

**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
59 (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 25 апреля 2018 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – 500 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

старший преподаватель кафедры искусств Великородных Ксения Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема снижения познавательного интереса студентов к обучению. Автором анализируется возможность повышения познавательного интереса с помощью проектной технологии.

Ключевые слова: познавательный интерес, проектные технологии, мотивация, современные образовательные технологии.

Annotation. The article deals with the problem of reducing the cognitive interest of students in learning. The author analyzes the possibility of increasing cognitive interest with the help of project technology.

Keywords: cognitive interest, project technologies, motivation, modern educational technologies.

Введение. В современном образовании, на фоне развития компьютерных технологий, индустрии развлечений, влияющие на интересы молодежи, происходит резкое снижение их познавательного интереса. Все это в свою очередь оказывает влияние на мотивацию к учебной деятельности, что влияет на качество обучения. Однако, современные требования в системе образования выдвигают совершенно новые задачи по формированию мотивационно-ценностной сферы обучаемого, в которой приоритетное место занимает развитие их когнитивного интереса. Особенно актуальным становится качественная подготовка профессиональных специалистов, которые способны были бы решать современные задачи, поставленные жизнью.

Известно, что в основе профессионального самоопределения в юношеском возрасте лежат познавательные интересы, которые возникают из потребности личности ориентироваться в действительности и являются побудительной силой и источником действенных устремлений студента как субъекта учебной деятельности. Познавательный интерес вызывается деятельностью и реализуется в ней [2].

К тому же интерес к изучению нового является одним из элементов, запускающих механизм восприятия и создающих условия для активизации познавательной деятельности.

Следовательно, этот процесс представляет собой интерес действия, целеустремленный поиск лучших путей и решений познавательных задач, связанный с усилиями в преодолении препятствий и являющийся важным стимулом в развитии таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость и трудолюбие, столь необходимых для успешной профессиональной деятельности индивида.

Кроме того, когнитивный интерес устраняет противоречия, вызванные трудностями адаптации студентов к учебному процессу вуза, то есть противоречия между представлениями учащихся о целях обучения до поступления в вуз, и новыми требованиями, которые способствуют усовершенствованию учебнопознавательной деятельности обучаемых, обеспечивает выбор для решения трудных заданий, имеющих существенную познавательную ценность. Ситуация повышенного интереса к учебному предмету значительно уменьшает количество ошибок при выполнении заданий и предотвращает возникновение возможных нежелательных ситуаций.

Таким образом, познавательный интерес является основной предпосылкой и источником постоянного совершенствования процесса обучения в любом учебном предмете высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Содержание требований к образовательному процессу, ставит современного преподавателя вуза перед решением ряда проблем. Репродуктивное обучение, по традиции используемое в современной системе обучения, не активная подчиненная роль студента конечно же не могут решить такие задачи. Для их решения создается необходимость использовать новые педагогические технологии, наиболее эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения.

Проблема познавательных интересов не нова. Ею занимались психологи В. Б. Бондаревский, В. М. Мясичев, Ф. К. Савина, Г.И. Щукина, А.К. Маркова и др.

Так, например, Г.И. Щукина в своем исследовании просматривает связь таких психологических процессов как, здоровое детское любопытство, интересы, личностный смысл образования, с этапами становления личности ребенка от школьной скамьи и до профессионального учреждения.

Она определяет познавательный интерес как деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование и выделяет следующие последовательные стадии развития познавательного интереса: *любопытство* – внешние и необычные обстоятельства, привлекающие внимание; *любопытность* - стремление человека проникнуть за пределы увиденного, на стадии которой достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания; *познавательные мотивы* позволяют проникнуть личности в существенные связи между изучаемыми явлениями, в закономерности познания; *теоретический интерес*: познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания [Щукина, с. 96].

Для того, чтобы вызвать у обучаемых интерес к учебной деятельности и сформировать познавательный интерес, Г. И. Щукина предлагает:

- показывать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений окружающей жизни;
- пробуждать и постоянно поддерживать у учащихся состояние активной заинтересованности окружающими предметами, явлениями, моральными, научными ценностями;
- всей системой обучения и воспитания целенаправленно формировать интерес как ценное свойство личности, соответствующее ее творческой активности, ее целостному развитию.

Для понимания сути психологического процесса, который связан с познавательным интересом, были рассмотрены термины «интерес», «познавательный интерес».

Маркова А.К. трактовала «интерес» как сложное личностное образование, которое состоит из множества процессов мотивационной сферы. То есть, проявление или не проявление учащимися интереса к учению зависит от многих переменных в его мотивации: смысл учения, мотивы и направленность, постановка и реализация цели, влияние учения на эмоции [3]. Бондаревский В. Б., Мясичев В. М. рассматривают «познавательный интерес» как сложный комплекс психологических факторов, определяющих избирательность направленности и умственной и эмоциональной активности, занимающий ведущее место в структуре личности, как единство выражения, проявления внутренней сущности субъекта и духовных ценностей человеческой культуры.

В определении Ф. К. Савиной «познавательный интерес – особая избирательная направленность личности на процесс познания; ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний». Познавательный интерес проявляется и как отношение к окружающей действительности, и как избирательность в поиске информации, и как направленность деятельности, и как эмоционально-познавательное отношение к миру, и как психологическая потребность личности [5].

Таким образом, в данном исследовании акцент делается на определении *интереса*, как сложного личностного образования, которое выступает как мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.

Однако, Бардин К.В. писал о том, что интерес является огромной движущей силой на пути к решению учебной задачи, следовательно, интерес может быть мощным стимулом к познанию.

В этой связи, Божович Л.И. пишет, что «Познавательный интерес имеет огромную побудительную силу: он заставляет человека активно стремиться к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него жажды знаний» [1].

Таким образом, изучив термины «интерес» и «познавательный интерес», было определено понятие познавательного интереса как сложного и интенсивного комплекса психологических факторов, особой избирательной активности, творческой направленности личности на процесс познания.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающихся в учебном процессе используются современные образовательные технологии, которые дают возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся. На сегодняшний день представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в учебном процессе: информационно-коммуникационная, технология развития критического мышления, проектная технология, технология развивающего обучения, здоровые берегающие технологии, модульные и другие. Обратимся к применению проектной технологии в образовании. Эту технологию рассматривали следующие ученые В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина, Б.В.Игнатъев, Дж. Дьюи, В.К. Килпатрик, Е.С. Полат, Гузев В.В. и т.д.

Не секрет, что данная педагогическая технология, которая основана на вовлечении учащихся в учебную проектную деятельность, получила распространение в 1920-е гг. в России и США. Ученые того времени возложили в основу современного гражданского образования и проекта «Гражданин» следующие идеи: образование должно исходить из интересов детей, обучение должно строиться на сотрудничестве, в основе гражданского образования должен лежать социальный опыт детей.

В современной педагогической науке проф. Е. С. Полат рассматривает *метод проектов* как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом, как совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [4].

Она отмечала что, проектный метод позволяет: научить самостоятельному, критическому мышлению; размышлять, опираясь на знания фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; научить работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Другую точку зрения в использовании метода проектов высказывал Гузев В.В. Он обращает наше внимание на то, проектное обучение способствует самоопределению учеников, усиливает их роль в учебной и творческой деятельности.

Далее он доказывает эффективность метода, которая заключается в следующем: позволяет решить проблему мотивации, являющуюся одной из самых острых проблем современного образования; помогает реализоваться принципам личностно-ориентированного обучения, когда учащиеся могут выбрать дело, соответствующее своим способностям и интересам; при выполнении проектов учащимися осваивается алгоритм проектно-преобразовательной деятельности, происходит обучение самостоятельного поиска и анализа информации, интегрировать и применять полученные ранее знания; метод проектов имеет тесную связь с использованием компьютерных технологий.

На основе вышеперечисленных подходов, можно сделать вывод, что метод проектов является эффективным методом в решении проблем мотивации, развитии познавательного интереса, личностно-ориентированных принципов, самостоятельности.

Следовательно, данный метод возможно использовать в практике на занятиях по таким дисциплинам как «История и теория дизайн-проектирования», где особое место занимает художественно-творческий проект, работа над которым направлена на разрешение конкретной социально значимой проблемы: исследовательской, информационной, практической.

Так, опираясь на труды Шукиной Г.И., было выявлено, что диагностика познавательных интересов рассматривается как совокупность различных методов, позволяющих выявить исходный уровень познавательного интереса, а также его развитие в процессе обучения.

Далее, изучая литературу по психологии, согласно теории ученых, были определены следующие критерии для диагностики познавательного интереса: регулятивный, содержательно-деятельностный, эмоциональный; так же известно, что в процессе развития познавательного интереса выделяют несколько его уровней: ниже среднего, средний и выше среднего.

Так, чтобы определить на каком уровне когнитивного интереса студенты первого курса, был проведен эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующий — первичная диагностика уровня сформированности познавательного интереса; формирующий — организация работы по повышению

познавательного интереса с помощью проектной деятельности; контрольный - повторная диагностика уровня сформированности познавательного интереса. В данном исследовании были использованы следующие методы: анкетирование, беседа, экспериментальные задания, наблюдение, анализ.

На констатирующем этапе в ходе анкетирования было определено, что практически все студенты имеют средний и чуть ниже среднего уровень развития познавательного интереса. Однако было замечено, что на формирующем этапе с введением проектной деятельности в систему обучения, учащиеся с уровнем познавательного интереса ниже среднего, проявили себя значительно активнее, чем учащиеся со средним уровнем, например, самостоятельно определились с темой, создали творческую команду.

Самый последний - контрольный этап – состоялся с помощью анкетирования уже после защиты проектов учащимися.

Изучая результаты исследования, становится ясно, что показатели уровня развития студентов возросли, у некоторых наблюдается повышение не только количества баллов, но и продвижение на целый уровень выше.

Так, проектную деятельность по предмету «История и теория дизайн-проектирования» можно осуществлять таким образом: на лекциях рассматриваются общие правила, понятия и требования по теме творческого проекта и предлагается следующий алгоритм действий: *поисковый этап*, который включает постановку и решение творческих задач, развивающих воображение, творческое мышление, проективные умения; *импровизационно-эвристический этап* характеризуется выполнением творческих заданий в форме индивидуальных проектов, и т.п., направлен на развитие самостоятельности, эстетического восприятия, развитие познавательной и творческой деятельности и пр.; *творческий этап* связан с разработкой студентами творческих проектов где формируются самоорганизация и самоконтроль; *рефлексивный этап* предусматривает самоанализ и самооценку своих достижений, вызывает интерес к проектной деятельности. Следует учитывать, что некоторые творческие проекты, не могут быть сразу спланированы от начала до конца, поэтому время и последовательность этапов изготовления конечного продукта могут варьироваться.

Исследовательская работа студентов является обязательным условием каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности — поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется в виде творческой работы.

Продуктами художественно - творческого проекта в рамках предмета «История и теория дизайн-проектирования» могут быть проекты по следующим темам:

1. Проектирование творческого пространства дизайнера (художника, модельера, музыканта, иллюстратора, архитектора и т.д.).
2. Проектирование входной группы общественного заведения.
3. Проектирование интерьера общественного помещения.
4. Проектирование холла/вестибюля ИПИП
5. Проектирование учебной аудитории.
6. Проектирование учебной аудитории по рисунку/живописи.
7. Проектирование компьютерного класса.
8. Проектирование актового зала общественного заведения.
9. Проектирование столовой общественного назначения.
10. Проектирование спортивного зала учебного заведения.

Проекты могут быть представлены рисунками, эскизами, макетами, тематическими, мультимедийные альбомами, плакатами, слайд-фильмами, видеосюжетами и др.

Таким образом, становится очевидным, что применение проектной технологии на лекционных и практических занятиях по дисциплине «история и теория дизайн-проектирования» несомненно способствует повышению уровня познавательных интересов, а значит данную технологию необходимо применять в образовательном процессе.

Используя на занятиях проектный метод, развивается познавательный интерес учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, развивается критическое мышление. Этот метод всегда ориентирован на индивидуальную, парную или групповую деятельность студентов, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени.

Выводы. Выполнение проектных заданий и само участие в проекте раскрывает перед обучающимися видение практической пользы от изучения предмета, следствием чего является повышение интереса к исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения, следовательно, способствует возрастанию коммуникативной компетенции студентов, развитию их личности, познавательных интересов, высокой мотивированности обучаемых. Проектная методика может себе позволить гармонично дополнить традиционную систему, как новая технология обучения, которая тесно связанная с жизнью, практикой, стимулирующая учеников познавать окружающий мир самостоятельно, в разнообразной учебной и практической деятельности самоутверждаться и самореализоваться. Она помогает осваивать новые способы деятельности на основе интегрированного содержания; выводить образование за пределы занятий, используя потенциал информационных ресурсов. Приёмы проектного метода отвечают всем современным тенденциям в образовании.

Таким образом, теоретические основы развития познавательных интересов студентов 1 курса в процессе выполнения проекта по «Истории и теории дизайн-проектирования» помогли выявить эффективность использования данной технологии в образовательном процессе и необходимости их применения.

Формирование у обучаемых познавательного интереса в процессе обучения - одна из актуальных и сложных проблем педагогики высшей школы, решение которой направлено на совершенствование учебного процесса в ВУЗах и, тем самым, на более эффективное решение задачи всестороннего развития личности будущих профессионалов, подготовку их как всестороннее развитых высокопрофессиональных специалистов.

Литература:

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям. Горький: Приокское книжное издательство. 1968. 456 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Науч.-исслед. ин-т общ. и пед.

психологии АПН СССР. — М.: "Педагогика", 1972. — С. 7—44.

3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С.Полат. — М.: Академия, 2000. — 272 с.

5. Савина Ф.К. Интегративные основы формирования познавательных интересов учащихся // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается (Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина). Вып.4. Волгоград: Перемена, 1997. - С. 44-47

6. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1998-. 208с.

Педагогика

УДК 378.17

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

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

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

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

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

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

ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Данная работа посвящена подходам к повышению эффективности обучения биологии в школе, путем широкого использования инновационных методик и технологий преподавания. У любого обучающегося существует доминирующий режим получения информации, что обязательно необходимо учитывать при обучении предмету, используя элементы зрительного, слухового, письменного и кинестетического типов передачи информации. Также для лучшего освоения материала необходимо использовать инновационные технологии преподавания.

Ключевые слова: обучение, биология, эффективность, сенсорное восприятие, инновационные технологии.

Annotation. This work is devoted to approaches to improving the effectiveness of teaching biology at school, through the widespread use of innovative methods and technologies of teaching. Any student has a dominant mode of obtaining information that must be taken into account when studying the subject, using the elements of visual, auditory, written and kinesthetic types of information transfer. It is also necessary to use innovative teaching technologies for better assimilation of the material.

Keywords: education, biology, efficiency, sensory perception, innovative technologies.

Введение. Педагог всегда стремится к максимально активному вовлечению всех обучающихся в учебный процесс. Это стремление к активному вовлечению всех студентов охватывает все возрастные уровни и все разновидности образовательных учреждений. Большинство педагогов делают это из искренней любви к своей дисциплине и желания поделиться своими компетенциями с обучающимися. Педагогические науки ничем не отличаются от других дисциплин в этом плане. Однако, как бы мы ни старались в науке, отсутствие разнообразия в статистике того, кто выбирает научные дисциплины профессионально, говорит о невысокой эффективности охвата обучающихся [1, 3, 5].

Изложение основного материала статьи. В своей книге, говоря про низкую активность обучающихся: почему ученики покидают науку, Элейн Сеймур и Нэнси Хьюитт (1997) предоставляют обширные доказательства из анализа предыдущих работ и своих собственных исследований, что два основных фактора, которые стимулируют выбор обучающихся в сторону научной деятельности это психологический климат в классе и педагоги, которые работают с обучающимися. Эти факторы лежат в основе многих причин, которые в дальнейшем формируют отношение обучающихся к науке и обучению (Сеймор, 1997). Конкурентный классовый климат, строгая градация, перегруженные учебные планы и предвзятое отношение некоторых преподавателей чаще всего цитируются как критика и причины отказа от науки. Однако, Сеймур и Хьюитт (1994) подчеркивают, что интересы и способности различных групп обучающихся сильно отличаются, при этом способность учиться не является надежным предиктором, того что обучающийся будет заниматься наукой [4, 6].

Это приводит к выводу, что среда научного класса, стили преподавания и процесс учебного отбора непреднамеренно вызывают потерю способных, заинтересованных обучающихся из научной деятельности. Если мы теряем обучающихся именно потому, что они учатся по-другому и думают иначе, чем те, кто в настоящее время доминируют в профессии и учат их, мы теряем потенциальный источник будущего творчества по нашей дисциплине. Шейла Тобиас (1990), автор книги "Они не тупые, они разные", пишет, что не каждый обучающийся, который не занимается наукой, не может заниматься наукой, многие из них просто не хотят или не имеют стимула.

Доминирование лекций и прямого обучения, особенно на уровне средней школы и бакалавриата, в попытке эффективно передать большой объем накопленных научных знаний, создало относительную монокультуру стилей обучения в этих условиях. Несмотря на то, что были разработаны различные стратегии для расширения доступа студентов через более разнообразные учебные стратегии (Allen and Tanner, 2003; Tanner et al., 2003), эти подходы широко не используются по целому ряду причин. Это не означает, что лекции не имеют места в педагогическом инструментарии научного преподавателя, а скорее то, что этот инструмент, как правило, используется чрезмерно (Powell, 2003). Таким образом, стратегии преподавания, используемые в научных классах, создали ситуацию, которую мы будем называть здесь учебным выбором, в которой по нашему выбору педагоги мы строим среду, в которой только определенная часть обучающихся может добиться успеха. Понимание различных стилей обучения, которые обучающиеся приносят в науку не только поможет ученикам узнать больше граней науки, но и помочь большему количеству обучающихся освоить научные и проектные методы исследования [3, 5, 7].

Цель исследования – повысить заинтересованность обучающихся биологии, путем использования инновационных подходов и технологий.

Чтобы обеспечить открытый доступ к научному обучению и поощрить широкий круг обучающихся к продолжению обучения в научной области, мы, как учителя и преподаватели, должны начать рассматривать разнообразие стилей обучения в наших классах. Итак, что такое стиль обучения? Индивидуальный стиль обучения может быть определен по-разному, в том числе как: “комплексный порядок и условия, при которых учащиеся наиболее эффективно воспринимают, обрабатывают, хранят те данные, которые изучают (Джемс, 1995) или, альтернативно: “предпочтения или предрасположенность личности воспринимать и обрабатывать информацию определенным способом или комбинацией способов” (Сарасин, 1998). С биологической точки зрения, мозг является органом обучения, и как таковой, стиль обучения, вероятно, будет сложным, возникающим взаимодействием нейрофизиологии мозга человека и уникальным процессом развития, который сформировал его через опыт и взаимодействие с окружающей средой. Таким образом, стиль обучения является фенотипической характеристикой организма, как и любой другой. Учитывая пластичность человеческого мозга и его склонность учиться и, вероятно, меняться синаптически с течением времени, стили обучения должны рассматриваться как гибкие, а не неизменяемые – стиль обучения человека может быть активно адаптирован, в определенной степени, к различным средам обучения [6, 7, 8].

Изучение стилей обучения человека является устоявшейся областью в рамках дисциплины когнитивной психологии. Набор книг и сотни статей ведущих исследователей в этой области выходят за рамки этого короткого введения в теорию стиля обучения. Чтобы обеспечить вступление в основные идеи для заинтересованного научного факультета, мы решили кратко изучить три доступные рамки для характеристики различий в том, как учащиеся предпочитают учиться: VARK, Multiple Intelligences и измерения стилей обучения в науке. Ни одна школа мысли не превосходит и не уступает другим, и те, которые представлены здесь, являются лишь выборкой идей в этой области исследований когнитивной психологии. Среди этих примеров много общих нитей и тем. Были предложены другие подходы к описанию и классификации стилей обучения, которые не отличаются от представленных здесь идеях (Honey and Mumford, 1982; Kolb, 1984, 1994). В частности, Изабель Бриггс Мейерс и Кэтрин Бриггс, адаптировали теории Карла Юнга для получения оценки индикатора типа Мейерса-Бриггса, который исследует связь между личностью, темпераментом, стилем обучения и выбором карьеры и обычно используется как в корпоративной, так и в академической среде (Мейерс и Макколли, 1986; Мейерс-Бриггс, 1980). Важно иметь в виду, что все эти рамки и исследовательская литература по пониманию стилей обучения являются попытками упростить то, что является принципиально сложным вопросом, а именно, кто мы и как мы учимся.

Одна из самых старых характеристик стилей обучения заключалась в определении предпочтительного способа обучения учащегося с точки зрения сенсорной модальности, с помощью которой они предпочитают принимать новую информацию. VAK – это аббревиатура, которая обозначает три основных сенсорных режима обучения: визуальный, слуховой и кинестетический, в зависимости от типа восприятия, которым обучающийся предпочитает получать информацию. Совсем недавно эта сенсорная структура была расширена до VARK, в нее включены чтение/письмо в качестве дополнительного типа смешанной сенсорной модальности обучения. Все обучающиеся используют эти сенсорные режимы в обучении, однако один режим часто является доминирующим и предпочтительным для ученика. Обучающиеся, склонные к зрительному восприятию информации предпочитают учиться с помощью рисунков и других инструментов обучения, богатых изображениями. Обучающиеся, склонные к слуховому восприятию информации учатся преимущественно через слух, умеют слушать лекции и изучать материал через обсуждения и, возможно, должны созидать через идеи. Обучающиеся, склонные к восприятию информации через чтение/письмо учатся преимущественно через взаимодействие с текстовыми материалами, в то время как учащиеся с кинестетическим типом восприятия информации учатся через прикосновение и предпочитают опыт обучения, который подчеркивает выполнение, физическое участие и манипулирование объектами [3, 4, 7].

Педагоги часто подчеркивают значимость кинестетического обучения с маленькими детьми через использование моделей и игрушек, а потом переходят к более наглядному обучению. Большинство преподавателей, которые ведут вводные научные курсы, обнаруживают, что материал может быть организован для включения всех вышеуказанных типов методов обучения, но реальность, а именно – большое число обучающихся и ограниченный бюджет могут сделать это проблемой.

Разработанный в 1987 году Нилом Флемингом, Vark Inventory является инструментом для оценки того, в каких сенсорных областях лежат преобладающие способности человека в восприятии информации.

В отличие от других характеристик стилей обучения, подход Говарда Гарднера к определению стилей обучения исходит из того, что концепция интеллекта была слишком узко определена. Гарднер утверждает, что психологи, определяя интеллект и разрабатывая инструменты для измерения и сравнения интеллекта между людьми, сосредоточились на единственном, едином понятии интеллекта. По мнению Гарднера, доминирующий формальный тест IQ измеряет только один тип интеллекта, но люди могут проявлять несколько областей интеллекта. В 1983 году Гарднер представил свою широко обсуждаемую теорию множественных разумов. В дополнение к лингво-вербальному интеллекту и математико-логическому интеллекту, двум основным когнитивным навыкам, проверенным IQ instruments, Гарднер предложил еще шесть начальных областей интеллекта (таблица 1). Гарднер указывает, что, хотя эти категории интеллекта могут представлять только подмножество диапазона человеческих способностей, они, вероятно, будут более точным представлением, чем единственное понятие интеллекта. Исследуя структуру множественного интеллекта Гарднера, можно найти следы подхода сенсорной модальности к стилям обучения, описанным выше.

Визуально-пространственный интеллект характеризуется объектом с изображениями и графической информацией, а телесно-кинестетический интеллект включает объект с физическими манипуляциями телом и другими способами физических взаимодействий (Гарднер, 1983). Кроме того, Гарднер предлагает два вида интеллекта, которые характеризуются либо талантом в понимании и взаимодействии с другими (межличностный интеллект) или талант к познанию себя и метапознания о себе (внутриличностный интеллект). Чтобы определить категорию интеллекта, Теория Гарднера требует, чтобы было выполнено несколько критериев, включая различие интеллектов с помощью психологических тестов, потенциал для локализации в мозге, существование савантов, которые превосходят в области единого интеллекта, и

потенциальную эволюционную историю. Этот последний аспект определения интеллекта особенно интригует биологически, учитывая наличие острых пространственных навыков у рептилий и насекомых и свидетельство искусных музыкальных навыков у птиц, важных для обозначения территории и привлечения товарищей (Gardner, 1999) [3, 4, 8].

Опять же, вводный научный курс может быть организован с целью привлечь большое количество обучающихся, в том числе по различным формам обучения на протяжении всего курса. И такие формы, как лекции, богатые визуальной информацией, дискуссии, которые способствуют взаимодействию между учениками, групповые проекты и презентации, которые подразумевают творческие элементы, лабораторные исследования увлекают обучающихся и повышают их заинтересованность.

Таблица 1

Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера (1983). Восемь Интеллектов (интеллект и его характеристика)

1. Лингво-словесный интеллект - слова, язык, чтение и письмо.
2. Логико-математический интеллект - математика, расчеты и количественная оценка.
3. Визуально-пространственный интеллект - три измерения, изображения и графическая информация.
4. Телесно-кинестетическая манипуляция объектами - физическое взаимодействие с материалами.
5. Музыкально-ритмический интеллект - ритм, шаг, мелодия, тон.
6. Межличностное понимание окружающих - умение эффективно работать в группах.
7. Внутриличностный метакогнитивный интеллект - способность понимать себя, самосознание.
8. Натуралистический интеллект - наблюдение закономерностей, идентификация и классификация.

Модель сенсорной модальности и схема множественного интеллекта, наряду с другими теоретическими рамками, не представленными здесь, обеспечивают подходы для мышления о различных стилях обучения в классе. Однако в них конкретно не рассматриваются аспекты стилей обучения, которые могут иметь особое значение для научного образования, а также вопросы включения и исключения учащихся из учебных классов. Вдохновленные исследованием Шейлы Тобиас о том, почему некоторые способные студенты самостоятельно выбирают из вводных классов науки, Ричард Фелдер и Линда Сильверман попытались построить основу для стилей обучения, чтобы подчеркнуть разрыв между различными стилями обучения и традиционными стилями преподавания в научных курсах. Их измерения стилей обучения в науке первоначально были предложены в качестве основы для анализа преподавания и обучения в инженерных областях; однако его полезность распространяется на все научные дисциплины [5, 6, 7].

Фелдер и Сильверман (Фелдер, 1993; Фелдер и Сильверман, 1988) предлагают четыре типа измерения знаний студентов по стилям, каждый из которых относится к предпочтительным способам получения информации студентами, в том числе: 1) тип информации, которую они получают (сенсорная или интуитивная), 2) модальность, в которой они ее получают (визуальная или вербальная), 3) процесс, посредством которого они получают ее (активно или рефлексивно), и 4) порядок, в котором они получают информацию (последовательно или всю сразу). Эти аспекты полезны при рассмотрении разнообразия стилей обучения и того, как стратегии преподавания обеспечивают или не обеспечивают регулярный доступ к обучению для этих различных типов обучающихся.

Второе измерение стилей обучения, предложенных Фелдером и Сильверманом, связано с фактической сенсорной модальностью, с помощью которой обучающиеся получают информацию, аналогичную описанной выше структуре VARK. Фелдер указывает на то, что большая часть преподавания естественных наук на уровне школы и колледжа в значительной степени зависит от использования лекции в качестве педагогического инструмента, часто лишенного более визуальных материалов, практика, которая последовательно будет препятствовать доступу к обучению со стороны предпочтительно визуального ученика. В науках о жизни визуальные ресурсы становятся все более доступными, начиная от иллюстраций, предоставленных в нескольких форматах издателями учебников, до библиотек электронных ресурсов, включая анимации и видео [4, 6, 7].

Кроме того, что касается доминирующей педагогики научных классов, третье измерение стилей обучения Фелдера и Сильвермана проводит различие между активными обучающимися и рефлексивными обучающимися. Они предлагают, чтобы активные обучающиеся учились во время занятий и активно занимались исследованиями, групповой работой, дискуссиями и другими возможностями для взаимодействия между обучающимися и преподавателями. С другой стороны, учащиеся-рефлексивисты, скорее всего, выберут возможность размышлений, индивидуальной работы и возможности переварить информацию в отсутствие социального контекста. Возвращаясь к структуре Гарднера, активные обучающиеся в рамках Фелдера и Сильвермана могут обладать высоким межличностным интеллектом, в то время как рефлексивные обучающиеся преуспевают в области внутриличностного интеллекта. В идеале возможности как для индивидуальной, так и для групповой работы должны быть частью любого курса.

Наконец, Фелдер и Сильверман предлагают измерение обучения, основанное на предпочтительной манере построения изучения новых знаний, описывая дихотомию между последовательным учеником и глобальным учеником. Последовательные обучающиеся описываются как люди, которые предпочитают хорошо упорядоченный, линейный путь к новым знаниям, который представлен в виде серии небольших частей, которые исходят друг из друга. Глобальные обучающиеся, напротив, предпочитают выполнить обзор более крупных концепций, а затем перейти к нижележащим идеям и рассмотреть более мелкие детали. На традиционных уроках последовательные обучающиеся, скорее всего, преуспеют и смогут сделать это в отсутствие понимания систем и взаимосвязанности основных концепций. В этих же условиях, глобальные обучающиеся могут потеряться среди фактов и не понять более широкую картину, которая имеет важное значение для них в создании знаний [5, 7].

В современном контексте методики преподавания биологии также стоит использовать информационные технологии, для улучшения качества усвоения материала обучающимися с различными типами информации.

Цифровые образовательные ресурсы позволяют интенсифицировать деятельность учителя и ученика, повысить качество обучения предмету, отразить существенные стороны биологических объектов, зримо воплотив в жизнь принцип наглядности.

Мультимедийные презентации позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке.

Сеть Интернет несет громадный потенциал образовательных услуг и является составной частью современного образования. Обучающиеся приобретают навыки: целенаправленно находить информацию и систематизировать ее по заданным признакам; видеть информацию в целом, а не фрагментарно, выделять главное в информационном сообщении [1, 2].

Электронные энциклопедии обладают следующими возможностями: поддерживают удобную систему поиска, по ключевым словам, и понятиям; удобная система навигации на основе гиперссылок; возможность включать в себя аудио- и видеофрагменты.

Автоматизированные дидактические материалы – сборники задач, диктантов, упражнений, а также примеров рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, с возможностью электронного оценивания.

Программы-тренажеры выполняют функции дидактических материалов и могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках. Важным пунктом использования компьютерных технологий становится подготовка к ЕГЭ.

Системы виртуального эксперимента – это программные комплексы, которые позволяют обучающемуся проводить такие эксперименты, которые в реальности были бы невозможны по соображениям безопасности, временным характеристикам.

Электронные учебники и учебные курсы объединяют в единый комплекс все или несколько вышеописанных типов. Обучающимся сначала предлагается просмотреть обучающий курс, затем проставить виртуальный эксперимент на основе знаний, полученных при просмотре обучающего курса.

Программные системы контроля имеют большие преимущества: быстрая удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов. Главный недостаток – негибкая система ответов, не позволяющая испытуемому проявить свои творческие способности [1].

Выводы. Для эффективного привлечения обучающихся к проектной и научной деятельности в рамках предмета «Биология» необходимо использовать не только инновационные технологии обучения, но и новые подходы к изучению предмета. У любого обучающегося существует доминирующий режим получения информации, что обязательно необходимо учитывать при обучении предмету, используя элементы зрительного, слухового, письменного и кинестетического типов передачи информации. Также для лучшего освоения материала необходимо использовать инновационные технологии преподавания.

Литература:

1. Демина Т.М. Современные методы преподавания биологии. Информационно-коммуникационные технологии / Открытый урок. Адрес доступа: <http://открытыйурок.рф/612108/>
2. Цикало Е.С. Практикум по методике обучения биологии (инновационные методика подготовки учителя биологии). Учебное пособие. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 78 с.
3. Allen D.E. Learning in context: problem-based learning - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P.:73–81.
4. Felder R.M. Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education - J. Coll. Sci. Teach. – 1993, 23(5). – P.:286–290.
5. Felder R.M. Learning and teaching styles in engineering education. Engr. Educ. – 1988, 78(7) – P.: 674–681.
6. James W.B. Learning styles: Implications for distance learning - New Dir. Adult Contin. Educ. – 1995, 67 – P.: 19–32.
7. Powell K. Spare me the lecture. Nature. – 2003, 425 – P.:234–236.
8. Tanner K.D. Cooperative learning in the science classroom: beyond students working in groups. - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P.: 1–5.

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель кафедры «Вычислительные системы и информационная безопасность» Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону);

студент Дзюба Ярослав Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону);

студент Панченко Владислав Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОЙ СТЕГАНОГРАФИИ КАК МЕТОДА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОКРЫТИЯ ДАННЫХ

Аннотация. Практически любая информация имеет определённую ценность для её владельца. Соответственно она может являться ценной для некоторого лица, которое не владеет ей, но желает её заполучить любым возможным способом. Вследствие этого появилась необходимость в принятии различных мер по защите передаваемых данных, либо по сокрытию факта их передачи. Основной способ реализации второго соответственно – стеганография.

Ключевые слова: стеганография, цифровая стеганография, цифровой водяной знак, стегосистема, стегодетектор, стегоконтейнер.

Annotation. Almost any information has a certain value for its owner. Accordingly, it can be valuable for some person who does not own it, but wants to get it in any possible way. As a result, there was a need to take various

measures to protect the transmitted data, or to conceal the fact of their transmission. The main way to implement the second, respectively, is steganography.

Keywords: steganography, digital steganography, digital watermark, stego system, stego detector, stego container.

Введение. На протяжении многих лет несанкционированный доступ является одной из основных угроз защиты информации. Из-за необходимости решения этой проблемы были разработаны два основных пути решения данной проблемы: криптография и стеганография. Если криптография направлена на представление защищаемой информации в нечитаемом виде, то стеганография подразумевает сокрытие факта наличия иной информации. Слово «стеганография» в переводе с греческого означает «тайнопись». Существует множество способов реализации стеганографии, но все они сводятся к одной концепции – скрываемая информация помещается в объект таким образом, чтобы её существование невозможно было обнаружить. Следовательно, появляется возможность открытой передачи засекреченных данных.

Ранее использовались, для того времени, действенные методы стеганографии, например, преднамеренное совершение различного рода ошибок в словах и словосочетаниях, с целью передачи необходимой информации. Позже применение тайнописи имело успех в микрочтоснимках. Во время Второй мировой войны США вводили определенные меры по борьбе с тайной передачей информации. Существовали некоторые ограничения на почтовые отправления. Не принимались различные письма и телеграммы, содержащие различные ходы шахматных партий, кроссворды и т.п.

За последнее десятилетие произошел значительный прогресс в области средств вычислительной техники, который в свою очередь дал необходимый толчок для развития компьютерной стеганографии. Было создано множество различных областей применения. Послания интегрируют в цифровые данные, такие как аудио, видео, а также изображения. Существуют различные вариации интеграции данных в текстовые документы и исполняемые файлы программ.

Различают два основных направления в компьютерной стеганографии: имеющие отношение к цифровой обработке и не имеющие. Во-втором случае сообщения могут быть добавлены в заголовки файлов и пакетов данных. Это направление не рекомендуется использовать в связи с сравнительно простым способом вскрытия и/или уничтожения скрытых данных.

Изложение основного материала статьи.

1. Основные понятия и характеристики цифровой стеганографии.

Выделяют два основных требования к преобразованию в стеганографии: незаметность и надежность.

Стегосистема осуществляет процесс встраивания и выделения ЦВЗ из изображения – контейнера. Предварительный кодер – устройство, используемое для изменения скрываемого водяного знака к виду, необходимому для встраивания в изображение. Устройство встраивания ЦВЗ используется для вложения скрытого ЦВЗ в изображение – контейнер. В данной системе объединяются два типа информации таким образом, что они могут быть различимы человеком и системой выделения ЦВЗ, выступающих в качестве детекторов. При необходимости увеличения уровня секретности встраивания используют предварительную обработку с использованием ключа. В итоге ЦВЗ «внедряется» в изображение – контейнер.

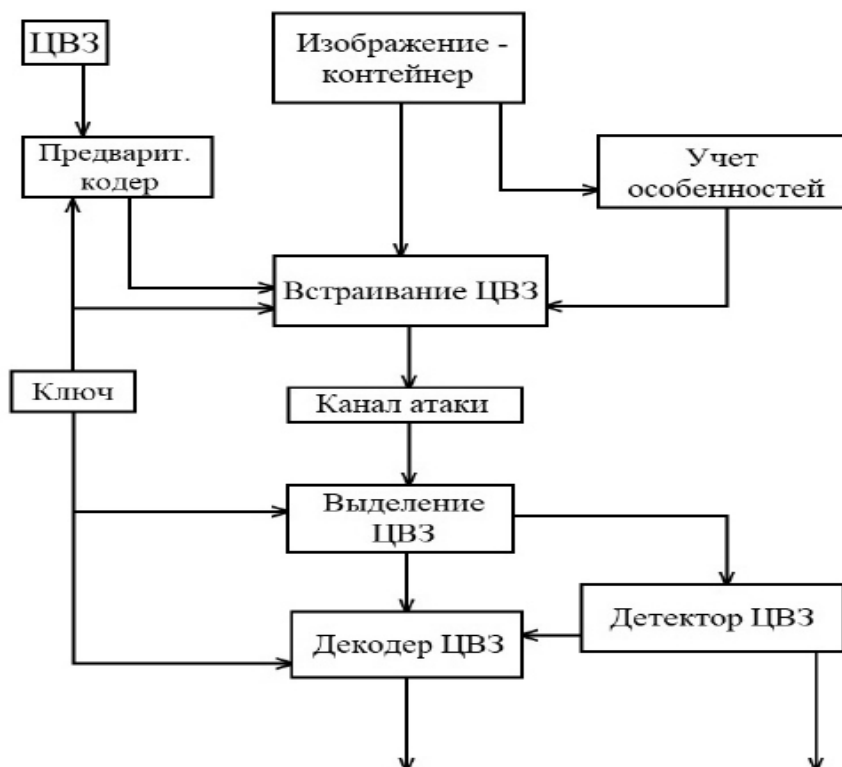


Рисунок 1. Структурная схема стандартной стегосистемы

Данный процесс продуктивен из-за того, что человек не способен обнаружить ЦВЗ невооруженным глазом. Стегодетектор выявляет ЦВЗ в защищенном им изображении.

Стегодетекторы различаются в зависимости от выполняемой функции:

- обнаружение ЦВЗ;
- декодирование ЦВЗ.

Решение о наличии или отсутствии ЦВЗ выносится либо на основании расстояния по Хэммингу, либо на основании взаимной корреляции между имеющимся сигналом и оригиналом (при отсутствии которого, используются статистические методы).

В зависимости от требуемой детектору информации, выделяют три класса стегосистем:

- закрытые;
- полузакрытые;
- открытые.

Существует два подтипа закрытых стегосистем. В первом детектору необходимы исходный контейнер и исходный ЦВЗ для того, чтобы обнаружить наличие ЦВЗ или его отсутствие. Во втором, детектору требуется только исходный контейнер для получения, восстановленного ЦВЗ.

В полузакрытых системах детектор требует исходный ЦВЗ и выдаёт сообщение о его наличии или отсутствии.

В открытых детектор не требует ни ЦВЗ, ни контейнер, при этом выдавая восстановленный цифровой водяной знак. Из-за этого, данная стегосистема является наиболее применяемой.

Встраиваемые ЦВЗ бывают трех типов:

- робастные;
- хрупкие;
- полухрупкие.

Робастность – устойчивость стегоконтейнера (объекта, содержащего в себе скрываемую информацию) ЦВЗ к изменениям. В свою очередь, робастные ЦВЗ подразделяются на 3 вида. Видимые для всех, хотя бы одной стороны, либо ЦВЗ устойчивые к модификации и извлечению контейнера.

Хрупкие ЦВЗ чувствительны к любым изменениям контейнера. Они применяются с целью проверки целостности контейнера. В случае обнаружения модификации необходимо установить её вид и местоположение.

Полухрупкие преднамеренно создаются чувствительными к определенным изменениям контейнера. Например, пользователю можно изменить звучание частот, но нельзя удалить голос исполнителя из аудиозаписи.

2 Примеры реализации стеганографии.

2.1 Применение стеганографии с использованием EXIF метаданных.

EXIF (англ. Exchangeable Image Format) — стандарт, позволяющий добавлять к изображениям и прочим медиафайлам дополнительную информацию (метаданные), комментирующую этот файл, описывающий условия и способы его получения, авторство и т. п.

Например, нам необходимо переслать информацию посредством стеганографии. Допустим для передачи медиа-файла используется социальная сеть. После получения сообщения с изображением, получатель может просмотреть либо скачать изображение. При просмотре изображения доступ к EXIF-метаданным отсутствует, однако если пользователь скачал изображение на устройство, то он может просмотреть метаданные. Для того, чтобы просмотреть EXIF-метаданные на Windows, необходимо нажать ПКМ на изображение, выбрать “Свойства” и “Подробно” (рисунок 2).

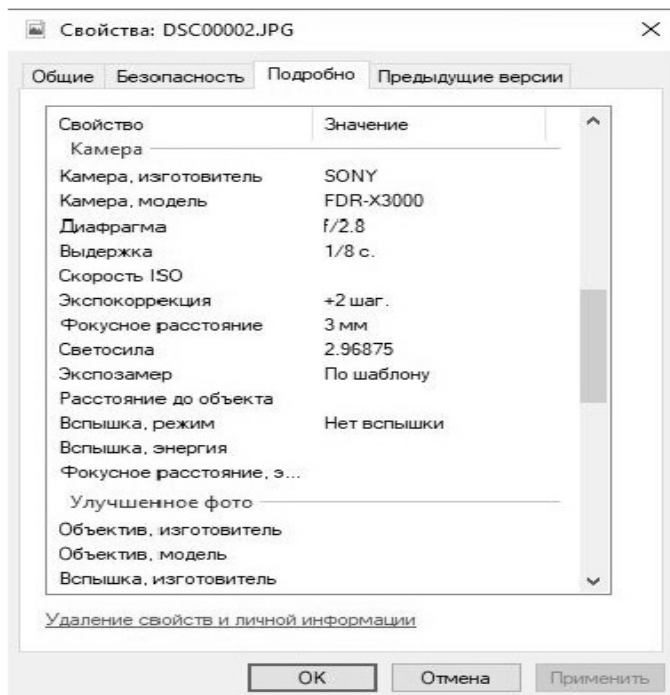


Рисунок 2. EXIF-метаданные изображения

Эти данные можно изменить с помощью дополнительного ПО либо штатными средствами. В данном примере показан способ изменения EXIF-метаданных с помощью программы ACDSSee.

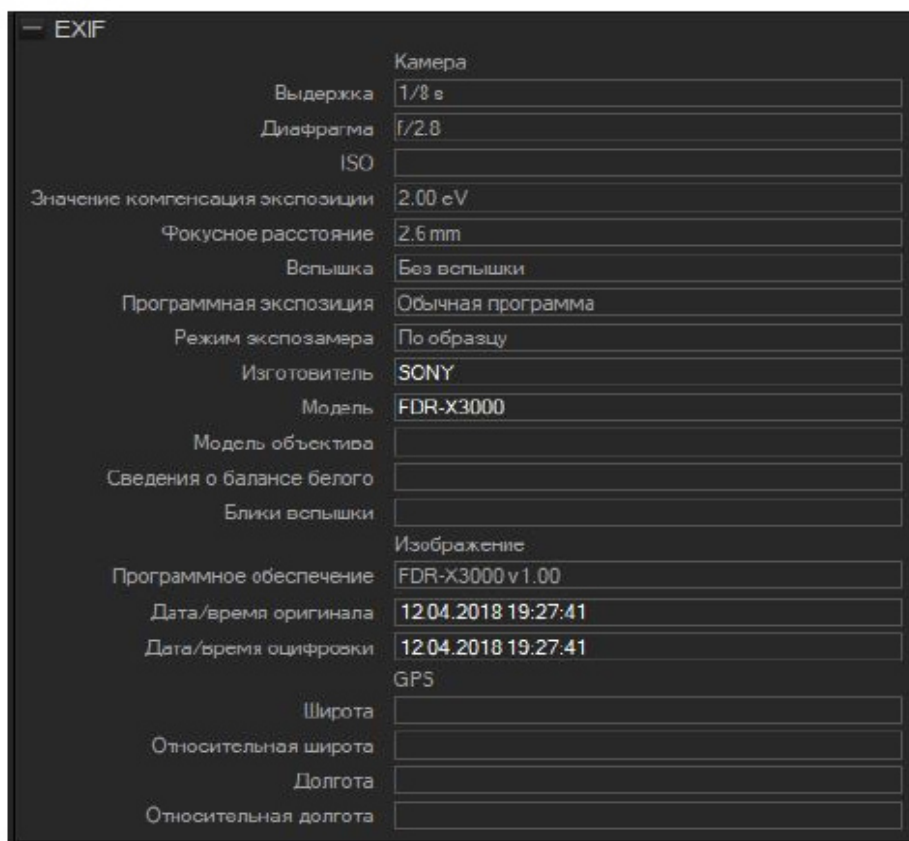


Рисунок 3. EXIF-метаданные в ACDSee

Таким образом можно вписать необходимые нам данные и передать изображение через социальную сеть. В данном примере была показана передача информации при помощи изменения EXIF-метаданных. Таким образом пользователь либо злоумышленник не обнаружит самого факта передачи информации.

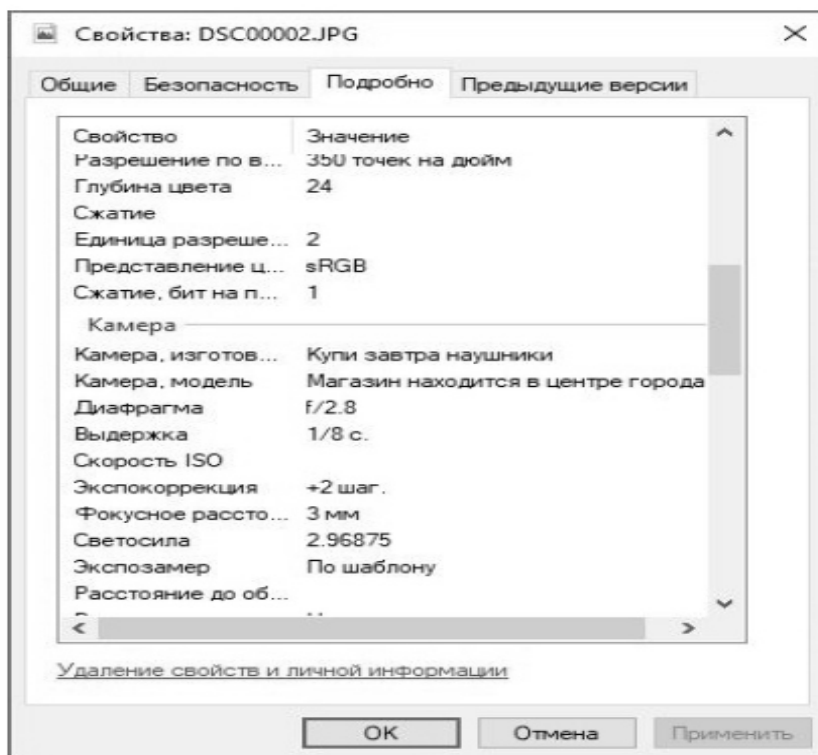


Рисунок 4. Изменённые EXIF-метаданные

2.2 Применение стеганографии с использованием IPTC метаданных.

IPTC – стандарт метаданных для цифровых изображений, который позволяет хранить подробную различную информацию, связанную с авторством, а не как EXIF который нацелен на техническую информацию. В метаданных IPTC могут храниться такие описательные поля, как ObjectName (заголовок), Keywords (ключевые слова), Caption (описание, есть несколько вариаций тега).

Основное отличие IPTC от EXIF в стеганографическом смысле, заключается в том, что IPTC-метаданные невозможно просмотреть без использования дополнительного ПО.

IPTC-метаданные легко можно изменить с помощью стороннего ПО. В данном примере показан способ изменения IPTC-метаданных с помощью программы ACDSec.

Для изменения этих метаданных необходимо:

- запустить выбранное нами ПО;
- открыть в нем изображение;
- перейти в “свойства” далее “метаданные”;

На экране появятся метаданные, которые можно изменить. Это IPTC, EXIF и метаданные ACDSec.

- выбрать IPTC-метаданные (рисунок 5);
- изменить эти метаданные и сохранить изменения.

Рисунок 5. IPTC-метаданные

2.3 Применение стеганографии с использованием метаданных AVI – файлов.

Файлы формата AVI также имеют поддержку мета-данных. Как и в MP3 и JPEG можно создать свой ключ, который будет просто проигнорирован программами, работающими с мета-данными. В данном случае использовалась программа для просмотра мета-данных AVI файлов: abcAvi Tag Editor.

Минус хранения секретных данных в мета-данных файла очевиден, есть множество программ, которые полностью отображают их содержимое, включая нестандартные и частные значения.

Для изменения мета-данных в avi-файле, открываем его в программе abcAvi Tag Editor. Перед нами появляется окно, в котором мы можем выбрать что именно требуется изменить. К примеру, нам необходимо изменить название файла, жанр фильма и добавить ключевые слова. Для этого выбираем “Основные тэги” и там вносим изменения (рисунок 6).

После выполненных действий сохраняем объект, тем самым получаем новый avi-файл с изменёнными мета-данными.

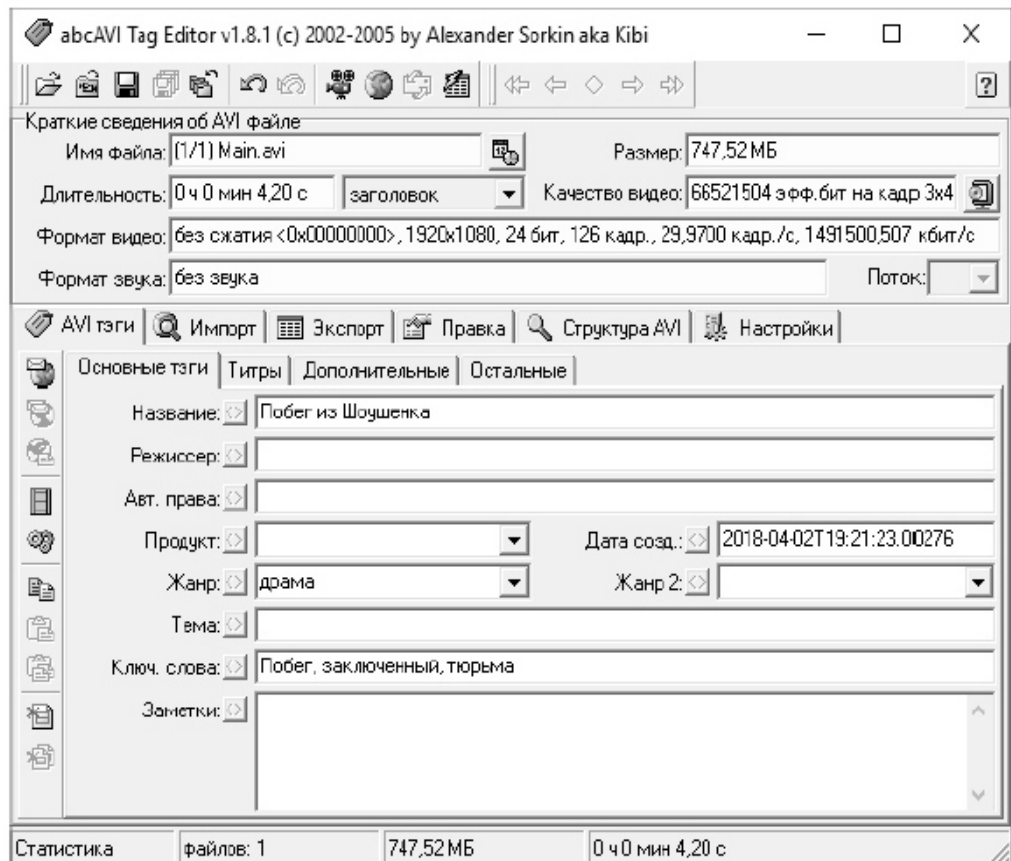


Рисунок 6. Изменение мета-данных

Выводы. Цифровая стеганография является распространённым и достаточно простым способом сокрытия цифровой передачи данных. Для следования основным требованиям стеганографии – надежности и незаметности, необходимо использовать различные устройства, например, декодер, стегодетектор. Стегодетекторы различаются как по собственным функциям, так и по требуемой информации. От последнего зависит класс данной стегосистемы. Также были рассмотрены основные типы ЦВЗ и описаны их характеристики. У каждого типа есть свои преимущества и свои недостатки по определенным параметрам.

Существует множество различных способов реализации цифровой стеганографии. Один из самых распространённых способов данного процесса является изменение мета-данных медиа-файлов. Мы рассмотрели работу с мета-данными изображений и видеофайлов.

Литература:

1. <https://ru.bmstu.wiki/> – 02.03.18 – «Сокрытие данных методами стеганографии»
2. Грибунин В. Г., Оков И. Н. «Цифровая стеганография» - М.: Издат. «Солон-Пресс», 2002 – с. 15-73.
3. <http://citforum.ru/internet/securities/stegano.shtml> – 02.03.18 – «Основные положения стеганографии»
4. <https://habrahabr.ru/post/114597/> – 02.03.18 – «Стеганография»

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель кафедры «Вычислительные системы и информационная безопасность» Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственной технической университет» (г. Ростов-на-Дону);

студент Турчанинов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственной технической университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИНТЕРФЕЙСЫ ВНУТРЕННИХ ХРАНИТЕЛЕЙ ДАННЫХ

Аннотация. Поскольку мир стал свидетелем эволюции «персонального компьютера», компьютеры перешли от крупных специализированных машин к персональным устройствам, которые сделали всё более доступным для пользователя. Но эти периферийные устройства нуждались в высокоскоростных интерфейсах, которые обеспечивали бы связь между ними и внутренней системой. В связи с ростом количества сохраняемой информации и требований к быстродействию, эффективности, современности технологий хранения данных – интерфейсы продолжают развиваться, чтобы удовлетворять всем требованиям во всех сферах деятельности.

Ключевые слова: интерфейс, пропускная способность, производительность, адаптер, коннектор, кабель, контроллеры, функции, гибкость, спецификация.

Annotation. Today we are witnessing the evolution of computers that have moved from large specialized machines to personal devices that making all more accessible to a user. But these peripherals needed high-speed interfaces that would provide a link between them and the internal system. Due to the growth in the amount of information stored and the requirements for speed, efficiency, modernity of storage technologies – interfaces continue to evolve to meet all requirements in all fields of activity.

Keywords: interface, bandwidth, performance, adapter, connector, cable, controllers, functions, flexibility, specifications.

Введение. На протяжении многих лет устройства с механическим хранением были стандартом де-факто для хранения данных на ПК, а покупка вашего желаемого диска была такой же простой, как выбор жесткого диска требуемой емкости.

Простота выбора в сочетании с ростом производительности и снижением стоимости жестких дисков позволила пользователям перешагнуть порог хранимой информации в 1 терабайта, чего прежде не случалось. Объем хранилища стал меньшей проблемой, но осталась одна всё же осталась – пропускная способность интерфейсов, которая служила узким местом для общей производительности системы.

Изложение основного материала статьи. Сегодня для устранения этого узкого места доступно новое поколение решений для хранения данных – твердотельные накопители с абсолютно новыми стандартами интерфейсов, в разы превосходящими стандарты SATA, и обеспечивающими пропускную способность до 3.2 Гб/с, за счёт использования выделенных линий PCI-Express под слоты M.2 накопителей.

1 Начало истории: интерфейс SCSI

1.1 Параллельный интерфейс

SCSI произошёл от «SASI» – «Shugart Associates System Interface», разработанного около 1978 года и публично раскрытого в 1981 году. Ларри Буше считается «отцом» SASI и SCSI из-за его новаторской работы сначала в Shugart Associates, а затем в Adaptec.

Контроллер SASI обеспечивал мост между низкоуровневым интерфейсом жесткого диска и хост-компьютером, который необходим для чтения блоков данных. Платы контроллера SASI обычно были размером жесткого диска и обычно были физически установлены на шасси привода. SASI, который использовался в мини и микрокомпьютерах, определил интерфейс, используя 50-контактный плоский ленточный соединитель, который был принят в качестве разъема SCSI-1. SASI является полностью совместимым подмножеством SCSI-1, поэтому многие, если не все, существующие контроллеры SASI совместимы с SCSI-1.

До февраля 1982 года ANSI разработала спецификацию как «SASI», однако комитет, документирующий стандарт, не позволил бы назвать его так после компании. Почти весь день был посвящен согласованию названия стандарта «Small Computer System Interface», который Баучер намеревался произнести «sexu», но Дэн Аллан из компании ENDL добавил новый акроним как «scuzzy» и это затормозило процесс.

Ряд компаний, таких как NCR Corporation, Adaptec и Optimum, были ранними сторонниками SCSI. Считается, что отделение NCR в Уичите, штат Канзас, разработал первую в отрасли микросхему контроллера SCSI, запущенную впервые.

Ссылка «Small» в «Small Computer System Interface» является исторической. С середины 1990-х годов SCSI был доступен даже на самых больших компьютерных системах.

С момента его стандартизации в 1986 году SCSI широко используется в компьютерных сетях Amiga, Atari, Apple Macintosh, Sun Microsystems, Oracle Corporation и компьютерных серверных системах. Apple начала использовать менее дорогой Parallel ATA (PATA, также известный как IDE) для своих младших компьютеров с Macintosh Quadra 630 в 1994 году, и добавила его на свои высокопроизводительные настольные компьютеры, начиная с Power Macintosh G3 в 1997 году. Apple полностью отказалась от поддержки SCSI в пользу IDE и FireWire с (Blue & White) Power Mac G3 в 1999 году, в то же время предлагая хост-адаптер PCI SCSI в качестве опции на моделях Power Macintosh G4 (AGP Graphics). Sun переключилась на нижний диапазон до Serial ATA (SATA). Commodore включил SCSI в системы Amiga 3000/3000T, и это было дополнением к предыдущим моделям Amiga 500/2000. Начиная с систем Amiga 600/1200/4000 Commodore переключается на интерфейс IDE. Atari включил SCSI в стандартную комплектацию на своих компьютерах Atari MEGA STE, Atari TT и Atari Falcon. SCSI никогда не пользовался популярностью в мире недорогих компьютеров IBM из-за более низкой стоимости и адекватной производительности стандарта жесткого диска ATA. Однако SCSI-диски и даже SCSI-RAID стали распространяться на рабочих станциях ПК для видео и аудио производства.

1.2 Современный SCSI

Последние физические версии «SCSI-Serial Attached SCSI» (SAS), «SCSI-over-Fibre Channel Protocol» (FCP) и USB Attached SCSI (UAS) – отличаются от традиционной параллельной шины SCSI и выполняют передачу данных посредством последовательной связи «point-to-point». Хотя большая часть документации SCSI говорит о параллельном интерфейсе, все современные разработки используют последовательный интерфейс. Последовательный интерфейс имеет ряд преимуществ по сравнению с параллельным SCSI, включая более высокую скорость передачи данных, упрощенную проводку, более длительный доступ, улучшенную изоляцию от ошибок и полную совместимость. Основной причиной перехода на последовательный интерфейс является проблема перекося в тактовой частоте высокоскоростных параллельных интерфейсов, которая делает более быстрыми варианты параллельного SCSI восприимчивыми к проблемам, вызванным кабелями и терминацией.

«Нефизический iSCSI» сохраняет основную парадигму SCSI, особенно набор команд, практически не изменённый, путем внедрения SCSI-3 через TCP/IP. Поэтому iSCSI использует логические соединения вместо физических ссылок и может работать поверх любой сети, поддерживающей IP. Фактические физические ссылки реализуются на более низких уровнях сети, независимо от iSCSI. В основном используется Ethernet, который также имеет серийный характер.

SCSI популярна на высокопроизводительных рабочих станциях, серверах и устройствах хранения. Почти все подсистемы RAID на серверах уже несколько десятилетий используют жесткие диски SCSI (изначально Parallel SCSI, с недавних пор SAS и Fibre Channel), хотя некоторые производители предлагают подсистемы RAID на базе SATA в качестве более дешёвого варианта. Кроме того, SAS предлагает совместимость с устройствами SATA, создавая гораздо более широкий спектр опций для подсистем RAID, а также наличие

приемопередатчиков SAS (NL-SAS). Вместо SCSI современные настольные компьютеры и ноутбуки обычно используют интерфейсы SATA для внутренних жестких дисков, однако интерфейсы M.2 и PCI-E набирают популярность, поскольку SATA может стать узким местом для современных твердотельных накопителей (SSD).

2 Интерфейс PATA (IDE)

Стандарт изначально был задуман как «AT Bus Attachment», официально называемым «AT Attachment» с аббревиатурой «ATA». Его основной функцией было прямое подключение к 16-разрядной шине ISA, введенной IBM PC/AT. Исходные спецификации ATA, опубликованные комитетами по стандартизации, использовали название «AT Attachment». «AT» в IBM PC/AT относился к современным технологиям – «Advanced Technology», поэтому ATA также упоминался как «Advanced Technology Attachment». Когда в 2003 году был введен новый Serial ATA (SATA), оригинальный ATA был переименован в Parallel ATA (PATA) для простоты различий интерфейсов между собой.

PATA кабели передают данные по 16 бит за раз. В традиционном кабеле используются 40-контактные разъемы, прикрепленные к ленточному кабелю (шлейфу). Каждый кабель имеет два или три разъема, один из которых подключается к адаптеру, взаимодействующему с остальной частью компьютерной системы. Оставшиеся разъемы подключаются к устройствам хранения данных, чаще всего к жестким дискам или оптическим дискам.

На протяжении большей части своей истории кабели ATA имели 40 проводов (или 44 провода для более компактной версии с форм-фактором 2,5 дюйма, используемого для дисков – дополнительные 4 были для питания), но появилась также 80-проводная версия с введением режима UDMA/66. Все дополнительные провода в новом кабеле представляли собой провода заземления, чередующиеся с ранее определенными проводами, чтобы уменьшить влияние емкостной связи между соседними сигнальными проводами, уменьшая перекрестные помехи. Емкостная связь представляет собой большую проблему при более высоких скоростях передачи, и это изменение было необходимо для обеспечения надежной скорости передачи данных в мегабайт в секунду (МБ/с) для UDMA4. Более быстрые режимы UDMA5 и UDMA6 также требовали кабели с 80-ю проводами.

Хоть количество проводов и удвоилось, количество контактов разъема и выводов осталось такими же, как и 40-жильные кабели, внешний вид разъемов, также, идентичен. Внутренне разъемы отличались, разъемы для 80-проводного кабеля подключают большее количество проводов заземления к заземляющим контактам, а разъемы для 40-проводного кабеля соединяют провода заземления с заземляющими контактами один с другим. 80-проводные кабели обычно поставляются с тремя разноцветными разъемами: синий, черный и серый – для контроллера, ведущего привода и подчиненного привода, соответственно. Одноцветные 40-проводные разъемы кабелей обычно все серые. Серый разъем на 80-жильных кабелях имеет не подключенные контакты «28 CSEL», что делает его менее предпочтительным при выборе кабеля для построения дисковых конфигураций.

PATA в круглом кабеле, в отличие от ленточных кабелей, были доступны для «корпусных энтузиастов» из косметических соображений, а также утверждения об улучшенном компьютерном охлаждении. Помимо этого, они были более удобными в обращении. Однако, только шлейф-кабели поддерживались спецификациями ATA.

3 Интерфейс SATA

Первые контроллеры и приводы Serial ATA впервые были представлены в конце 2002 года. В отличие от 40-проводного протокола UltraATA (который является параллельной шиной до 100/133 МБ/с), Serial ATA основан на двух низковольтных высокоскоростных сигнальных парах с 8/10-битным кодированием – восьмибитная чистая скорость передачи при общей скорости передачи 10 бит. Для данных используются контакты 2, 3 и 5, а для заземления используются 6, 1, 4 и 7 пины (контакты подключения). Serial ATA/150 обеспечивает максимальную пропускную способность сети 150 МБ/с на основе общей скорости передачи 1,5 Гбит/с. Serial ATA/300 удваивает скорость передачи до 3,0 Гбит/с или 300 Мбайт/с сети. Интерфейс Serial ATA снижает стоимость и обладает высокой масштабируемостью, просто ускоряя скорость связи. Кроме того, кабели SATA просты в обращении и могут достигать до 1 метра в длину, а не 45 сантиметров, как это было с UltraATA. Кабели SATA также не препятствуют воздушному потоку внутри корпуса. Недостатком является несколько повышенное энергопотребление, которое можно наблюдать со всеми видами высокоскоростных последовательных соединений «point-to-point», предусмотренное для PCI Express.

Serial ATA также представила 15-контактный разъем питания с поддержкой «горячей замены» (в процессе работы), обеспечивающий 3.3 V, 5 V и 12 V для жестких дисков с форм-факторами 3.5 дюйма и 2.5 дюйма. Традиционный разъем Molex (4-pin), который вы знаете на жестких дисках или оптических дисках, не имеет мощности 3.3 V, и он не подходит для 2.5-дюймовых жестких дисков. SATA также представила функцию, называемую Native Command Queuing (известная как NCQ), которая позволяет приводу оцифровывать входящие команды, анализировать и обрабатывать их в наиболее эффективном порядке. Это означает, что накопителю не нужно переставлять головки чтения и записи больше, чем это необходимо. Таким образом, количество ускорений и замедлений работы привода может минимизироваться, и диск может потратить большую часть своего времени на эффективное последовательное чтение или запись блоков.

В 2004 году спецификация SATA была пересмотрена для поддержки внешних устройств, которые известны как eSATA. Цель состояла в том, чтобы поддерживать все функции SATA и улучшать гибкость. Напряжения передачи и приема были увеличены, чтобы удвоить длину кабеля до двух метров. В то же время соединители были также переосмыслены, для достижения большей надежности. Как следствие, разъемы eSATA не совместимы с внутрикорпусными кабелями SATA стационарных компьютеров.

4 Интерфейс M.2

Несколько лет назад «PCI Special Interest Group» (PCI-SIG), объединившись с Международной Организацией Serial ATA (SATA-IO), приступила к разработке нового стандарта форм-фактора для замены Mini-PCIe и mSATA, поскольку спецификации обеих этих организаций требовали создания SATA M.2 SSD. Новая схема и интерфейс будут использоваться для приложений, включая Wi-Fi, WWAN, USB, PCI-E и SATA, с применением решений SSD, использующих интерфейсы PCI-E или SATA. Группы решили создать более узкий разъем, который поддерживал бы более высокие скорости передачи данных, более низкий профиль и платы различной длины для размещения в самых маленьких ноутбуках.

Этот новый форм-фактор также нацелен на поддержку микросерверов и подобных систем с плотным размещением компонентов, позволяя развертывать десятки плат M.2. Шина, выделенная для разъёма M.2 – это PCI Express 3.0, состоящая из 8-ми линий. Уникальные выемки на гранях коннектора, известные как ключи, используются для дифференциации среди широкого спектра продуктов, использующих интерфейс M.2, и предотвращения вставки несовместимых продуктов в неправильный socket.

Первоначально форм-фактор M.2 назывался «Next Generation Form Factor», или NGFF для краткости. NGFF был разработан для соответствия спецификациям размеров M.2 – другой спецификации от NGFF, которая в то время определялась как «PCI SIG». Вскоре после анонса NGFF, воцарилась путаница между идентичными форм-факторами, что вызвало изменение названия NGFF на M.2. Многие люди в отрасли не спешили применять новое имя «M.2», и вы зачастую могли видеть статьи, описывающие решения M.2, формально известные как NGFF.

Выводы. Технологии создания новых интерфейсов постоянно совершенствуются. На протяжении более 15 лет ведётся разработка хранителей данных следующего поколения, основанных на нанотрубках. Для этих хранителей потребуется, соответственно, разработка и нового интерфейса, обеспечивающего в полной мере весь потенциал грядущей технологии. К тому же, количество перезаписи такой памяти будет неограниченно.

Бит на основе наночастиц демонстрирует значительную стойкость. Например, при плотности информации, которая должна быть до 1012 бит на квадратный дюйм, вы сможете хранить данные с почти 25 DVD-дисков в пространстве почтовой марки. Красота системы заключается в том, что для её стимулирования требуется только пара вольт электрического сигнала.

Когда-нибудь это станет новым рывком в хранении данных и быстродействии работы с ними, но пройдёт ещё довольно длительное время, прежде чем индустрия примет эту технологию и наладит доступное массовое производство.

Литература:

1. <https://getprostorage.com/blog/scsi-vs-sata-vs-ide/>
2. <http://digitalconquerer.com/technology/evolution-storage-drive-interfaces/>
3. <https://www.seagate.com/files/docs/pdf/evolution-to-sata-6gb-storage-tp610.1-1001us.pdf>
4. https://www.eetimes.com/document.asp?doc_id=1276137
5. <https://www.forbes.com/sites/tomcoughlin/2012/10/23/a-new-age-of-digital-storage-interfaces/#705ab6cf798d>
6. <https://www.wired.com/2009/06/billion-year-data-storage/>

Педагогика

УДК:378.2

доктор технических наук, профессор Ерастов Виктор Васильевич

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат социологических наук, доцент Киселев Виктор Ильич

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БАЗИС СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья характеризует образование как отрасль социальной сферы народно-хозяйственного комплекса, называет особенности экономического функционирования данной отрасли.

Ключевые слова: отрасль народного хозяйства, образование как отрасль, элементы экономики образования, значение сферы образования, образовательные услуги, экономические отношения в образовании, экономика образования.

Annotation. The article analyzes education as a branch of national economic complex's social sphere and designates the features of economic functioning of this branch.

Keywords: branch of national economy, education as a branch, elements of economics of education, the meaning of education, educational services, economic relations in education, economics of education.

Введение. В целом, образование есть специфическая область общественных отношений, в которой люди и их объединения целенаправленно реализуют свои жизненно важные интересы, обусловленные потребностью обеспечить единство и целостность своей этнонациональной, культурной, религиозной, экономической, в целом, цивилизационной самости (самоидентичности) конкретного общества. Обеспечение этого единства и целостности в современных условиях не противоречит объективно усиливающимся процессам глобализации и интеграции в мировом и региональных масштабах, поскольку о ликвидации этнических, национальных, культурных и иных особенностей стран и народов речи не идет. Речь идет лишь об определенном и объективном в современных условиях сближении национальных, экономических, политических, в том числе образовательных интересов различных стран, сближении, которое позволит без ущерба своей образовательной самости развиваться в условиях мировой интеграции.

Несмотря на то, что понятие «образование» традиционно рассматривается как однопорядковое с понятием педагогики, оно обладает своим собственным содержанием, причем содержанием сложносоставным, обуславливающим многочисленные трактовки значения одноименного термина. Этим термином, в частности, обозначается целый ряд понятий:

- образование как социальное явление, выступающее атрибутом (т.е. неотъемлемым, существенным признаком) и неизменным спутником человечества на всем его поступательном пути эволюционного развития;
- образование как социальная ценность для каждого индивида и для социума в целом;
- образование как особая функция общества и его важнейшего института - государства по отношению к своим гражданам (формирование и развитие социально значимых качеств каждого индивида как членов

общества и гражданина государства), с одной стороны, и в то же время как функция сознательного саморазвития граждан, с другой стороны;

- образование как процесс и как результат социализации членов общества, т.е. включения (включенности) людей в сложные и осмысленные социальные связи, без чего человек не может рассматриваться как член общества – хрестоматийное: «человек – животное общественное» (Аристотель);

- образование как сложная иерархическая система, включающая в себя различные уровни образования, содержательно и логически последовательно связанные между собой;

- образование как сектор области нематериальной жизнедеятельности общества, органически взаимосвязанный с другими ее «родственными» секторами – культурой, наукой, здравоохранением, искусством и др.;

- образование как особого рода интеллектуальная, физическая и управленческая деятельность – педагогическая деятельность, основное содержание которой составляет взаимодействие педагогов и тех, кто является субъектом образовательного воздействия;

- образование как результат образовательной деятельности (образованность).

Эти понятия являются отражением, с одной стороны, явлений, сопровождающих социально-экономическое развитие общества, а с другой стороны, эти процессы и явления определяют уровень социализации и эффективности функционирования экономики, поэтому образование прежде всего следует рассматривать в отраслевом аспекте экономического развития.

Формулировка цели статьи. Определение образования как отрасли в социальной сфере единого народно-хозяйственного комплекса обуславливает особенности его экономического функционирования.

Изложение основного материала статьи. Применительно к образованию термин «отрасль» непрерывно связан с научной сферой. **Образование как отрасль** представляет собой систему образовательных учреждений, организаций и предприятий, осуществляющих главным образом образовательную деятельность, направленную на удовлетворение многообразных потребностей населения в этих услугах и подготовку квалифицированных работников.

Элементы экономики образования – это прежде всего производительные силы и производственные отношения в сфере образования.

Подсистемы – экономика дошкольного образования, общеобразовательных школ, профтехобразования, высших школ и послевузовского образования.

Образовательная отрасль располагает наибольшими объединительными свойствами. Она относится к социальной сфере единого народно-хозяйственного комплекса, которая охватывает весь экономический организм страны.

Особое значение сферы образования заключается в специфической роли образования в системе общественного разделения труда. Это единственная отрасль, которая удовлетворяет запросы населения в образовательных услугах, специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества – квалифицированных работников всех отраслей материального и нематериального производства, а также для различных видов непродуцированной деятельности.

При этом уровень образования населения должен рассматриваться как один из главных показателей благосостояния народа страны. Уровень образования отражается с помощью индекса развития человека, который характеризуется критериями: а) средняя продолжительность жизни; б) уровень образованности; в) размер дохода на душу населения. Каждый год учебы продлевает жизнь на несколько лет, так как образованные, эрудированные люди более здоровы, чем их сверстники с более низким уровнем образования.

Сфера образования как отрасль сама для себя готовит профессиональных работников – преподавательские кадры. Труд в области образования стал одним из самых массовых видов человеческой деятельности. По уровню занятости сфера образования превосходит любую другую отрасль народного хозяйства, в том числе, и в образовательных учреждениях РФ. Особенностью является то, что работники образовательных учреждений удовлетворяют потребности членов общества в самобытных экономических благах, получивших наименование «**образовательные услуги**», которые представляют собой систему знаний, информации, умений и навыков, использующихся в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества, государства. Образовательные услуги обеспечивают реализацию познавательных интересов обучающихся, удовлетворяют потребности личности в духовном, интеллектуальном развитии, создают условия для самоопределения и самореализации личности. Эти услуги выражаются в обучении потенциальных и нынешних работников, формировании и развитии их способностей к труду, специализации и профессионализации и росте квалифицированной рабочей силы. Таким образом, образовательные услуги являются продукцией образовательных учреждений, а не знания, умения и навыки выпускников.

В условиях научно-технического развития на ведущее место выдвигаются не столько навыки и сноровка, а глубокая теоретическая подготовка, творческие способности. Экономику образования можно рассматривать как экономику развития творческих человеческих способностей.

Образовательные услуги отличаются от продукции материального производства тем, что они имеют, прежде всего, особую потребительскую социальную ценность – способность удовлетворять потребности человека в его духовном, интеллектуальном развитии и в приобретении той или иной специальности, то есть, производство образовательных услуг выступает в виде потребительского производства в сфере деятельности и не оставляет вещественного видимого продукта.

Если товар вещественной формы существует независимо от его изготовителя, то образовательная услуга неотделима от человека, оказывающего услугу, то есть образовательные услуги неотделимы от педагогического работника. Эти особенности затрудняют оценку потребителем потребительных свойств, представляемых услуг, и в процессе обучения образовательные услуги не принимают самостоятельного бытия отдельно от исполнителя – преподавателя. Однако, как и материальные блага, эти услуги имеют потребительную стоимость, которая создается конкретным трудом и при этом определяется как полезное действие той или иной потребительной стоимости товара, труда.

Специфика производственной деятельности и экономических отношений в отрасли образования определяет целесообразность производственной деятельности при наличии трех элементов – труда человека, предметов труда и средств труда. Главные факторы учебного процесса – это преподаватели и высокая доля затрат их квалифицированного труда. В педагогической деятельности преобладает умственный труд,

который отличается от физического тем, что предметом операционных действий выступают не материальные, а идеальные понятия: знания, информация, умения.

Предметом труда служит не вещество, а высшее существо, венец творения природы – сам человек. Объект педагогического воздействия – личность, развивающаяся физически и умственно в соответствии с объективными законами. Объект труда работников образования выступает и как субъект учебно-воспитательного процесса в качестве сложной саморегулирующейся системы.

Обучающиеся выступают одновременно потребителями образовательных услуг и соучастниками их производства. В этом состоит главная особенность создания этих услуг, в отличие от услуг других отраслей материального производства. Эти услуги только тогда достигают цели, когда обучающийся сам затратит труд не только в процессе контакта с преподавателем, но и при самостоятельной работе.

Средства труда в образовании специфичны, поскольку основу его технологического процесса составляют не только отрасли знаний и машины его обеспечивающие, но научно-педагогическая концепция учебного заведения, то есть стадийность в обеспечении потребности совместного творческого труда, обучающегося и педагога. Учебные заведения всегда были и будут оставаться сообществом педагогов и учащихся, какие бы модели компьютеров не были созданы. Компьютер еще долго останется техническим вспомогательным инструментом в процессе обучения, познания тайн мироздания, несмотря на большие достижения в области машинного обучения и искусственного интеллекта.

Материально-техническую базу процесса обучения составляют и вещественные средства труда: здания, оборудование и т.д. Но стержневой составляющей частью образования являются не вещественные средства труда. Это человеческий интеллект как свойство функционирующего мозга, знания, умения, навыки, лежащие в основе образовательных услуг [1].

Усложнение процесса интеллектуального развития можно представить системой элементов: восприятие, начальные суждения, представления, понятия (категории), позиции, концепции, теории, учения.

Восприятие является сложным процессом информации обо всем, что окружает: предметах, явлениях, событиях. Через восприятие в нашем сознании отражается реальная действительность, и формируются *начальные суждения* о ней. С восприятия начинается процесс человеческого познания. На основе восприятия и суждений в голове человека материально закрепляются и развиваются *представления*. Это образы ранее воспринятых предметов, явлений, событий, которые возникают на базе их припоминания или продуктивного воображения. Восприятие относится только к настоящему, а представления имеют отношение к прошлому и возможному будущему.

Из представлений возникают и зарождаются *понятия*. Это более высокий этап интеллектуальной деятельности, мыслительной способности человека. Понятие представляет собой сложную логическую оформленную общую мысль о предмете, явлении. Это одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для словесно-логического мышления. Понятие может быть конкретным и абстрактным. Наиболее абстрактные, т.е. отвлеченные понятия именуются категориями. Категории выражают наиболее общие свойства и связи явлений действительности. Каждая наука оперирует со своими категориями. Экономическая наука имеет дело с экономическими категориями, которые выражают разного рода производственные или экономические связи.

Представления и понятия включаются во внутренний аппарат категории *позиции*. Позиция, или точка зрения, человека по тому или иному вопросу является простейшим моментом, но не всегда логически и аргументированно выстроенного мышления. Системные взгляды на явления и процессы, основанные на сравнительно широко по охвату фактов и более близких к истине понятиях, и позициях, называют *концепциями*. Концепции обычно развертываются в *теории*. Фундаментом системных взглядов в целом и по отдельным проблемам служат всесторонне подтвержденные жизнью *учения*. Учения вбирают в себя минимум научно обоснованных теорий.

Экономические отношения в образовании, присущие процессу обучения, менее осязаемы, т.к. услуги преподавателей лишены материально-вещественной формы. Они складываются между людьми по поводу производства, обмена, распределения и потребления образовательных услуг [2]. Производство и распределение неразрывно во времени. Но процесс потребления знаний, навыков и умений не заканчивается, а только начинается с момента их приобретения первоначально от преподавателя.

Следует выделить два аспекта экономических отношений работников просвещения: внутри самой системы образования и с работниками материального производства других отраслей духовной сферы.

Экономические проблемы образования следует рассматривать под углом зрения двух моделей: теории человеческого капитала и концепции экономического образования.

Интеллектуализация труда и других сторон человеческой деятельности в современных условиях привели к заметному росту уровня квалификации и образования, увеличению интеллектуальных затрат в составе трудовых усилий.

Человеческий капитал формируется за счет долговременных инвестиций в человека путем затрат на образование и поддержку рабочей силы на производстве, расходов на охрану здоровья, миграцию и поиска информации о ценах и доходах.

Главным результатом экономической отдачи человеческого капитала является прирост вознаграждения за труд благодаря повышению его образовательного и профессионального уровня.

При всем разнообразии форм обучения и источников финансирования образовательных учреждений образование не следует рассматривать как коммерческую отрасль экономики, т.к. коммерческие предприятия в качестве основной цели своей деятельности определяют извлечение прибыли [1].

Некоммерческие организации существуют для создания общественных благ, для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей. В этом аспекте образования есть главный рычаг экономического роста и эффективный инструмент смягчения социально-экономического неравенства различных групп населения. Образовательные услуги – это разновидность общественных благ. Частные блага – это такие товары и услуги, потребление которых осуществляется на индивидуальной основе. Они могут быть предоставлены строго определенным лицам, тем, кто оплатил их потребление (одежда, пища и т.п.). Их потребление приводит к уменьшению объема потребления другими лицами. Общественные блага удовлетворяют общественные потребности и интересы. Они финансируются государством, предоставляются не отдельным лицам, а всему обществу или социальным группам. Образовательные услуги, как и другие продукты общественного пользования, располагают

свойствами внутреннего и внешнего эффекта. Внутренний эффект проявляется на уровне отдельных граждан, внешний – затрагивает множество представителей общества или же все общество.

Внутренний *эффект от потребления образования* приводит к возможности получить больший доход по сравнению с другими. Внешний эффект выражается в росте производительности труда, подъеме экономики, улучшении моральной атмосферы и т.п.

При всем разнообразии концепций и систем образования ключом к повышению содержательности и эффективности образования как отрасли являются научные подходы к системе образования.

Экономика образования - одна из самых молодых экономических наук, ввиду особенностей социального развития общества сложилась позже экономики промышленности и других отраслевых экономик.

Предмет экономики образования – наука о специфике производительных сил и производственных отношений в отрасли, создающей образовательные услуги и удовлетворяющей потребности личности и общества в них при ограниченных ресурсах, выделяемых на эти цели. Она исследует и выявляет особенности действия экономических законов и категорий в сфере образования, обучения и воспитания подрастающего поколения, подготовки квалифицированной рабочей силы, повышения культурно-технического уровня населения.

Выводы. В сфере образования по-особому проявляются экономические законы. Образование и квалификация превратились в самостоятельные ценности, которые удовлетворяют и личность, и общество. Проявляется экономическая закономерность в более быстром возрастании потребности в образовательных услугах, чем в материальных благах. Это усиливает тенденцию увеличения доли этих услуг в ВВП страны. Экономические категории здесь проявляются по-особому: необычный труд и продукт труда – образовательные услуги с их особой полезностью.

Литература:

1. Васильев Ю.С., Глухов В.В., Федоров М.П. Экономика и организация управления вузом. Учебник. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. В.В.Глухова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2001. – 544 с.

2. Шетинин, В. П. Экономика образования: Учебное пособие / В. П. Шетинин, Н. А. Хроменков, Б. С. Рябушкин. – М.: Рос., пед. Агентство, 1998. – 350 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зинченко (Шарлай) Валерия Валерьевна

Новокузнецкий институт-филиал Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлена проблема формирования социальной активности младших школьников, определена структура их социальной активности, включающая потребности, стремления; общественные и личные мотивы; ценностные ориентации, социальные установки; самооценку и социально ценные качества личности. Разработаны содержание, формы и методы поэтапного формирования социальной активности с учетом возрастных особенностей учащихся младшего школьного возраста, определены задачи подготовки педагогов начального образования к формированию социальной активности младших школьников на каждом из этапов.

Ключевые слова: социальная активность младших школьников, подготовка педагога к формированию социальной активности младших школьников.

Annotation. The article presents the problem of forming social activity of the Primary school children, the structural components of social activity of the Primary school children: the system needs and aspirations; system of public and personal motives; value orientations and attitudes; self esteem and socially valuable personal qualities of the personality. Developed the content, forms and methods of the gradual formation of social activity with age-appropriate Primary school children, the training of teachers of primary education by supporting social activity of the Primary school children in each of the stages.

Keywords: the social activity of the Primary school children, teacher training to the formation of social activity of junior high school students.

Введение. Современный этап развития российского общества, интенсифицируя социальные, экономические, политические и др. процессы, вынуждает человека усиливать свою жизненную активность, проявлять способности к самоактуализации и развитию. Формирование социальной активности, лежащей в основе процессов самопознания, самоопределения и самореализации личности, целесообразно начинать уже с первой ступени школьного обучения, создающей существенные предпосылки для становления человека как полноценного субъекта общественной деятельности. В этой связи, проблема подготовки педагогов начального образования к формированию социальной активности младших школьников представляется весьма актуальной.

Изложение основного материала статьи. В рамках требований ФГОС нового поколения подготовка будущего специалиста начальной школы к формированию социальной активности учащихся не ограничивается накоплением знаний в области социально-воспитательных технологий, а требует от него высокоразвитых представлений о цели, содержании, этапах формирования социальной активности с учетом возрастных особенностей учащихся младшего школьного возраста и новых целевых ориентиров: «Принципиальное изменение целей приводит к появлению ориентира на достижение личностных результатов, таких как личностная и социальная зрелость, проявляемая ребенком в индивидуальной и совместной деятельности, в социальном поведении» [14].

Развитие представлений о социальной активности личности на современном этапе, дает возможность утверждать, что социальную активность, в различных формах ее реализации, можно рассматривать и как процесс, и как результат формирования личности. При этом под процессом понимается удовлетворение потребности в персонализации посредством освоения окружающей действительности, а под результатом –

обретение способности быть личностью, т.е. воплощение интериоризированных предметно-социальных норм и образцов поведения вместе с собственной неповторимостью и индивидуальностью [11, с. 355].

Структура формирования социальной активности младших школьников, имеющая в своей основе системный и деятельностный подходы, включает в себя компоненты: цель, задачи, принципы, педагогические условия, содержание, этапы, пути и средства реализации [7, с. 77-78].

Целью формирования социальной активности учащихся младшего школьного возраста является способность младшего школьника устанавливать адекватные взаимоотношения с предметно-социальной действительностью, выражающаяся в готовности к осуществлению социально-ценных видов деятельности. Задачами формирования социальной активности младших школьников являются: формирование социальных потребностей и мотивов деятельности, социального опыта; формирование адекватного образа «Я» при освоении предметно-социальной действительности; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы учащихся младшего школьного возраста; воспитание личности, ориентированной на воспроизводство общечеловеческих норм и ценностей в процессе самореализации и саморазвития.

Теоретической основой определения содержания формирования социальной активности младших школьников в воспитательно-образовательном процессе явилась теория образования И.Я.Лернера и И.К.Журавлева [9], согласно которой содержание образования извлекается из социального опыта, накопленного человечеством в течение веков. Социальный опыт определяется авторами как совокупность различных видов деятельностей, что представляет особую важность для нашего исследования, поскольку содержание воспитательно-образовательного процесса рассматривается нами в качестве средства достижения цели формирования социальной активности младших школьников. Содержание формирования социальной активности учащихся младшего школьного возраста включает в себя ряд компонентов, образующих целостную систему, направленную на: приобретение знаний о человеке, природе, обществе, обеспечивающие формирование научной картины мира как основы мировоззрения и ориентации в предметно-социальной действительности; приобретение опыта общественных и личных отношений в учебной, коммуникативной, игровой и др. видах деятельности, обеспечивающего формирование личности; приобретение знаний о себе, формирование адекватного образа «Я», самооценки, развитие рефлексивных способностей как основы для саморазвития, самореализации, самоопределения; диагностику психосоциального развития, выявление, учет и коррекцию индивидуальных особенностей личности.

При выделении этапов формирования социальной активности младших школьников мы опирались на позицию ряда педагогов (Ш.А.Амонашвили, В.Г.Иванов и др.) [1; 6], рассматривающих формирование активности учащихся в воспитательно-образовательном процессе через: потребность как силу, движущую активность; объект познания, имеющий дидактически организованную форму; способы и средства взаимодействия с объектом, направленные на его усвоение; результат активности. С учетом этих положений, нами выделены основные этапы формирования социальной активности младших школьников в воспитательно-образовательном процессе: ориентационный, поисковый, регуляционно-прогностический.

Здесь особенно важным представляется осмысление и принятие педагогом задач каждого из этапов формирования социальной активности младших школьников.

Основной задачей, стоящей перед педагогом на ориентационном этапе формирования социальной активности младших школьников, является пробуждение интереса детей к новой социальной действительности, связанного с изменением ведущей деятельности. Формирование социальной активности младших школьников на данном этапе обусловлено, в основном, косвенной мотивацией: желанием быть хорошим учеником, новизной, необычностью, эмоциональной значимостью, интересами. Главным результатом развития социальной активности на данном этапе является пробуждение у учащихся потребности проявлять социальную активность, которая дает педагогу возможность перейти к следующему этапу формирования социальной активности личности.

Задачей поискового этапа развития социальной активности младших школьников является актуализация межсубъектных взаимодействий учащихся в совместной деятельности: учебной, трудовой и социально ориентированном общении. На данном этапе формирование социальной активности младших школьников обусловило сочетание косвенных и прямых мотивов, причем, последние не являются преобладающими. Вместе с тем, заметны проявления интереса младших школьников к результату социальной активности, совершенствуются и обогащаются способы и средства взаимодействия ребенка с социальной действительностью, проявляется способность обнаруживать новые связи объектов, моделировать ситуации. Основным результатом развития социальной активности младших школьников на этом этапе является повышение критичности к себе, результатам собственной деятельности, что обеспечивает готовность действовать в более сложных, неопределенных обстоятельствах, включаться в более сложные виды деятельности.

Задачей регуляционно-прогностического этапа формирования социальной активности учащихся младшего школьного возраста является включение младших школьников в разнообразные виды социально значимой деятельности. Основой развития социальной активности на этом этапе выступают преобладающие прямые мотивы, приобретающие действенный характер. Младшие школьники обнаруживают новые формы взаимодействия с социальной действительностью на основе переноса знаний, умений, способов действий и оригинального комбинирования; более глубоко осознают изменения в себе. Главным результатом развития социальной активности на этом этапе является повышение уровня осознанности социально значимой деятельности.

Завершающим звеном структуры и конечным результатом формирования социальной активности младших школьников является их способность к установлению адекватных взаимоотношений с предметно-социальной действительностью через осуществление социально-значимых видов деятельности.

Содержание формирования социальной активности младших школьников, реализуемое на отдельных этапах воспитательно-образовательного процесса, определяет пути и средства формирования социальной активности, среди которых основными являются: организация развивающей среды в процессе обучения и воспитания младших школьников и использование практико-ориентированных средств формирования социальной активности учащихся начальных классов.

Средствами осуществления задач каждого этапа формирования социальной активности младших школьников выступают изучение когнитивных и мотивационных барьеров будущих педагогов к работе по организации развивающей среды в начальной школе; изучение опыта работы учителей по формированию

социальной активности школьников в различных видах деятельности.

Развивающую среду мы понимаем как целостный комплекс психолого-педагогических условий, направленных на стимулирование социальной активности младших школьников в процессе осуществления ими преобразующей деятельности.

При определении характера развивающей среды – окружения, способного затронуть все стороны личности младшего школьника, включить его в активную деятельность по преобразованию социально-предметной действительности, мы, прежде всего, исходили из положения, что среда должна удовлетворять потребность младших школьников в познании, получении новых впечатлений, в общении и взаимодействии, т.е., являться обучающей по направленности и содержанию, но реализовываться в различных формах своего функционирования – учебной, игровой, общении и др. видах деятельности.

Принимая во внимание положения Л.П.Будековой, Г.С.Костюка, В.А.Петровского [3; 8; 10], обосновавших необходимость организации развивающей среды в целях становления ребенка как субъекта активности в единстве его витальных, предметных, социальных отношений и отношений к самому себе (самооценка, рефлексия), при подготовке будущих педагогов особое внимание было уделено изучению средств и приемов организации развивающей среды в образовательном учреждении: дифференциации воспитательно-образовательного процесса как основы: достижения обязательных результатов обучения и воспитания; возможности для удовлетворения потребностей и интересов учащихся, выделяющихся своими способностями; реализации личностного потенциала школьников; постоянное усложнение деятельности младших школьников во взаимосвязи всех ее структурных компонентов; придание процессу и результатам деятельности младших школьников субъективной значимости.

Использование практико-ориентированных средств формирования социальной активности в ходе воспитательно-образовательного процесса предполагает: создание атмосферы эмоционального принятия при организации совместной деятельности учащихся творческого характера; активизацию субъект-субъектных взаимодействий учащихся с педагогом и друг с другом, создание социально ориентированной направленности общения и совокупность личностно-ориентированных средств формирования адекватной самооценки учащихся, развитие их рефлексивных способностей.

Продвигаясь концепции персонализации, разработанной в свете деятельностного подхода рядом ученых (А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, В.А.Петровский; Л.С.Рубинштейн), считаем, что социальная активность является движущей силой развития личности младшего школьника, его интегративной характеристикой. Психологический механизм формирования социальной активности младшего школьника мы понимаем как постоянно воспроизводящееся противоречие между ранее сформированными знаниями, умениями, способами взаимодействий учащегося с социально-предметной действительностью, и новыми задачами, изменившимися условиями, окружающей ребенка социальной действительности. Разрешением данного противоречия является, на наш взгляд, осознание и соотнесение социальных требований и норм с комплексом внутренних условий: желаниями, стремлениями, ценностными ориентациями, притязаниями, целями и планами (компонент «хочу»); потенциальными возможностями и способностями (компонент «могу»); наличными устойчивыми психическими качествами - опытом, чертами характера (компонент «имею»).

При этом особое значение приобретает целенаправленный выбор педагогом позиции взаимодействия, на основе учета и оценки актуальных и потенциальных возможностей младших школьников, что обеспечивает вариативность построения ролевых, деловых и межличностных отношений с детьми, формируя тем самым, субъектную позицию младших школьников. Под субъектной позицией младшего школьника мы понимаем систему преобразующих отношений с действительностью, проявляемую в деятельности и общении.

Опираясь на типологию отношений педагога в процессе взаимодействия с учащимися, разработанную Н.А.Березовиным, О.С.Газманом, Я.Л.Коломинским [2; 5], мы выделили четыре позиции педагога в ролевых, деловых и межличностных отношениях: «гиперопеки», «руководителя», «на равных», «увеличенной дистанции». Развитие системы субъект-субъектных отношений «педагог – учащийся» в различных сферах взаимодействия происходит на основе формирования диалога, причем, степень включенности учителя в эти отношения определяется позицией педагога и зависит от уровня сформированности и проявления субъектных свойств личности учащихся.

Наши наблюдения показали, что использование диалогического взаимодействия педагога и учащихся в целях активизации субъект-субъектных отношений младших школьников является необходимым, но не вполне достаточным условием для возникновения устойчивых положительных изменений в личности детей. Причину этого явления мы видим в иерархичном общении учащихся с учителем, даже при реализации опосредованных субъект-субъектных взаимодействий при осознанном выборе учителем позиций «на равных» (или, более того, «увеличенной дистанции»), потому что функции управления деятельностью непроизвольно смещаются в сторону взрослого как наиболее социализированного субъекта деятельности. Поэтому дальнейшая практическая деятельность по формированию субъектных отношений младших школьников предполагает направленность на: расширение границ и углубление структуры субъект-субъектных отношений на основе переноса значимости взаимодействий из сферы «педагог – учащийся» в сферу «ученик – ученик»; создание ситуаций успеха в различных видах деятельности в целях максимального раскрытия творческого потенциала учащихся, формирования уверенности в себе, самостоятельности и инициативности; содействие учащимся стать в позицию субъекта собственной деятельности.

Активизация субъект-субъектных отношений младших школьников друг с другом имеет принципиально иные возможности, чем взаимодействие с учителем. Анализ работ М.И. Виноградовой, И.В. Первина, В.В. Рубцова, С.Г. Якобсона [4; 12] и наши наблюдения позволили выявить особенности диалогического взаимодействия младших школьников друг с другом: общение и совместная деятельность со сверстниками позволяют учащимся воспроизводить и интериоризировать предметно-социальные нормы и образцы действий; сверстники укрепляют друг в друге чувство самостоятельности, независимости; в обществе сверстников учащиеся наиболее успешно практикуют традиционно взрослые формы поведения (контроль, оценку); общение со сверстниками открывает учащимся идею и практику равноправия, формирует потребность и открывается возможность встать на точку зрения другого, координировать его действия со своими.

Выявление и учет данных особенностей активизации субъект-субъектных взаимодействий младших школьников друг с другом в процессе осуществления ими совместной деятельности позволили сориентировать будущих педагогов на решение следующих задач:

- создание проблемности в общении учащихся и отражение в нем мировоззренческих вопросов. В этом случае общение становится эмоционально привлекательным и лично значимым;

- обеспечение социально – ориентированного характера общения, предполагающего расширение видения мира младшими школьниками, познание различных сторон действительности в их многообразии, определение собственной позиции в различных сферах жизнедеятельности.

- насыщение общения доступной ученикам информацией: социально-политической, научно-технической, морально-нравственной.

Выводы. Таким образом, подготовка будущего педагога начальной школы к формированию социальной активности младших школьников направлена на решение важной практической задачи - социализацию подрастающего поколения.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. - 1984. - №5. – С. 36-41.
2. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование / Н.А. Березовин. Я.Л. Коломинский. – Мн., 1975. – 96 с.
3. Буева, Л.П. Социальная среда и формирование гармоничной личности / Л.П. Буева. – М., 1971. – 48 с.
4. Виноградова, М.И. Совместная деятельность школьников и ее влияние на личность / М.И. Виноградова, В.И. Максакова, И.В. Первин // Личность школьника как объект педагогических исследований: Сб. научных трудов. – М., 1980. – С. 52-55.
5. Газман, О.С. Ответственность школы за воспитание детей О.С. Газман // Педагогика. - 1997. - №4. – С. 45-51.
6. Иванов, В.Г. Занимательность как фактор воспитания творческой активности младших школьников: Дисс...канд. пед. наук. – Ярославль, 1994. – 177 с.
7. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений: Дисс...канд. пед. наук. [Текст] / В.В. Зинченко. - Новокузнецк, 2002. – 222 с.
8. Костюк, Г.С. Развитие и воспитание / Г.С. Костюк // Общие основы педагогики. - М.: Педагогика, 1967. - С. 168-169.
9. Прогностическая концепция целей и содержания образования / И.Я.Лернер, И.К.Журавлев и др. – М.:РАО Ин-т теоретической педагогики и международных исследований в образовании, 1994. – 328 с.
10. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский - М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
11. Петровский, В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
12. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 114 с.
13. Якобсон, С.Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников: Педагогическое исследование / С.Г. Якобсон. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.
14. Асмолова Л.М. Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребенка / Федеральный государственный образовательный стандарт. Интернет-издание «Просвещение» 10.01.2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10684>.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Представлен опыт организации внеаудиторной деятельности будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Проанализирован дидактический потенциал сетевой проектной деятельности студентов в рамках информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы. Метод проектов возник более 100 лет назад, но интерес к нему не только не ослабевает сегодня, а значительно увеличивается в связи с переходом к компетентностной модели обучения. На примере сетевого проекта «Выходи в Интернет» продемонстрированы особенности организации исследовательской деятельности студентов, возможности их творческой самореализации; формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность студентов, проект, учебное событие, сетевые сервисы.

Annotation. The experience of the organization of extracurricular activities for future bachelors of directions of preparation "Information systems and technologies" Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University is presented. The didactic potential of the network project activity of students in the framework of the information and educational environment of the basic professional educational program is analyzed. The project method originated more than 100 years ago, but interest to it not only does not weaken today, but significantly increases in connection with the transition to a competence-based learning model. On the example of the "Get online " network project, the features of the research activities of students, the possibilities of their creative self-realization, formation of general cultural and general professional competences are demonstrated.

Keywords: extracurricular activities of students, project, educational event, network services.

Введение. Внеаудиторная работа является неотъемлемым компонентом системы профессионального образования, позволяющим при эффективной ее организации сформировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих специалистов. Под внеаудиторной деятельностью понимается целенаправленная организация свободного от учебных занятий времени обучающихся, ориентированная на развитие креативности, ответственности, инициативности, мобильности студентов и способствующая формированию основ индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности, приобретению специальных знаний, навыков и умений [11].

Проблема организации внеаудиторной деятельности студентов обсуждается в [3]. Автор подчеркивает, что внеаудиторная работа располагает большими возможностями для удовлетворения запросов и интересов каждого студента в полной мере, что нельзя полностью осуществить в рамках учебного процесса.

Хорошо зарекомендовавшими себя формами внеаудиторной деятельности являются: профессиональные и творческие конкурсы, научно-исследовательская работа студентов, студенческие научные конференции, молодежные слеты, студенческие объединения и отряды, волонтерская деятельность и т.п.

Высоким дидактическим потенциалом для организации внеаудиторной деятельности студентов обладает применение метода проектов. Метод проектов возник более 100 лет назад, но интерес к нему не только не ослабевает сегодня, а значительно увеличивается в связи с переходом к компетентностной модели обучения. Е.С. Полат в [12] дает следующее определение метода проекта: «Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным результатом, оформленным тем или иным образом». Организация внеучебной проектной деятельности студентов обсуждается в [2, 10]. Проектная деятельность может быть эффективно организована с использованием возможностей сети Интернет.

Формулировка цели статьи. Статья посвящена поиску эффективных форм организации внеаудиторной деятельности для творческой самореализации студентов, прежде всего в рамках сетевой проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Новые ориентации профессионального образования требуют не просто изменения тех или иных компонентов образовательной деятельности, а комплексной системной модернизации образовательного пространства, системообразующим фактором которого является жизненный цикл обучения профессии, интегрированный в основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) [13].

Сегодня перед руководителями ОПОП ставятся серьезные задачи по организации различных видов деятельности, включающими управление содержанием обучения, процессом обучения, ресурсами, контингентом, финансами и качеством основных профессиональных образовательных программ. Одна из важных задач – это помощь студенту в построении индивидуальной образовательной траектории, которая позволит реализовать его творческий потенциал.

В рамках реализации проекта модернизации образовательной деятельности в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина разработана программа тьюторского сопровождения студентов первого курса, направленная на разработку индивидуальных образовательных траекторий студентов в процессе обучения профессии [14]. В построении индивидуальных образовательных траекторий большое значение отводится внеаудиторной деятельности студентов.

Высокий дидактический потенциал для организации внеаудиторной работы студентов демонстрирует проектная деятельность с использованием возможностей сервисов сети Интернет. В последнее время хорошо себя зарекомендовали социальные сервисы Интернет (сервисы Веб 2.0). Эти сервисы основаны на активном участии пользователей в формировании контента. Использование сервисов Веб 2.0 дает эффект для формирования информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы [5], для мотивации обучающихся к получению образования в области ИТ [6], для формирования общекультурных компетенций студентов [8].

С помощью сервисов Веб 2.0 можно организовать продуктивную проектную деятельность. Проектная деятельность с использованием социальных сетевых сервисов (сетевая проектная деятельность) является эффективной технологией, которая значительно повышает уровень самостоятельности обучающихся, их познавательной активности, развивает критические мышление, коммуникативные навыки, дает опыт работы в команде, опыт решения проблем, формирует навыки работы с различными видами информации. Глобальная сеть Интернет предлагает большое количество инструментов (социальных сетевых сервисов), которые способны содержательно и инструментально обогатить проектную деятельность. Публикации [7, 9] посвящены организации сетевой проектной деятельности студентов.

Организация сетевой проектной деятельности будущих бакалавров направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина в рамках учебного события «Неделя российской информатики» подробно рассмотрена в [1]. Авторы статьи [4] дают следующее определение учебного события: «Это форма организации взаимодействия участников образовательного процесса, один из способов практико-ориентированного освоения студентом профессиональных компетенций». Основой учебных событий выступают мероприятия, ориентированные на непосредственное и активное участие в них студентов. В результате использования учебных событий преодолевается отчужденность субъектов образовательного процесса, обыденность, повседневность образовательной деятельности. При этом создаются условия для активного, мотивированного включения обучающихся в образовательный процесс, приобретения практических компетенций.

Учебное событие «Неделя российской информатики» проводится ежегодно в ноябре-декабре и приурочено к международной акции «Всемирный час кода» и дню российской информатики – 4 декабря. В рамках данного события проходят различные мероприятия, цель которых – открыть удивительный мир информатики и программирования, создать условия для приобретения студентами уверенности в правильности выбора ИТ-сферы, продемонстрировать перспективы и преимущества работы в ней.

В рамках учебного события 2016 г. был проведен сетевой проект «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра». Исследования студентов представлены в [9]. В рамках учебного события 2017 г. был организован проект «Виртуальный музей отечественной информатики». Проект размещен на вики-сайте

университета по адресу: <https://goo.gl/etiaoV>. Студенты искали ответы на проблемные вопросы: «Как развивалась и развивается отечественная вычислительная техника?», «Какова история и перспективы развития российских программных продуктов?», «Какова история и перспективы развития отечественного Интернета?», «Какой вклад советские и российские ученые внесли в развитие вычислительной техники?». При подготовке своих исследовательских работ студенты использовали различные сетевые сервисы, такие как, вики, сервисы совместного редактирования документов, on-line ментальные карты, ленты времени, инфографику, виртуальные доски, on-line презентации.

Например, одна из команд свое исследование посвятила выдающемуся советскому ученому Андрею Петровичу Ершову. С помощью сервиса www.timetoast.com была создана on-line лента времени «Научная деятельность А.П. Ершова», на on-line интерактивной доске (сервис: <https://realtimeboard.com>) участники команды представили историю создания языка Кумир и введения программирования в школы.

Другая команда свое исследование посвятила ЭВМ четвертого поколения «Эльбрус-2» и ее конструкторам Бурцеву В.С. и Бабаяну Б.А. Подготовлены ленты времени, on-line интерактивные доски, инфографика, посвященные этим замечательным ученым. Другие суперкомпьютеры представлены на ментальной карте <http://popplet.com/app/#/4410394>. Выполнено сравнение операционных систем, прикладного программного обеспечения.

Третья команда свои исследования посвятила нижегородским ученым-кибернетикам Кеткову Ю.Л. и Андронову А.А. Четвертая группа рассказала о женщинах-программистах первой советской электронной вычислительной машины «МЭСМ». Эти группы также использовали разнообразные сервисы Веб 2.0.

Все команды подготовили для одноклассников интересные интерактивные задания с помощью сервиса <https://learningapps.org>. Проведенная рефлексия после проекта показала отличные возможности сетевой проектной деятельности для мотивации будущих бакалавров в области ИТ.

А в марте 2018 г. будущие бакалавры направления подготовки «Информационные системы и технологии» стали разработчиками сетевого проекта для школьников «Выходи в Интернет». Проект «Выходи в Интернет» проводится в рамках акции «Неделя цифрового общества». Неделя цифрового общества (All Digital Week) – новый бренд и название международной акции «Выходи в Интернет!» (Get Online Week), которая направлена на просвещение, создание дополнительных возможностей и поддержку разных категорий граждан в использовании информационных технологий и Интернета, получении ИКТ знаний и навыков, необходимых каждому современному человеку для полноценной жизни и работы в XXI веке.

Целями проекта «Выходи в Интернет» являются: содействие молодежи в овладении различными ИКТ-навыками, повышении сетевой культуры; расширение возможностей молодого поколения и ориентирование молодежи на использование Интернета и ИКТ для дальнейшего развития личных и профессиональных качеств; увеличение числа молодых людей, выбирающих информационные технологии, как профессиональное направление; создание условий для приобщения к традиционным культурным ценностям посредством сетевой деятельности; расширение способности к творческой деятельности в сети Интернет.

В ходе проекта участникам предложены задания на использование Интернета для расширения своего кругозора, повышения культурного уровня, развития навыков самообразования. В ходе проекта участники приобрели навыки этичного и безопасного поведения в Интернет, отбора качественных Интернет-ресурсов, повысили свою информационную культуру.

Студенты провели большую подготовительную работу. Разработали положение о проекте, задания для каждого из четырех этапов, создали большое количество обучающих материалов, разместили портфолио проекта на вики-сайте университета (<https://goo.gl/ydUrsX>), собрали команду жюри, сделали рассылку по школам, пригласили обучающихся из школ, где учились сами.

Этапы проекта: подготовительный для регистрации команд, «Пользуйся достоверными ресурсами», «Виртуальная экскурсия» (по местам, связанным с М. Горьким, которому в 2018 году исполнилось 150 лет), «Повышаем свой культурный уровень», «Используем Интернет эффективно, этично и безопасно», заключительный этап для рефлексии. На каждый этап отводилось по одной неделе.

Приведем примеры некоторых заданий, разработанных студентами. На этапе «Пользуйся достоверными ресурсами» участникам проекта предлагалось подобрать Интернет-ресурсы по теме, посвященные Всемирному дню авиации и космонавтики; выполнить анализ ресурсов на достоверность по предложенной методике; на вики-странице команды разместить ссылку на Google-таблицу с анализом сайтов. Кроме того, каждой команде нужно было создать инфографику, посвященную дню космонавтики. Участники использовали сервисы: <https://www.easel.ly>, <https://piktochart.com>, <https://infogram.com> и др.

На этапе «Виртуальная экскурсия» участникам проекта предлагалось создать свой музейно-туристический маршрут, который будет проложен по местам, связанным с жизнью и творчеством Максима Горького. Маршрут нужно было представить в виде Яндекс или Google карты, выложенной на страницу команды. На карте нужно было указать основные точки маршрута и краткую информацию о них. Второе задание данного этапа заключалось в создании видеоролика, где участники команды должны были прочитать отрывок из произведения Максима Горького на фоне памятника/портрета писателя.

На этапе «Повышаем свой культурный уровень» участники проекта знакомятся с объектами Всемирного наследия ЮНЕСКО, находящимися на территории России. Им нужно собрать пазл с объектом, узнать объект ЮНЕСКО, найти видео про этот объект (из достоверного источника). К найденному видео придумать 3 вопроса и разместить их вместе с видео с помощью одного из предложенных сервисов Веб 2.0.

Этап «Используем Интернет эффективно, этично и безопасно» посвящен грамотному поиску информации в Интернет и подготовке рекомендаций по безопасному использованию сети.

Выводы. Неотъемлемым компонентом системы профессионального образования, позволяющим сформировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих бакалавров, является внеаудиторная работа студентов. Представлен вариант организации внеаудиторной работы будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии». Продемонстрированы дидактические возможности сетевой проектной деятельности для мотивации студентов к выполнению профессиональной деятельности, для их творческой самореализации.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 7.

2. Газизова Т.В., Колесникова Т.А., Пеленков А.И. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 79-85.
3. Гурулева Н. Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1045-1047.
4. Каштанова С.Н., Белинова Н.В. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания. // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). с. 11.
5. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 277-283.
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., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
8. Круподерова К.Р. Роль сетевого информационно-творческого образовательного пространства в формировании общекультурных компетенций студентов. // Политические, экономические и социокультурные аспекты регионального управления на Европейском Севере: Материалы Итоговой (тринадцатой) Всероссийской научно-практической конференции ГОУ ВО КРАГСиУ. Коми республиканская академия государственной службы и управления (Сыктывкар). 2014. С. 54-57.
9. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.
10. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. №3.
11. Петрова М.С. Особенности организации внеаудиторной деятельности в высшей школе. // Вестник Костромского государственного университета. 2015. № 3. С. 151-153.
12. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
13. Самарханова Э.К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. 2016. №4. С. 19.
14. Самарханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий. // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 3
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», утвержденный 12 марта 2015 г., № 219. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5433> (дата обращения: 10.03.2018).

Педагогика

УДК:37.02

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);

студентка Махалова Елена Юрьевна

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

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [2] поставлена задача формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов. К важнейшей составляющей такого развития относится непрерывное совершенствование ИКТ-компетентности учителей. В статье обосновывается модель непрерывного развития ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов и педагогов через формальное и неформальное повышение квалификации в области ИКТ. Обоснованы компоненты индивидуальных образовательных маршрутов для формирования общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Ключевые слова: непрерывное образование, ИКТ-компетентность педагога, профессиональный стандарт педагога, формальное повышение квалификации, неформальное повышение квалификации, информационно-образовательная среда.

Annotation. The State Program of the Russian Federation "Development of Education for 2013-2020" [2] set the task of creating an effective system of continuous professional development of teachers. One of the most important components of such development is the continuous improvement of ICT competence of teachers. The article substantiates the model of continuous development of ICT competence of students of pedagogical universities and teachers through formal and informal upgrading of skills in the field of ICT. The components of individual educational routes for the formation of general, general pedagogical and subject-pedagogical ICT competence are substantiated.

Keywords: continuing education, ICT competence of teachers, teacher professional standard, formal training, informal training, information and educational environment.

Введение. Вопрос о содержании ИКТ-компетентности педагогов, ее связи с формированием информационно-образовательной среды современной школы в последние десятилетия был предметом многочисленных исследований. Это исследования И.Г. Захаровой [3], А. А. Кузнецова [12], И.В. Роберт [14], Е. К. Хеннера [18] и др.

В 2011 году вышли Рекомендации ЮНЕСКО, которые обобщают весь мировой опыт и подходы к структуре профессиональной ИКТ-компетентности педагогов. Эти рекомендации послужили основой для введения понятия профессиональной ИКТ-компетентности педагога, сформулированной в профессиональном стандарте педагога [13]. В стандарте выписана трехуровневая модель формирования ИКТ-компетентности педагога, включающая: общепользовательскую, общепедагогическую, предметно-педагогическую ИКТ-компетентность (отражающую профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности). Такой подход позволяет говорить о непрерывно продолжающемся процессе формирования ИКТ-компетентности педагога, ее поэтапном качественном приращении, что должно стать основанием для построения системы формального и неформального повышения квалификации в области ИКТ, построения индивидуальных образовательных маршрутов учителей.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в обосновании модели непрерывного развития ИКТ-компетентности педагогов через формальное и неформальное повышение квалификации в области ИКТ, построение индивидуальных маршрутов формирования профессиональной ИКТ-компетентности учителя.

Изложение основного материала статьи. Под ИКТ-компетентностью педагога в данном исследовании понимается способность и готовность педагога организовывать свою профессиональную деятельность с педагогически обоснованным использованием информационных и коммуникационных технологий; осуществлять информационное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. Это определение не противоречит понятию профессиональной ИКТ-компетентности, обозначенному в профстандарте педагога.

В основу построения модели формирования индивидуальных маршрутов непрерывного развития ИКТ-компетентности педагогов легли:

- идеи системного подхода, позволившие выстроить систему непрерывного формирования ИКТ-компетентности через набор дисциплин, изучаемых в бакалавриате и магистратуре педагогического вуза, курсы повышения квалификации педагогов в области ИКТ, в т.ч. с использованием дистанционных технологий; тьюторское сопровождение на базе образовательных организаций; организацию поддержки в рамках экспериментальной и проектной деятельности на базе школ; формирование сетевых педагогических сообществ;

- модульный принцип построения, включающий наряду с курсами по освоению студентами педагогических направлений и педагогами базовых навыков владения различными ИКТ-инструментами, разнообразные спецкурсы, расширяющие образовательную траекторию для удовлетворения профессиональных дефицитов;

- индивидуальный и дифференцированный подходы, позволяющие помочь каждому педагогу выстроить индивидуальный маршрут развития его ИКТ-компетентности.

Предлагаемая модель непрерывного развития ИКТ-компетентности педагогов представлена в таблице. Для ее построения было выполнено сопоставление требований к ИКТ-компетентности обучающихся, сформулированных в ФГОС общего образования [15], и требований к ИКТ-компетентности педагога, перечисленных в приложении № 1 к профессиональному стандарту педагога [15]. Также учитывались требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» для уровней бакалавриата и магистратуры [16, 17].

ИКТ-компетентность	общепользовательская	общепедагогическая	предметно-педагогическая
Формирование ИКТ-компетентности в педвузе	Дисциплины: Информатика, Мультимедиа-технологии, Интернет-технологии и т.п.	Дисциплины: Информационные технологии в образовании (бакалавриат), Информационные технологии в профессиональной деятельности (магистратура)	Соответствующие дисциплины предметной подготовки (профессиональные модули)
Формальное повышение квалификации	Формальное повышение квалификации на базе учреждений повышения квалификации Повышение квалификации с помощью тьюторов на базе школ	Формальное повышение квалификации на базе учреждений повышения квалификации, в т.ч. с использованием дистанционных технологий	Специализированные курсы повышения квалификации на базе учреждений повышения квалификации, различные on-line курсы, обучение в MOOK
Изучение опыта коллег	Посещение открытых уроков с использованием ИКТ, знакомство с опытом, представленным в публикациях и Интернет.	Участие в вебинарах, мастер-классах, методических проектах и т.п.	Анализ различных педагогических практик применения ИКТ, представленных на различных образовательных порталах, в сетевых сообществах.
Взаимодействие через педагогические сетевые сообщества	Освоение навыков работы в различных сетевых педагогических сообществах (обычно в роли читателя).	Обсуждение в сообществах различных проблем, публикация собственного опыта, обсуждение опыта других учителей и т.д.).	Участие в совместной работе с коллегами в рамках предметных сетевых сообществ, в т.ч. в создании совместных образовательных продуктов.
Самообразование	Освоение базовых навыков использования ИКТ в различных массовых открытых онлайн курсах (MOOK), помощь обучающимся	Самостоятельное освоение ИКТ-инструментов и сервисов с помощью обучающих материалов, информационных ресурсов	Самостоятельное освоение ИКТ-инструментов и сервисов, ориентированных на соответствующую предметную область
Работа в школьной информационно-образовательной среде (ИОС)	Получение базовых навыков взаимодействия с обучающимися, родителями, коллегами в рамках школьной ИОС	Организация урочной и внеурочной деятельности обучающихся в рамках школьной ИОС	Планирование, организация, анализ образовательной деятельности, взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами в рамках школьной ИОС

В качестве примера требований к ИКТ-компетентности обучающихся, сформулированных в ФГОС, приведем требование соблюдения информационной безопасности, включающее защиту информации от компьютерных вирусов с помощью антивирусных программ; соблюдение правил безопасного поведения в Интернете; использование полезных ресурсов Интернета и отказ от использования ресурсов, содержание которых несовместимо с задачами воспитания и образования. Что касается требований к ИКТ-компетентности педагога, то общепользовательский компонент включает соблюдение этических и правовых норм использования ИКТ, навыки поиска в Интернете и базах данных, а предметно-педагогический компонент предполагает знание качественных информационных источников своего предмета. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» содержит профессиональную компетенцию ПК-4: способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. И, конечно же, эта среда должна включать и безопасную, открытую информационно-образовательную среду школы.

Как должна измениться подготовка будущего педагога, чтобы реализовать требования профессионального стандарта и подготовить его к работе в условиях введения ФГОС, в т.ч. к формированию ИКТ-компетентности обучающихся? В условиях внедрения ФГОС значимость ИКТ-подготовки будущего

педагога к организации и методическому сопровождению деятельностного подхода, его готовность к самообразованию и профессиональному самосовершенствованию переоценить сложно.

В рамках универсального бакалавриата, реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина за формирование общепользовательской ИКТ-компетентности у бакалавров-будущих педагогов отвечает, прежде всего, модуль «Информационные технологии». В основу разработки модуля легли требования Профессионального стандарта педагога, Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Программа модуля ориентирована на формирование профессиональной готовности к реализации трудовых действий, установленных профессиональным стандартом педагога, и общекультурных и общепрофессиональных компетенций, установленных ФГОС высшего образования. В модуле присутствуют базовый и вариативный блоки учебных дисциплин, что обеспечивает студентам возможность построить свою индивидуальную образовательную программу в соответствии с их интересами и способностями. В модуль «Информационные технологии» входят дисциплины: «Информатика», «Информационные и коммуникационные технологии», одна из дисциплин по выбору («Мультимедиа технологии», «Интернет – технологии», «Компьютерная графика», «Мировые информационные ресурсы»).

Формирование общепедагогической компоненты ИКТ-компетентности осуществляется параллельно с формированием общепрофессиональных компетенций будущего педагога. Как правило, на втором этапе формирования ИКТ-компетентности (2-3 курсы) вводятся дисциплины, позиционирующие роль компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности («Информационные технологии в образовании», «Информационное сопровождение образовательного процесса», «Компьютерная обработка результатов экспериментов» и т.п.). На этом этапе у обучающихся формируется готовность решать профессиональные задачи с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, участвовать в построении информационно-образовательной среды образовательной организации.

В формировании предметно-педагогической ИКТ-компетентности будущего педагога принимают участие все дисциплины профессионального цикла. Будущие учителя естественных наук овладевают методами постановки и проведения экспериментов в виртуальных лабораториях, будущие учителя математики и экономики осваивают современный инструментарий компьютерной статистики и визуализации, а будущие учителя изобразительного искусства – цифровые технологии визуального творчества.

Формирование предметно-педагогической ИКТ-компетентности будущих педагогов продолжается в рамках магистратуры. Для этого может служить дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Очень важным в данной дисциплине является разработка студентами собственных образовательных продуктов. Такими продуктами служат технологические карты учебных ситуаций, интерактивные рабочие листы, оценочные материалы, авторские учебные проекты.

Непрерывное развитие ИКТ-компетентности педагогов продолжается через формальное и неформальное повышение квалификации. Индивидуальные образовательные маршруты педагогов могут включать различные курсы на базе учреждений повышения квалификации, освоение современных ИКТ через тьюторское сопровождение [1, 4], изучение опыта коллег [7], самообразование, взаимодействие в педагогических сообществах [8], практическую деятельность в рамках школьной информационно-образовательной среды [5, 11], участие с обучающимися в сетевой проектной деятельности [9, 10].

Развитие ИКТ-компетентности педагогов происходит и с помощью самообразования. Для этого сегодня имеется много возможностей: использование соответствующих информационных ресурсов, обучающих видео, участие в различных массовых открытых он-лайн курсах (МООК), обращение за помощью к обучающимся.

В формировании ИКТ-компетентности педагогов системе повышения квалификации отводится важная роль. Но если выпускник вуза или педагог, возвратившийся с обучения на курсах повышения квалификации, не имеет возможности применить приобретенные компетенции в своей образовательной организации, если в школе не создана соответствующая информационно-образовательная среда, если рядом нет тех, к кому можно обратиться за поддержкой, то результаты повышения квалификации могут оказаться невысокими. В большой степени формирование ИКТ-компетентности определяется теми условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность педагога, т.е. уровнем сформированности информационно-образовательной среды школы.

Чем выше становится ИКТ-компетентность педагогов, тем более творческой, безопасной, открытой оказывается информационно-образовательная среда школы. И наоборот, высокий уровень сформированности информационно-образовательной среды, предъявляет соответствующие требования к ИКТ-компетентности учителей [6].

Поэтому перед каждым учителем встает задача создания собственной персональной информационно-образовательной среды, формируемой самим преподавателем средствами ИКТ и эволюционирующей по мере его развития как профессионала и личности.

Составляющими такой персональной ИОС могут быть: учебный контент; инструменты для создания и публикации контента; инструменты для коммуникации, обратной связи и оценивания; инструменты для сотрудничества; инструменты для создания сообществ. Авторская модель такой среды представлена ментальной картой. Размещена в Интернете по адресу: <https://www.mindmeister.com/ru/1067286909?t=SH9QY4SiXo>.

Выводы. Задача современной школы – перевести обучающегося в режим саморазвития. Эта установка очень четко отражена в Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на всех его уровнях. ФГОС выдвигает перед общим образованием требования по формированию личностных, предметных и метапредметных результатов. При этом одним из основных метапредметных результатов в ФГОС общего образования обозначается «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий». А сформировать ИКТ-компетентность обучающегося может только педагог, сам владеющий достаточным уровнем ИКТ-компетентности.

Требования к ИКТ-компетентности обучающихся и учителей, закрепленные в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования и профессиональном стандарте педагога; изучение инновационных практик по формированию ИКТ-компетентности педагогов; позволили обосновать

модель непрерывного развития ИКТ-компетентности педагога через формальное и неформальное повышение квалификации, ее формирование в условиях информационно-образовательной среды школы.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (6). С. 18.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://goo.gl/Lg45G>
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия. 2013. 208 с.
4. Кайнова Н.С. Тьюторское сопровождение развития ИКТ-компетентности // Актуальные вопросы современной науки. 2012. №23. С. 98-105.
5. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
6. Круподерова Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность. // Нижегородское образование. 2009. № 4. С. 122-127.
7. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Мининского университета. 2014. № 2(6). С. 15.
8. Круподерова Е.П. Сетевое педагогическое сообщество как платформа неформального повышения квалификации учителя / В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 88-92.
9. Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. О подготовке учителей к организации проектной деятельности обучающихся в условиях ФГОС / В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 92-95.
10. 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.
11. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 37-43.
12. Кузнецов А. А, Хеннер Е. К., Имакаев В. Р., Новикова О. Н. Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя российской школы. // Образование и наука. 2010. № 7 (75). С. 88-96.
13. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
14. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2014. 398 с.
15. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс]: URL: минобрнауки.рф/документы/543.
16. 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>
17. 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>.
18. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей и учащихся. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 191 с.

Педагогика

УДК 519.728

студент Куринных Дмитрий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

КОДИРОВАНИЕ ПАКЕТНЫХ ДАННЫХ В СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Аннотация. Для передачи по открытым каналам связи необходима не только компактная запись информации, но и ее передача в закодированном виде для достоверного получения. Так как сетевые технологии передачи данных связаны с формированием пакетов данных, то кодирование этих пакетов является актуальной задачей, а правильный выбор метода кодирования позволяет добиться наилучших результатов при передаче данных.

Ключевые слова: пакетное кодирование данных, двоичный код, канал связи, информационная система, скорость передачи пакетов данных, метод кодирования информации.

Annotation. For transmission over open communication channels is necessary not only compact recording of information, but also its transfer in coded form for reliable reception. Since network data transmission technologies are associated with the formation of data packets, the encoding of these packets is an urgent task, and the correct choice of the encoding method allows for the best results in the transfer of data.

Keywords: batch data encoding, binary code, communication channel, information system, data packet transmission rate, information encoding method.

Введение. В настоящее время в большинстве компьютерных сетей цифровые данные передаются с помощью цифровых сигналов – последовательности импульсов. Автоматизированные системы передают, получают и обрабатывают огромное количество данных, передаваемых по каналам связи. Поэтому значительным и необходимым элементом технических систем является качественная связь. Существуют требования к информационным системам, обеспечивающим передачу данных, и к передаваемым сообщениям.Packetный режим передачи данных является одним из используемых в таких информационных системах, из-за требования к синхронизации данных [1, 2]. Для обеспечения обмена пакетами данных в сетевых технологиях, необходимо выполнять преобразование пакета перед отправкой, и восстанавливать его при получении. Для этого используют кодирование данных [3].

В сетевых технологиях, пакетное кодирование данных применяется для того, чтобы устройство, принимающее сигнал, могло достоверно распознать передаваемые данные. В этом случае происходит замена исходного сообщения определенными кодами. В качестве кодов могут применяться сочетание букв, знаков или цифр, при этом при кодировании, либо обратном преобразовании пакета данных, применяются специальные таблицы или словари [4]. Поэтому главной целью передачи данных в сетевых технологиях является быстрая и надежная доставка пакета к принимающей стороне и правильное распознавание этих данных. Для этого необходимо указывать длину пакета, чтобы приемник смог определить, до какого момента необходимо считывать данные [5].

Пакетное кодирование данных в сетевых технологиях непосредственно относится к максимально допустимой скорости передачи и пропускной способности каналов связи. При различных вариантах кодирования пакетов данных, скорость передачи может существенно отличаться [6]. Также от выбранного кода зависит как сложность используемой аппаратуры и каналов связи [7], так и надежность передачи информации по сети.

Формулировка цели статьи. Для передачи пакета данных, его необходимо преобразовать с помощью метода кодирования, а затем передать по каналу связи, чтобы полученные данные имели исходный вид и были правильно декодированы. В работе предлагается сравнение способов кодирования данных, для выявления наиболее эффективного метода, применяемого в сетевых технологиях.

Изложение основного материала статьи. Наиболее простым способом кодирования данных является NRZ-код – без возврата к нулю [8–10], который служит базой для построения более эффективный и совершенных алгоритмов кодирования. Этот код является двухуровневым и представляет собой обычный цифровой сигнал, в котором высокий уровень напряжения соответствует логической единице, а низкий – логическому нулю. В течение передачи одного бита не происходит никаких изменений уровня сигнала (Рисунок 1).

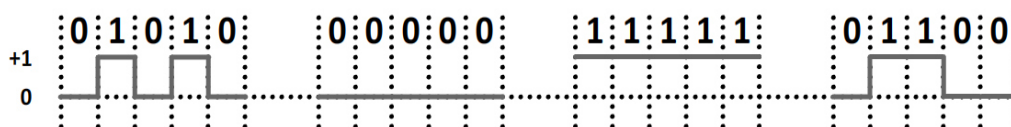


Рисунок 1. NRZ-код

К несомненным достоинствам данного кода можно отнести довольно простую реализацию и минимальную пропускную способность. Сигнал не надо кодировать и декодировать. В данном методе скорость передачи данных в два раза превышает частоту. Так, при скорости передачи 10 Мбит/с, частота изменения сигнала будет составлять 5 МГц. Однако NRZ-код имеет очень большой недостаток – это возможность потери синхронизации во время приема слишком длинных пакетов. Приемник может связать момент начала приема данных только к стартовому биту, далее он должен ориентироваться только по внутреннему тактовому генератору. Это имеет огромный недостаток, так как при передаче последовательности нулей или последовательности единиц может произойти временной сдвиг, в результате чего произойдет преобразование битов и потеря переданных данных. Для синхронизации начала приема пакета данных было предложено использовать служебный стартовый бит. Самым распространенным способом с NRZ-кодом была передача информации по 8 бит, которые сопровождалась стартовыми и стоповыми битами. Это приводило к загромождению информации и уменьшало скорость передачи данных.

Для того чтобы улучшить синхронизацию, было предложено добавлять дополнительные избыточные электрические уровни. Одной из модификаций метода NRZ является способ биполярного кодирования с альтернативной инверсией, код AMI. В данном коде [8, 9] был введен третий, «нулевой», уровень (Рисунок 2). В данном коде форма сигнала представляется с переменной инверсией. Нули кодируются отсутствием импульсов, а единицы – отрицательными и положительными импульсами, поочередно меняясь. Поэтому, при передаче длинной последовательности единиц синхронизация не теряется. Однако из-за того, что постоянная составляющая сигнала AMI равна нулю, то передавая последовательность нулей, нарушалась, и было сложно выявить, когда сигнал заканчивался. В данном методе также представлены некоторые возможности по выявлению неверных сигналов. Нарушение строгой очередности в полярности сигналов гласит о том, что произошла потеря корректного импульса или присутствует ложный импульс.

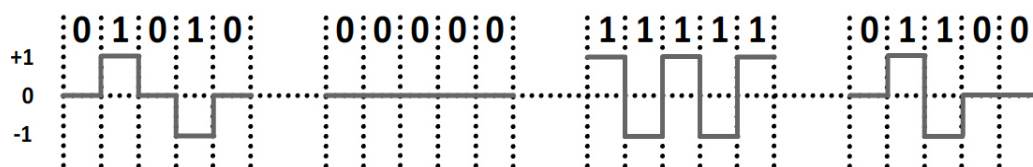


Рисунок 2. АМІ–код

Наибольшее распространение в кодировании пакетов данных получил код Манчестер-11 [11], или манчестерский код. Данный код относится к самосинхронизирующимся импульсным кодам и имеет всего два уровня (Рисунок 3). За счет этого обеспечивается хорошая помехозащищенность при передаче данных и не происходит снижение пропускной способности канала связи.



Рисунок 3. Код Манчестер-11

С помощью кода Манчестер-11 решаются сразу все отмеченные ранее проблемы. Поскольку каждый такт кода в манчестерском кодировании делится на две части, а информация кодируется перепадами потенциала, происходящими в середине каждого такта. При использовании манчестерского кода, логическому нулю будет соответствовать положительный переход в середине такта, а логической единице – отрицательный. Если при передаче данных необходимо представить последовательность нулей или единиц, то в начале такта может происходить перепад сигнала, который называется служебным. При передаче любой битовой последовательности, сигнал не будет содержать постоянной составляющей, так как в данном методе кодирования информации происходит обязательное изменение сигнала в середине каждого такта, за счет этого код Манчестер-11 обладает хорошими свойствами самосинхронизации, и отсутствием необходимости в синхронизирующих битах. Вследствие этого пакеты данных могут передаваться сколь угодно долго, а плотность данных будет приближена к 100%. Другим достоинством кода является возможность применять для гальванической развязки импульсные трансформаторы, и при этом не требуется дополнительного источника питания для канала передачи, резко уменьшается влияние низкочастотных помех. При манчестерском кодировании спектр сигнала включает всего две частоты. Основная гармоника имеет частоту 10 МГц для передачи последовательной цепочки из одних нулей или только из одних единиц, и в лучшем случае частоту 5 МГц для чередующихся нулей и единиц [9, 10]. Это позволяет легко отфильтровывать помехи.

Типичным источником информации является сообщение, которое состоит из двоичных или десятичных цифр, или текст. Для передачи такой информации, все символы переводятся в двоичный код. Устройство для кодирования преобразует сообщения в сигналы, подходящие для передачи по каналам связи. Каждый вид компьютеров имеет свой определенный вид преобразования символьной и текстовой информации. Для этого чаще всего используется ASCII- американская стандартная кодировочная таблица для обмена информацией. ASCII представляет собой таблицу соответствия двоичного кода для десятичных цифр, национального и латинского алфавитов, знаков препинания и некоторых специальных символов [12]. В первой половине таблицы расположены символы US-ASCII, которые включают 33 специальных управляющих символа и 95 печатаемых. Во второй половине таблицы расположены национальные шрифты (кириллица). Двоичный код каждого символа в компьютерном тексте занимает 1 байт памяти. Эти сигналы далее передаются в канал и могут быть подвержены искажению, после чего декодирующее устройство восстанавливает посланное сообщение.

Чтобы передать слово «Test» по каналу связи необходимо произвести перевод текста в двоичный код, понятный вычислительной технике. При переводе с помощью кодировочной таблицы ASCII символы слова «Test», будет представлено следующим образом:

- «Т» – 01010100;
- «e» – 01100101;
- «s» – 01110011;
- «t» – 01110100.

Тогда в двоичном коде слово «Test» будет представлено следующим набором двоичных символов:
— 01010100 01100101 01110011 01110100.

Последующим действием является преобразование данных в сигнал с помощью различных методов кодирования данных.

Диаграмма кодирования данного сообщения при помощи трех вышеупомянутых методов представлена на Рисунке 4.

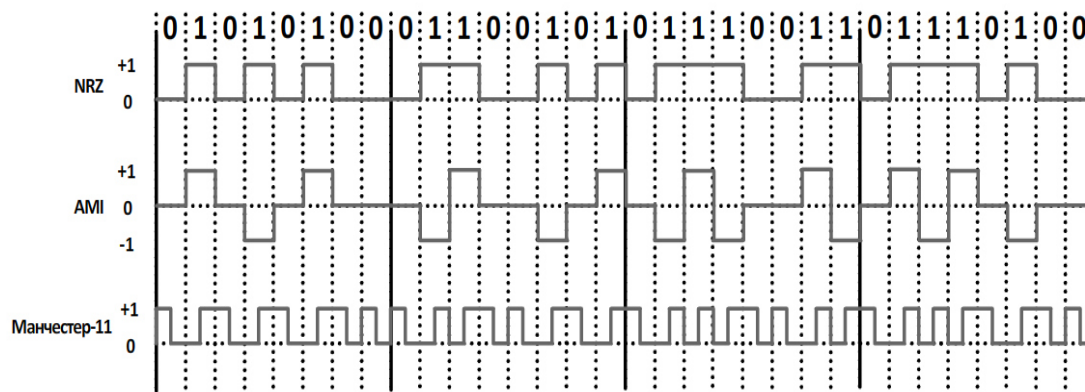


Рисунок 4. Сообщение «Test» различными способами кодирования

Данная диаграмма позволяет нам установить:

- код NRZ самый простой в реализации, так как имеет всего 2 уровня и не имеет никаких изменений в течение битового интервала;
- метод кодирования AMI предполагает использование трех уровней электрического сигнала, что требует более сложного оборудования для кодирования и декодирования данных;
- при большой последовательности нулей в сигналах, преобразованных с помощью методов NRZ и AMI, может произойти временной сдвиг, что приведет к потере синхронизации передатчика и приемника, следовательно, к потере данных;
- при использовании кода Манчестер-11, необходимо вдвое увеличить частоту изменения сигнала, но за счет этого требуется пропускная способность линии вдвое выше, чем в предыдущих кодах;
- наличие перехода в каждом битовом интервале в коде Манчестер-11 позволяет с помощью простейших полосовых фильтров легко избавиться от всех других частот.

Оценим время, требуемое на передачу данного сообщения по каналу связи с применением данных кодов, учитывая что:

$E = 32$ бита – объем передаваемой информации;

$V = 9600$ бод - скорость изменения уровня сигналов в линии связи.

Определим фактическую пропускную способность с применением различных методов кодирования, учитывая соотношение чередующихся битов и серий одноименных битов с длиной в два бита [13].

Для кода NRZ:

$$V_1 = 1,5 \cdot V = 1,5 \cdot 9600 = 14400 \frac{\text{БИТ}}{\text{с}}$$

Для кода AMI:

$$V_2 = 1 \cdot V = 1 \cdot 9600 = 9600 \frac{\text{БИТ}}{\text{с}}$$

Для кода Манчестер-11:

$$V_3 = 0,75 \cdot V = 0,75 \cdot 9600 = 7200 \frac{\text{БИТ}}{\text{с}}$$

Тогда время, которое требуется для передачи 32 бит информации с указанными кодами:

$$T_1 = \frac{E}{V_1} = \frac{32}{14400} = 0,00222 \text{ с}$$

$$T_2 = \frac{E}{V_2} = \frac{32}{9600} = 0,00333 \text{ с}$$

$$T_3 = \frac{E}{V_3} = \frac{32}{7200} = 0,00444 \text{ с}$$

Как видим, по этому показателю наиболее предпочтительным является использование кода NRZ, а наименее предпочтительным – Манчестер-11. Однако по надежности и качеству оценка рассмотренных методов кодирования будет противоположной.

Анализ вышеупомянутых способов кодирования позволяет установить, что для передачи пакетов данных в сетевых технологиях лучше использовать метод кодирования Манчестер-11, так как данный метод имеет всего два уровня, что способствует упрощению передающих и приемных узлов и лучшей помехозащищенности. Обязательное наличие перехода в центре бита позволяет передавать информацию сколь угодно долго без потерь из-за утраты синхронизации, легко выявить начало и конец передаваемой информации, а также избавиться от всех помех. Самым важным является большая достоверность передаваемых данных закодированных с помощью кода Манчестер-11, однако это требует увеличения пропускной способности каналов связи в два раза.

Выводы. Достоверность передаваемой информации по каналам связи играет очень важную роль в сетевых технологиях. Разрабатываемые коды призваны найти компромисс между возможностью самосинхронизации, помехоустойчивости и скоростью передачи пакетов данных. Правильный выбор метода

кодирования позволяет повысить достоверность передачи пакетов данных, снизить требования к выбору кабеля или увеличить скорость передачи данных. Код должен в идеале обеспечивать низкий уровень ошибок полученных данных, работу с любой длиной передаваемых информационных последовательностей и хорошую синхронизацию приема.

Литература:

1. Березкин Е.Ф. Основы теории информации и кодирования.— Лабораторный практикум. Учебно-методическое пособие.— 2-е изд., переработанное и дополненное.— Москва, 2009.— С. 23 – 25.
2. В. Олифер В.Г., Олифер Н.А. Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы: Учебник для вузов. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — С. 52 – 54.
3. Беляев М.А., Малинина Л.А., Лысенко В.В. Основы информатики: Учебник для вузов.— Феникс. Ростов-на-Дону.— 2006.— С. 9 – 11.
4. Кузьмин И.В., Кедров В.А. Основы теории информации и кодирования. — Киев, 1986.— С. 70 – 77.
5. Алгоритм формирования пакетов данных для передачи по радиоканалу с использованием модифицированного байтстаффинга — Молодой ученый. — 2016. — №13. — С. 227 – 231.
6. Цымбал В.П. Теория информации и кодирование: Учебник.— 4-е изд., перераб. И доп.— К. 1992.— С. 116 – 120.
7. Ломовицкий В.В., Михайлов А.И., Шестак К.В., Щекотихин В.М. Основы построения систем и сетей передачи информации: Учебное пособие для вузов. — Горячая линия – Телеком. Москва, 2005. — С. 27 – 29.
8. Кодирование информации в локальных сетях — URL:studfiles.net/preview/2873551/ (дата обращения: 8.03.2018).
9. Физическое и логическое кодирование при передаче данных — URL: studfiles.net/preview/5817228/ — С. 3 (дата обращения: 3.02.2018).
10. Методы кодирования — URL: studopedia.ru/6_75840_metodi-kodirovaniya.html (дата обращения: 13.02.2018).
11. Сухман С.М., Бернов А.В., Шевкопляс Б.В. Компоненты телекоммуникационных систем. Анализ инженерных решений: Учебное пособие. — Москва. — 2002. — С. 44 – 46.
12. Жуан Гомес. Математики, шпионы и хакеры. Кодирование и криптография. / Пер. с англ. — М.: Де Агостини, 2014. — С. 77 – 79.
13. Основные сведения о телекоммуникационных системах — URL: studfiles.net/preview/718136/ (дата обращения: 30.03.2018).

Педагогика

УДК: 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Лаптиева Галина Григорьевна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Надежда Андреевна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

КРИТЕРИИ АНАЛИЗА И САМОАНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается один из вариантов схемы анализа современного урока. Авторы приводят критерии анализа урока в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и дают некоторые комментарии к ним.

Ключевые слова: анализ урока, критерии анализа урока, компетентность учителя.

Annotation. In the article one of the variants of modern lesson analysis scheme is considered. The authors give the criteria for lesson analysis in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for primary education and some comments to them.

Keyword: lesson analysis, criteria for lesson analysis, teacher competence.

Введение. Новые требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) влекут за собой кардинальное изменение процессуальной стороны обучения в начальной школе и, соответственно, выдвигают на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе.

Важнейшие перемены в образовании невозможны без существенных изменений профессионального сознания учителя. Он должен постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания. Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не ради знаний, хранящихся в голове ученика «до востребования», а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации, как «научение жить здесь и сейчас». То есть учитель должен быть не транслятором знаний, а человеком, способным проектировать образовательную среду ребёнка, класса.

Новые требования предъявляются и к анализу урока.

Изложение основного материала статьи. Анализ/самоанализ урока требует от учителя всесторонних знаний о видах, структуре уроков в начальной школе, специальных умений анализировать, вскрывать то, что не всегда лежит на поверхности. Уровень анализа всегда определяет профессиональную компетентность учителя. Пассов Е.И считает: «Покажите мне, как Вы анализируете урок, и я скажу, какой Вы учитель».

Высокий уровень компетентности, к которому стремится каждый молодой учитель, достигается, помимо тщательной подготовки к своим урокам, глубоким анализом и самоанализом, изучением и обобщением опыта коллег, внедрением в свою практику интересных и эффективных приёмов работы.

С какой целью необходимо проводить самоанализ?

- Во-первых, с целью рефлексии. Самоанализ – универсальный и лучший способ погружения в ситуацию, ведущую учителя в режим саморазвития;
- во-вторых, самоанализ – прекрасное средство психологической самозащиты педагога, так как право на самоанализ и оценку своего творчества может избавить учителя от лишних тревог и переживаний,

не закрывая при этом путь к действительно конструктивной критике его работы в диалоге с экспертами, оценивающим урок, кем бы они ни были;

- в-третьих, без самоанализа урока невозможно реально улучшить качество своей работы за счет передового опыта и научных достижений. Путь от своих проблем к опыту «классиков» оказывается многократно более плодотворным, чем копирование чужого опыта без примерки на собственную индивидуальность;

- в-четвертых, без самоанализа урока учителю трудно осознать себя его полноценным и полноправным автором;

- в-пятых, без оперативного самоанализа только что проведенного урока невозможно выстроить целостную и непрерывно развивающуюся систему образовательного взаимодействия «учитель – учащийся» [3].

Для того чтобы осуществить анализ/самоанализ урока необходим ориентир, который даёт возможность учителю оценить свой урок и уроки своих коллег.

Целью данной статьи является ознакомление с одним из вариантов объективных критериев анализа современного урока в начальной школе (выступающими в качестве такого ориентира), составленными авторами с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

I. Целеполагание.

1) Наличие цели.

2) Планируемые результаты: личностные, метапредметные, предметные. Например:

- личностные результаты: уважение к своей родине; освоение личностного смысла учения; оценка поступков героев художественного произведения с точки зрения общечеловеческих нормы т.п.;

- метапредметные результаты: готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; освоение начальных форм личностной рефлексии; освоение способов решения проблем поискового характера и т.п.;

- предметные результаты: на уроках русского языка – умения отличать диалогическую речь от монологической, отличать текст от других записей по его признакам и т.п.; на уроках математики – умения классифицировать многоугольники, анализировать математические тексты, освоить шкалу перевода одних единиц в другие и т.п.; на уроках литературного чтения – эмоционально реагировать на события произведения при слушании и чтении, находить и придумывать рифмы, выделять главную мысль прочитанного произведения т.д.

3) Практическая направленность урока, позволяющая учителю создать условия для формирования у младших школьников самостоятельности выбора действия, способа добывания информации, самоконтроля, адекватной самооценки, умения сотрудничать и т.д.

II. Организационные аспекты урока.

1) Тип урока.

2) Структура урока, логическая последовательность этапов и дозировка во времени (анализируя структуру занятия, необходимо учитывать разнообразие типов уроков по ФГОС – «открытия» *нового знания*, построения системы знаний, *развивающего контроля*, *рефлексии* – каждый из которых имеет свою структуру).

3) Соответствие структуры поставленной цели и содержанию урока.

III. Способы мотивирования учащихся на изучение данной темы.

В данном разделе следует указать использованные учителем конкретные способы для создания условий возникновения внутренней потребности включения школьников в деятельность, а затем оценить их.

Например: распределение полномочий и ответственности; личностная значимость учебного материала; апелляция к жизненному опыту школьников; учет разных способностей учащихся; конкретность и очевидность конечного результата; состязательность, игровой характер проведения занятий; решение нестандартных задач на смекалку и логику; творческий характер учебно-познавательной деятельности, в т.ч. проектная работа, создание презентаций; интерактивные экскурсии; конкурсы, кроссворды, творческие сочинения (написание сказки, фантастического рассказа); использование исторического материала и др.

IV. Соответствие урока требованиям ФГОС НОО.

1) Ориентированность на ФГОС НОО.

2) Нацеленность деятельности на формирование универсальных учебных действий (УУД).

3) Результаты, продемонстрированные в виде УУД: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

В данной графе важно описать определенные виды действий и группу, к которой они относятся, а затем оценить их. Например:

- *личностные УУД*: учащиеся демонстрируют желание учиться, оценивают собственную учебную деятельность и свои достижения, отличают оценку поступка от оценки самого человека и т.п.;

- *регулятивные УУД*: учащиеся самостоятельно или с помощью учителя определяют цель урока, проблему в деятельности, составляют план, действуют по плану, контролируют деятельность своих товарищей, критично оценивают ход своей работы и полученный результат, умеют устанавливать причины своих ошибок и производить коррекцию деятельности и пр.;

- *познавательные УУД*: учащиеся извлекают информацию из предложенных источников, анализируют/классифицируют/сравнивают/ обобщают и др., строят модель/схему на основе условий задачи или способа ее решения и т.п.;

- *коммуникативные УУД*: учащиеся четко формулируют свою позицию, отстаивают собственную точку зрения, применяют правила делового сотрудничества (правила работы в паре и в группе) и т.д.

4) Применение современных образовательных технологий: проектной, исследовательской, игровой и др.

V. Содержание урока.

1) Соответствие содержания урока требованиям образовательной программы.

2) Научность изложения материала, его соответствие возрастным особенностям учащихся.

3) Направленность деятельности учащихся на развитие психических процессов (памяти, речи, мышления, восприятия, воображения, внимания).

4) Воспитательная направленность урока (ознакомление школьников с духовно-нравственными и культурными ценностями, обогащение жизненного опыта учащихся, формирование социально-значимых мотивов поведения, личностных качеств – аккуратность, целеустремленность, усидчивость, трудолюбие и др.).

5) Соотношение репродуктивной и исследовательской деятельности. Здесь необходимо сравнить примерное количество репродуктивных заданий (чтение, пересказ, упражнения по образцу, ответы на вопросы по содержанию текста, решение задачи по аналогии) и исследовательских (доказать утверждение, найти причины, привести аргументы, применить знания в новой ситуации, изобрести новый способ или скомбинировать уже известные способы решения задачи и др.)

6) Актуализация жизненного опыта школьников с целью развития самостоятельности и познавательной активности.

7) Связь нового с ранее изученным учебным материалом, наличие межпредметных связей.

8) Разнообразие видов заданий (по содержанию). В данной графе необходимо назвать конкретные виды заданий, используемые учителем на уроке. Например, на уроке русского языка – списывание, письмо под диктовку, письмо по памяти, распределение слов на группы по определённому признаку, различного рода аналитические упражнения (звуко-буквенный разбор слова, разбор слова по составу, синтаксический разбор предложения), составление таблиц и их заполнение словами из текста и т.п.

На уроке математики – решение задач, нахождение значения выражений, сравнение выражений, решение уравнений, задания с геометрическим материалом, задания на усвоение величин и т.п.

На уроке литературного чтения – чтение стихотворения наизусть, чтение произведения по ролям, словесное и графическое иллюстрирование, составление плана к тексту произведения и его пересказ и т.п.

9) Организация работы по профилактике и ликвидации пробелов в знаниях, повторение.

10) Наличие элементов здоровьесберегающих технологий: физкультминутка, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, пауза для эмоциональной разгрузки учащихся, "минутка покоя".

VI. Методические аспекты урока.

1) Способы актуализации имеющихся знаний. Формулировка проблемной ситуации, наличие проблемных вопросов.

2) Объём и характер самостоятельной работы учащихся.

3) Активность и работоспособность учащихся: высокая, низкая, средняя.

4) Соотношение деятельности учащихся и деятельности педагога.

5) Методы получения новых знаний, применяемые учителем. В данной графе необходимо описать какие конкретно методы и на каких этапах урока используются.

Можно использовать любую классификацию методов: а) словесные, наглядные, практические,

б) объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские.

Например: репродуктивные методы (выполнение заданий по образцу, анализ по алгоритму) *используются на этапе обобщения и повторения*. Частично-поисковые методы (комментирование практических действий с последующим выводом, перенос общеизвестных признаков в новые условия) *используются на основном этапе урока*. И т.д.

6) Использование диалога/полилога в качестве формы коммуникации.

7) Наличие обратной связи. Количество опрошенных учащихся.

8) Оптимальное сочетание фронтальной, групповой, парной, индивидуальной форм работы.

9) Учет принципа дифференцированного обучения: наличие заданий разного уровня сложности. Организация работы с одаренными и слабоуспевающими учащимися.

10) Реализация принципа наглядности с целью решения поставленных задач. Соответствие объема наглядного материала (пособия, раздаточный материал, материал на электронных носителях) целям и содержанию урока.

11) Целесообразность применения средств обучения в соответствии с содержанием урока.

12) Виды контроля на уроке: фронтальный, групповой, индивидуальный, устный, письменный и др.

13) Действия учителя, направленные на развитие умений самоконтроля/взаимоконтроля учащихся.

14) Композиционное строение урока: соблюдение логики в подаче материала, четкости при переходе от одного этапа к другому, наличие выводов и обобщений, завершенность.

15) Организация работы с домашним заданием (объем домашнего задания - оптимален, недостаточен, завышен; реализация принципа дифференциации домашнего задания – разный уровень сложности в зависимости от степени обученности учащихся; информирование учащихся о домашнем задании; наличие инструктажа по его выполнению).

16) Временные рамки урока: окончен вовремя, раньше времени, учащиеся задержали после звонка на перемену.

VII. Организация рефлексии учебной деятельности.

1) Способы организации рефлексивной деятельности в процессе урока (определение степени сложности заданий; оценивание своей работы по критериям, выработанным совместно в классе; сопоставление своей оценки с оценкой другого человека – учителя, одноклассников).

2) Способы рефлексии на этапе подведения итогов урока (качественная оценка работы класса и отдельных учащихся; анализ успешности овладения знаниями и способами деятельности; выявление недостатки и показ путей их преодоления).

VIII. Оценивание деятельности учащихся на уроке.

1) Адекватность отметки качеству ответа.

2) Аргументирование отметки, полученной младшим школьником в ходе урока.

3) Действия учителя, направленные на развитие умений самооценки/взаимооценки.

IX. Характеристика профессиональной компетентности педагога.

1) Наличие элементов нового/нестандартного в педагогической деятельности учителя.

2) Способность учителя адекватно реагировать на неожиданный ответ ученика, на незапланированный поворот в ходе урока.

3) Умение учителя добиться ответа на свой вопрос, помочь детям найти решение поставленной перед ними задачи.

4) Умение педагога распределять внимание на уроке (излагать материал и одновременно следить за его усвоением учащимися, наблюдать за дисциплиной в классе, вести записи на доске и т.д.).

5) Требуемость, соблюдение норм педагогического такта (уравновешенность поведения учителя, выдержка, самообладание в сочетании с непосредственностью в общении, доверие к ученику и т.п.).

6) Эрудированность педагога, речь (четкость, ясность, правильность, эмоциональность, убедительность и т.п.).

Каждый критерий следует оценить по следующей шкале: 0 баллов – критерий отсутствует, 1 балл – проявляется частично, 2 балла – проявляется в высокой степени.

После подсчета общего количества баллов делается следующее заключение: 55-100 баллов – отзыв положительный, свыше 100 баллов – рекомендуется тиражирование опыта

Выводы. Анализ/самоанализ урока – работа сложная и творческая, ничуть не уступающая по трудности его подготовке и проведению. Квалифицированное проведение анализа (по предлагаемым критериям), с нашей точки зрения, будет способствовать совершенствованию моделирования уроков и действий учителя, и, в конечном итоге, значительному продвижению в развитии педагога.

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2013. – 152 с.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.

3. Сухомлинский В.А. Авторитарная педагогика похоронила саму идею самоанализа урока – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1433580-11.html>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Лаптиева Галина Григорьевна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

АНАЛИЗ ВНЕУРОЧНОГО ЗАНЯТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается один из вариантов схемы анализа современного внеурочного занятия как важнейшей составляющей процесса воспитания. Автор приводит критерии анализа внеурочного занятия и дает некоторые комментарии к ним.

Ключевые слова: воспитание младших школьников, внеурочная деятельность, критерии анализа внеурочного занятия.

Annotation. In the article modern extra-curricular activity as an essential part of education process is analyzed and one of its scheme variants is described. The author gives the criteria for extra-curricular activity analysis and some comments to them.

Keyword: younger students education, extracurricular activity, criteria for extra-curricular activity analysis.

Введение. Сегодня педагогу приходится работать в сложных условиях. Как отмечает П.В. Степанов [2], социальная ситуация развития детей в начале XXI века сильно изменилась:

- резко возросла информированность обучающихся. Однако главным фактором расширения их кругозора и роста оказываются СМИ, а не школа. При этом зачастую бессистемная и агрессивная информация может вызывать информационный шок, представляя прямую угрозу психологической безопасности ребенка;

- современные дети мало читают. Чтение вытесняется Internet, телевидением и пр. Непосредственным же следствием невысокого уровня культуры чтения становятся трудности обучения в школе;

- многие дети лишены возможности приобрести опыт коллективных взаимоотношений, так как практически не участвуют в деятельности детских общественных организаций. Кроме того, в целом для жизнедеятельности детей характерна ограниченность внешкольного общения со сверстниками;

- происходит явная поляризация детей по уровню умственного и интеллектуального развития. Наряду с повышением удельного веса группы одаренных и способных детей наблюдается увеличение числа школьников из группы риска: интеллектуально пассивных, испытывающих трудности в обучении, а также со «специальными нуждами».

Поэтому сегодня для образовательной организации чрезвычайно важным является вопрос организации внеурочной деятельности. Благодаря ей учащиеся вовлекаются в спортивные мероприятия, занятия творческой направленности, исследовательские проекты, в ходе которых они учатся изобретать, понимать и осваивать новое, приобретают способность выражать собственные мысли, принимать самостоятельные решения и помогать друг другу, осознавать собственные возможности.

Внеурочная деятельность, являющаяся важной составляющей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и имеющая выраженную воспитательную направленность, играет огромную роль в развитии личности младшего школьника и классного коллектива. Данный вид деятельности ориентирован на создание условий для духовно-нравственного воспитания, решения спортивно-оздоровительных задач, развития общекультурных, общешкольных, социальных интересов школьников, а также неформального общения учащихся.

Главное во внеурочной деятельности – характер взаимодействия классного руководителя и воспитанников, т.е. возникающие в её процессе воспитательные отношения, основанные на партнерской, равноправной творческой деятельности педагога и обучающихся, заботе друг о друге и окружающих. Это создает условия для формирования целостной системы работы педагога, определяет его роль, функции, цели, задачи и содержание деятельности, что, в свою очередь, позволяет правильно и эффективно организовать работу с учащимися.

Своеобразной "микроклеточкой" внеурочной деятельности является внеурочное занятие. Подготовка и проведение внеурочного занятия – дело сложное, но не менее важно его последующий глубокий и обоснованный анализ/самоанализ, который помогает не только определить результативность использования конкретных педагогических форм, методов и средств, но и выявить основные тенденции в развитии воспитательного процесса, что, в конечном итоге, поможет перевести его на более высокий качественный уровень.

Ведь учитель может провести интересное, на первый взгляд, внеурочное занятие, но, зачастую, не способен дать четкий ответ на вопрос – соответствует ли оно требованиям ФГОС, цели и задачам занятия, каковы планируемые результаты и т.д. А ведь это – вторая половина успеха. Если учитель не может провести анализ/самоанализ проведенного занятия, значит, он не вполне отчетливо понимает требования современного образования к содержанию и результатам воспитания школьников, а значит в дальней перспективе не сможет получить желаемый эффект.

Целью данной статьи является ознакомление с одним из вариантов критериев анализа современного внеурочного занятия в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Конструктивному анализу внеурочного занятия и организации эффективной воспитательной работы в целом могут помочь листы наблюдения, в которых помимо критериев, описываемых ниже, содержатся: ФИО педагога; класс; название программы, в рамках которой проводится занятие; место занятия в рамках раздела программы; направление внеурочной деятельности (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное, социальное, общекультурное); вид внеурочной деятельности (познавательная, игровая, спортивно-оздоровительная, досугово-развлекательная, трудовая, туристско-краеведческая, социальное творчество, художественное творчество, проблемно-ценностное общение); форма проведения; тема занятия; дата проведения.

I. Целеполагание.

1) Актуальность темы и цели (понятность цели для учащихся, конкретность, соответствие возрастным особенностям, потребностям и интересам детей, направленность на развитие индивидуальности и субъектности ребенка). Диагностичность цели занятия, её конкретизация в задачах.

2) Отсутствие строгой ориентации внеурочного занятия только на обучающие задачи. Приоритетными являются задачи развития системы ценностных ориентаций, индивидуальных способностей ребенка и пр.

3) Планируемый уровень достижения воспитательных результатов. Важно помнить, что учащимися могут быть достигнуты следующие уровни воспитательных результатов: 1-й уровень – приобретение обучающимися социальных знаний, первичного понимания социальной реальности. 2-й уровень – получение обучающимися опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом. 3-й уровень – получение обучающимися начального опыта самостоятельного общественного действия, формирование социально приемлемых моделей поведения [2].

4) Соотнесение реального результата с запланированным уровнем достижения воспитательных результатов. Соответствие результатов занятия поставленной цели. Практическая значимость результата.

II. Организационные аспекты внеурочного занятия.

1) Целесообразность применения избранной формы проведения занятия, её соответствие содержанию, возрасту учащихся, основным требованиям, предъявляемым к выбранной форме. Отличие организационной формы внеурочного занятия от урочных форм.

2) Структура внеурочного занятия: оргмомент, вводная часть, основная часть, заключительная часть. Четкость этапов занятия, их соответствие задачам.

3) Логическая последовательность составных элементов содержания, целенаправленность каждого из них, дозировка во времени.

4) Соответствие структуры поставленной цели и содержанию занятия.

5) Организация пространства в соответствии целью внеурочного занятия, свобода перемещения учащихся в процессе проведения занятия.

6) Контингент участников (учащиеся одного класса, учащиеся разных классов, разновозрастная группа, присутствовали родители).

7) Четкость распределения обязанностей между участниками внеурочного занятия, субъектные полномочия учащихся в определении темы и содержания занятия наряду с педагогом.

8) Характер устных выступлений учащихся.

9) Психологическая готовность и отношение учащихся к проводимому занятию (заинтересованность, равнодушие, безразличие, культура поведения, дисциплинированность и т.п.).

10) Инструментарий системы оценивания.

Необходимо описать предложенную учителем систему оценки действий учащихся в процессе проведения внеурочного занятия. Например, разбивая детей на команды и объявляя систему оценки, можно воспользоваться рекомендациями С.А. Смирнова [1]. Чтобы действия участников занятия были построены не на соперничестве, а на сотрудничестве, автор рекомендует использовать следующий прием: вместо очков за правильные ответы команда получает кусочки разрезанной картины. Позже на этапе подведения итогов из этих кусочков собирается общая картина и становится очевидным, что важно не количество баллов, а общий результат.

11) Продолжительность внеурочного занятия (оптимальность, излишняя продолжительность, недолговременность). Целесообразность распределения времени по этапам внеурочного занятия.

III. Способы активизации школьников к участию в занятии.

В данном разделе необходимо описать, насколько разнообразные методы и средства активизации детей использовал учитель (познавательные, этические задания, задание на смекалку/ловкость, викторину, конкурсы, КВН и др.).

IV. Соответствие внеурочного занятия требованиям ФГОС НОО.

1) Ориентированность на ФГОС НОО.

2) Нацеленность деятельности на формирование универсальных учебных действий (УУД).

3) Результаты, продемонстрированные в виде УУД: личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные. Необходимо сначала описать каждый из видов УУД, а затем оценить его. Например:

- *личностные УУД:* учащиеся ориентируются в системе ценностей; способны определить мотивы совершенных действий, дать оценку собственным поступкам и поступкам других людей; проявляют чувство

ответственности за сохранение природы, стремятся выполнять требования ЗОЖ, имеют моральную позицию и т.п.;

- *коммуникативные УУД*: учащиеся способны к пониманию других, пониманию и принятию точки зрения друг друга, участвуют в коллективном обсуждении проблем, нацелены на продуктивное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками и учителем и т.п.;

- *познавательные УУД*: учащиеся нацелены на использование полученной информации в их внешкольной жизни, самостоятельно создают алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера, осуществляют рефлексию способов и условий действия и т.п.;

- *регулятивные УУД*: учащиеся способны к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий, саморегуляции эмоциональных и функциональных состояний и т.п.

4) Применение современных образовательных технологий деятельностного типа, реализация принципов лично ориентированного, развивающего образования.

V. Содержание внеурочного занятия.

1) Целенаправленность, научность, содержательность, доступность, индивидуально-личностная значимость усваиваемой информации, её новизна, направленность на эмоциональный отклик детей, учет их интересов.

2) Воспитательная ценность внеурочного занятия: приобщение младших школьников к духовно-нравственным и культурным ценностям; формирование у учащихся личностных качеств (эмпатия, толерантность и др.), культуры здорового и безопасного образа жизни, социально-значимых мотивов поведения и установки, соответствующей главной цели внеурочного занятия; проявление и обогащение жизненного опыта учащихся, развитие индивидуальности, реализация творческого потенциала.

Также необходимо указать, какой именно материал способствовал, например, формированию культуры ЗОЖ, а затем оценить его.

3) Направленность содержания занятия на получение какого-либо оригинального продукта/результата (интеллектуального, творческого и т.п.).

4) Соответствие занятия воспитательным задачам данного коллектива (формирование культуры общения учащихся, развитие навыков организации и самоорганизации, стимулирование физических и нравственно-волевых сил к достижению поставленных целей, удовлетворение постоянно изменяющихся потребностей, создание ситуаций, вызывающих у детей желание сотрудничать, участвовать в коллективном творчестве и т.п.), а также возрастным и индивидуальным возможностям и интересам школьников, формирование положительного психологического климата в детском коллективе.

VI. Методические аспекты анализа внеурочного занятия.

1) Обеспечение понимания детьми содержания занятия.

2) Соответствие избранных методов поставленным задачам, содержанию внеурочного занятия и возрасту учащихся.

3) Наличие диалога/полилога, проблемных обсуждений.

4) Включение каждого ребенка в активную деятельность (игровую, коммуникативную, познавательную, исследовательскую и др.).

5) Формы, методы и средства осуществления самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся.

Сначала необходимо перечислить конкретные формы, методы, средства, используемые педагогом (например, созданные учителем разнообразные коммуникативные, ролевые, творческие и иные ситуации), а затем оценить их.

6) Использование жизненного опыта обучающихся с целью развития их познавательной активности, самостоятельности.

7) Организация воспитательного влияния на ребенка в другой среде.

Необходимо описать, как именно была организована настройка учащихся на практическое применение приобретенных умений, опыта в их внешкольной жизни, а затем её оценить. При организации воспитательного влияния на ребенка в другой среде можно воспользоваться рекомендациями С.А. Смирнова [1]: предложить конкретные задания тестового характера в привлекательной для учащихся форме (мини-викторина, блиц-турнир, кроссворд, игровая ситуация и т.п. для определения первичных результатов), дать рекомендации по применению приобретенного опыта в личной жизни (ознакомление с литературой по данной проблеме; обсуждение ситуаций, в которых дети могут применить полученные умения, информацию; какие музеи, театры, выставки можно посетить и на что обратить внимание, в какие игры поиграть и т.д.); уточнить, нуждается ли тема занятия в дальнейшем раскрытии и как это можно сделать.

8) Целесообразность и логичность использования наглядности, ИКТ (демонстрация слайдов, кинофильмов, использование звукозаписей и т.д.).

VII. Организация рефлексии участия школьников в занятии.

1) Способы организации рефлексивной деятельности (обучения рефлексии) на разных этапах занятия.

2) Совместный с обучающимися рефлексивный анализ процесса и результата деятельности.

VIII. Оценивание участия школьников во внеурочном занятии.

1) Участие школьников в постановке цели занятия, планировании работы.

2) Активность участия школьников во внеурочном занятии, удовлетворенность занятием.

2) Комментирование деятельности учащихся в процессе проведения занятия.

3) Действия учителя, направленные на развитие умений самооценки/взаимооценки, контроля/взаимоконтроля.

IX. Характеристика профессиональной компетентности педагога.

1) Грамотная, выразительная, эмоциональная речь, культура и оригинальность изложения.

2) Организаторские способности, находчивость и быстрота реакции, импровизация.

3) Владение детской аудиторией (умение концентрировать внимание, создавать необходимый психологический настрой, вызывать интерес, эмоциональный отклик и т.д.).

4) Создание ситуаций выбора и успеха, атмосферы заинтересованности и доверия, эмоционального фона занятия.

5) Уровень межличностных отношений между педагогом и детьми. Неформальный характер психологической атмосферы, построенный на заинтересованности и доверии. Выбор педагогом собственной

роли в процессе проведения занятия – организатора, рядового участника, воздействующего личным примером, участника-новичка, показывающего пример овладения опытом, более опытного коллеги-советчика, сопровождающего.

б) Творческий подход в разработке содержания и проведении занятия (уход от шаблонов).

Выводы. Предлагаемые критерии не соотносятся напрямую с этапами внеурочного занятия и могут отслеживаться на всем его протяжении. Эти же критерии можно использовать и в целях самоанализа проведенного внеурочного занятия. Каждый из критериев следует оценить по следующей шкале: 0 баллов – критерий отсутствует, 1 балл – проявляется частично, 2 балла – проявляется в высокой степени.

После подсчета общего количества баллов делается следующее заключение: 55-100 баллов – отзыв положительный, свыше 100 баллов – рекомендуется тиражирование опыта.

Следует подчеркнуть, что перечень приведенных критериев не является исчерпывающим и может изменяться в зависимости от потребностей образовательной организации и целей рецензента. К тому же многое зависит от уникальности конкретного занятия, а, главное, его автора и особенностей класса.

Предлагаемые критерии, в значительной степени, способствуют объективной оценке результатов воспитательного процесса. Качественный и количественный анализ внеурочного занятия дает возможность оценить компетентность педагога, а также уровень активности и воспитанности учащихся.

Накопление листов (само-)наблюдения будет отражать динамику воспитательного процесса, способствовать выявлению проблемных зон и выработке эффективных путей их решения, определению содержания и видов воспитательной работы, повышению уровня педагогического мастерства.

Литература:

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

2. Степанов П.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Педагогический поиск, 2011. – 96 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент-магистр Тюмина Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент-магистр Тимофеева Юлия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема толерантного общения педагогов профессионального обучения в рамках современного педагогического высшего образования. Раскраиваются подходы к определению понятия «коммуникативная толерантность». Выделяются и обосновываются уровни коммуникативной толерантности в профессиональной подготовке педагога в вузе. Обозначаются педагогические условия формирования толерантной среды образовательного учреждения.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, социальная толерантность, психологическая толерантность, толерантная среда образовательного учреждения.

Annotation. The actual problem of tolerant communication of teachers of vocational training within the framework of modern pedagogical higher education is considered in the article. The approaches to the definition of the concept of "communicative tolerance" are being cut. The levels of communicative tolerance in vocational training of a teacher in a university are singled out and substantiated. Pedagogical conditions for the formation of a tolerant environment of an educational institution are indicated.

Keywords: tolerance, communicative tolerance, social tolerance, psychological tolerance, tolerant environment of the educational institution.

Введение. Модернизация педагогического образования, обусловленная социально-экономическими преобразованиями в обществе, повлекла за собой изменение его содержания. Новое понимание цели педагогического образования актуализировало задачу реформирования личностной и профессиональной подготовки будущего учителя, в основе которой – переориентация образовательного процесса с накоплением знаний, навыков, умений на развитие личности обучающегося, формированием и развитием профессионально значимых качеств.

Одно из важнейших профессиональных качеств педагога – коммуникативная толерантность. Это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Коммуникативная толерантность проявляется в ситуациях, когда партнеры по общению находятся на разных уровнях развития и восприимчивости действительности. Если говорить о процессе педагогического общения, то нетерпимость может быть вызвана причинами психологических различий (различия в уровнях интеллектуального развития, различия темпераментов, различия эстетических и нравственных аспектов). Толерантность в педагогическом общении – комплексное понятие, которое затрагивает вопросы нравственно-этического характера и охватывает профессиональные черты педагога в высоком смысле этого слова.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выявить специфические особенности и уровни коммуникативной толерантности педагога профессионального обучения в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Современные условия развития общества выдвигают новые требования к педагогу профессионального обучения, предусматривающие формирование коммуникативной толерантности. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно отметить, что понятие «толерантность» не имеет однозначного определения.

В отечественной и зарубежной литературе развиваются несколько подходов к определению проблемы толерантности [5]:

- понятие толерантности психофизиологическое и означает ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию;

- толерантность рассматривается как психологическая устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформировавшаяся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию;

- феномен толерантности рассматривается с трех позиций: в контексте антропологической проблемы «Я и Ты», в аксиологическом аспекте проблемы ценностей и в праксеологии, в частности, деятельности общения;

- с позиции экзистенциально-гуманистического подхода, толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений;

- с точки зрения диверсификационного подхода, психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен;

- рассматривая фасилитативный подход, можно отметить, что толерантность не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития.

- диалогический подход определяет толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия, общения с другим, как межличностный диалог.

- толерантность как социальную категорию рассматривали А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова. Данное понятие раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения [1, 4].

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, нами было сформулировано определение *коммуникативной педагогической толерантности* – это владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Коммуникативная толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение [7].

Коммуникативная толерантность — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или непримлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Коммуникативная толерантность — одна из важнейших и очень информативных черт человека. По своей природе она является довольно сложным образованием. В ней отражаются особенности образовательной культуры и воспитания личности, опыт общения, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления и, конечно, сложившийся стереотип поведения.

Данная характеристика личности относится к стержневым, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность — положение в ближайшем окружении и на работе, продвижение в карьере и исполнение профессиональных обязанностей. Это систематизирующая характеристика, включающая многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Вот почему особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, о способности к самоконтролю и самокоррекции, которые так необходимы в профессионально-педагогической деятельности.

Повседневное и профессионально-деловое общение свидетельствуют о многообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди очень терпимы к окружающим, другие умеют хорошо скрывать неприязнь к партнерам, третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать неприятные свойства другого. Точно так, в широком диапазоне дает о себе знать та или иная степень снижения коммуникативной толерантности: черты другого могут вызвать частичное, существенное или полное осуждение, раздражение либо неприятие [6].

Уровень толерантности личности в первую очередь проявляется в особенностях ее эмоционального реагирования на окружающие раздражители, в качестве которых нередко выступают другие люди: высокая толерантность способствует сдерживанию негативных разрядок, тогда как низкая сопряжена с беспрепятственным выходом негативной энергии вовне.

Нередко в профессиональной деятельности человека можно наблюдать динамику коммуникативной толерантности. Например, молодой педагог демонстрирует в начале карьеры сниженную толерантность к некоторым типам неуспевающих и недисциплинированных обучающихся, но с возрастом терпимость возрастает. Возможна и обратная зависимость — с увеличением стажа работы все больше проявляется раздражение по поводу поведения своих воспитанников или коллег. Изменчивость коммуникативной толерантности проявляется и в том, периоды терпимости сменяются моментами раздражения и наоборот.

Анализируя особенности коммуникативной толерантности педагога в образовательном процессе, Ю.П. Поваренков определяет два вида толерантности педагога: социальная и психологическая. Наличие социальной толерантности позволяет педагогу эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость педагога к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры [8].

В рамках нашего исследования коммуникативная толерантность рассматривается как важная составляющая часть учебно-воспитательного процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Она включает в себя такие личностно значимые характеристики как: терпимость к собеседнику независимо от его статуса, характера, культуры; эмпатию и доброжелательность во взаимоотношениях; эмоциональную устойчивость; способность к сотрудничеству, диалогу; адекватную самооценку. Полагаем,

что наиболее благоприятным периодом для развития этих личностно значимых качеств является период профессионального становления, в нашем случае обучение в вузе.

Наряду с существующими основными личностными подструктурами, обуславливающие коммуникативную толерантность, можно выделить уровни коммуникативной толерантности педагога профессионального обучения:

• **уровень ситуативной коммуникативной толерантности** — фиксируется в отношениях данной личности к другому конкретному человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, пациенту, случайному попутчику. В этом случае поток энергии эмоций строго направлен. Низкий уровень ситуативной коммуникативной толерантности проявляется, например, в высказываниях: «Терпеть не могу этого человека», «Он меня раздражает своим присутствием», «Меня трясет от него», «Меня все в нем возмущает». О высоком уровне свидетельствуют выражения типа: «Мне очень импонирует этот деловой партнер», «С этим человеком легко общаться». О среднем уровне говорят высказывания типа: «Не все я принимаю в этом человеке», «Иногда он невыносим», «Кое-что меня в нем раздражает»;

• **уровень типологической коммуникативной толерантности** — выявляется в отношениях человека к собирательным типам личности или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии. Определенная энергия эмоций выражается во взаимодействии с конкретными человеческими типами. Низкий уровень типологической толерантности заключен, например, в словах: «Меня раздражает такой тип людей», «Я не стал бы жить в одной комнате с нацменом», «Лучше не иметь дела с клиентами-пенсионерами». Средний уровень проступает в оборотах речи: «Такие работники вызывают противоречивые чувства», «Если захотеть, его можно вытерпеть в качестве партнера». О высоком уровне типологической толерантности свидетельствуют выражения: «Обычно представители этой нации — хорошие люди», «Обожаю такой тип мужчин»;

• **уровень профессиональной толерантности** — проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. В этом случае дополнительная энергия эмоций обнаруживается у личности, главным образом, в рабочей обстановке.

Так, можно говорить о педагоге в его отношениях с неуспевающими и недисциплинированными обучающимися — отстающими в обучении, снижающими академические показатели, нарушающими учебный режим, мешающими не только педагогу, но и своим сокурсникам работать на занятиях, и т. п.

• **уровень общей коммуникативной толерантности** — в нем просматриваются тенденции отношения к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека.

На основе уровней коммуникативной толерантности педагога и личности в целом, предлагаются педагогические условия формирования толерантной среды образовательного учреждения:

1. Формирование установки на толерантность, состоящую в готовности и способности руководителей образовательных учреждений, педагогов и обучающихся к равноправному диалогу через синергетическое взаимодействие.

2. Вариативное использование методов обучения и воспитания, активизирующих развитие толерантности всех участников образовательного процесса.

3. Развитие навыков коммуникативной толерантности всех участников образовательного процесса.

4. Обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и учащихся в учебном и воспитательном процессе и вне учебной деятельности, при котором реализуются навыки коммуникативной толерантности и возникают предпосылки для успешного развития толерантных качеств.

5. Воспитание толерантности через формирование, развитие и совершенствование толерантных качеств личности:

- эмпатии, доверия, сочувствия, сопереживания, открытости;

- самопринятия как толерантного отношения к самому себе, способности к самопознанию и развитию чувства собственного достоинства;

- принятия других, готовности и способности вступать во взаимодействие с ними.

Формирование такой развивающей среды в образовательном учреждении послужит образцом для становления нравственной сферы обучающихся [3]. Психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности педагога свидетельствует о том, что она является профессионально важным качеством личности педагога.

Специалист, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, предсказуем в своих отношениях к партнерам и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, достижения синергического эффекта (удовольствия от взаимодействия на уровне сотрудничества). Общаясь с толерантной личностью, вы испытываете комфортное ощущение. Отсутствие же коммуникативной толерантности или ее низкий уровень объясняются негативными реакциями индивида на обнаруженные различия между подструктурами своей личности и личности партнера.

Выводы. Нарастание нетерпимости к окружающим является достаточным признаком устойчиво низкого или очень низкого уровня толерантности — спутника некоторых нарушений в сфере характера, а также профессиональной деформации личности. Подобное особенно опасно для педагога, потому что со временем приводит к социально-психологическим и психическим изменениям личности в процессе выполнения профессиональной деятельности, которые наносят непоправимый ущерб душевному состоянию обучающихся и отрицательно сказываются на формировании их личности.

В процессе обучения в педагогическом вузе студенты должны получить знания о ценностях толерантного общения, у них необходимо сформировать умения и навыки толерантного взаимодействия с окружающими, эмоционально-волевую готовность к диалогу, положительную коммуникативную установку. Конечным результатом должно стать превращение коммуникативной толерантности в личностное качество и включение ее в систему личностных ценностей.

Высокий уровень развития коммуникативной толерантности у студентов как будущих специалистов, которым предстоит взаимодействие с людьми в будущей профессиональной деятельности, является важным средством создания комфортности их вхождения в новую для себя среду.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.
2. Булаева М.Н. Подготовка будущих менеджеров инженерно-педагогического образования к административно-управленческой деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вятский государственный гуманитарный университет. Нижний Новгород, 2009.
3. Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Методика анализа и оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2017. № 3. С. 9-16.
4. Гушин А.В., Филатова О.Н. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 8 (часть 5) 2013, стр. 1187-1192.
5. Колдина М. И. Сетевое взаимодействие в условиях инновационного развития образовательных организаций / М. И. Колдина, А. В. Лапшова // Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 73-75.
6. Кривоногова А.С., Цыплакова Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
7. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. №2.
8. Смирнова Ж.В., Мухина М.В. Модернизация процесса подготовки студентов вуза с применением модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 827-829.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент-магистр Пескова Нина Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается анализ проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе обучения их педагогическому прогнозированию. Раскрываются теоретико-методологические основы прогнозирования в современном педагогическом образовании. Выделяются и обосновываются виды прогнозов в профессиональной деятельности педагога. Обозначается процессуальная основа прогностической деятельности педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: прогноз, прогнозирование, педагогическое прогнозирование, прогностическая деятельность педагога, прогностическая компетентность.

Annotation. The article deals with the analysis of the problem of preparing future teachers for professional activities on the basis of teaching them pedagogical forecasting. The theoretical and methodological foundations of forecasting in modern pedagogical education are revealed. The types of forecasts in the professional activity of the teacher are identified and justified. The procedural basis of the prognostic activity of the vocational education teacher is indicated.

Keywords: forecasting, forecasting, pedagogical forecasting, pedagogical prognostic activity, predictive competence.

Введение. Прогностическая деятельность вооружает преподавателя умением постановки обоснованной цели своего профессионально-личностного роста и развития; стремлением к профессиональному росту и самосовершенствованию; методикой и технологией прогнозирования с целью профессионально-личностного роста; способами руководства собственным самообразованием, собственным профессионально-личностным становлением, образовательной деятельностью своих обучающихся; путями верификации своей деятельности и при необходимости ее корректировки; и наконец, прогнозирование дает оптимистическое перспективное видение новых социальных явлений, учит не бояться изменений, но с помощью научного прогностического подхода находить оптимальный способ деятельности, приобретая практический опыт.

Проблема прогнозирования в деятельности педагога рассматривалась в рамках более общей проблемы педагогической прогностики. Несмотря на имеющиеся исследования, проблема, трактуемая как педагогическое предвидение, является пока мало разработанной как на общепедагогическом, так и на частно-дидактическом уровне.

В условиях модернизации образовательной системы, многоуровневого высшего образования и трансформации российского образования поставленная проблема приобретает повышенную важность и новые возможности развития. Профессиональная деятельность современного педагога характеризуется необходимостью прогнозировать пути совершенствования ключевых и предметных компетенций обучающихся, эффективности функций управления образовательным процессом. Таким образом, прогностическая деятельность будущего педагога востребована в процессе профессионального образования.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выявить проблему подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе обучения их педагогическому прогнозированию.

Изложение основного материала статьи. В ряде исследований прогнозирование определяется и в качестве умения (мысленного) строить предположения о будущем на основе приобретенных знаний и оценки своих возможностей, а также развивающегося свойства субъекта учебной деятельности, поскольку именно в

процессе учебной деятельности развиваются такие качества, как целенаправленность действий, предвидение результатов своей деятельности, что, безусловно, предполагает развитие интересующего нас феномена [2].

Исследование показало, что основными характеристиками прогнозирования являются информативность, достоверность, вероятностный характер, вариативность, обоснованность, осознанность и широта. Основными методами прогностической деятельности являются: целеполагание, диагностика, проектирование, выдвижение и анализ гипотез, экстраполяция, планирование, моделирование, эксперимент, управление, прогнозирование, экспертиза, рефлексия, контроль и оценка.

Исследователи по-разному дают определение понятию «прогноз»: предвидение будущего с возможной степенью достоверности, обусловленное объективными возможностями ее реализации [4]; аргументированное высказывание о ранее неизвестном и не поддающимся непосредственному наблюдению будущем состоянии объекта и его опосредованных связей; научно-обоснованное суждение о возможных состояниях объекта или альтернативных путях и сроках их осуществления; результат прогностической деятельности, опережающее знание, гипотеза, совокупность информации, полученной в результате использования способности человека к предчувствию, предвидению, предсказанию на основе интуиции и научного осмысления закономерностей, распространяющихся на события и явления как в прошедшем, настоящем, так и будущем времени [1].

Педагогическое прогнозирование имеет целый ряд особенностей, вызванных спецификой педагогики как науки. Из анализа системно-функционального подхода в исследованиях педагогической деятельности видно, что одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является прогнозирование.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод, что прогнозирование в педагогической деятельности может трактоваться различным образом: как познавательная способность личности, как средство организации и управления учебным процессом, как предвидение будущих изменений в развитии, образовании, формировании личности; определение путей совершенствования личности [3].

Анализ работ Кевля Ф.И., Кеймаха Я.П., Самсоновой Е.В., Булыгиной Т.Б., Поляковой Т.С., Родригес А, позволил выделить следующие составляющие прогностической деятельности педагога, которые можно условно разделить на три группы [8]:

- прогнозирование развития личности: ее качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, нравственного поведения, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.д.;
- прогнозирование развития студенческого коллектива, развития системы взаимоотношений обучающихся;
- прогнозирование хода педагогического процесса: трудностей обучающихся при усвоении нового материала, результаты применения тех или методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.д.

Педагогическое прогнозирование является проявлением высшего уровня педагогической компетенции. Оно предполагает наличие у педагога таких личностных качеств, педагогических способностей и прогностических умений, которые позволяют ему осуществлять комплексную, целостную систему прогнозирования в педагогической деятельности.

Под прогностическими умениями понимается владение комплексом умственных и практических действий, направленных на решение прогностических задач на основе сознательного применения на практике психолого-педагогических и методологических знаний.

В структуру общих прогностических умений были включены следующие умения:

- сбора диагностической информации об особенностях каждого студента и коллектива в целом,
- выдвижения гипотез, перспектив развития личности и коллектива,
- постановки целей,
- предвидения последствий и вариантов деятельности,
- проектирования индивидуальной программы личностного развития студента,
- проверки правильности постановки задач и моделирования;
- коррекции модели;
- составления прогноза.

Опираясь на многочисленные исследования зарубежных и отечественных авторов проблемы формирования прогностической деятельности педагога профессионального обучения, нами была выделена процессуальная основа прогнозирования:

1. *Предпрогнозная ориентация.* Данный этап состоит в проведении работ, предшествующих разработке задания на прогноз. Разработчик определяет цель, объект прогнозирования, рассматривает период основания и период упреждения прогноза. К примеру, в профессиональной деятельности студент или выпускник составляет планы учебных занятий. В предпрогнозную ориентацию его деятельности входит ознакомление с учебным процессом в данной группе по данному предмету, составление фотографии предшествующего учебного занятия, ознакомление с преимущественно применяемыми в данной группе методами и приемами работы, реакцией обучающихся на предлагаемые задания.

2. *Задание на прогноз.* Обычно задание на прогноз в прогностике представляет собой документ, определяющий его цели, задачи и порядок разработки. С этой точки зрения, заданием на прогноз может выступать нормативный документ, регламентирующий порядок представления и оформления годовых, тематических планов и т.д. Таким образом, в профессиональном аспекте деятельности педагога задание на прогноз может иметь документальное выражение. В остальных аспектах прогностической деятельности задание на прогноз не оформляется в виде документа, но может существовать в форме памятки.

3. *Прогнозная ретроспекция.* На данном этапе обычно в прогностике исследуется история развития объекта и прогнозного фона. В нашей системе прогнозная ретроспекция предполагает анализ прогнозного фона – уровня развития умений и навыков.

4. *Прогнозный диагноз.* Этап предполагает систематизированное описание прогнозного фона и объекта с целью выявления тенденций его развития и выбора методов прогнозирования. Основное содержание данного этапа в учебно-познавательном прогнозировании – это выбор приемов и методов совершенствования умений и навыков, анализ предыдущих форм и методов работы над ними.

5. *Прогнозная перспекция.* В содержание этапа входит разработка прогноза по итогам прогнозного диагноза. В нашей системе прогнозная перспекция представляет собой решение о доверительном интервале прогноза, об уровне компетенций, предполагаемых государственным стандартом и

программами, основанных на умениях и навыках, которые нужно выработать, о приемах работы над собственной деятельностью.

6. *Следующий этап – верификация прогноза* – является этапом оценки достоверности и точности прогноза, а также его обоснованности. На этапе верификации производится контрольный замер уровня компетенции (умений и навыков) обучаемых.

7. По результатам верификации прогноза осуществляется его корректировка. По сути дела, корректировка начинается новый цикл прогнозирования. Если предыдущий этап показал высокий уровень точности и достоверности прогноза, то прогнозный фон определен корректно. Верификация прогноза является предпрогнозной ориентацией, прогнозная ретроспекцией и частично прогнозным диагнозом следующего цикла прогнозирования, а корректировка представляет собой задание на прогноз.

Кроме указанных этапов прогнозирования существует еще один – этап синтеза прогнозов. Под синтезом прогнозов понимается разработка системного прогноза. В нашем исследовании системный прогноз состоит из прогнозирования собственной учебно-познавательной деятельности, прогнозирования профессиональной деятельности, руководства прогностической деятельностью своих учеников в учебном процессе школы (в период педпрактики или профессионального становления).

Применительно к профессиональной деятельности педагога используются следующие виды прогнозов:

- **Целевой прогноз** - проспекция осуществляется следующим образом. Нужно определить объект прогнозирования: какие компетенции важны для исследуемого вида деятельности, что должно быть исправлено, улучшено. Обучаемые имеют сложности, работая с данным видом прогнозирования, поскольку он предполагает взгляд на свою деятельность в перспективе. Плановый прогноз состоит в определении тактики предвидения. Работая с ним, нужно определить, какие шаги, приемы, задания целесообразно использовать для достижения цели прогноза.

- **Программный прогноз** - субъект предвидит промежуточные задачи деятельности и способы их достижения. Если в целевом прогнозе требуется определить прогнозную проспекцию для заданного уровня умений говорения на иностранном языке, то в плановом прогнозе нужно уточнить, на какие виды языковой компетенции нужно запланировать больше тренировок. На основе этого необходимо составить план, определить, как нужно строить занятие и в какой последовательности предлагать задания, чтобы добиться нужного уровня речи. Иными словами, плановый прогноз способствует определению приоритетов деятельности. Программный прогноз дает более подробную карту действий по достижению языковых компетенций как основе устной речи.

- **Проектный прогноз** позволяет подобрать задания и упражнения для совершенствования компетенций.

- **Организационный прогноз** определяет направление, в котором надо действовать, чтобы достичь цель. Следовательно, он способствует определению приоритетов и направления поиска.

Анализируя проблему педагогического прогнозирования в системе высшего образования, следует сказать о формировании прогностической компетенции будущих педагогов профессионального обучения.

Под прогностической компетенцией мы будем понимать результат профессионального образования, при достижении которого уровень подготовленности будущего педагога к труду в обществе, его знания, умения, качества деятельности дают возможность:

- компетентно ставить цель своей деятельности, планировать ее, заниматься программированием и проектированием;

- представлять себе стадии прогнозирования, уметь собирать и анализировать информацию, составляющую прогнозный фон, определять тенденции ее возможных изменений;

- заниматься самообразованием, совершенствованием собственных компетенций.

Прогностическая компетенция по своей природе нормативна.

Ее образовательный аспект определяется:

- В процессе профессиональной подготовки – требованиями ФГОС, квалификационными требованиями на данную профессию, а также Профессиональным стандартом педагога.

- На уровне молодого специалиста – Профессиональным стандартом педагога.

Выводы. В результате нашего исследования проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе обучения их педагогическому прогнозированию можно выделить 3 аспекта:

- Учебно-познавательный аспект заключается в прогнозировании студентами своей познавательной деятельности.

- Профессиональный аспект представляет собой прогнозирование собственной профессиональной деятельности.

- Обучающий аспект предполагает умение студентов управлять собственной деятельностью и учиться прогнозировать свою познавательную деятельность.

Процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности средствами педагогического прогнозирования имеет следующие фазы.

1. Пробная фаза отвечает за изучение категориального аппарата и этапов прогнозирования. Будущие педагоги прогнозируют в рамках учебно-познавательного аспекта. Профессиональный обучающий аспект проявляется в малой степени. Первая фаза совпадает с этапом овладения профессией, предполагает первичное освоение технологий труда.

2. Репродуктивная фаза характеризуется приоритетом учебно-познавательного и профессионального аспекта прогнозирования. Студенты знакомятся с обучающим аспектом. Фаза предполагает этап овладения профессией. Она частично захватывает стадию педагогического мастерства, на которой будущие педагоги знакомятся с лучшими образцами педагогического труда.

3. Продуктивная (профессионально-творческая) фаза, в процессе которой выполняются все три аспекта прогнозирования.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

2. Булаева М.Н. Подготовка будущих менеджеров инженерно-педагогического образования к административно-управленческой деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вятский государственный гуманитарный университет. Нижний Новгород, 2009.
3. Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Методика анализа и оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2017. № 3. С. 9-16.
4. Гушин А.В., Филатова О.Н. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 8 (часть 5) 2013, стр. 1187-1192.
5. Колдина М. И. Сетевое взаимодействие в условиях инновационного развития образовательных организаций / М. И. Колдина, А. В. Лапшова // Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 73-75.
6. Кривоногова А.С., Цыплакова Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
7. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. №2.
8. Смирнова Ж.В., Мухина М.В. Модернизация процесса подготовки студентов вуза с применением модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 827-829.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент-магистр Леонова Вера Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние и проблемы системы высшего образования в рамках подготовки специалистов дошкольного профиля. Обозначены основные направления совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога. Представлена структура деятельности педагога дошкольного профиля, определенная его миссией. На основе структуры деятельности и квалификационной характеристики разработана компетентностная модель будущего специалиста дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог дошкольного образования, модель будущего специалиста дошкольного образования.

Annotation. The article examines the current state and problems of the higher education system in the framework of training pre-school specialists. The basic directions of perfection of professional training of the future teacher are designated. The structure of the preschool teacher's activity, defined by his mission, is presented. Based on the structure of activity and the qualification characteristic, a competence model of a future specialist in preschool education has been developed.

Keywords: vocational training, teacher of preschool education, model of the future specialist of preschool education.

Введение. Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

В условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняется стратегия подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Особое внимание современных исследователей обращено на подготовку специалистов, способных творчески реализовывать свои педагогические умения в новых условиях жизни, в ситуациях быстрых перемен. В связи с этим в современной отечественной педагогике идут противоречивые процессы, связанные с изменением её содержательных характеристик. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что осуществляется пересмотр и переосмысление содержания профессиональной готовности выпускников педагогического вуза в целом и педагога дошкольного образования в частности.

Особо актуальной становится проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к эффективному управлению образовательным процессом и содействию успешной социализации детей дошкольного возраста. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих педагогов дошкольного образования лично и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и разработать модель будущего специалиста дошкольного образования в процессе формирования профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность педагога дошкольного профиля имеет свои специфические особенности. Многие исследования подчеркивают, что успешное развитие ребенка дошкольного возраста, его личностная активность и социальная состоятельность зависит от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого. Поэтому специфика профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной

деятельности: возрастные особенности детей дошкольного возраста, особенности организации деятельности, особенности взаимодействия между детьми и сотрудниками ДОУ [1].

Структура деятельности педагога дошкольного профиля определяется его миссией, связанной с обеспечением организационно-управленческих условий для успешного образования и социализации ребенка в условиях ДОУ.

Так как образовательный процесс находится в поле профессиональной деятельности и организатора-методиста, и воспитателя дошкольного образовательного учреждения, это позволило нам в большей степени рассматривать объем педагогической деятельности, направленной на создание условий для успешного и гармоничного развития и образования ребенка.

Определяя структуру профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, можно выделить основные объекты его деятельности:

Люди – дети, родители, администрация ДОУ, основной педагогический состав, младший обслуживающий персонал, медицинские работники, общественные организации, органы управления образованием.

Информация – финансово-хозяйственная документация, служебная документация, нормативно-правовая документация, инновационные педагогические идеи, современные направления исследования.

Деятельность – образовательная (воспитание и развитие), культурно-просветительская (формирование управленческой культуры), организационно-управленческая (планирование и организация педагогического процесса), научно-методическая работа (организация методической работы).

Представленная структура деятельности педагога дошкольного образования включает в себя: перечень сфер и объектов профессиональной деятельности, раскрытие основных ее видов, и является основой для квалификационных характеристик будущего педагога [4]. Следовательно, структура деятельности проецирует на процесс профессиональной подготовки будущего специалиста и становится образцом и аналогом его деятельности, а также задает содержание и формы соответствующей учебной деятельности студентов.

Целостное представление о структуре педагогической деятельности специалиста дошкольного профиля, характеристика ее содержания позволили сформировать компетентностную модель будущего педагога дошкольного образования, которая рассматривается как сумма составляющих компетентности, формирующихся в процессе образовательной деятельности, и представляет собой обобщенное описание того, чего должна достигнуть личность в процессе образовательной деятельности для успешного функционирования в системе общественных отношений в роли компетентного специалиста.

Модель деятельности специалиста должна определять систему задач, которые встают перед специалистом после окончания обучения. А. А. Калмыков определил модель специалиста как описание целей образования, сводящихся к системе осваиваемых в процессе образования способов, средств и ресурсов адаптации к профессиональной среде. Автор говорит о том, что, разрабатывая модель специалиста, необходимо включать следующие элементы: общие квалификационные требования к специалисту, описание профессиональной среды, общее назначение специалиста и основные виды его деятельности, структуру и содержание деятельности специалиста, личностные качества и качества специалиста [3].

Таким образом, модель специалиста определяет необходимые качества, свойства, знания, умения, особенности личности, необходимые для успешного овладения определенным родом деятельности. Она включает в себя характеристики профессиональной деятельности и профессиональные задачи, а также является нормативом планируемых профессиональных качеств выпускника.

Базой для создания компетентностной модели будущего педагога дошкольного образования выступили квалификационная характеристика, определенная государственным образовательным стандартом, модель деятельности педагога по ее осуществлению, а также исследования уровня подготовленности выпускников вуза к дальнейшей профессиональной деятельности.

Нами была предпринята попытка создать компетентностную модель педагога дошкольного образования как структуру, состоящую из трех групп компетентностей, выявить типологию универсальных и предметных компетенций будущего педагога, а также наполнить их содержательно.

В качестве основных были выделены *универсальные и предметные* компетентности. Универсальные компетентности являются базовой основой для профессионального становления специалиста любой области деятельности в условиях современной рыночной экономики, они обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. При характеристике универсальных компетентностей важным является учет основных потенциалов, которыми должна обладать личность: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный потенциалы, определяющие направленность на самоопределение в системе общественных отношений. Отсюда следует, что универсальные компетентности представляют собой систему знаний, умений, качеств личности, способствующих успеху его профессиональной деятельности.

Значительная часть составляющих универсальной компетентности приобретает педагогами вне образовательной деятельности. Однако следует подчеркнуть, что некоторые социально значимые качества личности не являются постоянными категориями. С изменением социально-экономического устройства общества меняются и представления об оценке личностных качеств. Это означает, что отдельные социально значимые качества личности подвижны во времени и направления их трансформирования диктуются объективными социально-экономическими условиями. И это, в свою очередь, означает, что современный компетентный педагог обязан отслеживать эти процессы и быть готовым адекватно объективным условиям реагировать на возникающие инновации, грамотно использовать их как в личностном развитии, так и в решении педагогических проблем. Следовательно, профессиональная компетентность есть итог той внутренней работы самой личности педагога, в процессе которой внешнее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается и осваивается ею, порождая порой четко не осознаваемое умение в конкретной педагогической ситуации разрешить конкретную педагогическую проблему.

Следующей составляющей компетентностной модели будущего педагога дошкольного профиля являются предметные компетентности, которыми должен обладать специалист педагогического профиля, и определяющие его успех в педагогической деятельности. Сформированность этих компетентностей способствует самореализации и конкурентоспособности педагога на рынке труда, делает процесс профессионального становления личности целостным и системным [6].

Учитывая тот факт, что специалист должен обладать как общими, так и частными компетентностями в рамках конкретной профессиональной деятельности, модель будущего педагога должна содержать и общепрофессиональные, и специальные компетентности. Поэтому, опираясь на квалификационную характеристику специалиста дошкольного образования, определенную государственным образовательным стандартом ВПО, мы сочли необходимым выделить специальные компетентности, характеризующие готовность специалиста в узкой области профессиональной деятельности, то есть деятельности в сфере дошкольного образования.

Все структурные компоненты профессиональной компетентности направлены на практическую деятельность педагога дошкольного образования в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации. Профессиональная готовность педагога, то есть его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют профессиональную компетентность будущего педагога [3].

С этой целью было определено содержание специальных профессиональных компетентностей педагога дошкольного образования:

организационно-управленческие: устанавливает профессиональный и личный контакт с детьми дошкольного возраста; способствует созданию благоприятной среды для развития и образования дошкольника; устанавливает гуманные отношения между участниками педагогического процесса, основанные на диалогическом взаимодействии и эмоциональном контакте с детьми дошкольного возраста; мотивирует людей на совместную деятельность; координирует взаимодействие между сотрудниками ДОУ; устанавливает связи с общественностью; мотивирует родителей на взаимодействие с педагогами ДОУ; аргументировано и доступно раскрывает специфику развития и обучения дошкольника); осуществляет планирование деятельности ДОУ; осуществляет координацию и контроль педагогического процесса ДОУ; способствует формированию управленческой культуры администрации ДОУ; систематически повышает свою профессиональную квалификацию и квалификацию сотрудников ДОУ; обеспечивает охрану жизни и здоровья детей и сотрудников ДОУ; владеет способностью педагогического анализа; принимает участие в лицензировании, аттестации, аккредитации ДОУ; использует экспертные методы при оценке различных программ образовательного учреждения; применяет экспертную оценку работы педагогов и администрации ДОУ; организует экономическую деятельность ДОУ; составляет сметы финансирования и бюджетного нормирования расходов на ДОУ; составляет сметное планирование; работает с внебюджетными средствами ДОУ; составляет бизнес-план; анализирует развивающую среду и социально-технические условия ДОУ; моделирует образовательные и педагогические ситуации в ДОУ. использует требования к оснащению и оборудованию помещений ДОУ; использует санитарные правила и нормы, правила техники безопасности и противопожарной защиты; организует деятельность маркетинговой службы; осуществляет аналитическую и рекламную деятельность (проводит анкетирование, тестирование, опрос потребностей ребенка и общества; организывает научно-методические выставки, ярмарки, занимается созданием сайта, PR - компании).

образовательные: понимает значимость ребенка в системе общественных отношений; осуществляет образовательный процесс, направленный на развитие и образование ребенка в период дошкольного детства; владеет вариативным арсеналом воспитательных подходов и технологий; реализовывает личностно-ориентированный подход в работе с дошкольниками, т.е. владеет и может применить диагностические методики, направленные на изучение личности дошкольника; проектирует направления развития личности дошкольника, т.е., определяет основные тенденции и направления личностного развития ребенка, в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями; отбирает содержание образования, т.е. опирается в отборе содержания на нормативные документы в области образования (государственный образовательный стандарт, программу); использует современные образовательные технологии; определяет критерии эффективности в применении образовательных и воспитательных технологий; способствует социализации детей; способствует формированию общей культуры личности детей и сотрудников ДОУ; конструирует различные формы психолого-педагогической деятельности; обладает способностями к рефлексии и саморефлексии деятельности.

научно-исследовательские: строит программу своего профессионального самосовершенствования в области деятельности и в соответствии с инновационными направлениями в исследовании проблемы образования детей дошкольного возраста; участвует и организует деятельность методических объединений и другие виды методической работы.

Выводы. Сформированная нами компетентностная модель демонстрирует специфику деятельности педагога дошкольного образования, обуславливающуюся созданием благоприятных условий для безопасного и творческого труда сотрудников ДОУ с целью укрепления здоровья детей, их образования и развития в соответствии с требованиями современного общества. Поэтому, формируя компетентностную модель будущего педагога дошкольного образования, мы попытались максимально возможно учесть специфику его профессиональной деятельности и сформулировать перечень специальных педагогических компетентностей, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности в условиях дошкольного образования.

Таким образом, на основе компетентностного подхода мы смоделировали образ современного педагога дошкольного образования, определили его профессиональную компетентность как уровень знаний и профессионализма, позволяющих принимать правильные решения в конкретной педагогической ситуации с целью содействия благополучного развития ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения. А перечисленные выше компетентности составляют профессиональную направленность педагога дошкольного профиля, на основе которой он осуществляет свои педагогические функции и решает стоящие перед ним профессиональные задачи.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.
2. Булаева М.Н. Подготовка будущих менеджеров инженерно-педагогического образования к административно-управленческой деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вятский государственный гуманитарный университет. Нижний Новгород, 2009.

3. Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Методика анализа и оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // Вестник Нижневартского государственного университета. 2017. № 3. С. 9-16.
4. Гушин А.В., Филатова О.Н. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 8 (часть 5) 2013, стр. 1187-1192.
5. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. №2.
6. Смирнова Ж.В., Мухина М.В. Модернизация процесса подготовки студентов вуза с применением модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 827-829.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Малеева Мария Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты организации психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения в вузе. Доказывается актуальность проблемы сопровождения в связи с современными изменениями в образовательной среде высшего обучения, в которой наиболее полно раскрываются не только когнитивные способности, но и развивается личность каждого студента. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как вид деятельности, в которой создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося; как сложный, многоаспектный процесс взаимодействия студентов и преподавателей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка студента, развитие личности, психолого-педагогические условия.

Annotation. In the article some aspects of the organization of psychological and pedagogical support of students in the process of studying at the university are considered. The urgency of the problem of accompaniment in connection with modern changes in the educational environment of higher education is proved, in which not only cognitive abilities are most fully revealed, but also the personality of each student develops. Psychological and pedagogical support is considered as a kind of activity in which psychological and pedagogical conditions are created for the successful learning and development of each student; as a complex, multi-faceted process of interaction between students and teachers.

Keywords: psychological-pedagogical support, professional training of the student, personal development, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Высшие учебные заведения являются системой, призванной создавать условия для становления и развития личности как субъекта труда, познания и общения. В связи с этим возросла роль психолого-педагогических служб высших заведений, обеспечивающих условия для развития субъектного потенциала личности, более адекватного осознания молодым человеком путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе, для повышения собственной психологической устойчивости в преодолении различных трудностей.

Психологические службы, созданные в ряде высших учебных заведений, к настоящему времени ещё не стали обязательным структурным подразделением заведения, а ввиду экономической нестабильности в стране стала наблюдаться обратная тенденция, и специалистам приходится вновь доказывать необходимость наличия такой службы в вузе, и сохранять ориентацию на повышение качества образования.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выявить особенности психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения студентов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Термин психолого-педагогического сопровождения совсем недавно начал активно употребляться педагогами, психологами, социальными работниками, хотя идея сопровождения личности появилась давно. Согласно «Словарю русского языка», сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [4].

Изначально вопросы сопровождения разрабатывались только для средней школы. Наиболее активно идея сопровождения разрабатывалась педагогами-гуманистами, которые начали планомерно осуществлять на практике идею разделения процесса образования на процесс обучения и на процесс сопровождения. Под сопровождением понимали в первую очередь процесс успешной социализации личности [5]. Смысл сопровождения заключается, по их мнению, в том, чтобы усилить учёных и практиков, создать особую культуру поддержки и помощи ребёнку в учебно-воспитательном процессе.

Система сопровождения в вузе предполагает создание специальных психолого- педагогических условий для успешного индивидуального развития, саморазвития, прежде всего, студентов младших курсов. Именно первокурсники часто не в состоянии преодолеть адаптационный барьер.

Необходимость психологического обеспечения профессионального образования и потребность в психологической службе в вузе были осознаны отечественными психологами и педагогами достаточно давно. Теоретическая разработка этой проблемы и её практическое решение прослеживается с конца 1970-х гг. Обусловлено это было новыми требованиями, предъявляемыми к специалистам высокой квалификации в

связи с научно-техническими разработками и новым этапом социально-экономического развития общества в мире и в нашей стране в конце 70-х начале 80-х гг.

Различные аспекты психолого-педагогического сопровождения (психологическое сопровождение профессиональной адаптации студента, формирование профессиональной самостоятельности и устойчивости, профилактика профессиональных деформаций, адаптация и реадaptация профессорско-преподавательского состава) нашли свое отражение в диссертационных исследованиях последних лет; отдельные компоненты системы психолого-педагогического сопровождения созданы или разрабатываются в ряде российских вузов, во многих из них начали свое функционирование психологические службы [1].

Однако проблема психологического сопровождения деятельности вуза в целом, психолого-педагогического сопровождения как системы и процесса, охватывающего все структурные элементы высшей школы, в настоящее время не нашла достаточной разработки.

В определении понятия «психолого-педагогическое сопровождение» единого мнения в отечественной науке пока не сложилось. Преимущественно оно употребляется в двух контекстах: научно-теоретическом и практико-методическом. В первом случае речь идет о научной разработке системы сопровождения или отдельных его элементов, определении его задач, функций и т.д. Во втором – понятие «сопровождение» употребляется в связи с конкретными задачами по решению социально-психологических или психологических проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение также определяется как постоянный, длительный процесс участия специально подготовленного педагога-психолога в антиципации, диагностике и разрешении личностных проблем студента. Т.И. Волкова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как часть психологического обеспечения профессиональной подготовки студента [8].

Так, А.В. Брушлинский считал, что основная проблема психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки студента в вузе это, прежде всего создание системы условий для саморазвития личности молодого человека. Он отмечал, что для высшей школы особенно важна система общих, личностных, психических качеств и процессов студентов: мотивация, способности, рефлексия и т.д. При этом лучше всего, когда студенты овладевают соответствующими психологическими знаниями и психотехникой на основе собственной жизни и жизни своих близких, т.е. реальных проблемных ситуаций, возникающих в ходе их деятельности и общения [7].

Важным условием творческого развития студентов А.В. Брушлинский также считал понимание студентами действенности психологической науки в преодолении ими жизненных трудностей и подлинный интерес к ней. Исследователь Л.А. Петровская указывает в качестве недостатка современного вузовского образования то, что нередко человек выходит из вуза недостаточно осведомленным о возможностях своего интеллекта, трудностей в общении, внутренних конфликтов. Причина этого, прежде всего, в преобладании информационного подхода в высшем образовании. В этой связи важной формой психологической поддержки в вузе может быть само преподавание курса психологии, содержание которого должно варьироваться в зависимости от задач будущей профессиональной деятельности студентов. При этом одна из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения – ориентировать будущего специалиста на самодиагностику, самопознание, собственный психологический потенциал.

В ряде исследований сопровождение рассматривается как поддержка здоровых, нормально развивающихся людей, столкнувшихся на определенных этапах своего развития с определенными проблемами. В этой связи больший акцент делается на технологических и методических аспектах сопровождения, профессиональных качествах, которых оно требует от психолога или социального педагога. Так, Т.Г. Яничева определяет психолого-педагогическое сопровождение как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на создание оптимальных условий личностного развития будущего специалиста [4].

С содержательной точки зрения – психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студента в условиях многоуровневой организации образовательной деятельности может быть представлено как процесс содействия формированию у будущего специалиста ряда личностных качеств, таких как:

- способность и готовность к самостоятельному, обоснованному, свободному и ответственному выбору;
- стремление к профессиональному обучению после окончания вуза, самостоятельному профессиональному развитию и самосовершенствованию;
- психологическая готовность к профессиональной деятельности в соответствии с приобретенной профессиональной квалификацией.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения - дать возможность педагогу помочь каждому студенту быть успешным. Педагог должен сам владеть ситуацией, сам определять перспективы своего развития и тактику взаимодействия с каждым студентом.

Задачи психолого-педагогического сопровождения: оказание психологической и педагогической помощи в успешной профессиональной подготовке студентов вуза в новых социальных условиях, создание атмосферы безопасности и доверия в системе преподаватель - студент.

Суть профессионально-психологического сопровождения в процессе обучения можно определить, как комплекс мероприятий, проводимых специалистами в области психофизиологии и профотбора по психологической диагностике и психолого-педагогическому тренингу старших школьников и студентов, выявлению и углубленному изучению индивидуально-психологических особенностей лиц, испытывающих трудности в учебе и адаптации, а также коррекции их функционального состояния и работоспособности.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на повышение адаптационного потенциала и эффективности учебной деятельности, формирование и развитие личностных профессионально-важных качеств, повышение качества подготовки специалистов в целом.

Основные мероприятия психолого-педагогического сопровождения включают:

- оценку структуры интеллекта и типа интеллектуальной деятельности;
- определение профессиональной направленности старших школьников и разработку дифференцированных психологических рекомендаций по выбору будущей профессии;
- прогнозирование успешности обучения и социально-психологической адаптации в учебном заведении;
- формирование и поддержание мотивации к обучению и профессиональной деятельности;

- выявление лиц, требующих психологической помощи в процессе подготовки к поступлению и на начальном этапе обучения в вузе;
- проведение психологических тренингов и психолого-педагогических занятий;
- проведение мероприятий психофизиологической коррекции с лицами, испытывающими трудности адаптации.

Основаниями для проведения мероприятий психофизиологической коррекции являются признаки затруднения адаптации:

- повышенная конфликтность;
- низкая дисциплинированность;
- низкая успеваемость по основным учебным дисциплинам;
- многочисленные жалобы на состояние здоровья и плохое самочувствие;
- снижение мотивации к учебе и др.

Мероприятия психофизиологической коррекции направлены на:

- повышение эмоциональной устойчивости;
- повышение самооценки;
- устранение психологического дискомфорта;
- профилактику нервно-психических нарушений;
- оказание помощи в устранении конфликтов с окружающими;
- профилактику переутомления и восстановление работоспособности;
- развитие познавательных психических процессов;
- развитие коммуникативных способностей;
- повышение функциональных резервов организма.

Основные методы, используемые в мероприятиях профессионально-психологического сопровождения и коррекции, включают:

- обучение приемам психической саморегуляции;
- обучение приемам повышения уровня эмоционального контроля над различными жизненными ситуациями;
- обучение методике эффективного общения;
- совершенствование навыков произвольного управления дыханием и ритмом сердечной деятельности;
- обучение методике самомассажа биологически активных точек;
- обучение приемам активной и пассивной мышечной релаксации и релаксидеомоторной тренировки;
- тренировку оперативной памяти и др.

В результате основной задачей мероприятий психофизиологического сопровождения является достижение функционального комфорта, при котором наблюдается соответствие средств и условий учебной деятельности функциональным возможностям организма, учеба сопровождается положительным к ней отношением при адекватной мобилизации физиологических и психических функций, что обеспечивает сохранение здоровья, высокую работоспособность и профессиональное долголетие.

Выводы. Таким образом, в определении понятия «психолого-педагогическое сопровождение» наиболее важными, являются следующие моменты:

1. Психолого-педагогическое сопровождение следует рассматривать как особый вид межличностного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, преследующий цель активизации внутренних ресурсов развития личности последнего.

2. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает оказание помощи и поддержки развивающейся личности на определенном этапе ее жизненного пути.

3. Психолого-педагогическое сопровождение является технологией, создающей комфортные условия для развития личности студента, преподавателя, сотрудника вуза и более успешного выполнения ими своих личностных и профессиональных функций.

4. Психолого-педагогическое сопровождение – система организационных, социально- психологических и психолого-педагогических мер, направленных на оптимизацию профессионального и личностного развития будущего специалиста и осуществляемых в рамках деятельности психологической службы вуза.

5. Принципиально важной является недирективность психолого- педагогическое сопровождения, его «не обязательность» для сопровождаемого, добровольность и полная свобода последнего в обращении за помощью.

6. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает включение в свое пространство не только контингента студентов, но и других элементов и структур высшего учебного заведения: профессорско-преподавательского состава, сотрудников управления и административных служб. Это обусловлено тем, что оптимизация процесса профессионального развития специалиста требует и оптимизации психологической среды, психологического климата, в котором это развитие осуществляется.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

2. Булаева М.Н. Подготовка будущих менеджеров инженерно-педагогического образования к административно-управленческой деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вятский государственный гуманитарный университет. Нижний Новгород, 2009.

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

4. Гушин А.В., Филагова О.Н. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 8 (часть 5) 2013, стр. 1187-1192.

5. Колдина М. И. Сетевое взаимодействие в условиях инновационного развития образовательных организаций / М. И. Колдина, А. В. Лапшова // Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 73-75.

6. Кривоногова А.С., Цыплакова Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
7. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. №2.
8. Смирнова Ж.В., Мухина М.В. Модернизация процесса подготовки студентов вуза с применением модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 827-829.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Лошкарева Дарья Александровна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты понятия «интерактивные методы» и «интерактивное обучение», были освещены и подробно рассмотрены общие результаты и эффекты применения интерактивного обучения. Рассмотрены наиболее часто используемые продуктивные интерактивные методы: метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, дискуссии, игровые методики, методы мозгового штурма. Подчеркивается, что активность педагога уступает активности обучающихся. И главной задачей преподавателя становится создание условий для проявления студенческой инициативы. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе предполагает следующую логику: не от теории к практике, как подразумевалось в традиционном обучении, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Выделены пять элементов, на которые опираются рассматриваемые нами методы, а также функции, которые выполняют интерактивные формы занятий. Отмечено, что интерактивное обучение является диалоговым, которое включает в себе активное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: интерактивные технологии, компетентностный подход, диалоговое обучение, метод проектов, кейс-метод, игровые технологии, профессиональное образование, специалист, выпускник.

Annotation. In the article the concepts "interactive methods" and "interactive learning" are disclosed, the general results and effects of the interactive learning application were covered and discussed in detail. The most frequently used productive interactive methods are considered: the project method, the case method, the research method, discussions, game techniques, brainstorming techniques. It is emphasized that the activity of the teacher is inferior to the activity of the students. And the main task of the teacher is to create conditions for the manifestation of student initiative. The use of interactive technologies in the educational process implies the following logic: not from theory to practice, as implied in traditional teaching, but from the formation of new experience to its theoretical comprehension through application. Five elements are identified, which are based on the methods we are considering, as well as functions that perform interactive forms of study. It is noted that interactive learning is interactive, which involves active interaction of subjects of the educational process.

Keywords: interactive technology, competence approach, interactive training, project method, case method, gaming technology, professional education, specialist, graduate.

Введение. Современное образование строится в рамках компетентностного подхода, который подразумевает формирование у студентов самостоятельности в выполнении поставленных задач. Интерактивные методы обучения выступают одним из самых эффективных инструментов в совершенствовании профессиональной подготовки студентов высшего учебного заведения. Теперь преподавателю недостаточно просто быть компетентным в области своей дисциплины. Педагог должен изменить подход к современному учебному процессу.

Актуальность выбранной темы вызвана тем, что подготовка современных специалистов в рамках компетентностного подхода должна происходить с применением новых технологий, которые обеспечат наибольшую продуктивность и эффективность. Поэтому мы должны рассмотреть наиболее эффективные возможности применения интерактивных методов в процессе обучения студентов.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть построение учебного процесса с использованием интерактивных технологий. Для этого необходимо решить следующие задачи: выявить определение понятий «интерактивные методы» и «интерактивное обучение», установить особенности применения интерактивных методов в процессе обучения, определить функции, которые выполняет интерактивная форма обучения.

Изложение основного материала статьи. Интерактивные методы (от англ. interaction – взаимодействие) – это методы, основывающиеся на взаимодействии обучающихся между собой [1].

Интерактивным обучением называют специальную форму познавательной деятельности, способ познания, который осуществляется посредством совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют между собой, обмениваются информацией, решение проблем происходит совместно, студенты оценивают действия своих одноклассников и свою деятельность [2]. Происходит все это в условиях максимально приближенных к профессиональной сфере деятельности. Студенты оказываются в реальной деловой атмосфере по разрешению какого-либо вопроса.

Одной из главных задач выступает формирование особых условий обучения при которых студент сможет осознать свою успешность и интеллектуальную состоятельность. Построение учебного процесса в таких рамках позволяет сделать его продуктивным. Процесс обучения строится так чтобы все студенты оказались вовлеченными в этот процесс и принимают активное участие в познании. Особенностью

интерактивных методов является высокий уровень активности обучающихся, взаимодействующих между собой эмоциональное и духовное единение всех участников.

Интерактивная деятельность на занятии сосредоточена на пяти элементах:

- позитивной взаимозависимости;
- личной ответственности каждого из участников;
- содействующем взаимодействии;
- навыках совместной работы [3].

Рамки компетентного подхода заставляют студентов применять свои знания на практике самостоятельно. Интерактивное обучение полностью отвечает этим требованиям. В отличие от традиционного обучения, с каждым годом теряющего свою актуальность, интерактивное меняет роль преподавателя. Активность педагога уступает активности обучающихся. И главной задачей преподавателя становится создание условий для проявления студенческой инициативы. Таким образом, интерактивное обучение – это диалоговое обучение, которое включает в себе активное взаимодействие [4].

В процессе диалогового обучения студенты развивают критическое мышление, решают проблемы, анализируя условия и информацию. При этом они должны взвешивать альтернативные мнения, принимать аргументированные решения, участвовать в дискуссиях и общаться с другими людьми. Поэтому преподаватель может организовать на занятии парную или групповую работу, применить метод исследовательских проектов, ролевых игр, также организовать работу с документами и различными источниками информации.

Основной источник учебного познания – это опыт студента. Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает каждого обучающегося к самостоятельному поиску необходимой информации и становится наставником и советчиком в работе.

Интерактивные формы занятий выполняют следующие функции:

- прививают интерес к обучению;
- поощряют участие каждого студента в процессе обучения;
- усвоение материала становится более эффективным;
- многопланово воздействуют на обучающихся;
- способствуют установлению обратной связи (ответной реакции аудитории);
- помогают формировать у обучающихся собственное аргументированное мнение;
- формируют навыки профессиональной работы;
- оказывают положительное влияние на формирование поведения [5].

Использование интерактивных технологий в образовательном процессе предполагает следующую логику: не от теории к практике, как подразумевалось в традиционном обучении, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [6].

Многие ученые выделяют следующие общие результаты и эффекты применения интерактивного обучения:

1. благодаря интерактивным методам происходит интенсификация процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний в момент решения поставленной задачи. Обеспечение интенсивности происходит из-за более активного включения студентов в процесс получения и непосредственного использования знаний «здесь и сейчас». Регулярное применение форм и методов интерактивного обучения формирует у студентов продуктивные подходы к овладению информацией. Студенты преодолевают страх перед выступлением, не испытывают неловкость за неверно высказанный ответ так как ошибка не повлияет на оценку, к тому же устанавливаются доверительные отношения с преподавателем;

2. мотивация и вовлеченность студентов в учебный процесс, в решение поставленных задач, становятся выше, что побуждает к дальнейшей поисковой активности, участники нацеливаются на конкретные действия, обучение становится более осмысленным;

3. интерактивное обучение способствует неординарности мышления, особому видению проблемы и выходу из нее; аргументированному обоснованию своих позиций, своих жизненных ценностей. Развиваются такие черты как умение выслушать чужую точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерские отношения и проявлять при этом толерантность и доброжелательность к своим оппонентам;

4. интерактивные методы позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, приобрести новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Благодаря интерактивной деятельности совершенствуются многие компетенции. Студенты приобщаются к участию в образовательном процессе и осмысленно переживают индивидуальную и коллективную деятельность, накапливая опыт.

5. контроль знаний и умений использовать их на практике становится более гибким и гуманным;

6. результаты для отдельно взятого обучающегося несет в себе:

- приобретение опыта активного усвоения учебного содержания в процессе взаимодействия с окружением;

- формирование и развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний.

7. Результаты для учебной мини-группы:

- развиваются навыки общения и взаимодействия в малых подгруппах;
- становление ценностно-ориентационного единства группы;
- при необходимости происходит гибкая смена социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие каждым из участников нравственных норм и правил совместной деятельности;
- в процессе групповой рефлексии происходит развитие навыков анализа и самоанализа;
- развитие навыков к разрешению конфликтов и способностей находить компромиссы.

8. результаты для системы «преподаватель-группа»:

- творческий подход к организации образовательного процесса;
- многомерное освоение учебного материала;
- готовность к межличностному взаимодействию как в учебных, так и во внеучебных ситуациях [7].

Интерактивные методы являются современной формой активных методов. Сюда относятся дискуссия, эвристическая беседа, мозговой штурм, ролевая, «деловая» игра, тренинг, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом [8].

Рассмотрим наиболее часто используемые продуктивные интерактивные методы. Сюда относится метод проектов. Данный метод можно рассматривать как личностно-развивающую технологию, где в есть наличие познавательных навыков обучающихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умение делать прогнозы и оценивать результаты собственной деятельности [9]. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, будь она индивидуальной, парной или групповой. Выпускник высшей школы должен уметь быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, адаптироваться к ситуациям, иметь определённую широту знаний для объяснения окружающих его явлений. Все это говорит о необходимости использования в проектной деятельности проектов реальной практической направленности. Приобретенный студентами опыт поможет студенту в разрешении реальных жизненных и профессиональных проблем.

В процессе выполнения проекта студент закрепляет полученные ранее знания. Кроме этого формируются надпредметные компетенции: исследовательские, коммуникативные, рефлексивные, организационно-управленческие.

Кейс-метод является техникой обучения при которой используется описание реальных проблемных ситуаций (экономических, социальных, бытовых). Студенты осуществляют поиск, анализируют необходимую информацию [10].

Его суть: студентам предлагается разрешить реальную жизненную ситуацию, описание которой раскрывает не только практическую проблему, но и развивает комплекс знаний, который необходимо студентам усвоить в ходе решения поставленной задачи. Стоит отметить, что поставленная перед обучающимися проблема не имеет единого однозначного решения. Здесь большую роль играет творческий подход участников.

Работа с кейсом формирует у студентов умение находить выход из различных ситуаций, самостоятельно применять знания, нести ответственность за принятое решение и проводить рефлексию [11].

Исследовательский метод дает возможность понять ход научного исследования, предполагает ознакомление с областью и содержанием предметного исследования. Данный подход требует максимальной самостоятельности. Исследовательская деятельность формирует умения творческой работы, нестандартное мышление, наблюдательность.

Следующий метод, использующийся при интерактивном обучении – это дискуссии. Эта форма познавательной деятельности, когда субъекты образовательного процесса активно обмениваются мнениями, идеями и суждениями по конкретной учебной проблеме. Данный метод лучше всего использовать во время проведения конференций и симпозиумов, где обсуждаются проблемы комплексного межпредметного характера.

Игровые методики. В процессе игры новые роли, умения усваиваются более легко, при этом развивается ответственность и способность решать проблемы.

Выводы. Рассмотренные интерактивные методы могут использоваться высшей школой для формирования компетенций. Для достижения наибольшего эффекта, в образовательном процессе следует использовать различные методы интерактивных технологий. Данные технологии способствуют подготовке высококвалифицированных самостоятельных специалистов, готовых к продуктивной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (6). URL:http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_de.
2. Ваганова О.И., Колдина М.И., Труфанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, №2(19). С. 97-99.
3. Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «ДЕ. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гушин // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirova...>
4. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
5. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, №2(15). С. 80-82.
6. Коновалова М.П. Комплекс ГТО в современных условиях и его влияние на молодежь России // В сборнике: Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 54-55.
7. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «...И помнит мир спасенный...» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74-75
8. Nemova O.A., Retivina V.V., Kutepova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. Sociocultural Mechanisms of Intergenerational Values and Mindset Translation in Modern Family Development and Generational Change // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. №13. P. 6226-6237.
9. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.
10. Яковлева Е.И., Шобонов Н.А. Индивидуализация образовательного процесса в рамках модульной модели программы повышения квалификации при применении дистанционных образовательных технологий // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 6.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лукина Оксана Анатольевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

старший преподаватель Гасаненко Елена Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Солдатченко Александр Леонидович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПОНЯТИЙНАЯ МАТРИЦА ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются такие понятия как «имидж», «профессиональный имидж», «профессиональный имидж студента технического вуза». Рассматривается история становления понятия имидж и процесс его интеграции в сферу социально-гуманитарных наук. Дается качественная характеристика таких понятий как профессиональный имидж, профессиональный имидж студента технического вуза. Подробно рассматриваются основные компоненты и функции данных понятий.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, профессиональный имидж студентов технического вуза.

Annotation. The article reveals such concepts as «image», «professional image», «professional image of a technical university student». The history of the formation of the image concept and the process of its integration into the sphere of social and humanitarian sciences is considered. The qualitative characteristic of such concepts as a professional image, professional image of a student of a technical university is given. The main components and functions of these concepts are considered in details.

Keywords: image, professional image, professional image of a technical university student.

Введение. Актуальность проблемы поиска педагогических условий формирования профессионального имиджа обучающихся технического вуза обусловлена изменениями в сфере экономических отношений, когда презентация внешности человека становится средством повышения профессиональной значимости в трудовом коллективе и обществе в целом. В наши дни имидж является одним из важнейших факторов формирования успешности не только специалистов в области политики или рекламы, но и в других отраслях профессиональной деятельности. Он стал неотъемлемой составляющей предпринимательской и иной профессиональной деятельности. При этом важно разобраться в понятийном аппарате исследования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление понятийной матрицы выше обозначенной проблемы, составление которой было одной из задач научного поиска. Центральным приемом работы с научными текстами является построение понятийных схем или матриц. Понятийные матрицы – это наглядные представления, которые помогают разделять понятия, употребляемые в тексте, на классы, выделив между ними все возможные связи. Создание понятийной матрицы позволяет взглянуть на структуру текста, проследить его связи, что и отражает более глубокое понимание текста.

Изложение основного материала статьи. Текст может быть структурирован различными способами. В зависимости от структуры представленной в тексте информации выделяются следующие виды: линейные последовательности, иерархии, сети, матрицы, блок-схемы.

В рамках решения проблемы поиска педагогических условий формирования профессионального имиджа обучающихся технического вуза, был уточнен понятийный аппарат решаемой проблемы представленный представлен в виде матрицы – понятийной схемы, используемой для сравнения объектов по ряду показателей. Которая включает в себя базовые понятия (имидж, готовность) производные понятия (профессиональный имидж, готовность студента), а также специфическое производное понятие – «развитие готовности студента технического вуза к формированию профессионального имиджа».

Понятие «имидж» по своему содержанию и объему является междисциплинарным, оно формировалась и трактовалось в соответствии с целями и задачами наук социально-гуманитарной сферы. Понятие «имидж» является предметом исследования различных наук, таких как психология, социология, педагогика, политология, экономика, менеджмент.

В настоящее время существует несколько наиболее распространенных вариантов трактовки понятия «имидж». В первую очередь он понимается как фактор коммуникации, посредник между человеком обладающим сформированным имиджем и лиц, которые его воспринимают в процессе социального или профессионального общения.

Как и большинство научных понятий имидж может рассматриваться как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле под имиджем понимается распространенное в общественном сознании представление о намеренно созданных свойствах объекта в совокупности с его естественными свойствами, в узком смысле имидж трактуется как целенаправленно сформированный образ кого-либо объекта, который содержит определенные ценностные характеристики, способные оказать эмоциональное воздействие на реципиента [0].

Иногда имидж понимается более узко, он рассматривается только как внешний атрибут человека. Нередко имидж воспринимается как часть такого социального явления как мода. Имидж как научное понятие возникло сравнительно недавно и поэтому часто воспринимается только как феномен XX века. Это объясняется тем, что как отдельное социально-культурное явление имидж стал рассматриваться в рамках культуры модернизма и постмодернизма, он чаще всего воспринимается как инструмент политической деятельности, используемый для воздействия на аудиторию, что в полной мере не отражает его истинной роли в существующем обществе. К настоящему времени в области изучения имиджа накоплен огромный теоретический и практический материал, который нуждается в научной рефлексии. Имидж как социально-культурное явление возник намного раньше, чем появилось его научная дефиниция, что можно проследить по анализу вопроса возникновения и становления данного понятия в социально-гуманитарном знании. Здесь можно выделить несколько периодов.

1) первый этап (753 год до н.э.): возникновение первых предпосылок изучения природы понятия «имидж», появление термина «*imago*», выявление личностных аспектов человеческой природы, созвучных с пониманием феномена имидж;

2) второй этап (1920-30 гг.): формирование базовых представлений понятия «имидж», появление института рекламы, возникновение самостоятельного понятия «имидж»;

3) третий этап (1970-е годы на Западе, 1990-е годы в России): появление отдельной дисциплины, исследующей понятие «имидж» – имиджелогия, формирование технологии целенаправленного влияния образа на аудиторию.

К настоящему времени существует несколько направлений исследования понятия «имидж» в разных науках: имиджелогии, психологии, социологии, педагогике [0]. В отечественной литературе применяется научный подход к рассмотрению понятия имиджа, в отличие от западной литературы, где используется прикладной подход в изучении этого понятия.

В отечественной литературе следует отметить таких авторов как А.Ю. Панасюк, Т.Э. Гринберг, Д.В. Ольшанский. Эти ученые впервые использовали понятие «имидж» в своих трудах, посвященных изучению феномена политического лидерства.

Одним из первых разработчиков научно-теоретической базы изучения имиджа является В.М. Шепель. В своих работах он детально изучил структуру имиджа, его базовые понятия и способы реализации. Большое влияние на разработку представления о формировании имиджа оказали работы исследователей под руководством А.А. Бодалева. Посредством правильно сформированного имиджа человек приобретает статус успешного деятеля или специалиста, поэтому многие современные ученые создают различные методики и программы, позволяющие правильно формировать положительный имидж. Среди таких исследователей можно выделить В.М. Шепеля, Е.А. Петрову, Е.В. Змановскую.

На сегодняшний день имидж – это междисциплинарное понятие, которое трактуется по-разному в областях социально-гуманитарного знания. Согласно социологическому энциклопедическому словарю имидж определяется как внешний образ, создаваемый субъектом, с целью вызвать определенное впечатление, мнение, отношение у других, а также как совокупность свойств, приписываемых рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией и т.д. объекту с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему [0].

С точки зрения менеджмента имидж – это образ, представления, восприятие субъектом или средствами коммуникации [0].

В менеджменте и психологии учеными определены основные характеристики имиджа: неизмеримость, целостность и непротиворечивость, неустойчивость, динамичность, простота и ограниченность, прагматичность, вариабельность, нацеленность [0].

Имидж – это сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо и чего-либо [0].

В большинстве работ понятие «имидж» сводится к психологическому образу. В.М. Шепель, например, определяет имидж как визуальную привлекательность личности. Он считает, что счастлив тот, кто обладает от Бога привлекательным имиджем. Но, как правило, многие обретают симпатию людей благодаря искусству самопрезентации [0].

Образ в психологии понимается как отражение в психике внешних и внутренних характеристик объекта или явления, таким образом «имидж какого-либо объекта – это образ, возникший в психике человека в результате восприятия этим человеком тех или иных характеристик данного объекта» [0].

Имидж рассматривается как сложившийся в массовом сознании образ, который создается в глазах других людей в процессе взаимодействия и межличностного общения с ними.

В исследовании речь идет о профессиональном имидже и готовности студентов технического вуза к его формированию. Поэтому целесообразно рассмотреть сущность и содержание этих понятий. Следует отметить то, что до сих пор нет единого общепринятого понятия профессионального имиджа. Данное понятие представляется в качестве особого социокультурного феномена, к изучению которого наука только приступает. В настоящее время определилось такое научное направление, как профессиональная имиджелогия. Это системное направление призвано разрабатывать и использовать теорию и практику формирования имиджа профессионалов вне зависимости от конкретного вида деятельности.

Имидж профессионала как социально-психологический феномен напрямую связан с духовным миром, нравственными ценностями, профессиональной этикой и этикетом, который является частью профессиональной культуры специалиста. Современный рынок труда требует от ряда профессий определенных имиджевых характеристик. Наиболее широко профессиональный имидж рассматривается в сфере социально-гуманитарного знания. Анализ профессионального имиджа находит свое отражение в работах, посвященных изучению конкретных профессий – социального работника, политолога, педагога, психолога. Исследования в этой сфере проведены Ю.В. Андреевой, А.А. Бирюковой, М.А. Елагиным, Е.В. Емельяновой, О.Л. Пикулевой, Э.Б. Теймуровой и др. В этой связи появились варианты структурных моделей профессионального имиджа, механизмов и технологий его формирования. Разработан инструментарий имиджелогии, появился алгоритм формирования имиджа профессионала, предложены различные факторы формирования имиджа, разработано понятийно-терминологическое поле.

Профессиональный имидж как сложное личностное образование имеет многокомпонентную структуру, включающую интеллектуальные, эмоциональные, нравственные составляющие, имеющую определенные

уровни и критерии сформированности в личности будущего специалиста. Теоретический анализ профессионального имиджа специалиста показал, что он формируется постепенно в образовательном процессе и далее в профессиональной деятельности, работа над созданием профессионального имиджа должна быть целенаправленной, четко организованной и систематичной [0].

Базовые структурные компоненты профессионального имиджа совпадают со структурными компонентами имиджа, но наряду с основными составляющими он включает в себя ряд компонентов, напрямую связанных со спецификой исполнения профессиональной роли конкретным специалистом. Исходя из этого профессиональный имидж разных специалистов будет иметь отличные структурные компоненты в виду специфики профессии.

Прежде чем говорить о формировании профессионального имиджа важно провести анализ профессиональной группы специалистов или профессионального сообщества, профессиональной культуры, требуемых знаний, умений и навыков, характера и уровня их профессиональной компетентности, оценить общественный интерес к деятельности.

В связи с этим, для оценки профессионального имиджа студента технического вуза, была использована профиограмма технического специалиста. В соответствии с классификацией Климова Е.А. студент технического вуза – это будущий специалист в области «человек – техника», где ведущим предметом профессионального внимания является область технических объектов и их свойств [0].

Таблица 1

Профиограмма специалиста в области «человек – техника»

Личностные особенности и профессиональные умения	Основные качества квалифицированного технического специалиста
1) внимание, общительность;	1) способность к анализу и принятию решений в сложных ситуациях;
2) способность быть лидером;	2) познавательная составляющая, т.е. ориентация человека в обстоятельствах труда;
3) чувство ответственности;	3) способность быстро понимать целое, детали, суть и форму;
4) способность выполнять работу полную разнообразия;	4) умение строить версии о возможных причинах разлада, неполадок технических систем и мысленно воспроизводить варианты, выделяя наиболее вероятный;
5) энтузиазм в трудовой деятельности; тщательность действий;	5) развитое пространственное мышление и воображение;
6) самостоятельность суждений;	6) широкий кругозор в области естественных наук;
7) аккуратность и последовательность в работе;	7) профессиональная компетентность;
8) способность к планированию своего будущего; коммуникативные умения (слушать, говорить, убеждать);	8) способность принимать оптимальные решения в короткие сроки;
9) высокие требования к самым разным формам и видам памяти;	9) эмоциональная сдержанность, устойчивость в чрезвычайных ситуациях;
10) способность обучать других	10) повышенное чувство ответственности

Под профессиональным имиджем технического специалиста мы понимаем собирательный, обобщенный и сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ технического специалиста, включающий в себя особенности и качества личности, необходимые ему, как профессионалу. Это образ, выбранный в соответствии с необходимыми для данной профессии умениями и характеристиками, составляющими которого, являются: профессиональная компетентность; психологическая культура (коммуникабельность, развитость вербальной сферы, энергичность, умение держать дистанцию, нормативность речи, социально-психологические характеристики профессионала); социально-демографические и физические данные (возраст, пол, уровень образования); визуальный имидж (стиль одежды, прическа, мимика, пантомимика, манеры).

О.В. Мартыненко предлагает пять взаимосвязанных этапов формирования профессионального имиджа. На первом этапе изучаются индивидуально-психологические особенности личности. На втором – физические данные человека. На третьем этапе определяются личностно-деловые качества, необходимые для исполнения профессиональной роли. На четвертом этапе специалист подбирает индивидуальные средства и атрибуты своего имиджа с учетом полученных знаний в результате прохождения предыдущих этапов. И на пятом, заключительном этапе осуществляется «прокатка» имиджа в реальных условиях [0].

Развитие готовности студента к формированию профессионального имиджа предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента, учебной группы). В первую очередь, профессиональный имидж формируется во время обучения, на лекциях и семинарах, познавательными и воспитательными средствами самого курса и изучаемых дисциплин. В процессе развития готовности к формированию профессионального имиджа у студента формируется позитивное отношение к будущей профессии, появляется осознание ее общественной значимости и престижности. На создание

профессионального имиджа влияет не только воздействие преподавателей студентов, но и социо-культурная и образовательная среда вуза.

Другим необходимым элементом системы работы по формированию профессионального имиджа является саморазвитие студентов, которое происходит на фоне педагогического воздействия. Это процесс целенаправленного воздействия самого студента, который характеризуется ценностно-смысловым, личностно-обусловленным отношением к содержанию профессионального образования, к самому процессу обучения в вузе, к будущим жизненным перспективам и самому себе. Сюда относится и коммуникативная компетентность специалиста, и нравственно-поведенческая составляющая. Условием развития профессиональной компетентности является осознание выпускником необходимости повышения своей квалификации, общечеловеческой и профессиональной культуры, личной ответственности, эффективного проявления личных способностей и качеств в быстро меняющихся условиях.

Основанием для формирования профессионального имиджа может служить социальная роль, выполняемая человеком в профессиональной среде. Правильно создать профессиональный имидж – это значит оправдать ожидания общественности от облика специалиста. Образ человека на рабочем месте должен демонстрировать те качества, которые общество требует от представителей данной специальности. Другими словами, профессиональный имидж – это ответ на социальный заказ общества, требующий конкурентоспособного, мобильного специалиста, адаптированного к современным экономическим условиям. В любой профессии есть определенный стандарт то, каким образом должен выглядеть специалист данной области. Формируя и корректируя свой профессиональный имидж, человек осознает свою деятельность как средство для самовыражения и самореализации в социуме и в профессии.

Прежде чем переходить к рассмотрению профессионального имиджа студента технического вуза, целесообразно рассмотреть основные характеристики специалиста технической направленности и предъявляемые к нему требования. Так как студент технического вуза в дальнейшем будет работать с такой характеристикой индивидуальной жизни как перспектива личностного и профессионального роста, он несет ответственность за определение своей личности в учебной и трудовой деятельности.

Профессиональный имидж должен выполнять следующие функции как активные формы проявления сущности и содержания конкретного феномена, которые В.М. Шепель подразделил на две группы: ценностные функции (личностно возвышающая функция, функция комфортизации межличностных отношений) и технологические функции (функция межличностной адаптации, функция высвечивания лучших личностно-деловых качеств, функция затенения негативных личностных характеристик, функция преодоления возрастных рубежей).

В рамках построения профессионального имиджа необходимо учитывать, прежде всего, такие его компоненты как:

- 1) природные качества;
- 2) личностные характеристики как следствие образования и воспитания;
- 3) личностные характеристики, определяемые жизненным и профессиональным опытом;
- 4) визуальный образ.

Содержательная часть компонентов профессионального имиджа технического вуза представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика компонентов профессионального имиджа

Компоненты профессионального имиджа	Характеристика компонентов профессионального имиджа
1. Природные качества	Коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, красноречие, флюидное излучение, психоэнергетика личности
2. Личностные характеристики как следствие образования и воспитания	Нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человеческих технологий
3. Личностные характеристики, определяемые жизненным и профессиональным опытом	Собственные взгляды, оценки, убеждения, нормы и ценности индивида, а также выбор его будущей профессиональной деятельности, который происходит на основе имеющихся у него профессиональных склонностей, интересов и сложившихся способностей; знания, умения, навыки; способность выполнять профессиональные задачи; принадлежность к профессиональной культуре; внешняя атрибутика
4. Визуальный образ	Форма и стиль одежды; цветовая гамма, мимика, позы, жесты, пантомимика

Для студента технического вуза – будущего технического специалиста, профессиональный имидж имеет огромное значение. Во-первых, это определенное сообщение о личности профессионала окружающим. Во-вторых, он воздействует и на сам субъект, участвуя в формировании представления об уникальности собственной личности.

Профессиональный имидж студента – это интегральная характеристика, которая включает в себя совокупность внешних и внутренних составляющих личности (коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, красноречие, флюидное излучение, психоэнергетика личности, нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человеческих технологий) и его профессиональные качества (знания, умения, навыки; способность выполнять профессиональные задачи; профессиональная культура; внешняя атрибутика).

Так как в исследовании за основу была взята структура имиджа, предложенная В.М. Шепелем (природные качества; характеристики личности – следствие ее образования и воспитания; характеристики личности, определяемые ее жизненным и профессиональным опытом [0]), в которую был добавлен

визуальный имидж, то структурными компонентами профессионального имиджа студента технического вуза являются:

- визуальный образ студента технического вуза;
- личностные особенности студента технического вуза;
- профессионально-значимые качества студента технического вуза.

Таким образом, под профессиональным имиджем студента технического вуза понимается сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ технического специалиста, включающий в себя визуальный образ, природные, личностные и профессиональные качества, необходимые в профессии. Это образ, выбранный в соответствии с необходимыми для определенной технической профессии умениями и характеристиками.

Выводы. Процесс формирования профессионального имиджа студентом технического вуза является профессионально значимым аспектом его профессионального обучения, поскольку формирует у студентов основы правильного подхода к своему профессиональному имиджу уже на этапе обучения в вузе.

Литература:

1. Васищева А.В. Имидж: определение центрального понятия имиджеологии / А.В. Васищева, А.В. Ненашева // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4. – С. 311-317.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд. М.: Академия, 2010. – 285 с.
3. Мартыненко О. В. Психологические аспекты формирования имиджа практического психолога // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А. В. Егоровой. – М.: Просвещение, 2009. – 95 с.
4. Осипов В. Социологический энциклопедический словарь. – И.: ИНФРА, М – НОРМА, 1998. – 488 с.
5. Панфилова А.П. Имидж делового человека. – М.: ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 496 с.
6. Почепцов Г.Г. Имидж: от фараонов до президентов. Киев, 2000. - 359 с.
7. Психология управления.: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко; Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1999. – 150 с.
8. Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Интерпретация понятия имиджа в областях социально-гуманитарного научного знания // SCIENCE, TECHNOLOGY AND LIFE – 2015 Proceedings of materials the international scientific conference. Editors L.I.Savva, A.I. Marasanov, A.V.Podoprighora, T.G.Gurnovich. 2016. С. 406-417.
9. Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Историография проблемы формирования профессионального имиджа студента технического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 4. С. 131-138.
10. Сусименко Е. В., Рождественская С. В. Проблемные аспекты в определении научного термина и его свойств // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 1. С. 135–138.
11. Шепель В.М. Имиджеология. Как нравиться людям.- М.: Народное образование, 2002. – 613 с.
12. Шепель В.М. Имиджеология: Секреты личного обаяния. М., 1997, с. 87.
13. Маминов С. В. Понятийная матрица в исследовании мониторинга качества образовательного процесса в основной школе / Маминов Сергей Валерьевич, Савва Любовь Ивановна // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 19-25.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Лукина Оксана Анатольевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

старший преподаватель Гасаненко Елена Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Солдатченко Александр Леонидович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОГО ОБРАЗА И ПОТЕНЦИАЛА КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

Аннотация. В статье рассматривается одно из педагогических условий развития готовности студента технического вуза к формированию профессионального имиджа. Данным условием выступает развитие направленности студента на анализ и осознание наличного образа и личностного потенциала для построения профессионального имиджа. Представлена содержательная характеристика данного педагогического условия. Раскрывается такое понятие как направленность, его функции, выделены общие содержательные компоненты в структуре данного вида направленности.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, студент технического вуза, направленность, наличный образ, личностный потенциал, личностная направленность студента на анализ и осознание наличного образа.

Annotation. The article considers one of the pedagogical conditions for the development of the readiness of a technical university student to form a professional image. This condition is the development of the student's focus on analysis and awareness of the available image and personal potential for forming a professional image. A substantial characteristic of this pedagogical condition is presented. This concept is disclosed as an orientation, its functions, and general content components in the structure of a given type of orientation are identified.

Keywords: image, professional image, a technical university student, orientation, personal image, personal potential, personal orientation of the student for analysis and awareness of the personal image.

Введение. Современные условия экономического развития России предъявляют новые требования социального заказа к будущим специалистам технической сферы. Изменения социального и экономического характера происходят повсеместно, затрагивая все сферы жизнедеятельности человека. Так, гуманизация высшего образования выводит подготовку студента технического вуза на качественно новый уровень профессиональной компетенции, формирует его направленность на анализ его будущей профессиональной деятельности и личностного потенциала. Это будет способствовать успешному продвижению специалиста по карьерной лестнице, поможет ему стать конкурентоспособным специалистом. Таким образом, актуализируется проблема развития направленности студента технического вуза на анализ и осознание наличного образа и личностного потенциала для построения профессионального имиджа

Чем качественнее выстраивается работа студента технического вуза по развитию направленности на анализ и осознание наличного образа и личностного потенциала для построения своего профессионального имиджа, тем эффективнее строится у него учебная и профессиональная деятельность, поскольку именно имидж является одним из важных показателей развития личности, характеризует её профессиональные качества и стремления.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования – раскрыть сущность развития направленности студента на анализ и осознание своего образа и личностного потенциала как педагогического условия для построения профессионального имиджа.

Изложение основного материала статьи. Необходимость введения данного условия связана с постоянным развитием у студента интереса к процессу изменения и формирования своего наличного образа в соответствии с требованиями его будущей профессии и совершенствованием полученных навыков, умений и профессиональных компетенций.

Рассмотрим и проанализируем первый ряд понятийного аппарата предложенного педагогического условия, а именно такие центральные понятия, как «имидж», «направленность», «мотивационная сфера личности», «личностная направленность».

В широком смысле имидж определяется как внешний образ, создаваемый субъектом для создания определенного впечатления, мнения, отношения других; совокупность свойств, приписываемых рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией объекту с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему [11].

Специалисты определяют имидж как собирательный «образ», «вид» персоны, включающий не только внешнее впечатление, но и стиль мышления, особенности действий, и поступков, представление о себе (словарь С.И. Ожегова). Применительно к студенту технического вуза, это и обещание того, что он представит рекламируемые умения, компетенцию и достоинства в процессе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности. Поэтому это не только воплощение удачливости, секрет личного обаяния студента вуза, которые обеспечивает его энергию, движение, активность и заразительность, но и опора на выбранной профессии.

Ученые определяют имидж как собирательный образ человека, который включает в себя не только внешнюю сторону, но и мировоззрение, стиль поведения, особенности действий и поступков, представление о себе. Это «увеличительное стекло», которое обнаруживает деловые и личностные качества людей» (В.М. Шепель), взгляд другого, восприятие меня другим, «коммуникативное ограждение», публичное «Я» человека (Г.Г. Поченцов), «картина снаружи», которая рекламирует то, что внутри» (Э. Сэпсон).

Опираясь на данное определение и принимая во внимание особенности технической направленности профессии студента, под профессиональным имиджем, авторами статьи рассматривается сложившийся в массовом сознании образ технического специалиста, включающий в себя особенности и качества личности, необходимые профессионалу в технической области. Этот образ студент выбирает в соответствии с необходимыми для данной профессии умениями и характеристиками.

Исследователями и специалистами профессиональный имидж признается неотъемлемой частью успеха в деятельности, особенно в современный период, поскольку сам по себе успех в известной степени является отражением восприятия человека другими участниками профессиональной деятельности [1].

Для технических специалистов, как для профессионалов, работающих в системе «человек-техника», особую значимость имеет обретение профессионального имиджа. Индивидуальное имиджирование позволит будущему техническому специалисту овладеть системой коммуникативных навыков, наиболее соответствующих профессиональному имиджу и общепринятым профессионально-этическим стандартам.

В структуру имиджа личности многие отечественные психологи включают обязательный компонент – направленность, как системообразующую характеристику. Направленность является многокомпонентным понятием, которая сама включает в себя систему элементов: установки, мотивы, желания, стремления, потребности, влечения, намерения, интересы, склонности, убеждения, идеалы, мировоззрение и жизненные смыслы. Расширение и обогащение компонентов направленности происходит в результате разносторонней деятельности человека, которая осуществляет обогащение тенденций новым содержанием. Направленность личности изменяется, формируется на протяжении всей жизни.

Из вышеуказанного следует, что направленность включает систему побуждений, определяющую активность человека, избирательность его отношений. Совершая действия и поступки, люди исходят из разных побуждений. В процессе своей деятельности они выдвигают перед собой разные цели и перспективы, избирательно относятся к окружающим их социальным ценностям (образованию, общественной деятельности, требованиям дисциплины, коллективным обязанностям и т. д.). Сознание и чувство долга, потребности и убеждения, установки и привычки, цели и перспективы – все это разные элементы направленности.

Изучению направленности как главной характеристики личности посвящены научные исследования В.Н. Мясищева (1962), Л.И. Божович (1968), В.С. Мерлина (1971), А.Н. Леонтьева (1981), К.К. Платонова (1986), А.А. Бодалева (1991), С.Л. Рубинштейна (1999), А.Г. Асмолова (2002), R. Vanderbeeker (2002), E. Weber (2002) и др.

Направленность личности рассматривается учеными как:

– интегральное целостное свойство, регулирующее деятельность человека и его активность (Рубинштейн С.Л., 1989); которое «характеризует доминирующие интересы личности», «доминирующее отношение» [10];

– проявление в виде установки или в виде отношения; в первом случае в качестве побудителя выступает влечение, а в качестве цели – нечетко сформированная логическая конструкция или образ; во втором случае побудителем становится мотив, а цель представлена в виде модели желаемого результата (Леонтьев А.Н., 1975);

– «психические свойства, которые определяют общее направление деятельности человека в разнообразных, конкретных обстоятельствах жизни», которые «не только необходимы, но и достаточны для того, чтобы определить направление и содержание общественно-трудовой деятельности» (Мерлин В.С., 2005. С. 288);

Проблема направленности личности, как отмечает С.Л. Рубинштейн, это вопрос о «динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [14].

Направленность играет ведущую роль в обеспечении интеграции личности, «именно она выступает в роли «побудительной силы», определяющей избирательность отношений к активности личности» (Б.Ф. Ломов, 1981, №1. С.3). Кроме того, направленность проявляется в поступках, поведении человека, источниками которых являются потребности, жизненные цели, общественные требования к личности (М.Г. Резниченко, 2003).

Н.М. Борытко (2000), ссылаясь на мнение ученых, выделяет следующие основные характеристики направленности личности как интегративного явления: типологическую характеристику, являющуюся ядром личности и обуславливающую своеобразие человека, а также создающую иерархическую структуру личности (А. Сейтешев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, Т.Е. Конникова, Э.Г. Юдин, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев).

Направленность также определяет и демонстрирует отношение человека к своим основным социальным ролям и в целом его социальную сущность (Г.Л. Смирнов, Е.А. Шумилин); качество личности, обеспечивающее присвоение целей общества, выработку собственных целей жизнедеятельности, то есть являющееся смыслообразующей структурой личности (Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин, В.С. Мерлин); систему внутренних условий, которая опосредует преломление всех внешних воздействий на личность, в результате чего происходит интериоризация социального опыта, однако сохраняется относительная устойчивость личности (С.Л. Рубинштейн, А.П. Сейтешев). Она также определяет активность личности по отношению к себе, к окружающим людям, а также тенденции поведения, деятельности и общения человека (А.Н. Леонтьев, А.П. Сейтешев).

Рассматривая направленность личности как системное явление, С.Н. Бегидова (2007) выделяет следующие ее функции: интегральную функцию, системообразующую функцию, функцию целеобразования, избирательности, и функцию поиска недостающих элементов.

Рассмотрим эти функции более детально. Интегральная функция направленности проявляется во взаимодействии ее элементов. По мнению В.Г. Афанасьева, «связь между компонентами системы настолько тесна, существенна, что изменение одного из них вызывает изменение других, а нередко и системы в целом» [2]. Изменение ценностных ориентаций личности, например, может приводить к изменению силы и вектора ее мотивации к деятельности.

Системообразующая функция направленности обеспечивает внутреннюю согласованность, целостность личности. Система ценностных отношений является ядром, системообразующим элементом направленности личности. Функция целеобразования заключается в том, что направленность задает траекторию развития личности, является источником ее ожиданий, планов, перспектив, а также постановки значимых целей. Н.М. Борытко отмечает, что эта функция «обеспечивает развитие личности в профессиональном труде, в подготовке к нему» [5].

Функция избирательности характеризует личность «с точки зрения отношения человека к себе и к обществу» [4] и обеспечивает развитие индивидуальности человека. Человек придает определенную степень значимости различным предметам окружающего его мира, явлениям, процессам и т.п. благодаря избирательности.

Функция поиска недостающих элементов способствует актуализации мотивов деятельности человека в их количественном (сила) и векторном (направление, содержание деятельности) аспектах. По определению О.С. Аббасовой, направленность определяется как детерминанта, внутренний побудитель постоянного самосовершенствования человека благодаря именно данной функции [1].

Несмотря на разные подходы к изучению направленности личности, был проведен анализ мнений ученых, на основе которого были выделены общие содержательные компоненты в структуре направленности (таблица 1).

Таблица 1

Содержательные компоненты направленности личности

ФИО исследователей	Компоненты
В.С. Мерлин [9]	Потребности, влечения, желания, интересы и убеждения
К.К. Платонов [13]	Влечения, желания, интересы, мировоззрение, убеждения
Б.Ф. Ломов [8]	Потребности, интересы, склонности, мотивационная сфера, идеалы, ценностные ориентации, убеждения, способности, одаренность, характер, волевые, эмоциональные, интеллектуальные особенности
А.К. Осницкий [12]	Устойчиво доминирующая система мотивов, потребностей или интересов, которые выступают в роли долговременных мотивационных установок

Таким образом, в структуру направленности личности всеми учеными включается мотивация, рассматриваемая как интегральная система относительно устойчивых мотивов и являющихся основным побудителем деятельности, а также потребности, интересы, установки, цели, ценности и мировоззрение человека.

Мотивационная сфера личности, согласно Л.П. Шиповской [17] представляет собой динамичную сферу, в которой собрана вся совокупность мотивов, формирующихся и развивающихся в течение жизни человека.

Из данного определения можно констатировать, что в основе направленности находятся разнообразные мотивы. Дадим их краткую характеристику.

В самом общем смысле, мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – это то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию.

Мотив трактуют по-разному: как потребность (А. Маслоу), переживание этой потребности и её удовлетворение (С.Л. Рубинштейн), предмет потребности.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив означает то объективное, в чём конкретизируется потребность в конкретных условиях и вектор направления деятельности. По мнению Б.Ф. Ломова, в многочисленных мотивах, которые формируются у личности, отражаются потребности – базовые (в общении, познании, деятельности, отдыхе и т.д.) и производные (потребность в обучении, в творческом труде) [7].

Л.И. Божович говорит о том, что мотивами могут выступать предметы внешнего мира, представления, чувства, переживания, идеи, т.е. то, ради чего осуществляется деятельность и в чём нашла своё воплощение потребность [3].

Мотивом является некий стимул, побуждающий личность к выполнению какого-либо действия.

Выводы. Таким образом, для акта деятельности нужны осознанные цель и мотив (потребность в действии), а для достижения цели нужно выполнить ряд действий при одном и том же мотиве. В целом, можно отметить, что мотив взаимосвязан с потребностью: потребность стимулирует человека к деятельности, а компонентом деятельности всегда является мотив.

Понятие «развитие направленности студента на анализ и осознание наличного образа и личностного потенциала для построения профессионального имиджа» мы трактуем как процесс необратимого, направленного, закономерного, качественного изменения направленности личности на совершенствование своего профессионального имиджа, на его переход из одного состояния в другое, более совершенное.

Его основу составляет личностная направленность студента на анализ и осознание своего наличного образа и личностного потенциала для дальнейшего построения профессионального имиджа.

Разрабатывая первое педагогическое условие, было учтено, то что процесс развития направленности студентов носит этапный характер и предполагает последовательный анализ наличного образа, его осознание и развитие ее компонентов. Отметим, что к ним отнесены следующие этапы:

- 1) анализ особенностей направленности студентов (выявление ведущих потребностей, ценностей и установок), свойственных конкретному студенту;
- 2) определение целевых предпочтений (ведущих мотивов) студента; анализ и принятие студентом своего образа;
- 3) развитие у студента определенных качеств личности и навыков, необходимых для формирования профессионального имиджа.

Развитие направленности студентов происходит эффективнее, если в процессе профессиональной подготовки студентов включаются в исследовательскую работу по проблемам совершенствования профессионального имиджа. Именно такой является исследовательская деятельность студентов, связанная с решением ими какой-либо творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением.

Активное участие в деятельности такого рода, как отмечают Т.Е. Климова, Н.В. Сычкова, П.Ю. Романов, А.Я. Найн и др., стимулирует развитие направленности студентов, кроме того, исследовательская деятельность оказывает значительное стимулирующее действие за счет: получаемых практических результатов, социального признания, получения определенного статуса, а также профессиональных перспектив, осознаваемых студентами.

Направленность студентов технического вуза на анализ и осознание своего наличного образа развивалась на основе анализа собственной мотивационно-потребностной сферы, а также ориентации на ценности развития, саморазвития и профессиональной самореализации.

Студентам предлагались задания на анализ собственных личностных качеств, потребностей, мотивов, интересов, ценностей и ценностных ориентаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Развитие данного компонента предполагало переход к потребностям более высокого уровня, связанным с самореализацией, социальным признанием, успешностью в профессиональной деятельности.

Учеными и специалистами имидж признается неотъемлемой частью профессионального успеха, поскольку сам по себе успех в известной степени является иллюзией восприятия тебя коллегами по работе [6]. Чем точнее строится имидж, тем эффективнее коммуникация с людьми, поскольку он отражает суть личности её устремления и черты. Именно профессиональный имидж дает возможность студенту технического вуза передать в учебной группе информацию о себе, о своих истинных личностных и профессиональных намерениях, идеалах и планах.

Литература:

1. Аббасова О.С. Системный подход к исследованию социалистического общества и совершенствование сферы образования: дис. докт. фил. наук. Ташкент, 1984.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М. 1995.
4. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореферат дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук. М., 1966. 40 с.
5. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / научн. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
6. Гончакова В.Г. Имидж: розыгрыш или код доступа? Ростов на Дону: Феникс, 2011. 215 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

9. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: учебное пособие для спецкурса. Пермь, 1971. 120 с.
10. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960. 428 с.
11. Осипов В. Социологический энциклопедический словарь. И.: ИНФРА, М – НОРМА, 1998. 488 с.
12. Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Московский экономико-лингвистический ин-т, 2007. 231 с.
13. Платонов К.К. Методологические проблемы медицинской психологии. М.: Медицина, 1977. 95 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
15. Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Историография проблемы формирования профессионального имиджа студента технического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 4. С. 131-138.
16. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997. 320 с.
17. Шиповская Л.П. Человек и его потребности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 100101 «Сервис», 100103 «Социально-культурный сервис и туризм», 100110 «Домоведение» (цикл общепрофессиональных дисциплин). М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2008. 431 с.

Педагогика

УДК 373.217.8

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Светлана Адольфовна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Проведено исследование психофизического развития детей старшего дошкольного возраста. Выявлено, что мелкая моторика на данном этапе развития ребенка отражает речевое развитие. Центры мозга, ответственные за мышление детей 5–6 лет функционально развиваются быстрее, чем зоны, ответственные за движения. Развитие умственных возможностей во многом зависит от состояния эмоционально-аффективной сферы ребенка.

Ключевые слова: психофизическое развитие, старший дошкольный возраст, здоровье, речь, мелкая моторика, сенсомоторная реакция, тревожность.

Annotation. The study of psychophysical development of children of preschool age. It is revealed that fine motor skills at this stage of development of the child reflect speech development. The centers of the brain responsible for thinking of children of 5-6 years functionally develop faster, than the zones responsible for movements. The development of mental capabilities largely depends on the state of the child's emotional and affective sphere.

Keywords: psychophysical development, senior preschool age, health, speech, fine motor skills, sensorimotor reaction, anxiety.

Введение. Физическое воспитание играет важную роль в жизни дошкольника, так как физическое развитие ребенка является неотъемлемой частью его здоровья. Более 70% старших дошкольников имеют различные функциональные отклонения в развитии речи, что в большинстве случаев, обусловлено отставанием в развитии двигательной сферы [4]. Это проявляется в виде недостаточной координации сложных движений, неточности, моторной неловкости, снижения темпа выполнения движений, нарушения пластичности и амплитуды выполняемых движений в упражнениях по показу и по словесной инструкции [3].

Экспериментально доказана зависимость развития речи детей от степени сформированности мелкой моторики пальцев рук. Если развитие движений пальцев рук отстает, то чаще всего, происходит и задержка речевого развития, хотя общая моторика при этом остается в норме или может быть выше возрастной нормы [2].

М.М. Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения, проекция руки есть еще одна речевая зона мозга». У детей с задержкой речевого развития, следует стимулировать речевое развитие с помощью тренировки движений пальцев рук, что является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга [2].

Уровень психических процессов дошкольника находится в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики. Развитие речи и, следовательно, мышления будет замедленно, пока движения пальцев не станут свободными. При коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи мелкую моторику пальцев рук, моторику артикуляционного аппарата гораздо эффективнее развивать параллельно с общей моторикой. Следует использовать специальные упражнения для развития общей моторики, для улучшения координации движений, выработки чувства ритма, преодоления моторной неловкости [3].

Формулировка цели статьи. Цель данной работы заключается в анализе научной литературы по выявленной проблеме и проведении исследования состояния речевого развития, когнитивных процессов и эмоционально-аффективной сферы ребенка.

Изложение основного материала статьи. Для определения сформированности мелкой моторики пальцев рук у детей 5-6 лет был проведен тест, по результатам которого было выявлено, как быстро дети могут собрать 20 спичек в два коробка. Тест показал, что только 21 ребенок из 74 обследованных уложился в контрольный норматив – 15 сек. У остальных моторика пальцев рук была значительно хуже, что отразилось на их результате.

М.М. Кольцова в своих работах показала высокую корреляционную зависимость между показателями мелкой моторики и сформированностью речи ребенка. Для определения степени соответствия этих функций был определен уровень речевого развития группы обследуемых детей. Уровень речевого развития определялся по методике «Составление рассказа», описанной Н.Я. Семаго [3]. Ребенку предлагалось рассмотреть серию картинок, объединенных единым сюжетом, и составить связный рассказ.

Уровень речевого развития был оценен по связности и осмысленности составления рассказа, правильности звукопроизношения, выразительности и эмоциональности речи.

Таблица 1

Уровень речевого развития детей 5–6 лет, проживающих в г. Екатеринбурге

Уровень развития	Количество обследованных детей (n=74)
Очень высокий	5
Высокий	15
Средний	26
Низкий	28
Очень низкий	–

Данные представленные в таблице 1 показывают, что уровень речевого развития обследуемых детей ниже среднего. Только 27% обследованных дошкольников отнесены к числу детей с высоким и очень высоким уровнем речевого развития, 36% имеет средний уровень и 37% относятся к категории детей, имеющих низкий уровень речевого развития. Очень низкий уровень развития не выявлен.

Сопоставляя данные о развитии мелкой моторики и речи (табл.1), мы отмечаем высокую положительную корреляцию этих функций (корреляционный коэффициент равен + 0,78). Это еще раз подтверждает, что мелкая моторика на определенном этапе развития ребенка отражает речевое развитие.

Речь и мелкая моторика, вне сомнений, отражают уровень развития мышления и психики. Однако выше описанные тесты могут только качественно определить состояние этих функций, так как этот процесс оценивается по субъективным параметрам.

Количественную оценку развития когнитивных функций, по мнению Н.А. Бернштейна [1], могут дать тесты, определяющие сенсомоторные реакции.

Для исследования когнитивных процессов была использована компьютерная мультимедийная программа. Данная методика позволила фиксировать время реакции ребенка на различные по форме и цвету объекты, появляющиеся на дисплее в случайном режиме. Эта же методика позволила определить и степень сформированности зрительного восприятия.

Данные теста (табл. 2), отражающие дифференцированную сенсомоторную реакцию показали, что время реакции на движущийся объект определенной формы как левой, так и правой руки у мальчиков и у девочек статистически не отличается. Хотя, можно предположить, что при более объемной выборке эти отличия могли бы присутствовать, так как тенденция сниженных моторных функций правой руки у девочек имеет место. Необходимо отметить тот факт, что у мальчиков результаты моторной реакции правой руки достоверно лучше, чем левой. У девочек достоверных различий не выявлено. Различия между простой и сложной зрительно-моторной реакцией в среднем составляют 200–300 миллисекунд.

Таблица 2

Временные параметры сенсомоторных реакций у детей 5–6 лет

Старшая группа	Дифференцированная сенсомоторная реакция				Простая сенсомоторная реакция	
	Правая рука		Левая рука		M±m	p
	M±m	p	M±m	p		
Мальчики (n=36)	645±32	< 0,5	804±34 П*	<0,2	571±31	< 0,4
Девочки (n=38)	711±30		782±41		593±28	

*Примечание: время реакции измерялось в миллисекундах с помощью компьютерной методики.
П* – указывает, что между данными правой и левой руки различия достоверны (p < 0,05)*

Девочки при выполнении дифференцированного теста допускают от 0,6 до 0,8 ошибок, что значительно меньше, чем у мальчиков. Можно предположить, что концентрация внимания у девочек несколько выше. Возможно, именно этим определяется увеличение латентного периода в их моторных функциях при выполнении дифференцированного теста.

Следует заметить, что время дифференцированной сенсомоторной реакции левой руки, как у девочек, так и у мальчиков несколько хуже, чем правой, что свойственно для правшей (у всех обследованных доминирующей рукой являлась правая).

Простые и дифференцированные реакции различаются, прежде всего, длительностью когнитивных процессов. Вклад мыслительных процессов в дифференцированные реакции у исследуемого контингента занимает почти 30% времени.

Данные простой и дифференцированной сенсомоторной реакции у детей 5–6 лет почти в два раза хуже, чем у взрослых. Это говорит о том, что функциональное формирование центров, ответственных за двигательные функции не завершено.

При исследовании динамики сенсомоторной реакции дошкольников в течение года (табл. 3) было выявлено, что простая зрительно-моторная реакция за период 10 месяцев не изменилась, в то время как дифференцированная реакция на движущийся объект правой руки к концу года стала заметно лучше.

Таблица 3

Динамика изменений сенсомоторных реакций у детей 5–6 лет в течение года

№	Старшая группа	Дифференцированная сенсомоторная реакция		Простая сенсомоторная реакция
		Правая рука	Левая рука	
		M±m	M±m	
1	сентябрь (n=78)	746±31	854±39 П*	580±27
2	декабрь (n=76)	758±24	833±33 П*	586±30
3	март (n=77)	711±28	797±34 П*	567±32
4	июнь (n=75)	652±30 1,2*	780±27 П*	559±34

Примечание: время реакции измерялось в миллисекундах с помощью компьютерной методики.
 П* – указывает, что между данными правой и левой руки различия достоверны ($p < 0,05$).
 1,2* – указывает, что между летним периодом и осенне-зимним различия достоверны ($p < 0,05$)

Улучшение дифференцированных зрительно-моторных функций при неизменных результатах простой зрительно-моторной реакции обусловлено улучшением когнитивных процессов при неизменном состоянии центров управления движением. Это указывает на то, что центры ответственные за мышление детей 5–6 лет на данном этапе развития ребенка функционально развиты лучше, чем нейроны ответственные за движения.

Развитие умственных возможностей во многом будет зависеть от состояния эмоционально-аффективной сферы ребенка, которую, по данным психологов, определяет уровень тревожности [3].

Проблема детской тревожности и ее своевременная коррекция является весьма актуальной, так как тревожность является одним из видов эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности самого ребенка на личностном уровне.

В этой связи, было проведено исследование, цель которого – изучить возрастающую специфику тревожности детей старшего дошкольного возраста, выявить факторы, оказывающие влияние на становление, развитие и закрепление эмоциональных особенностей дошкольников.

Используя в своих исследованиях тест тревожности Р.Тэмпла, М.Дорки, В.Амена [3], был определен уровень тревожности среди старших дошкольников по отношению к ряду типичных для них жизненных ситуаций.

Таблица 4

Уровень развития тревожности у детей 5–6 лет

Возраст	Уровень тревожности, %		
	Высокий	Средний	Низкий
5 лет (n=36)	47	53	–
6 лет (n=38)	54	46	–

Полученные данные (табл. 4) наглядно показывают, что почти 50% исследуемых детей находится в состоянии повышенной тревожности и чуть больше 50% – имеют средний уровень тревожности.

Возвращаясь к данным речевого развития и сопоставляя их с полученными результатами по уровню тревожности, мы обнаружили, что все дети, у которых были выявлены отставания речевых функций, имели высокий уровень тревожности. При этом необходимо отметить, что это психическое состояние для данной группы исследуемых, является относительно устойчивым, так как замеры проводились неоднократно.

Т.П. Семенова [5] в своих работах показала, что повышенная тревожность, длительностью от 1,5 до 3-х часов вызывает дополнительный выброс катехоламинов, которые активизируют мыслительные процессы детей. Длительное пребывание детей в состоянии повышенной тревожности тормозит процессы умственной деятельности. Из этого следует, что развивать речевые функции ребенка необходимо при оптимальном уровне тревожности.

Возрастно-половые особенности развития тревожности у детей 5–6 лет

Возраст	Уровень тревожности, %					
	Высокий		Средний		Низкий	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
5 лет (n=36)	55	41	44	59	–	–
6 лет (n=38)	58	46	42	54	–	–

Также присутствуют различия между показателями уровня тревожности у мальчиков и у девочек (табл. 5). Результаты свидетельствуют о том, что уровень тревожности у мальчиков значительно превышает показатели девочек. Заметно выраженная тревожность у мальчиков вытекает из-за физиологических различий полов: мальчики в большинстве случаев отличаются повышенной активностью, что, несомненно, отражается на их эмоциональном состоянии. А это ведет к большим ограничениям, наказаниям, что может впоследствии оказать влияние на формирование тревожного состояния, беспокойства, чувства вины.

Более детальное обследование детей выявило наличие колебаний ситуативной тревожности в течение дня. У некоторых детей повышенный уровень тревожности отмечался в утренние часы, когда ребенка приводили в садик. Это было связано с излишней привязанностью к родителям и нежеланием расставаться с ними даже на короткий промежуток времени. Также были отмечены колебания перед началом учебных занятий и перед дневным сном.

В связи с тем, что наибольшее число показателей высокого уровня тревожности среди старших дошкольников приходится на 6-ти летний возраст, встает естественный вопрос, как помочь детям снизить тревожность, создать благоприятные условия подготовки к школе, способствующие полноценному развитию личности.

Выводы. Речь, по мнению многих исследователей, отражает умственное и психическое развитие ребенка.

В наших исследованиях было выявлено, что почти 27% обследованных дошкольников отнесены к числу детей с высоким и очень высоким уровнем речевого развития, 36% имеют средний уровень, 37% относятся к категории детей, имеющих низкий уровень речевого развития.

Сопоставляя данные развития мелкой моторики и речи, мы отмечаем высокую положительную корреляцию этих функций (корреляционный коэффициент равен + 0,78). Это еще раз подтверждает, что мелкая моторика на определенном этапе развития ребенка (до 7–8 лет) отражает речевое развитие.

Можно предположить, что для детей, у которых моторные функции кисти развиты недостаточно хорошо, специально разработанный массаж и упражнения для пальцев рук, сопровождаемые звукопроизношением или речитативом будут развивать речь, мышление и психику.

При исследовании динамики зрительно-моторной реакции дошкольников в течение учебного года было выявлено, что простая зрительно-моторная реакция за период 10 месяцев не изменилась, в то время как дифференцированная реакция на движущийся объект правой руки к концу года стала заметно лучше. Улучшение дифференцированных зрительно-моторных функций при неизменных результатах простой зрительно-моторной реакции, скорее всего, обусловлено улучшением когнитивных процессов при неизменном состоянии центров управления движением.

Это указывает на то, что центры, ответственные за мышление детей 5–6 лет на данном этапе развития ребенка функционально развиваются быстрее, чем зоны, ответственные за движения.

Развитие умственных возможностей во многом будет зависеть от состояния эмоционально-аффективной сферы ребенка. В данном случае, почти 50% обследованных детей находится в состоянии повышенной тревожности и 50% – имеют средний уровень тревожности. У мальчиков уровень тревожности значительно превышает показатели девочек. Заметно выраженная тревожность у мальчиков объясняется физиологическими различиями полов.

Обследование детей также выявило наличие колебаний ситуативной тревожности в течение дня. У некоторых детей повышенный уровень тревожности отмечался в утренние часы, а точнее, во время прихода в детский сад. Были отмечены колебания перед началом учебных занятий и перед дневным сном.

Возвращаясь к данным, отражающим состояние речевого развития, когнитивных процессов, и сопоставляя их с полученными результатами по уровню тревожности, было установлено, что все дошкольники, у которых были выявлены отставания мелкомоторных, координационных и речевых функций имели высокий уровень тревожности со сниженной лабильностью нервных процессов. А таких детей в данном исследовании было более 40%. Эти дети, несмотря на отсутствие, явно выраженных отклонений в психике и физическом развитии, нуждаются в оптимизации психофизической сферы.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В.П.Зинченко. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 169 с.
3. Медведева С.А. Здоровьеформирующие технологии обучения и воспитания в системе дошкольного образования. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. поф.-пед. ун-т», 2008. 250 с.
4. Медведева С.А. Основные подходы к проблеме укрепления здоровья детей дошкольного возраста [Журнал]: Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч.6. С. 93-100.
5. Семенова Т.П. Оптимизация процессов обучения и памяти. Пущино: ОНТИ ПНЦ РАН, 1992. 155 с.

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент **Медведева Елена Юрьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент **Ольхина Елена Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СВОЕОБРАЗИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В связи с этим обсуждаются возможности конструирования методики исследования и выделения на этой основе пяти типов семантического развития детей с общим недоразвитием речи по степени употребления различных операций предикирования, установления иерархии предикатов, актуализации предметных связей и их структурно языкового оформления.

Ключевые слова: семантическое развитие, наглядно-действенное моделирование, предметный план, предикативные связи, ограниченные возможности здоровья, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article deals with the problem of semantic development of preschool children with General underdevelopment of speech. In this regard, the possibilities of designing the research methodology and the allocation on this basis of five types of semantic development of children with ONR by the degree of use of various operations of predication, establishing a hierarchy of predicates, updating of subject relationships and their structurally linguistic design are discussed.

Keywords: semantic development, visual-motor modeling, substantive plan, predicative relations, disabilities, pre-K, General underdevelopment of speech.

Введение. Современный этап изучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), характеризуется рассмотрением существенных изменений в структуре психологических особенностей у детей данной категории. Наиболее актуальной проблемой на сегодня является изучение детей с речевой патологией. В настоящее время отечественными психологами накоплен и обобщен богатейший материал по развитию речемыслительной деятельности, выделен и исследован целый ряд важных вопросов связанных с речевой деятельностью. Вместе с тем в разработке проблем функционирования речемыслительного механизма в патологических условиях имеются малоизученные вопросы [3, 4, 8].

Так, недостаточное внимание уделяется рассмотрению семантической системы сознания, в которой содержится достаточно существенное знание о мире. Эта специфическая для логопсихологии проблема остается одной из актуальных, хотя уже давно имеются указания ведущих ученых на ее первостепенную теоретическую и практическую значимость.

В последнее время стали появляться работы, в которых сделаны серьезные попытки оценить состояние мыслительных процессов ребенка, лежащих в основе овладения языком, а также особенностей функционирования языка в речевой деятельности [6, 8, 10].

Общей теоретической концепцией нашей работы явились фундаментальные положения специальной психологии и педагогики о коррекции и компенсации нарушенных функций детей с ОВЗ, позволяющие рассматривать язык и связанные с ним нарушения с точки зрения их структурно-семантической целостности.

Наши экспериментальные исследования базировались на современных отечественных и зарубежных представлениях психологии о когнитивных структурах, а также специфическом функционировании языковых кодов, лежащих в основе вербально-ассоциативных и функциональных связей слов.

На современном этапе развития науки и практики логопедии возникают противоречия между возможностями коррекционного обучения и недостаточным исследованием речевых и когнитивных функций влествию неполного учета психологической природы нарушения. Данное противоречие определило проблему нашего исследования [2, 7, 11].

Исходя из специфики и направленности эксперимента, была разработана программа исследования и поставлена его **цель** – оценить качественное своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с ОНР посредством наглядно-действенного моделирования.

Цель исследования определила следующие **задачи** эксперимента:

1. Проанализировать состав участников исследования, сформировать экспериментальную и контрольную группы.
2. Экспериментально изучить семантические характеристики высказывания детей, определить различные типы отклонений речевого развития.
3. Создать и апробировать психодиагностическую методику, направленную на решение поставленной проблемы.

Подготовка и проведение экспериментального исследования осуществлялись на базе ряда МБДОУ г. Нижнего Новгорода. Основную экспериментальную группу составили дети с общим недоразвитием речи (ОНР) (50 человек). В контрольную группу вошли 50 детей с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное изучение детей дошкольного возраста с нормальной речью и общим недоразвитием речи проводилось в несколько этапов:

Предварительный этап эксперимента

1. Характеристика вербального сообщения детей в процессе предметно-действенного моделирования.
2. Изучение речевого высказывания как речемыслительного продукта.

Основной этап эксперимента

1. Выявление уровней семантического развития в условиях экспериментального обучения.
2. Адаптивность детей с семантическими нарушениями в группе.

С целью изучения особенностей нарушения речевого высказывания была использована модифицированная методика с использованием психолингвистического метода В.Б. Апухтина [1], реализованная ранее в научном исследовании Г.С. Гуменной, Э.Б. Парфеновой [6,9]. Суть данной методики сводилась к следующему: на этапе внутреннего программирования речевого высказывания смысловая структура строится путем предикативного развертывания содержания по правилам смыслового синтаксиса. На этом этапе происходит оперирование смыслами без их полного словесного обозначения. За основу анализа смысловой структуры была взята предикатема, представляющая собой минимальную единицу смысла, имеющую предикативный характер и состоящую из двух компонент – темы (Т) и ремы (R), объединенных предикативной связью. Каждому виду логических отношений между описываемыми явлениями действительности соответствовал определенный тип предикативной связи (склеивание, погружение, дизъюнкция, конъюнкция, импликация, зонтичное предикативное).

Сконструированная нами методика базировалась на лексико-семантическом содержании темы «Дикие животные». Речевое сообщение включало последовательное тематическое развертывание. Смысловая структура вербального сообщения была представлена иерархической системой предикативных связей. Смысловая плотность предложения, численно равная количеству смысловых единиц в предложении составила 2,2. Глубина погружения, равная числу погруженных предикатом равна 2,0.

Предварительный этап исследования предполагал самостоятельное создание детьми, с ОНР и нормальным речевым развитием наглядно-действенной модели по воспринятому вербальному сообщению, на основе которого восстанавливался предметный план речевого высказывания. При использовании данного задания определялся возрастной уровень выполнения задания.

Проведение основного этапа предусматривало восстановление детьми с ОНР предметного плана вербального сообщения путем выбора изображений, составляющих модель когнитивной ситуации. Их отбор осуществлялся с учетом возраста и содержательного многообразия предметов и явлений окружающей действительности, а также их свойств и отношений.

Разработанная нами методика основного этапа констатирующего эксперимента состояла из трех серий экспериментальных заданий, результаты выполнения которых в совокупности составили семантические характеристики речевого сообщения различных групп детей.

I серия экспериментальных заданий была направлена на изучение самостоятельного конструирования вербального сообщения. В процессе речевого моделирования ребенок должен был установить разнообразные логические отношения.

II серия экспериментальных заданий имела целью исследование понимания смыслового плана речевого высказывания. В процессе приема и смысловой переработки словесной информации дети актуализировали предметный план речевого сообщения, соотносили его с содержанием предложенных картинок, делали выбор набора картинок из всей совокупности предъявляемых изображений полно и точно отображавших когнитивную ситуацию представленного речевого сообщения, анализировали систему предикативных связей и устанавливали их иерархию.

III серия – задания способствовали выявлению структурно-языкового оформления высказывания и предполагали самостоятельное конструирование высказывания к реальным предметным изображениям.

Выполнение заданий оценивалось по следующим критериям:

1. Наличие смысловых связей, представленных различными типами логических операций (склеивание, погружение, дизъюнкция, конъюнкция, импликация, зонтичное предикативное).
2. Иерархическая организация смысловых связей.
3. Актуализация предметных связей.
4. Структурно-языковое оформление высказывания.
5. Особенности поведения ребенка в ситуации общения.

Анализ речевых сообщений, полученных в результате экспериментального исследования, позволяет утверждать, что большому детям с ОНР (48%) были недоступны наиболее трудные задания из первой серии, где требовалось самостоятельное продуцирование речевого сообщения. У большинства детей не прослеживалась связь между уровнем сформированности способности установления системы последовательности событий в неречевой деятельности и степенью нарушения языковой системы.

Этот вывод подтверждается отсутствием корреляции между степенью сформированности языковой системы у детей с ОНР и их возможностями правильно устанавливать смысловые связи внутри речевого целого.

Выявлен значительный разрыв между возможностью детей с ОНР восстанавливать предметный план речевого сообщения в невербальной форме и выражать эту последовательность средствами языка.

Анализ речевых сообщений дошкольников позволил выделить пять типов семантического развития по степени употребления различных операций предикативного, установления иерархии предикатов, актуализации предметных связей и их структурно языкового оформления. Более 52% речевой продукции детей с ОНР относятся к третьему и четвертому типу семантического развития, характеризующихся невысокой степенью сформированности различных операций предикативного.

К первому типу были отнесены речевые сообщения детей с нормальным речевым развитием (58%). При наглядно-образном моделировании испытуемыми было отражено все разнообразие субъектов. Самостоятельные речевые высказывания детей полно и точно передавали содержание воспринятой вербальной продукции. Словесная интерпретация предметного содержания речевого сообщения свидетельствовала об адекватном установлении смысловых связей внутри речевого целого. Данный тип характеризовало различное использование предикативных связей в процессе построения высказываний: погружение, склеивание, зонтичное предикативное, импликация, также отмечалось наличие смешанных предикативных связей: погружение и склеивание, зонтичное предикативное и погружение, импликация зонтичное предикативное. Показатель смысловой плотности предложения (СПП) составил 1,88.

Второму типу семантического развития соответствовали дети с нормальным речевым развитием (44%) и дети с ОНР (14%). В наглядно – действенном моделировании в большинстве случаев были представлены все субъекты. Анализ словесной интерпретации предметного содержания вербального сообщения позволил заключить, что дошкольникам было доступно осознание системы смысловых связей внутри речевого целого. Второй тип семантического развития характеризовался использованием разнообразных предикативных связей. Логические отношения были представлены следующими предикативными операциями: склеивания,

погружения, зонтичного предсказания, дизъюнкции, конъюнкции. Показатель СПП составил 1,6. Второй тип отличался возможностью правильного воспроизведения элементарных синтаксических структур, грамматических связей. Испытуемые были контактны, ориентировались на реакцию взрослого.

К третьему типу СР были отнесены случаи нарушения наглядно-действенного моделирования. Они проявлялись в невозможности точного воспроизведения количества субъектов. Анализ словесной интерпретации предметного содержания речевого сообщения свидетельствовал о том, что установление системы предикативных связей были не совсем доступны испытуемым, что обнаруживалось в использовании ими однотипных предикативных связей – склеивание, погружение I уровня, зонтичного предсказания. Показатель СПП составил – 1,5.

Дошкольники (34%), чьи речевые сообщения относились к четвертому типу, допускали так называемое «расширение содержания речевого сообщения», т.е. включали в образ содержания некоторые компоненты субъективных знаний. Наглядно-действенное моделирование представлено большим количеством субъектов, при этом 2-3 из них адекватно отображали содержание речевого сообщения. У этих испытуемых была отмечена способность адекватно отображать логические отношения путем использования следующих предикативных связей: склеивание, погружение, зонтичное предсказание, дизъюнкция, конъюнкция. Исключение составляло обозначение временных отношений. СПП равна 1,57.

К пятому типу были отнесены речевые высказывания, воспроизведенные только с помощью экспериментатора, полученные при этом предикативные связи были весьма элементарны. Несовершенство операций импликации, конъюнкции, дизъюнкции, зонтичного предсказания, отличало данный тип семантического развития. СПП равна 1,1.

Для речевых высказываний детей, имеющих общее недоразвитие речи были характерны опускания предикатов (предикация III порядка), субъекта или объекта действия, частое использование самой элементарной операции – склеивание (62%). В большинстве случаев испытуемые с ОНР устанавливают правильную последовательность событий в неречевой деятельности, однако испытывают затруднения в процессе их оречевления.

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило выявить особенности восстановления детьми с ОНР предметного плана вербального сообщения через выбор изображений, составляющих модель когнитивной ситуации. Результатом проведенного исследования стало выделение пяти типов семантического развития детей с ОНР по степени употребления различных операций предсказания, установления иерархии предикатов, актуализации предметных связей и их структурно языкового оформления. Перспективным направлением в разработке эффективных методов и приемов коррекции семантической недостаточности может выступать направление по актуализации предметного плана вербального сообщения детьми с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Дис. ...канд.фил.наук. - М., 1977. – 179 с.
2. Беккер Р. Речевые и познавательные способности детей с отставанием в речевом развитии, дисграфией, дислексией и детей без нарушений // Проблемы патопсихологии речи. Тезисы Всесоюз. симпозиума. - М., 1989. - С. 90.
3. Береснева Н. И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе: Автореф. канд. филол. наук. - Пермь, 1997. - 16 с.
4. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. - М., 1990. – 184 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1982. - т. 2. - С. 98-105.
6. Гуменная Г. С. Психолого – педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. - М., 1991. - С. 41 - 52.
7. Коробейников И.А. Лубовский В.И. Психологический эксперимент в диагностике нарушений психического развития у детей // Дефектология. - 1981. - №6. - С. 3-6.
8. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.
9. Парфенова Э.Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения.: Автореф. Канд. пед. наук. - М., 1999. - 16 с.
10. Ушакова Т. Н. Психологическое содержание речи ребенка 3-5 лет / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 56–65.
11. Ястребова А.В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А.В. Ястребова, О.Л. Лазаренко. – М.: АРКТИ, 2001. – 84 с.

УДК: 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена АлексеевнаГосударственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);**кандидат педагогических наук, профессор Комиссарова Людмила Николаевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)**АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В СЕМЬЕ**

Аннотация. В статье раскрываются возможности социокультурного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях семьи с помощью артпедагогических технологий; показаны организационные формы и содержание арттехнологий, используемых в семейном пространстве для социокультурного развития личности ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: социокультурное развитие личности ребенка с ОВЗ, артпедагогические технологии, семья как социальный институт.

Annotation. The article reveals the possibilities of socio-cultural development of a child with disabilities (HIA) in the family with the help of art pedagogical technologies; shows the organizational forms and content of art technologies used in the family space for the socio-cultural development of the child's personality with HIA.

Keywords: socio-cultural development of the personality of the child with HIA, art pedagogical technologies, the family as a social institution.

Введение. Семья как социальный институт призвана еще в ранний период жизни ребенка с ОВЗ создать условия для познания окружающего мира, получения разнообразной информации, накопления практического жизненного опыта, а также вхождения такого ребенка в культуру, формирование его субкультуры, определенной системы отношений с миром взрослых и сверстников. В связи с этим возрастает значимость организации семьей ребенка с ОВЗ благоприятной социокультурной среды, обеспечивающей формирование культурно-познавательных, социально-нравственных и художественно-эстетических ценностей, закладывание и развитие основ личности, качеств, необходимых для успешной адаптации ребенка во взрослой жизни, самореализации в культурном пространстве, становление его как субъекта культуры.

Изложение основного материала статьи. Установление адекватных способов взаимодействия между взрослыми и ребенком, использование разнообразных артпедагогических технологий, позволяющих создать комфортную для ребенка с ОВЗ обстановку, способствует более успешной социализации его личности.

Широкий спектр использования видов искусства в культурно-образовательном пространстве (театр, музей, концертные залы, выставки) создают возможности социокультурного развития личности ребенка с ОВЗ с участием семьи. Научный и практический опыт целого ряда исследователей, педагогов и психологов показывает эффективность использования разных видов искусства в формировании личности детей с ОВЗ и их социокультурного развития (Е. А. Медведева, Ж. И. Журавлева, И. Б. Ильина, Л. Н. Комиссарова, А. С. Павлова и др.), в оказании помощи семье (В. В. Ткачева).

Использование **артпедагогических технологий**, связанных с разными видами искусства, позволяет решать такие задачи, как:

- 1) создание родителями благоприятной художественной среды, обеспечивающей социокультурное развитие ребенка с ОВЗ, его социализацию;
- 2) осуществление семьей субъектно-художественного подхода в социокультурном развитии личности ребенка с ОВЗ посредством использования артпедагогических технологий (музыка, изобразительность, театр, игра на музыкальном инструменте и др.);
- 3) удовлетворение с помощью использования искусства культурно-познавательных, информационных, эмоционально-эстетических, нравственных, коммуникативных, рефлексивных потребностей семьи и ребенка с ОВЗ;
- 4) обогащение социального опыта семьи, включение в семейную жизнь основ художественной культуры;
- 5) активизация творческих возможностей ребенка с ОВЗ в разных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, театральной, танцевально-двигательной) посредством использования искусства в семье.

Музыка как вид искусства раньше других арттехнологий входит в жизнь ребенка с ОВЗ. Звукоинтонационная, эмоционально окрашенная, жестомимическая речь мамы и использование музыкальных игрушек в общении в период бодрствования с ребенком наполняет жизнь ребенка в младенчестве звуками, мелодиями, создает художественно-музыкальную среду. В период бодрствования исполнение мамой или бабушкой песенок-потешек в сочетании с действиями с игрушкой («птичка летает», «зайка прыгает») обогащает его мир красками, вызывает подражание, активизируя доречевой период.

В раннем возрасте, в процессе овладения прямохождением, художественное и музыкальное развитие ребенка с ОВЗ начинает осуществляться через движения и игры под музыку. Сначала он наблюдает, как танцует взрослый, какие делает движения, затем постепенно, через подражание, включается в действия с мамой или близкими под вокальные и инструментальные мелодии («Зашагали ножки, топ-топ-топ» или «Пляшут, пляшут наши ручки»). Развитию двигательной активности и усвоению знакового смысла движений малыш с ОВЗ помогает овладение разного рода имитационными движениями или действиями под музыку («летают бабочки», «ходит мишка, топает ножкой»).

В дошкольном возрасте с появлением речи расширяется спектр видов музыкальной деятельности, которые могут использоваться в семье: *музыка, пение, игры с музыкальными инструментами, простые танцевальные движения*, которые побуждают ребенка к развитию эмоциональной реакции на разную по характеру музыку, к простейшим движениям (приседаниям, хлопкам, покачиваниям туловищем, кружениям и т. д.). Наличие в семье скромной *фонотеки, аудиозаписей инструментальной музыки* «Звуки природы», *вокальных произведений* «Колыбельные песенки» создает возможность использования их при засыпании

ребенка с ОВЗ, а наличие музыкального инструмента (гитары, фортепиано и др.) и использование его в жизни семьи может являться средством коррекции трудностей коммуникации детей с ОВЗ и взрослых.

В школьном возрасте художественная деятельность (пение, игра на инструменте, движения под музыку) вызывают у детей с ОВЗ разнообразные эмоции, чувства, переживания, побуждают к творчеству, активизируют мотивацию к музыкальному исполнительству в доступной для них форме. В итоге дети приобщаются к миру музыкальной культуры.

В социокультурном развитии ребенка в раннем возрасте важнейшее значение играет общение с взрослым, через которого дети познает мир.

У детей раннего возраста *с нарушением зрения и слуха, речи, ДЦП, ЗПР, умственной отсталостью* общение с взрослым формируется позже, чем у нормально развивающихся детей. При этом оно отличается низким уровнем активности, эмоциональности, протекает своеобразно и достаточно сложно, поскольку в это время еще не сформированы психические образования, связи, позволяющие наиболее эффективно противостоять отрицательному влиянию нарушений. В связи с этим в общении взрослого с ребенком с ОВЗ, на этапе раннего развития, важно установление взаимодействия между словом, звуком, действием с предметом, которое создает интеграцию всех компонентов сенсорной системы (зрительной, слуховой, двигательной). Установление связей между различными объектами и действиями обеспечивает формирование целостного и дифференцированного представления об окружающем мире, а их расширение создает условие проявлять себя активно в культурно-образовательном пространстве.

В дошкольном возрасте в социокультурном развитии ребенка с ОВЗ в семье может широко использоваться **художественное слово**. Чтение и рассказывание взрослым сказок способствует развитию речевой активности ребенка с ОВЗ в дошкольном возрасте. Для закрепления воспринимаемой ребенком сказки можно использовать различные задания. Например, ребенку *с нарушением слуха* можно предложить задание «Угадай, кто это?», узнать героя сказки, подобрать соответствующие картинку и табличку со словом; *ребенку с ЗПР и умственной отсталостью* – вербально передать образ знакомого персонажа по предложенной картинке с изображением детали костюма героя знакомой сказки. В таком игровом задании, как «Сложи иллюстрацию сказки из разрезных картинок», ребенку стоит предложить составить иллюстрацию сказки из разрезанных ее частей. А *дети с нарушением зрения* могут использоваться такие задания, как «Узнай эпизод сказки», в которых ребенок вербально описывает фрагмент сказки по опорным словам.

Театрализованно-игровая деятельность как арттехнология **также** способствует социокультурному развитию ребенка с ОВЗ, начиная с младшего дошкольного возраста. В театрализованной деятельности детей с ОВЗ важна активизация самостоятельного пересказывания малых фольклорных форм, а также совместные с взрослым действия с игрушками при драматизации сюжета. В процессе инсценирования сказки, потешки, песенки, в которые включаются сам ребенок, создаются необходимые условия для действий детей по подражанию в диалоге между разными персонажами. С этой целью хорошо использовать детский настольный театр, когда с помощью плоскостных или объемных образных игрушек, кукол бибабо (на руке взрослого), дети с членами семьи разыгрывают сюжеты знакомых сказок, стихотворений, песенок, народных потешек и др.

Домашний оркестр. Одним из важных компонентов художественной среды в условиях семьи является домашний оркестр. Детям интересно будет играть не только на готовых инструментах (изготовленных промышленным способом), но и с помощью самодельных инструментов, которые они смогут сделать совместно с родителями. Для этого подойдут разные предметы, имеющиеся в доме, например, ложки деревянные или металлические, детские погремушки, нанизанные на резинку пуговицы, емкости от киндер-сюрпризов, наполненные крупой, горохом и др., издающие при встряхивании характерное звучание. При этом создаются великолепные возможности для экспериментирования ребенка с разными предметами, изучения их особенностей, для сравнения звучания разных инструментов.

Задача родителей детей с ОВЗ – использовать все доступные средства для музыкально-творческого развития ребенка, всеми силами поддерживать и стимулировать даже малейшие его попытки к самостоятельности, экспериментированию.

Изобразительная деятельность (рисунок, лепка, коллаж и др.), художественно-ручной труд, дизайн являются значимой артпедагогической технологией, которая может использоваться в семье ребенка с ОВЗ. Их использование в семье подводит ребенка к пониманию того, что изобразительное искусство во всех его видах отражает окружающий мир через краски, линии, цвет, форму.

Для установления такой связи важно, чтобы родители на прогулках наблюдали и активизировали внимание ребенка к цветовому сочетанию в природе в разное время года: к краскам, линиям, узорам на листьях, цветах, образам животных и насекомых, которых дети могли бы отражать в рисунке, лепке, скульптуре малых форм. Ребенку важно видеть, что предметы окружающей жизни часто берут свое начало в природе (самолет и вертолет похожи на стрекозу, поезд на гусеницу и т. д.). Понимание таких связей создает предпосылки развития не только познавательных процессов, но и проявления творчества у ребенка с ОВЗ. Совместная изобразительная деятельность, художественно-ручной труд, декоративное творчество могут использоваться в семье при оформлении квартиры к празднику, создании декораций для домашнего театра, украшений для благоустройства семейного пространства, детской комнаты.

Семейный досуг. Весьма значимое место в социокультурном развитии ребенка с ОВЗ занимает семейный досуг, формы которого могут быть такими как: традиционные праздники, походы в театр, на цирковое представление, на концерт, в гости к друзьям, в музей, на художественные выставки, общение с природой, а также музицирование в домашнем оркестре, проведение веселых конкурсов, отгадывание загадок, игра в домашнем театре и др. Семейный досуг помогает ребенку с ОВЗ ощутить радость единения с близкими членами семьи, способствует формированию традиций на основе общения с искусством.

Организация семейного досуга должна быть заранее хорошо подготовлена, чтобы у всех присутствующих – и у членов семьи, и у гостей – сохранялся интерес и желание быть активным участником этого события. В любом случае основное внимание должно быть уделено детям. Родители должны продумать, как во время досуга будет действовать ребенок, какую роль выполнять, какие стихи сможет прочесть, какую спеть песенку и т. д. Необходимо также учесть, во что будет одет ребенок, чтобы одежда была нарядной, но не сковывала его движения, не мешала проявлять активность, не отвлекала от главного действия.

Родителям стоит заранее подумать и о том, как украсить дом, комнату, в которой будет проходить праздник, с учетом его тематики и, по возможности, привлечь к этому детей. Например, сделать небольшую выставку рисунков, фотографий или детских работ. Некоторые из них в конце праздника могут быть подарены гостям.

Семейный досуг может быть посвящен дням рождения ребенка. **Дни рождения** – это особый праздник для ребенка и очень важно, как он отмечается в кругу семьи и его друзей. Сценарий проведения дня рождения может быть заранее продуман. Важно в процессе праздника показать ребенку как надо встречать гостей, принимать подарки, благодарить друзей за внимание к нему. Именинник может продемонстрировать друзьям свои фотографии, а также фотографии родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер, рассказать о них. Дети могут поделиться друг с другом историями из своей жизни. Важно, чтобы родители принимали участие в торжестве и помогали в организации и выполнении запланированного сценария. Программа дня рождения может включать домашнее угощение с пирогами, конфетами, фруктами. Хорошо, если на столе праздничная скатерть и сервиз. Именинника желательно посадить на особый стул – «трон», более высокий, чем другие, и поставить ему самую красивую чашку. Если это старшие дошкольники, то детям можно рассказать, что означает имя именинника, чем были знамениты люди, носившие это имя. Можно рассказать гостям, как именинник хотел бы прожить наступающий новый год его жизни, что он планирует для себя нового и интересного. Во второй части праздника желательно организовать игры, забавы. Уместно заранее продумать и организовать сюрпризные моменты, например, неожиданное появление новой игрушки, появление какого-либо сказочного персонажа (им может стать кто-то из гостей) и др. Можно организовать небольшой концерт с выступлениями именинника и его друзей и наградить всех поощрительными подарками (воздушными шариками, книжками-малышками и др.).

Празднование дня рождения члена семьи тоже важно для социокультурного развития ребенка с ОВЗ, поскольку оно учит уважительному отношению к близким. К тому же дети в этих условиях приобретают необходимые им навыки поведения в социуме, укрепляют семейный уклад, традиции, что делает семейные взаимоотношения более теплыми. Ребенок с ОВЗ, являясь сыном, дочкой, внучкой, внуком или братом и сестрой, может выразить свою любовь и признательность в подарке, изготовленным своими руками: сувенире, красивой открытке на основе аппликации из бумаги, ткани, высушенных цветов; фигурке, слепленной из пластилина; рисунке (портретах мамы, папы, бабушки), сочиненной ребенком песенке-импровизации (например, «колыбельной» для любимой мамы), исполнении стихов, танца. Подобная деятельность хорошо мотивирует ребенка на творчество, вызывает чувство любви, уважения к близким, желание сделать для них приятное, удивить.

Во время таких праздников могут разыгрываться сценки из семейной жизни, что вызывает особый интерес у членов семьи и присутствующих гостей. Хорошо силами взрослых и детей организовать **домашний концерт**: прочесть стихи, исполнить танец, спеть песенку, сыграть на музыкальных инструментах. Взрослые, владеющие игрой на музыкальных инструментах, могут исполнить знакомые музыкальные произведения, привлекая всех участников праздника к совместному пению, танцам.

Домашний кукольный театр также является артпедагогической технологией социокультурного развития ребенка с ОВЗ. Организовать его несложно. Для этой цели можно использовать игрушки, имеющиеся в доме, или докупить недостающие, которые подходят для изображения тех или иных персонажей знакомых сказок. Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста совместно с родителями могут разыгрывать кукольные спектакли не только по сюжетам знакомых произведений, но и, в дальнейшем, сами смогут придумывать собственные истории с участием кукольных персонажей.

Игрушки для кукольного театра взрослые и дети могут изготавливать своими руками из ниток, тканей, соломы, использовать деревянные ложки с нарисованными на них «лицами» персонажей, самостоятельно или с помощью родителей связать из пряжи, тесьмы фигурки персонажей. Можно для этой цели использовать бумагу и картон. Эти материалы подойдут для оформления декораций домашнего представления. Можно соединить рисунки детей, отображающие сюжет сказки, в определенной последовательности, в общий фон декорации. Затем сфотографировать и сделать «фильм» по сюжету сказки в виде слайдов. Впоследствии дети сами смогут озвучивать его, пересказывая сказку, и даже проявляя собственное творчество в пересказе, опираясь на рисунки.

Детям с ОВЗ важно осознавать, что они сами, своими руками смогли сделать персонажей для кукольного театра, создать свой спектакль. Они любят и сами перевоплощаться в любимых литературных героев из сказок, мультфильмов. Родители должны поддерживать инициативу ребенка, помогая ему подобрать нужные материалы и изготовить элементы костюмов персонажей. Они могут активно участвовать в детских представлениях в роли ведущего, рассказчика, в ролях разных персонажей, заранее договорившись с ребенком, как они будут совместно действовать. Очень украсит такие домашние спектакли специально подобранная музыка (фонозапись) или собственное пение детей и взрослых (исполнение песен за своих персонажей). Это может быть не специально разученная песня, а просто песенная импровизация ребенка.

Поскольку в семье могут отмечаться и народные, и государственные календарные праздники, родители, учитывая возраст ребенка с ОВЗ, должны заранее объяснить их значение, рассказать о том, какому событию посвящен праздник, как принято его проводить.

Выводы. Успешность развития ребенка с ОВЗ в условиях семьи зависит от тесного взаимодействия, сотрудничества родителей с педагогами образовательного учреждения. Такое взаимодействие дает родителям необходимые знания и представления о том, как можно осуществлять социокультурное развитие ребенка средствами арттехнологий в домашних условиях. Таким образом, использование артпедагогических технологий в семье ребенка с ОВЗ обеспечивает социокультурное развитие, накопление и обогащение средствами искусства опыта эмоциональных переживаний, приобщение к художественной культуре, развитие интереса к разнообразной художественной деятельности и развитию творческих потенциалов ребенка.

Литература:

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации. – М., 2006.
2. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье: Учебное пособие. – М., 2001.
3. Журавлева Ж.И. Особенности словесно-художественной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития // Система комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями // Сборник научных статей и материалов научно-практических конференций, круглых столов и семинаров (17, 18 и 23 ноября 2012 г.). – М.: Логомаг, 2013.

4. Зацепина М.Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников. – М., 2004.
5. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 2000.
6. Играем и танцуем / Сост. С.И. Бекина, Э.В. Соболева. – М., 1984.
7. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1987.
8. Комиссарова Л.Н., Костина Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1986.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 1999.
10. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства: монография, часть 1. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 170 с.
11. Медведева Е.А., Ильина И.Б. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий (теория, диагностика, практика): монография. Москва, 2010. 105 с.
12. Павлова А.С. Музыкальные занятия с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // В сборнике: Раннее развитие и коррекция: теория и практика Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. 2016. С. 214-218.
13. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О.П.Радынова, Л.Н.Комиссарова. Изд.2-е испр. и дополн. – Дубна: Феникс+, 2014. – 332 с.
14. 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).
15. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 281 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Мелетичев Вадим Владимирович

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных путей профессионального развития и совершенствования педагогов. В ней предложена и обоснована значимость и сущность системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: Педагогическая деятельность, мотивация педагогической деятельности и профессионального совершенствования педагога, мотивационное обеспечение профессионального развития педагога.

Annotation. Article is devoted to a current problem of search of effective ways of professional development and improvement of teachers. In her the importance and essence of system of motivational ensuring professional development of teachers of the general education organizations is offered and proved.

Keywords: Pedagogical activity, motivation of pedagogical activity and professional improvement of the teacher, motivational ensuring professional development of the teacher.

Введение. Педагогическая деятельность представляет собой особый вид общественно полезной деятельности, направленной на подготовку человека и, прежде всего, подрастающего поколения к самостоятельной деятельности и общению, формированию и развитие личности человека, способного к успешной жизнедеятельности в обществе. Научные достижения, технический прогресс, смена информационных технологий не дают возможности человеку оставаться на одном уровне развития. Современное общество стимулирует приобщение людей к образовательной деятельности, направленной на постоянное обновление, расширение, совершенствование знаний и профессионально-личностных качеств.

Главной ценностью образования становится развитие у обучающихся потребности и возможности выйти за пределы изучаемого, способности к самореализации творческого потенциала, формирование направленности на саморазвитие и самообразование. Смысл педагогической деятельности сегодня состоит в том, чтобы создать условия для саморазвития обучаемых, их самовоспитания и самореализации. Решать педагогические задачи на таком уровне под силу только педагогу-профессионалу, постоянно совершенствующему педагогическую деятельность.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование значимости и определение сущности системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагога как важного условия эффективности и качества образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Схема анализа педагогической деятельности построена на основе трех базовых категорий отечественной психологии - деятельности, общения, личности. Труд педагога составляет единство осуществления педагогической деятельности, педагогического общения и самореализация его личности. Эффективность труда во многом определяется профессиональной компетентностью педагога, который должен на достаточно высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность. Этим реализуется личность педагога, благодаря которому достигаются высокие результаты в обученности и воспитанности, и, в конечном итоге, личностном развитии учащихся. В каждой из этих сторон выделяют следующие составляющие:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции, установки педагога;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями [3].

Особенность данного подхода заключается в том, что в нем рассматривается процесс и результат труда педагога как с точки зрения объективных характеристик (профессиональные знания и умения), так и субъективных (профессиональных позиций и личностных особенностей). Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональную компетентность рассматривают как интегральную характеристику, определяющую способность и готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры. «Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение», с учетом того, что в целом способность рассматривается как свойство личности, которое является условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности. Термин «готовность» рассматривается, прежде всего, как психологическая готовность к самостоятельному и, при необходимости, творческому выполнению профессиональной деятельности [4, С. 18-19].

Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная подготовленность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры, и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на постоянное образование и развитие. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее [Там же, С. 20].

В контексте данной статьи, это означает, что современный педагог не может быть действительно компетентным, как того требует современная социальная и образовательная парадигма, если он постоянно не занимается повышением своего профессионального уровня. Это не является чем-то новым в науке и психолого-педагогической практике. К примеру, А. Дистерверг отмечал: «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [1, С. 74]. Еще в 1961 году образно по этому вопросу высказалась и Н.В. Кузьмина, которая писала: «Учитель напоминает человека, идущего против течения: стоит ему остановиться, и течение снесет его далеко назад. Остановка в совершенствовании педагогического мастерства приводит к его утрате» [3, С. 89].

По мнению ученых Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, с которым трудно не согласиться, природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. В свою очередь, личностная заинтересованность в деятельности есть не что иное как, прежде всего, мотивация этой деятельности – вся совокупность побуждений, обуславливающая, с одной стороны, стремление человека заниматься этой деятельностью, с другой – качественно ее осуществлять. Кроме того, рассмотрение структуры понятия «психологическая готовность», включающей мотивационный, эмоционально-волевой, познавательный, операциональный и организаторско-коммуникативный компоненты, позволяет утверждать, что именно мотивация предопределяет как эффективность и качество профессиональной деятельности педагога, так и его стремление к совершенствованию этой деятельности, то есть достижению высокого уровня компетентности, детерминирующего профессионализм педагога.

Данное заключение подтверждается и работами многих авторов. Так Э.Ф. Зеер под профессиональным развитием личности понимает «формирование устойчивых положительных мотивов, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями специалиста» [2, с. 118]. Т.П. Морозова и А.Л. Коблева отмечают: «Профессиональное становление педагога, его успешное прохождение этапов развития профессиональной компетентности, профессионально-педагогического роста во многом определяется уровнем трудовой мотивации личности, системой его ценностных ориентаций и личностных профессиональных установок» [14, С. 116]. Н.В. Панова утверждает, что «профессионализм учителей представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального самосовершенствования операционального, личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим в усилении профессионально значимых личностных качеств» [16, С. 102].

Значимость мотивации в контексте профессиональной деятельности и профессионального развития педагога мы уже обсуждали в предыдущих работах (Мелетичев В.В., 2008, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016; Мелетичев В.В., Шингаев С.М., 2014). В связи с этим, лишь напомним ранее сформулированное положение о том, что действительное профессиональное совершенствование педагога возможно лишь тогда, когда имеет место мотивация самого педагога к профессиональному развитию, его собственное понимание и осознанное внутреннее стремление развиваться и совершенствоваться в сфере избранной профессиональной деятельности [9, С. 112].

Проведенное нами совместно с С.М. Шингаевым исследование на базе общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга показало, что только у 46% педагогов выражено педагогическое призвание, при этом у 27,3% преобладают сопутствующие мотивы, не связанные с собственно педагогической деятельностью (стремление к повышению статуса, престижа; стремление к власти; наличие длительного отпуска; вынуждены обстоятельства и т.п.). Данная, по нашему мнению, негативная тенденция усугубляется тем, что наименьшее количество респондентов с выраженным педагогическим призванием составляют педагоги со стажем до 10 лет. Изучение мотивационного комплекса показало, что только 34,3% имеют оптимальную мотивацию профессиональной деятельности, в которой доминируют внутренние побуждения, а у 23,6% преобладают внешние побуждения, не связанные со стремлением к реализации в педагогической деятельности. Менее половины (45,8%) удовлетворены своей профессией и работой. Однако только 1,4% участников исследовательской работы считают, что имеют низкий уровень развития у себя педагогических

умений, а 59,4% оценили уровень развития у себя данных умений как высокий. Примечательно, что никто из числа педагогов со стажем до 10 лет не оценил свои педагогические умения на низком уровне [12, С. 39-41]. Представленные данные позволяют сформулировать принципиальный вопрос – можно ли говорить о том, что у большинства педагогов действительно существует мотивация к профессиональному развитию, достижению высокого уровня профессиональной компетентности? Ответ, по нашему мнению, очевиден, и он, к сожалению, не положительный.

Это подтверждается и личным опытом работы автора в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Достаточно часто педагоги приходят повышать квалификацию, проходить профессиональную переподготовку, побуждаемые не собственными устремлениями, а под влиянием различных внешних факторов: внешнее давление, внешнее целеполагание, необходимость, определенная нормативными документами, направление со стороны руководства, возможность повысить свое материальное благополучие, продвижение по карьерной лестнице и т.п. Конечно, и под влиянием этих факторов педагог в какой-то степени развивается. Более того, получает документы о факте профессионального развития, к примеру, удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке. Но, возникают закономерные вопросы – а произошли ли действительно какие-то качественные изменения в знаниях, умениях и навыках, профессиональных убеждениях педагога после такого развития? Овладел ли он какими-либо новыми технологиями, методиками обучения и воспитания? Отразились ли они позитивно на качестве и эффективности его профессионально-педагогической деятельности? К сожалению, в большинстве случаев, ответы на эти вопросы не будут положительными. Причина довольно проста – то или иное участие в профессиональном развитии не основывалось на желании самого педагога, а значит, и не было его осознанным решением. Соответственно, и относился он к этой деятельности исключительно исходя из внешних побуждений, которые перечислены ранее в статье. В качестве итогов такого профессионального совершенствования можно отметить: затраты – потраченное время, причем не только самого педагога, но и всех тех, кто участвовал в этом процессе, потраченные материальные средства и моральные усилия; результат в повышении эффективности и качества образовательного процесса минимальный.

Учитывая, что любая деятельность, а профессиональное совершенствование - это деятельность (осуществляемая как самостоятельно, так и в системе дополнительного профессионального образования), детерминирована мотивацией - системой осознанных внутренних побуждений к постановке цели и деятельности по достижению этой цели, можно констатировать наличие значимой научно-практической проблемы, суть которой заключается в необходимости формирования у педагогов внутренней мотивации профессионального развития. Поскольку, как было показано выше, актуальная внутренняя мотивация, как профессиональной деятельности, так и профессионального совершенствования у значительной части педагогов не является доминирующей, решение данной проблемы нам видится в организации мотивационного обеспечения развития педагога.

В обобщенном представлении под обеспечением понимается процесс осуществления чего-либо через создание специального комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие. Исходя из представленного понимания, под мотивационным обеспечением профессионального развития педагога нами понимается специфический вид организационной и психолого-педагогической деятельности, предполагающий активизацию институциональных и личностных ресурсов, необходимых для формирования у педагогов внутренних осознанных побуждений к активной деятельности по совершенствованию профессиональных психолого-педагогических знаний, навыков, умений и личных качеств. К институциональным ресурсам относятся: социально-психологическая и организационно-педагогическая среда профессиональной деятельности и профессионального развития, содержание и технологии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, организация труда и отдыха педагогов, мотивация и стимулирование труда и профессионального развития педагога в образовательных организациях. Личностные ресурсы составляют: мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности, социальный и профессиональный статус педагога, профессиональная педагогическая позиция, удовлетворенность педагогическим трудом, как интегральная характеристика отношения к нему, педагогический опыт, мотивы и цели профессионального развития.

Теоретический анализ исследований, посвященных проблеме обеспечения в целом, и психолого-педагогического обеспечения в частности, позволяет рассматривать его как управление и развитие системной совокупности следующих элементов: целеполагания; определения содержания и способов его реализации на разных этапах, организации условий, оптимизирующих формирование необходимых качеств личности, обоснования конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия.

Исходя из этого, в основу разработки, организации и осуществления мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов необходимо положить системный подход, предполагающий выделение, рассмотрение и характеристику ее основных компонентов, определение их структуры, организации, взаимосвязи и условий, в которых эти компоненты функционируют. Для решения перечисленных задач, мы опираемся на позицию Н.В. Кузьминой, согласно которой «педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [13, С. 11].

Мотивационное обеспечение профессионального развития педагогов целесообразно рассматривать как систему, целостную совокупность структурных (цель, состояние сформированности мотивации, методы, объекты, субъекты и условия ее формирования) и функциональных (задачи, функции, способы и приемы, действия и операции формирования мотивации, анализ и оценка эффективности) компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчинены цели данной системы.

Основной целью предлагаемой системы является формирование у педагогов мотивации профессиональной деятельности и профессионального развития, где устойчиво доминирующими являются внутренние побуждения – мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной и воспитательной

деятельности, социальной направленностью этой деятельности, основной конечной целью которой является развитие личности обучающегося.

Разработка и реализация системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагога предполагает учет ряда значимых положений:

1. Изучение и формирование мотивации – это две неразрывные стороны одного процесса. Изучение мотивации – это выявление ее исходного уровня, реального состояния и возможных перспектив развития. Результаты изучения являются основой для планирования процесса формирования, в ходе которого вскрываются резервы, выявляются новые факторы, влияющие на мотивацию. Поэтому подлинное изучение имеет место именно в процессе формирования.

2. Формирование мотивации необходимо понимать, прежде всего, не как преподнесение педагогам готовых, извне задаваемых мотивов, а как создание условий и ситуаций, в которых бы желательные мотивы складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося у них опыта и индивидуальности. Следствием такого подхода является возникновение и развитие у педагогов стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, т.е. из объектов системы они трансформируются в ее активно действующих субъектов.

3. Мотивация не исчерпывается только побуждениями личности к деятельности, а охватывает ее многосторонние связи и отношения: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические и др. Она выступает одним из сложных механизмов соотнесения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

4. При планировании и осуществлении организационных и психолого-педагогических мероприятий системы очень важно учитывать тот факт, что речь идет не столько о формировании мотивации, сколько о перестройке или развитии уже имеющихся у педагогов мотивов. Уже существующие мотивы, субъективно выражающиеся в эмоциональном отношении, педагогу необходимо переключить на новый предмет, подыскивая и разъясняя причинно-следственные и другие связи, способствующие такому переключению.

5. Мотивы - сложные внутренние образования, которые должен построить сам субъект. В связи с этим формировать их извне, в ходе организационных и психолого-педагогических воздействий объектов предлагаемой системы, нельзя. Возможно лишь создание «строительного материала», который будет использоваться самим педагогом для формирования собственных побуждений.

6. Эффективность реализации системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов в значительной степени определяется уровнем психолого-педагогической компетентности, активным участием и тесным взаимодействием ее субъектов, как тех, кто будет способствовать активизации институциональных и личностных ресурсов, так и самих педагогов.

Выводы. Изложенный в статье материал и результаты исследовательской работы позволяют сформулировать следующие основные выводы:

- значительная часть педагогов не имеет устойчивой внутренней мотивации к профессиональной деятельности и профессиональному развитию, что обуславливает необходимость организации целенаправленной работы по формированию у них системы побуждений к совершенствованию профессиональной компетентности, самореализации в педагогической деятельности;

- в качестве эффективного направления данной работы целесообразно рассматривать систему мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов как совокупность структурных и функциональных компонентов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчиненных цели данной системы.

Литература:

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. - М., 1956.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск, 1988.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л., 1961.
4. Кусакин М.Ю., Мелетичев В.В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. – СПб., 2012.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
6. Мелетичев В.В. Мотивация: теория и практика диагностики: учебное пособие. – СПб., 2008.
7. Мелетичев В.В. Мотивация в профессиональной деятельности педагога // Материалы международного научно-практического конгресса педагогов, психологов и медиков «Мотивация. Путь к будущему». – Женева: Европейская ассоциация педагогов и психологов «Science», 2016. С. 43-47.
8. Мелетичев В.В. Мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности // Сборник материалов XVI международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». - СПб.: СПб АППО, 2012. С. 253-259.
9. Мелетичев В.В. Мотивация как значимое условие профессионального развития педагога // Сборник материалов XX международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». - СПб.: СПб АППО, 2016. С. 111-114.
10. Мелетичев В.В. Мотивация педагогической деятельности у аспирантов системы дополнительного профессионального образования // Психология обучения. – № 9 - 2015. с. 57-64
11. Мелетичев В.В. Теоретические основы и методика диагностики мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей военных вузов // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2014. - № 1 (26). С. 85-90.
12. Мелетичев В.В., Шингаев С.М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. - СПб., 2014.
13. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М., 2002.
14. Морозова Т.П., Коблева А.Л. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов// Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1–1. – С. 116-119.
15. Мотивация учения и педагогическое деятельности: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В.В. Мелетичева. – СПб., 2011.

УДК: 371.9

старший преподаватель Мелешкина Мария Сергеевна

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен анализ методики преподавания русского языка, а именно построение уроков чтения, в общеобразовательной и специальной (коррекционной) школе для детей с умственной отсталостью. Описывается специфика и этапы работы над произведениями различных жанров, работа по формированию полноценного навыка чтения в специальной (коррекционной) школе. Акцент сделан на методической работе на уроках чтения, направленной на развитие понимания, осознанного чтения рассказов младшими школьниками с умственной отсталостью.

Ключевые слова: методика преподавания, художественное произведение, рассказ, понимание, осознанное чтение, младшие школьники с умственной отсталостью.

Annotation. The article presents an analysis of the methodology for teaching the Russian language, namely the construction of reading lessons, in general education and special (correctional) schools for children with mental retardation. The specifics and stages of work on works of various genres, work on the formation of a full reading skill in a special (correctional) school are described. The emphasis is on methodical work in reading classes aimed at developing understanding, conscious reading of stories by junior schoolchildren with mental retardation.

Keywords: teaching methods, artwork, story, understanding, conscious reading, younger schoolchildren with mental retardation.

Введение. Период начального обучения является основополагающим в развитии и становлении личности. В младшем школьном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования мировоззрения ребёнка, моральных, идейных представлений, обогащения мира его чувств, эстетических переживаний, развития его способностей и интересов.

Художественное произведение представляет собой сложное единство компонентов, связанных между собой в гармоничное целое, систему художественных образов. Оно является формой существования искусства, духовно-нравственного усвоения действительности. Основная цель художественных произведений – это формирование и развитие способности личности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя. Понимание красоты и глубины содержания художественного образа развивает в человеке чувство прекрасного, проявляющееся не только в оценке произведения, но и в оценке окружающей жизни. Произведения искусства, в том числе и литературы, воздействуют не на отдельные стороны психики человека – память, мышление, воображение, эмоции, а на его личность в целом. Как отмечает А.Н. Леонтьев, мыслит, чувствует и стремится человек. Значит, и главное заключается в том, чем для самого человека станут те мысли и знания, которые мы у него возбуждаем в процессе чтения художественного текста.

Работа по осмыслению текста представляется как совокупность активных действий преобразования его смысловой структуры, главным из которых является выделение скрытого замысла, обнаружение проблемной ситуации и её особенностей. Согласно Ю.М. Лотману, для того чтобы понять художественный текст, необходимо установить функцию каждого из его структурных элементов, где идейное содержание произведения – это и есть структура. В художественном произведении каждая деталь и весь текст в целом включены в разные системы отношений, в связи с чем, функции элементов художественной структуры неоднозначны. Именно этим художественный текст и отличается от других видов жанров. Поэтому и необходимо специально разработанная методика по работе над художественным произведением.

Изложение основного материала статьи. Исследования процесса формирования читательской деятельности (М.П. Воюшина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская и др.) позволили выявить структуру читательской деятельности, включающую три компонента: технический, смысловой и читательскую самостоятельность [3, 4].

Смысловый компонент, интересующий нас, представлен возможностью для читателя постигнуть мир художественного произведения, увидеть и оценить его особенности и красоту, прочувствовать и понять авторскую позицию. Затем на её основе сформировать собственную читательскую позицию на доступном младшему школьнику уровне. В связи с чем, можно утверждать, что понимание этого компонента читательской деятельности сопряжено с понятием «восприятие», а именно первичного восприятия художественного текста.

О важности обучения восприятию художественных произведений школьниками пишут такие известные методисты, как М.В. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская. В основу работы по осмыслению литературного произведения в общеобразовательной школе ими были положены законы восприятия произведения, психологические особенности его понимания. Они отмечают, что главным условием адекватного восприятия должен быть анализ произведения в виде размышлений и обсуждения учителя с учениками. После чего предполагается формирование у ребёнка потребности самому понять прочитанное [3, 9].

По мнению методистов Е.И. Иванина и А.И. Шпунто, анализ произведения должен быть направлен на выявление идейного содержания, той главной мысли, которую автор пытается донести до читателя. Данная работа представлена в виде шести этапов, на каждом из которых используются конкретные приёмы работы [Цит. по 4].

Первые три этапа направлены на подготовку к изучению и восприятию произведения, а так же само первичное восприятие с последующей проверкой [9]. Основными приёмами работы на этих этапах являются:

слово учителя или беседа; чтение вслух или про себя, чтение учителя; ответы на вопросы; последовательное чтение текста учащимися и комментирование его содержания с помощью учителя; анализ картин или смысловых частей текста с помощью выборочного чтения и «словесного рисования».

На последующих этапах происходит анализ и в заключении синтез. Анализ произведения проходит две ступени – понимание фактического содержания и главных мыслей, чувств героев, оценка поступков. Синтез же представляет собой целостное осмысление идейно-образной стороны произведения. Приёмами работы являются: самостоятельная оценка прочитанного; выражение отношения к прочитанному; выразительное чтение.

Другими разработчиками методики анализа текста были последователи К.Д. Ушинского – М.Ф. Бунаков и Д.И. Тихомиров. Ими было отмечено, что в начальных классах школьники приобретают определённые умения работы с художественным текстом, которые могут быть сформированы при соблюдении ряда условий: анализ произведения с опорой на умения, приобретённые ранее; знание структуры каждого умения; сознательной установки на овладение ими; целенаправленности и системности в работе [Цит. по 7]. Подобные практические умения анализа художественных произведений и должны стать основой для последующего формирования у обучающихся полноценного навыка чтения, который характеризуется рядом качеств (правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью).

Процесс формирования каждого из навыков чтения у обучающихся с умственной отсталостью достаточно своеобразен. Эффективность дальнейшего обучения школьника с умственной отсталостью другим предметам в школе тесным образом зависит от того, как сформированы у него эти навыки чтения. Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. В данном случае, с методологической точки зрения, принято употребляется именно этот термин, а не «понимание» текста.

Осознанность рассматривается как основное качество полноценного навыка чтения, при овладении которым достигается наиболее полное *понимание* информационной, смысловой и идейной сторон текста [1, 8, 11].

В развитии этого навыка огромную роль играют те же виды работ на уроках чтения, что и в общеобразовательной школе: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогом или детьми, вторичное чтение школьниками, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала [3, 4]. Однако, все это в специальной (коррекционной) школе приобретает ряд специфических черт.

Следует отметить, что при подготовке обучающихся к восприятию текста должны соблюдаться следующие требования [9]:

- не может ограничиваться предварительной беседой;
- проводится более углубленно с использованием целого ряда других приёмов и методов;
- требует создания наглядной ситуации, лежащей в основе текста;
- требует проведения экскурсии, демонстрации натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, анализа возможной ситуации.

Словарная работа не менее важна для понимания читаемого, её следует проводить на разных этапах урока, но не более двух-четырёх слов на каждом. Иначе дети не усваивают их смыслового значения. При проведении словарной работы следует помнить, что значение слов, несущих большую смысловую нагрузку в тексте и совершенно незнакомых младшим школьникам, необходимо объясняет на подготовительном этапе работы. Более того, необходимо приучать школьников самостоятельно выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать об их значении [1].

Наиболее сложным видом работы в специальной (коррекционной) школе является анализ изобразительных средств художественного произведения. Для преодоления, возникающих у младших школьников с умственной отсталостью, затруднений простого объяснения значения и роли выразительных средств будет недостаточно. Для этого также можно использовать: сравнение слов, употреблённых в прямом и переносном значениях (на экскурсии, при демонстрации наглядных пособий); картинный план; приём зарисовок [1, 5, 7].

Большое значение в правильном восприятии текста играет первоначальное чтение и восприятие произведения. В контексте чего А.К. Аксёнова отмечает, что рассказ, прочитанный выразительно, может помочь обучающимся правильно почувствовать произведение, его эмоциональную составляющую. Однако будет отсутствовать полное осознание всех связей, лежащих в его основе [1]. Учитывая особенности развития речи данной категории детей, при первичном чтении учителю следует прочитать текст выразительно вслух, а дети только прослушивают художественное произведение [8, 10].

Следующим этапом работы над художественным произведением является анализ текста, который проводится в процессе повторного чтения или совмещается с первичным чтением самими школьниками (вслух или про себя).

В исследованиях М.Ф. Гнездилова приводятся сравнительные данные о чтении текстов младшими школьниками с умственной отсталостью вслух и про себя, которые подтверждают необходимость проведения работы по формированию у них умения понимать материал, прочитанный про себя. Согласно программе специальной (коррекционной) школы оптимальным сроком начала данной работы является вторая половина 3-го года обучения, когда чтение про себя формируется как самостоятельный вид [5].

В процессе такой работы могут использоваться разные по степени сложности задания, которые даются перед молчаливым чтением текста:

1. Прочитай и выполни то, что написано на карточке.
2. Найди в тексте ответы на два (три) вопроса, записанных на доске.
3. Подготовься к ответу своими словами на несколько вопросов, записанных на доске.
4. Подготовься к пересказу прочитанного.
5. Выбери и запиши слова, которые ты не совсем хорошо понимаешь.
6. Раздели текст на части по данному плану.
7. Озаглавь части рассказа.
8. Самостоятельно раздели текст на части.
9. Выбери слова и выражения, помогающие раскрыть характер действующего лица.

Следует отметить, что основную часть текста читает учитель, дети читают про себя лишь отрывок. При этом подготовительная беседа также может помочь понять самостоятельно прочитанный текст и ответить на вопросы. Наиболее доступным аналитическим методом в младших классах выступает индуктивный (от частного к общему). Данный метод позволяет последовательно разобрать содержание произведения, акцентируя внимание на отдельных наиболее значимых моментах, постепенно подводя к пониманию всего произведения в целом. Особенно это необходимо при восприятии произведений со скрытым смыслом. Однако когда главная мысль дана в готовом виде, может быть применён метод дедукции [1, 5, 7].

Далее на уроке чтения в специальной (коррекционной) школе проводится работа, направленная на закрепление содержания прочитанного текста. Основными методами и приёмами на этом этапе выступают: выборочное чтение; сравнение с другими текстами; показ видео-, кино- и мультфильмов; соотнесение отдельных частей текста с иллюстрацией; лепка, зарисовка персонажей; словесное рисование и др.

Более сложным видом работы над произведением для младших школьников с умственной отсталостью является составление плана прочитанного (картинный или словесный план). Его они начинают выполнять коллективно с 3-го класса при постоянной помощи учителя. Озаглавливают части рассказа, как правило, используя вопросительные, повествовательные и иногда назывные предложения.

Также в методике представлена такая работа, как пересказ. Прочитанное обучающиеся начинают самостоятельно пересказывать с конца 2-ого года обучения, а до этого они лишь передают содержание текста, отвечая на вопросы. Здесь обязательно необходимо подкреплять работу дополнительными приёмами, активизирующими речь и повышающими интерес:

- использование предметных картинок, обозначающих содержание каждого предложения в тексте, или серии сюжетных картин;
- рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определённым для каждого ряда, соревнование в рассказывании по рядам;
- пересказ отдельных эпизодов, с предложением самими детьми;
- на основе рассказа узнавание рисунка среди других.

Заключительным этапом работы над художественным произведением является обобщающая беседа. Она может проводиться как по одному произведению, так и по всем текстам данной темы. Эту работу можно сопровождать разнообразной творческой деятельностью детей. Это может быть как выполнение рисунков к тексту, так и инсценировки [1, 5, 7, 11].

Все вышеперечисленные методы и приёмы работы, способствующие формированию навыка осознанного чтения, не всегда оказываются достаточными. В связи с чем, могут потребоваться дополнительные приёмы в работе с отдельными детьми. Дети перечитывают тексты по частям для детального анализа; читают выборочно, отвечая словами автора на вопросы учителя; читают по ролям, про себя, отыскивая ответ на один или несколько вопросов и др. Вся эта работа способствует более полному пониманию текста и одновременно развитию техники чтения.

Кроме общих методических позиций, которые характерны для изучения любого художественного произведения, существуют и специальные рекомендации, относящиеся к каждому конкретному жанру литературного творчества.

Основным материалом для уроков чтения служит рассказ. В учебниках по чтению для специальной (коррекционной) школы рассказы составляют примерно 50% от произведений других жанров [1].

Рассказ – это повествование, изображающее эпизоды, события из жизни героев. Однако, событие, которое описывается, может протекать как одномерно, так и быть протяжённым во времени. Но и в том, и в другом случае представлено в небольшом объёме с ограниченным числом действующих лиц [3, 4].

Выделяют различные типологии рассказов: по тематике (о природе, детях, войне), по времени протекания действия (рассказы об истории, о сегодняшнем дне), по жанровой характеристике (юмористический, сатирический, драматический), по сложности композиции (повествовательный, рассказ с пропущенным звеном, со скрытым смыслом) и другие [3, 4].

В исследованиях В.Я. Василевской показана зависимость понимания детьми с умственной отсталостью содержания рассказа от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора. Она отмечает, что наиболее доступными для них являются рассказы с последовательным развитием событий, которые не содержат сложных смысловых связей. Далее идут рассказы с пропущенным звеном или с разновременными планами действия, когда события сегодняшнего дня смешиваются с описанием уже произошедшего. Соответственно, самыми сложными для понимания являются рассказы со скрытым смыслом, когда внешнее проявление событий, поступков героев не совпадает с внутренним смыслом [2].

В специальной (коррекционной) школе в книгах для чтения, как правило, представлены рассказы простые по структуре, но и встречаются тексты с разными по сложности сюжетами.

Основным направлением в работе над рассказом с последовательным развитием событий выступает помощь в установлении смысловых связей между отдельными событиями и поступками героев, в выявлении главного замысла. Как и было отмечено ранее, сначала рассказ читает учитель, после чего с помощью наводящих вопросов выясняется эмоциональный настрой детей, что также помогает усилить эмоциональное восприятие и тем самым подготовить школьников к смысловому анализу текста. После самостоятельного прочтения текста можно задавать смысловые вопросы, направленные на обозначение действующих лиц, выяснение где и когда происходят действия. Далее задаются вопросы, раскрывающие замысел автора.

Затем следует повторное чтение текста по частям, которое можно сопровождать словесным рисованием и выполнением аппликационно-мелового рисунка на доске, либо демонстрацией слайдов. Работа над планом рассказа проводится аналогично ранее изложенной, пересказ части или всего рассказа в целом лучше выполнять в форме озвучивания предыдущей деятельности [10, 11].

Ко второй по сложности группе рассказов относятся рассказы с пропуском в развитии сюжета логического звена или с изменением временного плана изложения событий. Они, как правило, воспринимаются младшими школьниками с умственной отсталостью фрагментарно. Как отмечает В.Я. Василевская, школьники не могут перейти к пониманию целого, поскольку нарушают структуру текста и рассказ распадается на составные конкретные ситуации. В этом случае, кроме выявления смысловых связей, главной мысли, замысла, необходимо оказывать помощь детям в установлении последовательности событий, а также в поиске пропущенного звена [2, 10].

Третья группа рассказов, в которых наблюдается противоречие между внешним конкретным содержанием и внутренним смыслом, как уже говорилось ранее, представляет огромную сложность для младших школьников с умственной отсталостью. В процессе восприятия доступного для них содержания, дети ориентируются только на внешнюю сторону описываемых событий и часто не в состоянии осмыслить подтекст произведения, понять замысел автора. В результате чего содержание всего рассказа усваивается неверно [2, 8]. При работе с такими произведениями необходимо с помощью более подробных и подсказывающих вопросов, предварительного анализа жизненных ситуаций подвести детей к правильной оценке фактов и поступков, описанных в рассказе [2, 11].

В соответствии с проводимой работой по формированию и развитию навыка осознанного чтения, можно заметить, что понимание прочитанного текста школьником представляет собой последовательное овладение такими уровнями [11]:

- правильное восприятие отдельных фактов и событий в их логической последовательности;
- осознание связей между фактами, понимание того, как из отдельных фактов появляется целая картина;
- понимание элементов содержания, умения отличать главное от второстепенного;
- умение уловить суть, понять мнение автора, давать собственную оценку событиям, действующим лицам;
- осознание позитивных качеств или недостатков произведения;
- умение почувствовать красоту языка художественного произведения.

Все направления работы над художественными произведениями подтверждает основную задачу уроков чтения в начальных классах – на практическом уровне овладеть способностью понимать и научиться находить в произведении точку зрения рассказчиков и героев. Для этого школьникам необходимы следующие умения:

- включенность и эмоциональное сопереживание;
- работа с текстом под руководством учителя в позиции читателя;
- создание собственного высказывания в позиции автора – сочинение, рассказ от имени героя, рассказ о собственной жизни.

Данные умения остаются ведущими для всего периода обучения в начальной школе с постепенным их усложнением. Самостоятельная направленность читателя на понимание автора, на поиск авторских оценок, относящихся к внутреннему миру героев и положительное эмоционально-оценочное отношение к прочитанному тексту, являются существенными моментами, характеризующими развитую читательскую деятельность [6].

Выводы. Таким образом, следует сказать, что имеются разработки по методике обучения чтению в целом и по работе с произведениями различных жанров. Описывается и подобная работа по развитию осознанного чтения, приёмы и методы, которые должны применяться на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе, но в действительности это происходит не всегда. При этом данные методики обычно затрагивают одну сторону изучаемой проблемы (либо понимание содержания в зависимости от сложности композиции, от полноты раскрытия замысла автора, либо от вида чтения), чаще затрагивается когнитивный компонент художественного текста. Не раскрывается влияние эмоционального компонента читаемого произведения на уровень понимания младшими школьниками с умственной отсталостью, а соответственно влияние и зависимость от особенностей развития эмоционально-волевой сферы. Также следует помнить, что работа, направленная на развитие у младших школьников с умственной отсталостью навыка осознанного чтения протекает неразрывно, в единстве с развитием и всех остальных навыков.

Литература:

1. Аксёнова, А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для вузов. / А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина. М.: Просвещение, 2011. 382 с.
2. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. (В помощь диагностике умственной отсталости) / В.Я. Василевская // Известия АПН РСФСР. 1961. Вып. 114. С. 15-42.
3. Васильева, М.С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская. М.: Педагогика, 1997. 215 с.
4. Воюшина, М.П. Методика обучения литературному чтению / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева. М.: Академия, 2013. 288 с.
5. Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы / М.Ф. Гнездилов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 101 с.
6. Гончарова, Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова // Дефектология. 2001. № 3. С. 81-96.
7. Грошенкова, В.А. Обучение чтению в специальной (коррекционной) школе [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / В.А. Грошенкова; М-во образования и науки Рос. Федерации, ГОУ ВПО «Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Электрон. текстовые дан. [Б. м.: б. и.], 2009: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met143/met143.html>.
8. Мелешкина, М.С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Научный журнал по социально-экономическим, общественным и гуманитарным наукам «Вестник ВЭГУ». Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), 2017. июль-август. № 4 (90). С. 158-162.
9. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. М., 1972.
10. Сорокина, Н.К. Понимание литературного текста учащимися младших классов вспомогательной школы // Исследование познавательных процессов детей-олигофренов / Под ред. В.Г. Петровой. М., 1987.
11. Шишкова, М.И. Развитие навыка осознанного чтения в школе VIII вида / М.И. Шишкова // Коррекционная педагогика. 2007. № 1. С. 53-58.

УДК 004.9

кандидат педагогических наук, доцент Мелоян Владимир Георгиевич

Северо-кавказский филиал российского государственного университета правосудия (г. Краснодар);

доктор экономических наук, профессор Лазовская Снежана Владимировна

Южный институт менеджмент, (г. Краснодар)

СЕТЕВЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, отражающие необходимость преобразований в информационно-образовательной среде, на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений, которое способствует оптимальному распределению ресурсов участников взаимодействия и выступает инструментом эффективного и качественного построения образовательной деятельности.

Ключевые слова: сетевая форма образовательной программы, сетизация информационно-образовательной среды, дополнительная профессиональная программа, ресурсная концепция сетевого обучения, интеграция профессионального образования.

Annotation: the article considers the issues reflecting the need for transformations in the information and educational environment, based on the network interaction of educational institutions, which contributes to the optimal distribution of the resources of the participants in the interaction and serves as an instrument for the effective and qualitative construction of educational activities.

Keywords: network form of educational program, network of information and educational environment, additional professional program, resource concept of network training, integration of vocational education.

Введение. Информатизация общества и возрастание роли новейших информационных технологий выступают индикаторами перехода к новому типу общества – информационному обществу, с новыми.

В условиях становления и развития информационно-образовательного общества, сетевая организация совместной деятельности выступает в качестве оптимальной и эффективной формы достижения целей в любой сфере, включая и образовательную сферу.

Сетевое взаимодействие строится на горизонтальных взаимоотношениях, которые основаны на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, и совместном принятии решений.

Необходимость преобразований в информационно-образовательной среде обусловлена тем, что «в настоящее время знания, полученные индивидом, становятся капиталом и основным ресурсом экономики, а образовательный уровень индивидов выступает ключевым показателем конкурентоспособности государства» [3].

Изложение основного материала статьи. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений выступает в качестве инновационной технологии, способствующее их эффективному функционированию и развитию, которое способствует процессу диалога между образовательными учреждениями и процессу распространения инновационных разработок, ориентированного на достижение результата.

Целевым приоритетом создания сети является получение конкурентного преимущества, на основе добровольного объединения заинтересованных субъектов, для решения конкретной проблемы или конкретного проекта.

Совокупность целей сетевого взаимодействия образовательных организаций профессионального образования, носят многоплановый характер и могут быть сгруппированы, на основе учёта региональной специфики организаций профессионального образования и формы, в следующие две группы:

а) общие цели сетевого взаимодействия включающие:

- создание единого образовательного пространства на территории Краснодарского края со свободным движением всех факторов образовательных ресурсов;
- проведение единой образовательной политики с целью повышения конкурентоспособности выпускников для отраслей экономики Краснодарского края;
- развитие сотрудничества образовательных организаций профессионального образования, способствующее повышению эффективности их функционирования.

б) частные цели процессов взаимодействия включающие:

- разнообразие и вариативность профессиональной подготовки специалистов в условиях взаимодействия единого регионального образовательного пространства и особенностей социально-экономической ситуации Краснодарского края;
- повышение роли отраслевых вузов и образовательных организаций среднего профессионального образования в инновационном, техническом, технологическом, экономическом развитии отрасли и региона;
- повышение уровня коммерциализации производимой образовательной продукции и услуг, управление объектами интеллектуальной собственности.

Применение сетевых моделей взаимодействия в информационно-образовательной сфере РФ способствует:

- оптимальному распределению ресурсов участников взаимодействия для достижения общей цели;
- возможности проявления инициативы любого конкретного участника;
- прямому контакту участников взаимодействия по горизонтали;
- разработке адекватной стратегии достижения цели в условиях изменения внешней среды;
- использованию общего потенциала сети для эффективного функционирования конкретного участника взаимодействия.

Сетевое взаимодействие в системе высшего образования, выступает фактором эффективного и качественного построения образовательной деятельности, на основе сетевой формы реализации образовательных программ [2].

Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями, в котором указываются:

- вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровней, вида и направленности), реализуемой с использованием сетевой формы;

- статус обучающихся, правила приема на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы, порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;

- условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями, порядок реализации образовательной программы, характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы;

- выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации, документ или документы об обучении, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которыми выдаются указанные документы;

- срок действия договора, порядок его изменения и прекращения [1].

Сетевая форма образовательных программ способствует реализации программ, как международной, так и внутрироссийской академической мобильности научно-педагогических работников вузов по следующим направлениям:

- организация стажировок, курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

- внедрение в российских вузах новых образовательных программ совместно с ведущими зарубежными и российскими университетами и научными организациями;

- привлечение студентов из ведущих иностранных университетов для обучения в российских вузах, в том числе путем реализации партнерских образовательных программ с иностранными университетами и ассоциациями университетов.

Рассматривая ресурсную концепцию сетевого обучения, как элемент устойчивого взаимодействия образовательных учреждений, выделим следующие группы образовательных ресурсов:

1. Кадровые ресурсы, рассматриваются нами как совокупность экспертов, мастеров производственного обучения, преподавателей, которые в процессе обучения используют современные производственные и педагогические технологии, личные методики по подготовке бакалавров и специалистов в соответствии с требованиями рынка труда.

2. Информационные ресурсы представлены в виде:

- базы данных, которые накапливают информацию о новейших технологиях производства, тенденциях и изменениях в технических областях производства товаров и услуг, рынках труда для технических специалистов и тенденциях их развития, изменения требований работодателей к качеству профессиональной подготовки в этом сегменте рынка труда;

- электронные библиотеки;

- хранилища мультимедийных продуктов и т. д.

3. Материально-технические ресурсы - лабораторные объекты, специализированные помещения (мастерские и учебные площадки), учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, включая реальное производственное оборудование, используемое в образовательных целях, а также аналоги для тренажеров (компьютерные модели, имитаторы, проЭмуляторы и т. д.).

4. Образовательные ресурсы раскрывают сущность основных и дополнительных профессиональных образовательных программ, профессиональных модулей по современным технологиям производства и методам их развития; методические материалы (пособия, рекомендации для учителей и студентов и т. д.); диагностические инструменты для оценки уровня учебного материала; компьютерная подготовка и диагностические программы.

5. Социальные ресурсы - установление партнерских отношений с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона; «горизонтальные» связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; отношения с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей в этом сегменте рынка труда, профессиональных сообществах и т. д.

Сетизация информационной и образовательной среды обеспечивает увеличение академической мобильности, которую мы понимаем, как перевод студента на определенный период (до одного года) в другое образовательное или научное учреждение (внутри страны или за ее пределами) для обучения.

Сеть создает условия для более масштабной мобильности студентов и эффективных преподавателей, устанавливает условия для повышения авторитета ученого, мотивирует для самосовершенствования преподавателей, повышает ответственность преподавателя за качество их работы.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 499 [5], может быть проведено повышение квалификации, как для лиц, имеющих квалификацию, так и для старшекурсников. Наиболее гибкие возможности предоставляются для сетевой формы на уровне магистратуры и последипломного образования, поскольку существует возможность предоставления документов о прохождении дополнительных профессиональных программ в рамках повышения квалификации или переподготовки.

Необходимыми элементами процесса обучения по сетевой образовательной программе, могут выступать:

- цели, задачи, содержание и порядок реализации сетевой образовательной программы;

- в учебном плане сетевой образовательной программы отражены все организации-партнеры, каждый из которых несёт ответственность за конкретный модуль, дисциплину или цикл дисциплин;

- набор на сетевую программу, реализация программы, контроль выполнения учебного плана и проведение итоговой аттестации осуществляет базовый вуз;

- студент, успешно освоивший сетевую программу, получает диплом базового вуза с приложением к диплому, в котором перечислены модули, цикл дисциплин, вид практик, которые студент прошел в других вузах или организациях с обязательным указанием количества академических кредитов;

- продолжительность обучения в базовом вузе составляет от 40% нормативного периода освоения всей образовательной программы. Период обучения, по сетевой образовательной программе, не может превышать сроки освоения образовательной программы соответствующего направления подготовки (специальности);

- если студент обучается по программе совместных или двойных дипломов, то необходимо составлять два учебных плана для двух различных вузов, при этом, часть учебных дисциплин взаимно засчитываются, а некоторые дисциплины реализуются совместно.

- срок обучения в каждом из вузов должен составлять не менее 40% нормативного срока освоения образовательной программы, при увеличении трудоемкости не более 25% в год. После обучения студенту выдается два диплома.

В современной российской практике используется два типа интеграции профессионального образования:

- горизонтальная интеграция, которая происходит на одном уровне профессионального образования (содержательная интеграция, связанная с разработкой сетевых учебных планов и программ);

- вертикальная интеграция, охватывающая различные уровни профессионального образования (организационная интеграция как процесс реорганизации учреждений, в том числе формирование многоуровневых образовательных комплексов).

В статье рассматриваются следующие категории моделей сетевой формы реализации образовательных программ:

- «образовательная организация» - «образовательная организация», когда две организации лицензируются по программам высшего образования и ряда дополнительных профессиональных программ;

- «образовательная организация» - «организация, осуществляющая обучение». В данной ситуации вторая организация лицензирована только по программам дополнительного профессионального обучения. К данной категории относятся иностранные организации, которые осуществляют образовательный процесс с выдачей своих национальных документов;

- «образовательная организация» - «ресурсная организация». В данной ситуации «ресурсная организация» не имеет лицензии на осуществление образовательных программ и предоставляет свою ресурсную базу для учебного процесса. Традиционно выделяют следующие категории «ресурсная организация»: научная организация, медицинские организации, культурные организации, физическая культура и спорт и т. д. Эта модель применима для подготовки квалифицированного персонала в приоритетных секторах отраслевой и региональной экономики, а также, для удовлетворения потребностей рынка труда.

Рассматривая направленность сетевых образовательных программ, выделены следующие три их направления:

- компетентностно-ориентированные программы, которые обеспечивают формирование компетенций, способствующих подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров на региональном рынке труда;

- научно-инновационные программы, направлены на стабильное развитие научных и прикладных исследований для конкретного сектора экономики региона, отдельной отрасли и предприятия;

- отраслевые программы, разработанные на основе международных образовательных и профессиональных стандартов, обеспечивают подготовку высококлассных специалистов по ключевым направлениям отраслевого, межотраслевого и регионального развития.

Для любой образовательной программы определены академическая (теоретическая подготовка) и исследовательские компоненты. Исследовательский компонент программы состоит из исследовательской работы студентов, различные типы практик, написание квалификационной работы и т. д.

Отметим, что при создании сетевой формы обучения необходимо применять системный подход, который «позволяет учитывать все явления и процессы в комплексе и взаимосвязи с другими явлениями и факторами внешней среды» [4]. Среди основных факторов выделим лицензирование образовательных учреждений и типы организаций партнёров.

Принимая во внимание виды учебной деятельности, реализуемые совместными усилиями, необходимо выделить такие как: теоретическое обучение; НИОКР; обучение в форме стажировки; практика в форме стажировки; НИОКР в форме стажировки.

Необходимость внедрения стажировок в этом случае обусловлена тем, что организации, которые реализуют дополнительные профессиональные программы: программы профессионального развития и переподготовки, могут выступать в качестве партнера университета.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки России N 499 [5], дополнительная профессиональная программа может быть выполнена полностью или частично в форме стажировки. Стажировка проводится для изучения эффективных практик, в том числе иностранных, а также для укрепления теоретических знаний, полученных в ходе освоения программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, а также для приобретения практических навыков и умений и их эффективное использование при выполнении функциональных обязанностей.

Стажировка в этом случае является законным видом учебной деятельности, которая может проходить по индивидуальной или групповой форме и включает:

- самостоятельную работу с учебными изданиями;
- приобретение профессиональных и организаторских навыков;
- изучение организации и технологии производства, работ;
- непосредственное участие в планировании работы организации;
- работу с технической, нормативной и другой документацией;
- выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера) и т.д.

Содержание стажировки определяется с учетом предложений организаций, направляющих специалистов на стажировку. Сроки стажировки определяются организацией самостоятельно, исходя из целей обучения.

Продолжительность стажировки согласовывается с руководителем организации, где она проводится. По результатам прохождения стажировки слушателю выдается документ о квалификации в зависимости от реализуемой дополнительной профессиональной программы.

При реализации дополнительных профессиональных программ организациями может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Минимально допустимый срок освоения программ повышения квалификации не может быть менее 16 часов, а срок освоения программ профессиональной переподготовки – менее 250 часов.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что потребность в создании сетей для системы образования выражается в способности решать образовательные проблемы совместными усилиями,

которые ранее были вне компетенции отдельного учебного заведения, а также, способствует оптимальному распределению ресурсов участников взаимодействия и выступает инструментом эффективного и качественного построения образовательной деятельности.

Литература:

1. Весна Е.Б., Гусева А.И. Модели взаимодействия организаций при сетевой форме реализации образовательных программ // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6
2. Реморенко И. М., Рожков А. И. Перспективы применения сетевой формы реализации образовательных программ // Информационная система «Директория», 2015
3. Мелоян В.Г., Лазовская С.В. Обеспечение конкурентоспособности сектора образовательных услуг в процессе инновационных преобразований экономики России // Новые технологии. Вып. 1. Майкоп 2015.
4. Мелоян В.Г. Системный подход в исследовании регионального рынка труда // Новые технологии. Вып. 4, 2010. - Майкоп: изд-во ГОУ ВПО «МГТУ», 2010. С. 109-114.
5. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

Педагогика

УДК 378.147

кандидат философских наук, доцент Мельникова Людмила Витальевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Гаркуша Надежда Анатольевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ. МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются современные тенденции и специфика использования мобильных устройств при обучении профессиональному иностранному языку с точки зрения методической целесообразности с учетом психолого-педагогических факторов. Цель данной работы проанализировать преимущества и недостатки с учетом эффективности обучения различным видам иноязычной речевой деятельности и совершенствования коммуникативной компетенции студентов, а так же рассмотреть возможности включения различных форм учебно-познавательной деятельности с помощью мобильных устройств в методический алгоритм современного профессионально-ориентированного обучения и особенности организации работы с ними.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, мобильные устройства, методическая целесообразность, методический алгоритм, иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация, эффективность.

Annotation. The article considers current trends and key features of the mobile devices application in the classes of foreign languages for professional purposes with special attention to methodological expedience and taking into account psychological and pedagogical aspects. The main purpose of the paper is to analyze both advantages and disadvantages from the point of view of learning efficiency and improvement of communication skills of the students, as well as consider some changes in the algorithm of modern teaching in the scope of higher professional programs.

Keywords: foreign language for professional purposes, mobile devices, methodological expedience, teaching algorithm, learning efficiency, communication skills, motivation.

Введение. В последнее десятилетие использование различных интерактивных технологий стало неотъемлемым атрибутом процесса обучения иностранному языку, в том числе и профессионально-ориентированному, и нынешнюю тенденцию по большей части неуместно считать инновационной, хотя бы в силу того, что это обусловлено модернизацией современного образования и свободным доступом к огромному количеству интернет-ресурсов как в аудиторном пространстве, так и за его пределами. Созданные за сравнительно короткий период, обучающие интернет-платформы, интерактивные учебники и пособия, интернет-проекты безусловно способствуют созданию благоприятной среды для освоения иностранного языка, особенно в рамках общеобразовательных программ школ и вузов.

Однако, существующие в вузах на данный момент такие дисциплины, как «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Иностранный язык профессиональной коммуникации» и т.п., по-прежнему относятся к вариативной части Б.1 основной образовательной программы и с поиском, а так же дальнейшим внедрением готовых профессионально-ориентированных интерактивных технологий и программ проблемы по-прежнему существуют, что, впрочем, не мешает и даже стимулирует преподавателей находить оптимальное сочетание использования традиционных способов преподавания и распространенных, т.е. вошедших во всеобщее употребление интернет технологических достижений, таких как планшеты и мобильные телефоны (МТ). Отрицательное отношение преподавателей к компьютеризации обучения уходит в прошлое, т.к. интернет проник во все сферы жизни и стал общедоступен, в частности, студентам нет необходимости приносить дорогие ноутбуки или компьютеры – достаточно иметь мобильный телефон или планшет. Использование же учащимися информационных и коммуникационных технологий в обучении воспринимается как данность и не является актуальным для обсуждения в данной статье.

Формулировка цели статьи. Ознакомившись с опытом преподавателей профессионального английского языка нескольких технических вузов и, учитывая результаты собственных методических разработок с применением МТ как во время аудиторных занятия, так и при самостоятельной подготовке студентов естественнонаучных направлений, мы пришли к выводу, что существует потребность проанализировать, во-первых, методическую целесообразность применения таковых, обязательность и наблюдаемую тенденцию к форсированию и даже замещению традиционных методик последней; во-вторых, выявить преимущества и недостатки применения МТ с точки зрения эффективности обучения различным видам иноязычной речевой деятельности и приобретения иноязычной коммуникативной компетенции; в-

третьих, рассмотреть возможности использования аутентичных интернет-источников информации профессиональной направленности и особенности организации работы с ними.

Изложение основного материала статьи. Одной из практических целей дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в вузе является развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, позволяющей им, прежде всего, получить *своевременный* доступ к мировому информационному пространству с последующей возможностью использовать полученную информацию в собственных исследованиях, т.е. то, что студентами понимается как «не изобретать заново колесо» или «не вариться в собственном соку», и затем занять достойное место в международной профессиональной среде, используя иностранный язык как средство профессионально-делового общения. От студентов, а в последующем и специалистов требуется практически постоянное повышение квалификации в условиях быстрого устаревания информации, что представляется невозможным только в рамках традиционного обучения.

Принимая во внимание ограниченное количество часов аудиторных занятий, отводимых учебными планами, недостаточную оснащенность лингвистическими лабораториями, высокую наполняемость групп и насущную потребность охватить все большее количество профессиональных тем, закономерно возникает необходимость поиска средств повышения эффективности обучения для повышения мотивации студентов к изучению профессионального иностранного языка, проявлению собственного потенциала и активности на практических занятиях.

Одним из самых доступных современных средств является использование мобильного телефона (МТ) во время практических занятий и самостоятельной подготовки студентов. Впрочем, для самостоятельной работы и подготовки использование МТ студентами оценено гораздо раньше благодаря оперативности доступа и все более совершенствующимся опциям поиска информации и, чаще всего это обращение к электронным словарям и «Google-переводчикам». Однако, такой утилитарный подход, а именно, постоянное обращение к МТ именно и только с этой целью, малоэффективен в приобретении, совершенствовании коммуникативных компетенций. Так, исходя из наших наблюдений за последовательностью действий студентов при работе с текстовым материалом, мы выявили следующую отчетливую тенденцию: обращаясь к словарям в поиске перевода слова, студенты вводят в поисковую строку необходимое слово, получают словарную статью с возможными вариантами перевода, в лучшем случае тратят секунды на выбор подходящего варианта и переходят непосредственно к переводу фразы/ задания/вопроса, не потрудившись записать, а тем более проанализировать частотность употребления и дальнейшую потребность включения в свой активный общенаучный и терминологический словарный запас. Объяснение простое – нет необходимости, МТ всегда под рукой, а поиск занимает секунды и если в памяти что-либо не зафиксировалось, то можно “зайти” еще сколько угодно раз. Использование МТ в вышеупомянутом случае можно соотнести и кратко охарактеризовать известным высказыванием ученого-психолога В.В. Никандрова «Мы записываем, не для того чтобы запомнить, а для того, чтобы забыть», т.е. нет необходимости запоминать то, что когда-то хранилось в записях, а в стремительную эпоху мобильных телефонов всегда под рукой. Суждение весьма противоречивое, однако, здесь мы имеем в виду закономерности процесса забывания и механизмы «включения» кратковременной памяти, клипового мышления, которые, к сожалению, становятся когнитивным стилем информационной эпохи и преобладают не только в процессе усвоения учебного материала, но и в повседневной жизни, являясь следствием воздействия непрерывного, а иногда и беспорядочного потока информации. Глубокому изучению таких явлений посвящено множество основательных исследований (С.В. Докука, В.В. Никандров, Н. Карр, Т.В. Семеновских, В.М. Покровский и др.), поэтому в статье мы акцентируем внимание на возможных способах преодоления вышеописанной тенденции, в частности, использованием определенных методических приемов, и в целом тщательной разработкой алгоритма последовательности действий преподавателя и содержания заданий с учетом психологических особенностей восприятия различных видов предъявляемой иноязычной информации (аудио-фрагмент, видеоролик, текстовый материал, фото-коллаж или же схематическое оформление информации), а так же степени языковой подготовленности студентов.

Так, вышеизложенный факт, касающийся многократного повторяющегося обращения к электронным словарям за одним и тем же или рядом термином, который следует считать не эффективным с точки зрения затрат времени и нецелесообразности умственно-энергетических усилий, преодолевается с помощью определенных, относящихся к традиционным, видов заданий. Однако, формулировка типа «Переведите текст и выпишите новые слова» или «Составьте глоссарий по теме ... » сводят выполнение задания до простого, почти механического копирования, опять же возвращая к вышесказанному «Мы записываем, чтобы забыть». Если же учесть современную тенденцию, особенно популярную в интернет-сообществах, оценивать чтобы то ни было по шкале, скажем, от 1 до 10, то, применяя этот принцип, подчеркиваем, принцип, а не шкалу, в постановке различных заданий («Распределите незнакомые слова в следующие группы: 1) узкоспециальная терминология (highly-specialized terms or niche words); 2) общенаучная лексика (general scientific terms); 3) общеупотребительные слова (generic words) или же «Определите, какие из предложенных/найденных слов являются с вашей точки зрения их употребления высокочастотными / среднечастотными / редко употребляются в данной сфере» и т.п.), то в конечном итоге удастся перевести фокус внимания на необходимость усвоить определенный объем “нужной” лексики, повысить мотивацию за счет осознания того, что данная необходимость основывается на собственном выборе и расстановке личных приоритетов. В интерпретации студентов это звучит приблизительно так: «Ну, в общем, распределяем слова, которые будем употреблять часто и везде, а другие - только в экологии, а эти нужны будут только тем, кто имеет дело с нефтехимией и анализом почв».

Мы нашли и убедились на практике, что наряду с традиционными техническими средствами обучения, применение МТ, в частности, поиска информации на иностранном языке на заданную/изучаемую тему (будь то видео-лекции, обучающие ролики, фрагменты конференций, клипы канала YouTube, либо информация, представленная в виде статей, дискуссий, аннотаций) с последующими заданиями, например, по отбору и классификации найденного материала, составлению кратких информационных справок, проведению дискуссий и т.д., весьма уместен и эффективен с нескольких точек зрения. Рассмотрим один из аспектов применения МТ на примере использования англоязычных видеоматериалов из различных Интернет-ресурсов.

Во-первых, при обязательном условии соответствия искомым иноязычных источников основным, в нашем случае естественнонаучным направлениям студентов, на первый план выходит профессиональная

составляющая, т.е. собственно содержание источников, имеющих наибольшую актуальность для профессионально-ориентированных студентов, что значительно повышает мотивацию обучаемых. Идеальным, но вполне осуществимым фактором в данном случае было бы сотрудничество с коллегами профильных кафедр и осведомленность в том, что и в какой последовательности изучается студентами в рамках своего направления. Наши попытки в данном случае оказались успешными, и рекомендация смело «сдвигать» профессионально-ориентированные темы с учетом вышеизложенного «работает» опять же в нескольких аспектах.

Во-вторых, следует больше доверять студентам. Большинство преподавателей иностранных языков, имеющих филологическое образование, по объяснимым причинам имеют слабое представление о том, как использовать найденное за несколько минут, большое количество предложенных, в том числе и студентами, зачастую довольно объемных ресурсов, содержание которых должно быть внимательно проанализировано.

Здесь на первый план выходит профессиональная осведомленность студентов, их умение критически мыслить поможет за короткий срок обработать, проанализировать, сравнить информацию, оценить ее релевантность для изучаемого вопроса и прийти к правильному заключению. Так происходит интерактивное вовлечение максимального количества студентов группы в учебный процесс. Постановка задач такого рода требует креативного, а при выполнении задания в мини-группах еще и коллегиального решения, так что практически невозможно заметить студента, не принимающего участие в работе в период выполнения задания.

Таким образом, повышается собственная самооценка студентов, и выполнение последующих заданий происходит в режиме сотрудничества, а не в привычном «преподаватель - доминанта, студенты - полупассивная обучаемая аудитория», т.е. теперь действующий режим взаимоконсультирования (со стороны студентов - профессиональный, со стороны преподавателя – рече-коммуникативный) приводит к совершенствованию, авторы сказали бы «обострению» перцептивных навыков иноязычной деятельности, таких как слушание, поисковое чтение и т.п., и соответственно возникающей потребности выразить свое мнение, а следовательно, пополнить свой активный профессиональный словарь и активизировать рече-коммуникативные навыки. Преподавателям же студенты оказывают неоценимую услугу, сокращая время поиска необходимых аудио-, видеоматериалов, зачастую уникальных, профессионально значимых и, как правило, не очень сложных.

Интеграция учебного взаимодействия «преподаватель – студент» является так же и основополагающим принципом методики использования подкастов. В рамках этой статьи мы затрагиваем данную методику в следующем ключе: те немногочисленные профессионально-ориентированные программы, созданные в целях обучения профессиональному английскому языку, как правило, не учитывают специфики направлений того или иного вуза и зачастую содержат большой, а иногда избыточный объем учебного материала, что может пойти в ущерб развитию коммуникативных навыков студентов на занятиях. Это можно рассматривать как фактор, препятствующий эффективности учебного процесса. К тому же, преподаватели, использующие готовые мультимедийные учебные курсы для студентов без возможности выбора, в какой-то степени игнорируют взаимодействие между преподавателями и студентами, что приводит к потере гибкости, присущей традиционному аудиторному обучению.

Как показала практика, использование и, что еще более важно, *создание подкастов с участием студентов* в значительной степени способствует развитию когнитивно-коммуникативной компетенции и является эффективным средством формирования устойчивой мотивации студентов в роли участников творческого процесса. При всей кажущейся сложности, подкастинг требует от студента владения иностранным языком на базовом уровне, способности отбирать и логически оформлять языковой материал. Традиционно при работе с разработанными подкастами в процессе обучения студент выступает в роли потребителя, т.е. прослушивает готовые подкасты и выполняет задания к ним.

Если же следовать нашей, постепенно изменяющейся философии преподавания, то стоит позволить студентам взять на себя некоторые функции создателя и издателя подкастов, а именно, создавать их на основе найденного и коллективно отобранного материала, формулировать при содействии преподавателя задания к ним и предъявлять на занятиях в группах. Подкасты могут сопровождаться скриптами коротких фрагментов, заданиями к файлу или комментариями профессионального, либо культурологического характера. Остальные студенты, которые являются в этот момент пользователями, могут взаимодействовать с авторами, обращаясь к ним с вопросами и комментариями. Общение при демонстрации и работе с предъявляемым материалом служит основой для усовершенствования как имеющихся, так и находящихся в процессе создания подкастов. В таком творческом процессе у студентов развиваются навыки рефлексии в процессе записи и перезаписи изучаемого материала до получения оптимального варианта и достижения желаемых результатов.

В ходе практического применения МТ как в течение практических занятий, так и при самостоятельной подготовке вышеизложенных методических приемов с течением времени формируется естественный переход от развития перцептивных навыков к приобретению и совершенствованию продуктивных коммуникативных умений, в частности, таких важных для осуществления профессиональных целей, как говорение и письмо.

В-третьих, для эффективного перехода от перцептивной иноязычной деятельности к совершенствованию продуктивных рече-коммуникативных навыков и умений следует выработать условия выполнения и свой методический алгоритм заданий. С точки зрения последовательности действий разработанный нами алгоритм учитывает психологические особенности восприятия видеоматериалов, а также методические особенности организации учебного процесса по иностранному языку.

В нашем случае следует упомянуть несколько наиболее значимых моментов, в частности: *когда* (на каком этапе освоения темы) уместно вводить блок заданий, выполняемых с помощью МТ; *сколько времени* давать на поиск с помощью мобильных технологий и выполнение последующих заданий; *в каком режиме* осуществлять выполнение заданий. Большое значение имеет *методическая последовательность и содержание заданий* в зависимости от прогнозируемых или ожидаемых результатов; режимы *взаимодействия* во время аудиторных занятий, четко выверенное *соотношение и объем заданий* для аудиторной и самостоятельной работы, технические возможности и оснащенность.

Практика показала, что МТ-задания наиболее эффективны на практических занятиях либо после освоения основного корпуса лексики по теме и работы с базовым тестом, либо на завершающем этапе в качестве вспомогательного средства при самостоятельной работе к подготовке проектных индивидуальных

заданий. Однако, следует учитывать и тот факт, что в начале курса обучения профессиональному иностранному языку такие задания нецелесообразны и даже невыполнимы, в силу того, что корпус общенаучной лексики и базовый терминологический блок лексики по изучаемому направлению находится в стадии освоения и активизации.

Наиболее целесообразным из соображений экономии времени считаем выполнение заданий в мини-группах (3-4 студента), т.к. возможности МТ не у всех одинаковы. Следует так же учитывать и разную степень языковой подготовки студентов в мини-группах, и, как показали наблюдения, взаимоконтроль и взаимопомощь в таких группах значительно повышают как мотивацию, так и способствуют развитию коммуникативной компетенции.

Необходимо ограничение времени выполнения поисковых заданий (7-10 минут), т.к. этого времени достаточно, чтобы найти 5-7 текстовых или видеоисточников, определить их соотносительность с заданной темой, зафиксировать Интернет-ссылки и сделать краткие записи (название, тема, способ изложения информации). Удивительный вывод в итоге наших наблюдений состоит в том, что студентам не требуется просматривать весь материал в полном объеме в силу своей профессиональной компетентности.

Последующие задания могут быть самыми разнообразными в зависимости от методических задач, осуществляемых на данном этапе обучения. В частности, одним из универсальных является задание по классификации найденного материала, например: «Определите характер найденной информации и соотнесите её со следующими критериями: а) научно-популярный видео-фрагмент ознакомительного характера; в) научный видео-фрагмент обзорного характера; с) научная информация узко-специального характера». Хочется отметить, что такое традиционное задание, как составление глоссария (в мини-группах непосредственно на занятии, либо в качестве самостоятельного) по одному из выбранных видео-роликов, существенно активизирует употребление терминов; задания, относящиеся к навыкам реферирования, краткого обзора, составлению аннотаций активизируют употребление некоторых грамматических конструкций и устойчивых выражений (например, различных способов цитирования на иностранном языке). Существенно повышаются навыки восприятия иноязычной речи, поскольку данное задание обычно требует повторного, иногда неоднократного просмотра и прослушивания. И наконец, для осуществления такой методики необходимо наличие оперативной Интернет-связи, наушников, желания преподавателей использовать на занятиях МТ и уже приобретенные студентами в повседневной жизни устойчивые навыки использования мобильных технологий.

Выводы. Элементы практического использования студентами МТ и планшетов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку выявили как достоинства, так и недостатки применения таковых. Сочетание традиционных методик преподавания и использование мультимедийных источников информации как консультативного (электронные словари и справочники), так и профессионального характера дает оптимальный результат обучения, повышает мотивацию студентов, помогает преодолевать психологический и языковой барьер, активизирует определенные виды иноязычной деятельности только при условии тщательной разработки методически выверенного алгоритма применения, составляющими которого являются вышеперечисленные факторы психолого-педагогического, методического характера.

Использование новых методических подходов и комбинированных форм преподавания позволяет оптимизировать обучение в условиях современной информационной среды, совершенствует профессиональный и общекультурный уровень студентов и способствует формированию и совершенствованию таких составляющих когнитивно-коммуникативной компетенции, как способность критически мыслить, самостоятельно приобретать и использовать в практической иноязычной деятельности новые знания и умения, включая область профессиональных знаний, способность свободно пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения.

Литература:

1. Никандров В.В. Психология. М., Волтерс Клувер, 2009. – 1008 с.
2. Chinnery G. Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning and Technology* 10. №1. 2006. P. 9-16.
3. Mobile learning: A handbook for educators and trainers. London: Routledge. 2005. 320 p.
4. Thornton, P., and C. Houser. Using mobile web and video phones in English language teaching: Projects with Japanese college students. 2003. P. 207-224.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мельникова Елена Петровна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Орехова Татьяна Федоровна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ

Аннотация. В статье раскрываются основы инновационной методики преподавания учебного курса «Английский язык для слепых и слабовидящих», который апробирован на подготовительном отделении при МГТУ им. Носова в процессе обучения инвалидов по зрению; дается теоретическое обоснование двух органично дополняющих друг друга аудио-лингвального и сознательно-сопоставительного методов и раскрываются подходы к их практической реализации посредством использования комплекса разнообразных средств, среди которых интерактивные приемы, аудиозаписи, компьютерные и игровые технологии и другие средства, положительно зарекомендовавшие себя в опыте обучения слепых и слабовидящих английскому языку.

Ключевые слова: инновационная методика, аудио-лингвальный метод, сознательно-сопоставительный метод, инклюзия, аудирование, технология.

Annotation. The article deals with the research of the innovative teaching methodic basics put into practice at the “English for the blind and partially sighted” training course that took place at the General training department of Nosov Magnitogorsk State Technical University in coursework with the blind and partially sighted. Two integrated teaching methods of the integrative methodic are theoretically viewed - audio-lingua and comparative-conscious methods. Some specific approaches to their practical realization came into focus through the use of some techniques for interactive learning, PC-based and game technologies and other teaching means. They proved themselves to advantage while teaching the blind and partially sighted.

Keywords: innovative methods, audio-lingual method, comparative-conscious method, inclusion, listening comprehension, teaching technique.

Введение. В связи с развитием инклюзивного образования и появлением соответствующих государственных документов, регулирующих образование такого типа, в высшей школе встает проблема разработки эффективных методов обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, в частности слепых и слабовидящих [5, 7]. Долгие годы в системе образования России существовали специализированные и коррекционные образовательные учреждения для обучающихся с особыми образовательными потребностями, под которыми понимаются лица с ОВЗ – ограниченными возможностями здоровья. Начиная с Саламанкской декларации, принятой в Испании в 1994 году, и в соответствии с законом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» с 1996-1999 годов в России появились термины «инклюзия» и «инклюзивное образование», которые в настоящее время активно осмысливаются педагогической общественностью, наполняются содержанием и постепенно апробируются в образовательной практике [8]. Под инклюзией в образовании (франц. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, англ. *inclusion* – включение) понимается инновационный подход – шаг в сторону человека с ОВЗ, реализация истинно гуманной образовательной практики. Отсюда инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий его доступность и создание условий для совместного гуманного обучения людей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сограждан. Важно также отметить, что в современном мировом образовательном пространстве инклюзивное образование – это часть образовательной политики государств – членов международного сообщества ЮНЕСКО, в которой декларируется позитивное отношение к людям с ОВЗ, имеющим одинаковые с другими гражданами права на получение полноценного и высококачественного образования с учетом их индивидуальных особенностей. Таким образом, инклюзивное образование представляет собой форму обучения лиц с ОВЗ в оптимальных для них педагогических условиях образовательной среды, наиважнейшим требованием которого, как в международной, так и в отечественной образовательной практике, становится высокое качество образования для всех. Однако на сегодняшний день реализация инклюзивного образования связана с большим количеством самых разных проблем. Как отмечает Е. Р. Ярская-Смирнова, совместное «включенное» обучение требует и перепланировки учебных помещений в соответствии с нуждами и потребностями всех без исключения инвалидов; и корректировку образовательной практики, связанную с подготовкой обучающихся образовательных организаций к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ [10]. Кроме того, для их обучения необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы, необходимые для изучения иностранного, в частности английского, языка. Можно согласиться с Е. Р. Ярской-Смирновой, что такая практика закономерно благотворно повлияет на социализацию этих людей, благодаря их максимальному погружению в повседневный быт обычного социума [10]. Как подчеркивает А. В. Гордеева, образовательная среда с действующими установками на уважительный, толерантный и понимающий характер учебных взаимоотношений участников образования с разными особенностями здоровья, способствует созданию обстановки наиболее благоприятного удовлетворения образовательных потребностей обучающихся инвалидов [3].

Изложение основного материала статьи. В опыте нашей работы апробировались подходы к организации инклюзивного образования с инвалидами по зрению. Под *инвалидность* многие ученые понимают не только медицинский диагноз, но и зачастую социально негативно обозначенную психологически закрытую категорию людей, у которых в негативном направлении трансформирован смысл человеческой жизни, что, несомненно, влияет на процессы их коммуникации в обществе [3, 6, 8]. В рамках решения данной проблемы на факультете дополнительного образования детей и взрослых ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова во исполнение приказа МОиН РФ от 14 апреля 2015 г. № 402 «Об утверждении перечня федеральных и государственных образовательных организаций высшего образования, на подготовительных отделениях которых осуществляется обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2016-2017 учебный год» сформированы две группы разновозрастных слушателей – инвалидов по зрению – из числа членов Магнитогорской организации Всероссийского общества слепых по 14 человек в каждой, желающих освоить английский язык с целью продолжения дальнейшего образования по профилю «Английский язык для слепых и слабовидящих». 75 % из них были полностью незрячими, а 25 % имели отклонение по остроте зрения в пределах от 80 % до 95 %.

В трудах Г. Банч [1], А. В. Бирилева [8], С. О. Брызгаловой [2] и др. всесторонне рассматриваются возможности обучения людей со сниженным зрением. Как известно, зрение – это одно из доминирующих чувств познания человеком окружающего мира. Именно зрению принадлежит ведущая роль в чувственном отражении предметов окружающей действительности. Не случайно среди людей наибольшее количество тех, у кого ведущим каналом познания является зрение, именно поэтому можно считать глаза важнейшим органом, от здоровья которого зависит полнота ощущения человеком жизни. В психологическом развитии слабовидящие люди, отмечает И. Н. Зарубина, имеют целый ряд «особенностей»: слабость абстрактно-логического мышления; ограниченность восприятия знаний; малый объем чувственного опыта; общая медлительность; слабое развитие моторной активности, двигательных навыков, пространственной ориентировки [4]. В связи с этим основной обучающей целью является достижение слабовидящими учащимися высокого уровня обученности и готовности к продолжению образования на следующих ступенях без специальной поддержки путём обеспечения максимального развития и автоматизации всех зрительных функций. При разработке в рамках нашего исследования авторской методики обучения слабовидящих

иностранным языку мы опирались на универсальные психологические принципы, разработанные С. О. Брызгаловой, в основании которых лежит обобщающий принцип «Не навреди!» [2]. Суть этих принципов сформулирована следующим образом: 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2) каждый человек способен чувствовать и думать; 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; 4) все люди нуждаются друг в друге; 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе соратников; 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека. Использование этих принципов в работе с группами слепых и слабовидящих обеспечивает, во-первых, реализацию инклюзивных подходов в образовании, во-вторых, позволяет обучающимся освоить хотя бы элементарный уровень владения иностранным языком, в-третьих, дает им шанс социализироваться в современном обществе, что в конечном итоге снижает количество социально неадаптированных, «выпавших» из образовательной структуры людей.

Цель нашей методики – оптимизация процесса обучения английскому языку людей с ОВЗ, то есть освоение ими в минимальные сроки максимального объема знаний, умений, навыков в области иноязычной коммуникации. Достижение данной цели обеспечивается реализацией комплекса взаимосвязанных *задач*: 1) оснастить слушателей базовыми знаниями, умениями, навыками коммуникации на английском языке как средством общения и познания иноязычной культуры; 2) в условиях только слухового восприятия формировать у них способность к пониманию устной речи на английском языке; 3) развивать адекватные социокультурной тематике навыки аудирования и говорения через включение их в ситуации межличностного общения; 4) стимулировать познавательный интерес слушателей к изучению английского языка. Обучения английскому языку слепых и слабовидящих в рамках нашей методики осуществляется в процессе активной коммуникации обучающихся между собой. При этом можно обозначить три особенности данной методики. Прежде всего, это получение всей обучающей информации через *аудирование* в связи с физиологическими особенностями обучающихся, у которых слух в виду отсутствия зрения является ведущим чувством, посредством которого они получают информацию об окружающем мире. Во-вторых, *использование компьютерных технологий и программ для слепых и слабовидящих* (Jaws, Windows for Jaws), воспроизводящих в аудио режиме электронные тексты, отдельные слова и фразы как из произведений художественной литературы, так и из личной электронной переписки с иностранными друзьями, а также специального материально-технического оборудования (специальная клавиатура, наушники, специальные колонки). Разнообразные современные интернет-технологии позволяют решать целый ряд дидактических задач: пополнять словарный запас учащихся, формировать устойчивую мотивацию к общению на английском языке, создавать условия для непосредственного общения с носителями языка и т. д. В-третьих, это *краткосрочный характер данного курса*, когда за пять месяцев в режиме шести часов в неделю необходимо обеспечить обучающимся уровень владения языком, соответствующий требованиям к абитуриентам, поступающим в ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова» на направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): «Дошкольное образование и иностранный язык» и «Лингвистика и Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (Английский язык)». В качестве организационных применяются как фронтальные, так и индивидуальные формы работы: многократное хоровое повторение за преподавателем или диктором клишированных фраз – ответов на вопросы преподавателя, разных видов речевых приветствий, комплементов, вопросов и пр., которые обучающиеся затем используют в своей монологической и диалогической речи. В результате обучающиеся так сказать интерактивно овладевают иноязычной речью – активно артикулируя не только вслух, но благодаря активности моторной памяти одновременно воспринимая свой голос внутренним слухом, выполняя непосредственные учебные задачи, содержащие специфическую ситуативную информацию разного рода и уровня сложности. Второй специфической особенностью нашей методики является органичное соединение двух методов обучения иностранному языку: аудиолингвального и сознательно-сопоставительного. **Аудиолингвальный метод**, разработанный Р. Ладо и Ч. Фризом [8, 9], предусматривает использование на уроках лишь слухового канала восприятия иностранной речи и многократного воспроизведения воспринятого на слух, повторения за преподавателем языковых единиц, фонем, словосочетаний, разговорных фраз, в результате чего у обучающихся образуются заученные речевые «автоматизмы», а английский язык выступает средством устной речевой коммуникации. **Сознательно-сопоставительный метод**, как отмечает Л. Щерба, обеспечивает осознание обучающимися фонетических, грамматических и лексических закономерностей иностранного (в нашем случае английского) языка и способов их реализации в процессе речевой коммуникации [5, 8, 9]. Использование сознательно-сопоставительного метода позволяет обучающимся понимать лексические, грамматические различия в построении высказываний с одним и тем же смыслом, в формулировании одних и тех же мыслей на родном и иностранных языках, что в конечном итоге способствует формированию у них уважительного отношения к другим народам и их культуре, одним из носителей которой является родная речь. Реализация этих методов в рамках нашей методики обеспечивается посредством комплекса разнообразных приёмов: опережающего обучения, алгоритмизации речевой деятельности, прием игрового диалога. Рассмотрим их подробнее.

Прием опережающего обучения заключается в том, что речевая коммуникативная практика опережает объяснение теоретического грамматического и лексического материала. Например, задание «прослушать диалог и выявить новое грамматическое явление, структуру или по контексту предположить смысл лексических фраз на английском языке по новой теме». После ответов обучающихся им дается правильный перевод и объясняется конструкция английского предложения и т. д. Другое задание: «прослушать русские предложения, перевести их на английский и посчитать количество упомянутых новых времен года, типов погоды, предметов одежды, числительных и т. д.». При этом среди английских слов в ряде известных встречаются и те, которые слушателям еще неизвестны. К признакам приема опережающего обучения относится и объем звучания русской речи, которая используется на занятии дозированно, только для разъяснения грамматических и страноведческих явлений английского языка. *Прием алгоритмизации речевой деятельности* дает возможность четко структурировать и усложнять практическую направленность занятий в логике обучения: услышал, повторил, проговорил (воспроизвел), осознал, запомнил, самостоятельно применил. На начальном этапе в качестве алгоритмической основы используются коммуникативные аудио-опоры, так называемая словарная копилка речевых фраз из различного аудиоматериала, с которым

обучающиеся встречаются в процессе всего обучения, а именно: логико-синтаксические схемы: «я хотел бы...», «но, к сожалению...», «дело в том, что...», «по-моему мнению»; опоры для выражения собственной точки зрения: «ты неправ...», «потому что...», «в прочем...», «все зависит от...» и т. п. Алгоритмом служит и фонетическая зарядка, строящаяся по принципу динамического усложнения аудио образцов, которые сначала отрабатываются посредством многократного повторения отдельных звуков, слогов, слов, фраз (словосочетаний) и целых предложений. С целью постепенного усложнения заданий по мере повышения уровня владения английской речью практикуются музыкальные ситуативные короткие англоязычные рифмовки под музыку (джазовки), легкие стихи, поговорки и пословицы, которые повторяются из урока в урок, заучиваются наизусть и используются впоследствии в сильной драматизации собственных диалогов. Для усложнения задания тематический песенный или текстовый грамматический и лексический материал предлагается слушателям в виде аудиотекстов (*gap texts*) с паузами и пропущенными элементами, во время которых учащиеся при прослушивании песни, прозаического или поэтического текста проговаривают свой вариант пропущенных слов или текстовых фрагментов, а затем самостоятельно или по согласованию с другими обучающимися корректируют предлагаемые варианты или дополняют их. Прием *игрового диалога* позволяет включать слушателей в сюжетно-ролевое общение, благодаря воспроизведению в игре различных социальных, культурных, бытовых и других ситуаций, когда преподаватель задает обучающимся игровую ситуацию, в процессе речевого разворачивания которой они используют имеющийся у них на данный момент словарный запас и опыт иноязычного речевого взаимодействия. Применение таких *игровых технологий* способствует эффективной отработке нормативного учебного материала. Обучение языку через игровые технологии ускоряет темп его освоения и положительно влияет на развитие личности обучаемых, так как их деятельность направлена на конкретный, и, что важно отметить, осознаваемый ими результат. Игра как активность участника, направленная на процесс, ограниченная при этом установленными правилами и ролями участников, соответствует их естественным коммуникативным потребностям и благодаря этому способствует активизации развития познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, а также творческих способностей. В результате преодолеваются языковая и психологические барьеры, повышается интерес к английскому языку, концентрируется внимание на овладении речевыми навыками в процессе естественного общения, но в игровых ситуациях. Как показывает наш опыт, овладевая диалогической речью в учебных игровых ситуациях, копирующих ситуации повседневного общения, люди с особыми образовательными потребностями на начальном этапе ведут элементарный диалог побудительного характера: просят, указывают, отдают распоряжения, предлагают виды деятельности, оценивают полученные результаты, корректируют процесс речевого общения, уточняя и дополняя проговариваемые смыслы.

По мере повышения уровня владения иностранной речью достаточно эффективны игры-соревнования, ролевые игры с перевоплощениями, требующие интенсивного говорения на английском языке: «Собеседование с претендентом на работу в иностранной корпорации в Лондоне», «Узнавание знаменитой личности». Например: в теме «Одежда» один обучающийся в роли мамы дает советы другому обучающему, выступающему в роли ребенка, одеться по погоде, а «сын» выражает нежелание следовать совету «матери». Для таких упражнений мы подбираем различные диалоговые и текстовые аудиоматериалы начального уровня сложности, соединяющиеся между собой логически и постепенно усложняющиеся лексически и грамматически. Согласно утверждениям И.Н. Зарубиной, периоды развития и обучаемости слепых не совпадают с аналогичными периодами развития зрячих, отличаясь большей продолжительностью по времени [4], поэтому на каждом занятии мы используем всевозможные *аудио технологии*, например, вербализация звуков окружающего мира, когда обучающиеся по слуху определяют предлагаемые им для восприятия звуки и называют источники этих звуков на английском языке. Так, например, изучая тему «Времена года», учащиеся прослушивают фонозапись со звуками природы и по-английски называют звуки, которые слышат. Кроме того, им предлагается определить и назвать время года, для которого эти звуки характерны, а также, используя прилагательные, дать им эмоциональную оценку. На продвинутом этапе для достижения полноценного результата мы используем не только специально подбираемые нами комплексы аудио-звуковых материалов, включающих аудио-иллюстративный материал, но и различные тематические осязаемые предметы, которые при ощупывании могут подсказать обучающимся тему и направление диалогового высказывания и лексическую наполняемость. Например, в теме «Времена года» обучающимся предлагаются аудиозаписи шума ветра, пения разных птиц, звуков журчащего ручья, завывающего ветра, бурного водопада, легкого дождика, шелеста листьев и пр. т. п., по которым обучающиеся распознают и время года; а в теме «Одежда» они на ощупь определяют разные предметы или вещи: разложенный перед ними шарф, перчатки или бейсболку, что дает им возможность понять, какой нужно дать совет другу по поводу одежды, согласно погоде и времени года. Таким образом, обучающиеся вовлекаются в творчество. На более продвинутом уровне владения английским языком мы допускаем появление неформальных ситуаций общения, отличающихся спонтанностью придуманных самими обучающимися ситуаций, в рамках которых они вступают в естественное речевое взаимодействие по заданной теме («Вы в парке», «Вы в маршрутном такси» и т. п.). Как показывает наш опыт, такой подход способствует интенсификации обучения, повышению уровня их коммуникативной активности, глубокому и прочному усвоению лексического и грамматического материала. Обучающиеся становятся активными участниками процесса усвоения английского языка, и у них возникает мотивация к быстрому расширению своего языкового кругозора.

Выводы. Эффективность апробированной нами интенсивной методики обучения иностранному (английскому) языку слепых и слабовидящих обеспечивается, во-первых, опорой на принципы: 1) от простого к сложному, 2) опережающего обучения, 3) концентрического построения содержательного материала, когда одни и те же речевые построения периодически повторяются, но на новом уровне сложности – с дополнением, усложнением их конструкции, или в новой диалоговой ситуации и т. п.; и, во-вторых, посредством соблюдения выявленных нами организационных условий достижения оптимального результата: 1) создания доброжелательного психологического климата на занятиях посредством постоянного одобрения обучающихся, что предполагает отказ от порицания и критики, и стимулирование их на успешность и эффективное достижение результата обучения (как показывает наш опыт, отсутствие у обучающихся отрицательного иноязычного опыта в коммуникации дает возможность безбоязненно обнаруживать свои речевые ошибки и эффективно их исправлять, так как благоприятная атмосфера общения на занятиях положительно влияет на продуктивные речевые умения обучающихся с ОВЗ); 2) отказ от

обязательных домашних заданий, но стимулирование при этом у них желания записывать изучаемый на занятии материал на диктофон с целью его последующего повторения в домашних условиях; 3) максимальная интенсификация речевой деятельности на английском языке во время занятий посредством активизации всех внутренних ресурсов обучающихся на основе создания в группе благоприятного микроклимата и ситуаций успеха, способствующих их мотивации на активное общение и расширение своих языковых возможностей. Обозначенные элементы нашей методики способствуют, *во-первых*, адекватному личностному развитию слепых и слабовидящих; *во-вторых*, появлению у них уверенности в возможности успешной интеграции в современную образовательную среду и полноценной социальной адаптации, в том числе и в иноязычном обществе; *в-третьих*, овладения умением налаживать и поддерживать деловые связи и контакты с разными гражданами англоязычных стран, в том числе и со слабовидящими, (в частности с канадским центром людей с ограниченными возможностями здоровья); *в-четвертых*, приобретения опыт самостоятельного моделирования ситуаций межличностного общения на английском языке; *в-пятых*, регулярное проведение контрольных срезов посредством включения обучающихся в аудио-режиме в мини-диалоги с целью формирования у них навыков слухового самоконтроля; *в-шестых*, дозированная выдача обучающимся учебного материала и рациональное и равномерное его распределение по времени; *в-седьмых*, частая смена видов деятельности, перемежаемая фонетическими зарядками-паузами, что обеспечивает сохранность и зрения, и здоровья в целом, а также способствует здоровьесберегающему отношению к себе и окружающим. Благодаря этому за короткий срок – пять месяцев обучения – были достигнуты оптимальные результаты по овладению слепыми и слабовидящими английским языком.

Все сказанное позволяет считать разработанную нами методику *интерактивной, интенсивной и здоровьесберегающей*. Данный вывод подтверждается результатами итоговой диагностики уровня обученности слепых и слабовидящих иностранному языку, а именно: в обеих группах фактически в три раза снизились показатели по низкому уровню сформированности у обучающихся иноязычных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков и одновременно практически в два раза в сторону повышения изменился высокий уровень по соответствующим показателям. Кроме того, у обучающихся по данной методике успешно ликвидируются пробелы начального этапа языкового развития; закономерно появляются навыки самоконтроля; обнаруживается гибкость мышления на иностранном языке; а также заметно повышается способность к слуховому восприятию иноязычной речи, так как по сравнению с обычными студентами слабовидящие, как свидетельствуют практика и опыт отечественных и зарубежных ученых-педагогов, запоминают материал на слух намного быстрее и эффективнее. По окончании курса обучение мы провели анкетирование обучающихся, которое показало, что 95 % из них активно применяют освоенные в процессе обучения аудио-материалы с целью удовлетворения своих личных потребностей, например, в поиске нужной информации; 35 % – наладили связи с англоговорящими слабовидящими за рубежом и активно и мобильно пользуются полученными коммуникативными речевыми навыками в своих личных целях и в повседневной жизнедеятельности; Из 7 слушателей в абитуриентском возрасте в вуз поступили 5 человек, что составляет 71 % от общего числа слепых и слабовидящих обучающихся, пожелавших учиться в вузе. Эти факты свидетельствуют об успешности проведенных нами курсов и об эффективности и валидности разработанной нами методики. Заключая, следует сказать, что обучение слабовидящих английскому языку возможно и необходимо. Все люди с ограниченными возможностями, правильно социализированные в обществе посредством включения их в межличностное общения, в том числе и на английском языке, могут вполне реализоваться в обществе и стать и быть полезными этому обществу, может быть, даже более чем иные здоровые его граждане.

Литература:

1. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч; пер. с англ. А. В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-56.
2. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14-20.
3. Гордеева, А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: дисс. ...д-ра пед. наук / А. В. Гордеева. – Великий Новгород. – 2002. – 367 с.
4. Зарубина, И. Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах / И. Н. Зарубина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 5. – С. 4-13.
5. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ. – 2002. – С. 15-21.
6. Розенблюм, С. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) / С. А. Розенблюм, М. В. Моисеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 20-25.
7. Урусова, Г. А. Особенности изучения английского языка для детей с ОВЗ в школе / Г. А. Урусова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. АLEXИНА С. В. – М.: МГППУ, 2013. – С. 215-221.
8. Школа, открытая для всех: пособие для учителей общеобраз. школ, работающих с детьми-инвалидами / ТОСБС; сост. Е. Н. Брешенкова; ред. А. И. Кардашина. – Тула, 2006. – 224 с.
9. Ульенкова, У. В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы / У. В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 5-12.
10. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – 100 с.

УДК 378:376

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна

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

магистрант Карякина Татьяна Алексеевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОВЗ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ у студентов педагогического вуза. Авторы рассматривают волонтерскую деятельность как средство решения данной проблемы. В статье приводятся результаты изучения степени сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ у студентов педагогического вуза, раскрыты особенности содержания и реализации программы волонтерской деятельности, позволяющей сформировать толерантное отношение студентов к лицам с ОВЗ.

Ключевые слова: толерантность, лица с ОВЗ, волонтерская деятельность, студенты педагогического вуза.

Annotation. Article is devoted to a problem of formation of the tolerant attitude towards persons with limited opportunities of health at students of pedagogical higher education institution. Authors consider volunteer activity as a cure of this problem. Results of studying of degree of formation of the tolerant attitude towards persons with limited opportunities of health at students of pedagogical higher education institution are given in article, features of contents and implementation of the program of the volunteer activity allowing to create the tolerant attitude of students towards persons with limited opportunities of health are revealed.

Keywords: tolerance, persons with limited opportunities of health, volunteer activity, students of pedagogical higher education institution.

Введение. На современном этапе развития российское государство претерпевает крупномасштабные изменения в сфере взаимодействия с лицами с ОВЗ (ОВЗ), а проблема формирования толерантного отношения к людям данной категории становится важным направлением внутренней политики страны. Между тем, общество далеко не все готово принять человека с ОВЗ. Данная проблема имеет не только материально-техническую, но и психологическую, морально-этическую основу. Именно поэтому толерантность должна стать тем сильнейшим регулятором жизни людей, который направляет государственное устройство, социальные структуры и индивидуальные стратегии поведения и существования по пути гуманизации и социально-культурного равновесия.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что раскрытию природы формирования толерантности посвящены исследования И. В. Абакумовой, З. Т. Гасанова, Б. С. Гершунского, Э. В. Чудновского, В. В. Шалим и др. Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ является ключевой в исследованиях А. Г. Асмолова, Е. А. Мартыновой, М. С. Мацковского, Е. Р. Ярской-Смирновой и др. В современной науке толерантность рассматривается как сложный феномен, соединяющий в себе социокультурные, политические, экономические, исторические и психологические элементы. Понятие толерантность как составляющая адаптивного пространства представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, включающее индивидуально-личностный и социально-общественный блоки и характеризуемое готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта (внешние признаки, личностную позицию, особенности поведения и др.). Процесс формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ является важным направлением общественной деятельности, основанном на использовании информационно-сетевых, социально-гуманитарных, социально-политических, социально-образовательных технологий. Особую актуальность данное направление приобретает в студенческой сфере, где от уровня толерантности напрямую зависит успешность будущего социального и профессионального функционирования.

Волонтерство как средство решения социально-педагогических проблем имеет длительные исследовательские традиции в зарубежной (Р. Корнюзль, С. Кенни, Т. Ливальд и др.) и отечественной (В. Г. Бочарова, В. А. Кудинов, Р. М. Куличенко, Н. С. Морова и др.) науке. Волонтерская деятельность, являясь добровольной формой оказания социально значимых услуг, становится ключевым элементом системы развития социальной ответственности и активности в студенческой среде, в том числе и при работе с лицами с ОВЗ. Интеграция образовательного процесса и волонтерских социальных практик направлена на формирование у студентов системы теоретических и технологических знаний, позволяющих им выступать не только участниками, но и организаторами волонтерской деятельности. Тем не менее, несмотря на имеющиеся научные разработки и исследования, проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ в процессе волонтерской деятельности остается малоизученной.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – представить результаты изучения степени сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ у студентов педагогического вуза, показать пути формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ в процессе волонтерской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современном мире толерантность рассматривается как основа построения гражданского общества, дающая человеку возможность свободно реализовать свои гражданские права, отстаивать собственную гражданскую позицию независимо от материального положения, национальности, состояния здоровья. В соответствии с Декларацией принципов толерантности, утвержденной ЮНЕСКО в 1995 г., толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [5].

И. С. Ворошилова, Н. П. Федорова, М. Л. Романова отмечают, что толерантность развивается как интегральное личностное качество, которое адекватно проявляется в повседневной практике. Большинство ученых сходятся во мнении, что толерантное отношение выполняет основополагающую роль в структуре сознания и самосознания, являясь многогранным личностным образованием. В основе толерантного поведения лежит способность сохранять психологическую устойчивость в проблемных ситуациях, что позволяет рассматривать такое поведение как социально-психологическую компетенцию личности адекватно оценивать ситуацию и находить оптимальный выход из нее. Формирование толерантного отношения происходит в двух блоках: индивидуально-личностном и социально-общественном [4].

Спорным на сегодняшний день остается вопрос о том, с какого возраста следует начинать формировать нормы толерантных отношений. Одни исследователи (Е. Г. Бабич, Н. В. Кленова, В. Г. Тактаров, и др.) предлагают начинать этот процесс в период от 4 до 8 лет, то есть до того, как нетерпимость к лицам с ОВЗ приобретает характер стойкой привычки и закрепляется в стереотипах поведения. Другие авторы (О. В. Анохина, И. М. Воротилкина, Ф. Х. Хазиева и др.) считают целесообразным начинать воспитывать толерантность с подросткового возраста, когда идет формирование чувства культурной принадлежности. По мнению Е. А. Волковой, толерантность – сложный психологический конструкт и его развитие начинается с раннего детства. Вместе с тем характер профессиональной подготовки студентов предполагает, что в ее процессе можно сформировать именно те компоненты толерантности, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому процесс формирования культуры толерантности студентов ориентирован, с одной стороны, на имеющиеся в данном возрастном этапе интересы, потребности, значимый круг общения, а с другой стороны – на мотивировку будущей профессии [3]. Минаева Н. Г., Кузьмина Н. Н. отмечают, что процесс формирования толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ является сложным и длительным, требующим целенаправленной организации даже со студентами педагогического вуза [6]. С. Н. Воднева подчеркивает, что при формировании толерантного отношения студенческой молодежи необходимо отталкиваться от их индивидуально-психологических черт, от национальных особенностей и уровня сплоченности группы. Как показывает практика, наиболее сильное влияние на формирование толерантности в студентов оказывает их активное участие в совместной внеучебной деятельности лицами с ОВЗ [2].

Н. А. Бочарникова, Ю. И. Ардашова отмечают, что волонтерское движение сегодня рассматривается как инновационная форма гражданско-патриотического и нравственного воспитания молодежи. Волонтерская деятельность в студенческой среде обуславливается стратегией государственной молодежной политики. Ее развитие направлено на раскрытие потенциала молодежи, активное включение молодых людей в социальную практику [1]. Одним из значимых направлений волонтерской студенческой деятельности является помощь людям с ОВЗ. Е. Г. Шевыревой были выделены основные задачи волонтерской организации в работе с лицами данной категории: помощь в реабилитации лицам с ОВЗ; создание активной жизненной позиции у семей, имеющих детей с ОВЗ, защита их прав; изменение отношения общества к лицам с ОВЗ; организация клубно-досуговой деятельности лиц с ОВЗ и их семей; развитие стимулов к волонтерской деятельности, обучение волонтеров работе с лицами с ОВЗ [7]. Таким образом, волонтерская деятельность, являясь добровольной формой оказания социально значимых услуг, становится ключевым элементом системы развития социальной ответственности и активности в студенческой среде, в том числе и при работе с лицами с ОВЗ.

С целью изучения особенностей толерантного отношения к лицам с ОВЗ в студенческой среде в 2016 г. нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором принимали участие 20 студентов факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», являющиеся членами волонтерского отряда «Росток доброты». В контрольную группу вошли 20 студентов того же факультета, не принимающие участия в волонтерской деятельности. Возраст испытуемых – 18–20 лет.

Испытуемым была предложена анкета, которая включала два блока вопросов: первый блок, направленный на изучение социально-общественного толерантного отношения к лицам с ОВЗ; второй блок – на изучение индивидуально-личностного толерантного отношения к лицам с ОВЗ. Оценка качества ответов испытуемых проводилась по следующим критериям: сформированность социально-нравственных мотивов взаимодействия с лицами с ОВЗ; готовность контактировать с лицами с ОВЗ в различных социальных ситуациях с целью выстраивания конструктивных взаимоотношений; признание прав и потребностей лиц с ОВЗ; готовность к усвоению новых знаний, умений и навыков, необходимых для взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить три дифференцированные группы студентов в зависимости от уровня сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ. Первая группа (экспериментальная группа – 25,0 % (5 чел.); контрольная группа – 20,0 % (4 чел.)) – испытуемые, обладающие высоким уровнем сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ. В ответах студентов четко прослеживалась активная личностная позиция, основанная на социально-нравственных мотивах взаимодействия с лицами с ОВЗ. Испытуемые проявляли готовность контактировать с лицами с ОВЗ в различных социальных ситуациях, демонстрировали принятие другого человека таким, какой он есть; признавали права лиц с ОВЗ и показывали адекватное отношение к их особым потребностям. Кроме того, студенты выражали готовность к усвоению новых знаний, умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с лицами данной категории. Вторая группа (экспериментальная группа – 30,0 % (6 чел.); контрольная группа – 30,0 % (6 чел.)) – испытуемые, обладающие средним уровнем сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ. При ответе на большинство вопросов анкеты студенты старались придерживаться социально-нравственных мотивов. Испытуемые проявляли готовность контактировать с людьми с ОВЗ в отдельных социальных ситуациях, выстраивая конструктивное взаимоотношение, основанное на терпимом отношении к лицам данной категории; признавали необходимость соблюдения прав лиц с ОВЗ, но не всегда были готовы лично подстраиваться под их особые потребности. Студенты выражали готовность к усвоению минимального объема знаний, умений и навыков, необходимых для взаимодействия с лицами с ОВЗ. Третья группа (экспериментальная группа – 45,0 % (9 чел.); контрольная группа – 50,0 % (10 чел.)) – испытуемые, обладающие низким уровнем сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ. При ответе на вопросы анкеты студенты не придерживались социально-нравственных мотивов. Испытуемые проявляли низкую готовность контактировать с людьми с ОВЗ в различных социальных

ситуациях и не видели смысла в выстраивании конструктивных взаимоотношений с лицами данной категории. Анкетированные признавали права лиц с ОВЗ, но считали, что к реализации их особых потребностей не должна затрагивать остальных членов общества. Кроме того, студенты не выражали готовность к усвоению новых знаний, умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Анализ полученных данных также показал, что состав экспериментальной и контрольной групп практически однороден. Испытуемых с низким уровнем сформированности толерантного отношения к лицам с ОВЗ в два раза больше, чем испытуемых с высоким уровнем, и в полтора раза больше, чем испытуемых со средним уровнем сформированности. Таким образом, на основе результатов констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что сформированность толерантного отношения студентов к лицам с ОВЗ находится на низком уровне, а, следовательно, методика работы в данном направлении нуждается в дополнительном совершенствовании.

На втором этапе исследования нами был проведен формирующий эксперимент. В нем участвовали 20 студентов факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», являющихся членами волонтерского отряда «Росток доброты». Задачи формирующего эксперимента: 1) разработать Положение о волонтерской деятельности студентов; 2) спроектировать программу волонтерской деятельности, направленную на взаимодействие с лицами с ОВЗ; 3) реализовать разработанную программу со студентами, являющимися членами волонтерского отряда факультета психологии и дефектологии «Росток доброты». Формирующий эксперимент осуществлялся в три этапа. Первый этап – подготовительно-организационный (октябрь – ноябрь 2016 г.), включающий: информирование и привлечение студентов в волонтерскую деятельность; формирование волонтерской группы; разработку нормативно-правового, информационного обеспечения программы; создание банка данных о лицах, нуждающихся в профилактической помощи; укрепление взаимодействия волонтеров с организациями, осуществляющими работу с лицами с ОВЗ. Второй этап – практический (декабрь 2016 – декабрь 2017), включающий: проведение тренинговых занятий по формированию толерантного отношения волонтеров к лицам с ОВЗ; организацию и проведение мероприятий, акций, реализацию проектов; участие в семинарах и конкурсах по волонтерскому движению. Третий этап – аналитический (январь 2018 г.), направленный на анализ результатов волонтерской деятельности по итогам реализации программы.

Целью разработанной программы волонтерской деятельности являлось вовлечение волонтеров отряда «Росток доброты» факультета психологии и дефектологии в мероприятия, связанные с оказанием социальной психолого-педагогической поддержки лицам с ОВЗ, формирование толерантного отношения молодежи к лицам данной категории, развитие компетенций инклюзивной практики. В ходе ее реализации решались следующие задачи: 1) установление связи теоретических знаний с практической деятельностью; 2) различие толерантных личностных качеств, необходимых студентам в их будущей профессиональной деятельности; 3) создание условий для развития способностей и самореализации студента, для формирования его собственного стиля взаимодействия с лицами с ОВЗ; 4) практическое участие в реализации социальных технологий коллективной, групповой и индивидуальной работы с лицами с ОВЗ. Достижение поставленной цели и задач осуществлялось через следующие направления работы: формирование позитивных установок у студентов на волонтерскую деятельность; организация специального обучения студентов основам волонтерской деятельности с лицами с ОВЗ; привлечение студентов к разработке и реализации социально значимых проектов; апробация в волонтерской деятельности новых методов и приемов формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ; разработка механизмов взаимодействия волонтерского отряда с организациями и семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Третий этап (2018 г.) – заключительный, связан с анализом результатов исследования, с обобщением и формулированием выводов, оценкой эффективности разработанной программы волонтерской деятельности в аспекте формирования толерантного отношения студентов к лицам с ОВЗ. Контрольный эксперимент показал, что разработанная программа волонтерской деятельности смогла оказать положительное влияние на формирование толерантного отношения студентов к лицам с ОВЗ, обеспечивая не только повышение уровня их индивидуально-личностной и социально-общественной толерантности, но и увеличивая социальную активность испытуемых, принимавших участие в деятельности волонтерского отряда «Росток доброты».

Выводы. Проведенное нами исследование показало, что сформированность толерантного отношения студентов педагогического вуза к лицам с ОВЗ находится на низком уровне, а, следовательно, методика работы в данном направлении нуждается в дополнительном совершенствовании. С целью решения данной проблемы нами была разработана программа волонтерской деятельности студентов, направленная на взаимодействие с лицами с ОВЗ. В реализации данной программы принимали участие студенты факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», являющиеся членами волонтерского отряда «Росток доброты». В ходе реализации программы волонтерской деятельности осуществлялись следующие направления работы: формирование позитивных установок у студентов на волонтерскую деятельность; организация специального обучения студентов основам волонтерской деятельности с лицами с ОВЗ; привлечение студентов к разработке и реализации социально значимых проектов; апробация в волонтерской деятельности новых методов и приемов формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ; разработка механизмов взаимодействия волонтерского отряда с организациями и семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Контрольный срез показал, что разработанная программа смогла оказать положительное влияние на формирование толерантного отношения студентов педагогического вуза к лицам с ОВЗ. Проведенное исследование не претендует на окончательное решение проблемы поиска эффективных путей и средств формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ, но вносит вклад в модернизацию, гуманизацию высшего профессионального образования. Требуется дальнейшее углубленное исследование путей совершенствования подготовки студентов вузов на основе возможностей волонтерской деятельности.

Литература:

1. Бочарникова Н. А., Ардашова Ю. И. Организация профессионально-культурной, волонтерской деятельности студентов – будущих специалистов по социальной работе // Вестник ЗабГУ. –2012. – № 2. – С. 42–46.

2. Воднева С. Н. Формирование толерантности студентов как педагогическая проблема // Вестник Псковского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 149–154.
3. Волкова Е. А. Опыт исследования и воспитания толерантного отношения студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями и инвалидам // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2016. – № 2. – С. 49–51.
4. Ворошилова И. С., Фёдорова Н. П., Романова М. Л. Взаимосвязь между толерантностью субъектов образовательного процесса и его гуманизацией // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – № 10. – С. 45–48.
5. Декларация принципов толерантности [утв. Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. резолюцией № 5.61] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tolerance.ru/tolerance-deklaraciya.php>. – Загл. с экрана.
6. Минаева Н. Г., Кузьмина Н. Н. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции // Российский научный журнал. – 2013. – № 6 (37). – С. 176–181.
7. Шевырева Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VII Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики и психологии», 3 июля 2016 г. / под ред. О. Н. Широкова. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. – № 2. – С. 267–269.

Педагогика

УДК 376.42 (045)

кандидат педагогических наук, доцент **Минаева Наталья Геннадьевна**

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

магистрант **Миронова Елена Викторовна**

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

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых школьников, проанализирована структура готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера, особенности ее формирования у умственно отсталых подростков. Приводятся результаты изучения сформированности готовности к безопасному поведению у школьников данной категории.

Ключевые слова: готовность к безопасному поведению, безопасность, ситуации криминального характера, умственно отсталые подростки.

Annotation. In article questions of formation of readiness for safe behavior in situations of criminal character at mentally retarded school students are considered, the structure of readiness for safe behavior in situations of criminal character, feature of her formation at mentally retarded teenagers is analysed. Results of studying of formation of readiness for safe behavior at school students of this category are given.

Keywords: readiness for safe behavior, safety, situations of criminal character, mentally retarded teenagers.

Введение. Человек в любой момент своей жизни может оказаться в опасной ситуации, и, как правило, это происходит в тот момент, когда рядом никого нет и некому подсказать, что делать и как себя вести. Поэтому безопасность каждого человека во многом зависит от него самого, от его готовности правильно оценить опасную или экстремальную ситуацию. Для обеспечения личной безопасности важно, чтобы подготовка к безопасному поведению в опасных ситуациях начиналась уже со школьной скамьи. Проблема подготовки учеников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с умственной отсталостью, к адекватным реакциям на опасные жизненные ситуации тем более актуальна, что это самая неподготовленная, а значит, и беспомощная категория населения. Поэтому в настоящий момент стоит острая проблема специального обучения таких детей навыкам безопасного поведения.

Ситуации криминального характера, или криминогенные ситуации, которые могут возникнуть в повседневной жизни, связаны с мошенничеством, воровством, ограблением, вымогательством, шантажом, насилием и похищением. Особую социальную опасность представляют насильственные преступления в отношении детей. По данным Росстата, число преступлений против детей в России за период с 2013 по 2016 год выросло в четыре раза. Количество зарегистрированных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, увеличилось на 10 тысяч и составило 96,5 тысяч. При этом количество детей, признанных пострадавшими от действий сексуального характера, в 2013 году насчитывало одну тысячу, в 2014 году – 2,4 тысячи, а в 2015-м – 3,7 тысячи.

Проблема формирования безопасного поведения подростков в различных жизненных ситуациях, в силу ее значимости, рассмотрена достаточно широко и представлена в работах многих отечественных ученых. Так, Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко, А. Т. Смирнов раскрыли теоретические вопросы обучения школьников основам безопасности жизнедеятельности; Л. Н. Гориной, В. Н. Мошкиным, А. В. Попковым рассматривается проблема воспитания культуры безопасности; вопросы создания педагогических условий, способствующих формированию у детей навыков, опыта безопасного поведения, готовности к безопасному поведению в различных ситуациях освещаются в трудах Н. В. Елисевой, Н. А. Лызь, А. Г. Маслова, Л. А. Сорокиной, Т. Г. Хромцовой, С. П. Черного, А. В. Шигаева и др. При этом многие ученые считают, что обеспечить собственную безопасность подросток может лишь в том случае, если у него сформирована готовность к безопасному поведению в окружающей среде. Готовность к безопасному поведению рассматривается как многокомпонентное личностное образование, выражающее сформированность определенной системы качеств, необходимых для успешного обеспечения безопасности, и включающее в

себя устойчивую мотивацию к обеспечению безопасности, систему личностно окрашенных знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умения саморегуляции своего поведения контроля и оценки своих поступков. С учетом вышесказанного становится очевидной необходимость целенаправленного изучения особенностей формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – представить результаты изучения особенностей и степени сформированности готовности к безопасному поведению умственно отсталых подростков.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая сущность безопасного поведения школьника, ученые определяют его как функциональную систему его взаимодействия с окружающей средой с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности. Н. А. Лызь проанализировала исследования по проблеме безопасности человека и пришла к заключению, что сущность безопасности можно рассмотреть с трех позиций: с точки зрения внешней для человека среды это отсутствие факторов опасности или наличие внешних условий безопасности; с точки зрения защищенности человека это способность и готовность к распознаванию, предвидению, избеганию и преодолению опасностей, предполагающие владение необходимыми знаниями, умениями и навыками, определенный уровень развития способностей, сформированность мотивации к обеспечению безопасности; в-третьих, безопасность рассматривается как субъективное образование – психическое состояние, характеризующееся степенью удовлетворения потребности в безопасности и отсутствием страха, тревоги и пр. [3]. Л. А. Сорокина считает, что обеспечить личную безопасность подросток может лишь в том случае, если у него сформирована готовность к безопасному поведению в окружающей среде. Обладая устойчивой мотивацией к обеспечению безопасности, системой личностно значимых знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умений саморегуляции собственного поведения, контроля и оценки своих поступков, подросток способен как оградить себя от опасностей и угроз среды, так и минимизировать провоцируемые им самим опасные ситуации [4].

Ученые, рассматривающие проблему формирования безопасного поведения у подростков, приходят к выводу о значимости личностных особенностей самих субъектов безопасного поведения в данном процессе. Главной проблемой формирования навыков безопасного поведения в ситуациях криминального характера у умственно отсталых детей является их физиологические и психологические особенности. Особенности умственно отсталых детей определяются наличием нарушения высшей нервной деятельности, недоразвития познавательной сферы, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. п. Они, в свою очередь, обуславливают инертность, вялость, снижение активности, работоспособности, затрудняют формирование высших форм памяти, мышления, чувств, потребностей и т. п. У детей с нарушением интеллекта отличается своеобразием система саморегуляции. Слабость регулирующей функции мышления часто обуславливает не критичность умственно отсталых детей по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Низкий уровень самосознания во многих случаях приводит к тому, что они начинают обдумывать действие не до, а после его выполнения, результатом чего, в свою очередь, становятся ошибочные действия и неумение спланировать предстоящую деятельность. Детям свойственна склонность к стереотипным действиям. В силу данных особенностей умственно отсталому школьнику трудно определить ситуации криминального характера и суметь себя оградить от них.

Исследователи, рассматривая готовность к безопасному поведению как сложное многокомпонентное образование, выделяют в ее структуре ряд компонентов. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко выделяют следующие компоненты: мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга), ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками), волевой (самоконтроль, самомотивация, умение управлять действиями), оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствие процесса решения задач оптимальным образцам) [1]. Другие исследователи включают в структуру готовности такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный [4]; мотивационный, теоретико-ориентационный, психологический, практический [2].

С целью изучения уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков нами был проведен констатирующий эксперимент. В констатирующем эксперименте принимали участие ученики 6-7 классов ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. о. Саранск с заключением ПМПК: «F 70» (умственная отсталость легкой степени) в количестве 16 человек.

Первым этапом констатирующего эксперимента являлась беседа, цель которой заключалась в выявлении уровня сформированности представлений об опасных ситуациях криминального характера у умственно отсталых учащихся среднего школьного возраста. Беседа проходила в индивидуальной форме; часть вопросов беседы сопровождалась демонстрацией фотографий, изображающих ситуации криминального характера. Испытуемым предлагалось рассмотреть фотографию, экспериментатор выяснял понимание смысла изображенного сюжета, давая в ряде случаев необходимые уточняющие комментарии, после чего задавался соответствующий содержанию фотографии вопрос.

Второй этап констатирующего эксперимента был организован в форме выполнения учащимися практических заданий. Эти задания были предложены нами с целью выявления у учащихся уровня владения способами, приемами и навыками безопасного поведения в ситуациях криминального характера и предъявлялись каждому испытуемому в индивидуальном порядке. Сначала экспериментатор давал словесное описание определенной ситуации, затем ситуация моделировалась с участием самого экспериментатора и других учащихся. Испытуемому предлагалось продемонстрировать свои действия в данной ситуации. После этого экспериментатор предлагал испытуемому объяснить свои действия, выяснял, видит ли он какую-либо опасность в данной ситуации, понимает ли последствия, к которым она может привести. Каждому испытуемому в ходе второго этапа констатирующего эксперимента были последовательно предложены следующие ситуации. *Ситуация 1.* «Представь, что ты находишься дома один. Внезапно в дверь позвонили, ты посмотрел в глазок и увидел незнакомого тебе человека. Он продолжает настойчиво звонить в дверь. Покажи, что ты будешь делать в этой ситуации». Экспериментатор моделирует ситуацию, выступая в роли звонящего. *Ситуация 2.* «Представь, что ты идешь домой из школы, и видишь на своем пути шумную

компанию подростков, а поблизости нет других людей. Покажи, что ты будешь делать в этой ситуации». Ситуация моделируется с участием экспериментатора и остальных учащихся, которые изображают шумную толпу конфликтно настроенных подростков. *Ситуация 3.* «Представь, что ты один дома; зазвонил телефон, ты снял трубку, спросил, кто тебе звонит, и услышал незнакомый голос, который: спрашивает, дома ли родители; говорит, что звонит по просьбе мамы, которая купила подарок, сейчас его привезут на машине, нужно его принять. Как ты будешь действовать?» В роли звонящего выступает экспериментатор. *Ситуация 4.* «Представь, что ты возвращаешься из школы домой. Вдруг рядом с тобой останавливается машина. Незнакомый водитель опускает стекло и приятным голосом предлагает тебя подвезти. Покажи, что ты будешь делать в данной ситуации». В роли «водителя» выступает экспериментатор. *Ситуация 5.* «Представь, ты идёшь поздно вечером по неосвещенной дороге. Вдруг замечаешь, что тебя преследует незнакомый человек. Что ты будешь делать в данной ситуации?» В роли незнакомого человека выступает экспериментатор. *Ситуация 6.* «Представь, что ты находишься дома и делаешь уроки. Вдруг на лестничной площадке ты слышишь шум, подходишь к двери и видишь в дверной глазок людей сомнительной внешности. Они пытаются открыть дверь. Твои действия?».

Охарактеризуем результаты, полученные в ходе выполнения испытуемыми заданий констатирующего эксперимента.

Первый этап эксперимента включал проведение беседы с учащимися, направленной на выявление уровня сформированности у них представлений об опасных ситуациях криминального характера. Критерии оценки ответов: правильность, точность, полнота. Мы считали, что ребенок ответил правильно, если он ориентировался в условии вопроса, излагал имеющиеся сведения в логической последовательности, давал развернутые и полные ответы, которые содержали достоверную и точную информацию по данному вопросу. Частично правильными считались ответы, которые содержали нужную информацию, однако в них передавалось основное содержание и имелись некоторые неточности, пропуски отдельных сведений. Такие ответы могли исправляться учащимися самостоятельно или с помощью экспериментатора. Неправильными считались ответы, в которых не содержалось конструктивных решений по предлагаемому вопросу, объяснения давались неверно, наугад.

На первый вопрос «Что такое преступление?» правильный, развернутый ответ не смог дать ни один испытуемый. Часть испытуемых (18,7%) попыталась своими словами объяснить смысл данного понятия: «это когда преступники украли», «когда убили кого-то». Такие ответы были отнесены нами к частично правильным. Большинство учащихся (81,3%) не смогли дать определение данному понятию. Они допускали либо существенные неточности («это когда тебя кто-то обидел», «когда кто-то тебя ударил», «сделал больно», «это в тюрьме» и т. п.), либо вообще не смогли сформулировать ответ.

На второй вопрос «Какие виды преступлений ты знаешь?» частично правильно ответили 25% испытуемых, назвав некоторые виды преступлений – кражу, убийство. Полностью правильных ответов получено не было, испытуемыми не были названы такие виды преступлений, как ограбление, мошенничество, нападение. Не смогли адекватно выразить свои мысли 75% учащихся.

При ответе на третий вопрос «Какие преступления могут принести вред личному имуществу?» 62,5% испытуемых ответили неверно. У детей вызвало проблему словосочетание «вред личному имуществу», 25% ребят предположили, что это мошенничество, кража, но только после подсказки экспериментатора. Дети долго не могли вспомнить эти слова (мошенничество, кража), ограничивались лишь их описанием: «когда у человека что-то воруют», «когда человека обманывают», 12,5% учащихся верно ответили на вопрос, они давали полный развернутый ответ, с приведением конкретных примеров.

Отвечая на четвертый вопрос «Какие преступления могут принести вред самому человеку?» 25% детей предположили, что это убийство, избиение, хулиганство. Они давали точные ответы с пояснениями и приводили примеры из жизни, 50% детей ответили, что вред человеку можно нанести во время драки, избиения. Их версии относятся к категории частично правильных. Не смогли адекватно выразить свои мысли 25% учащихся.

При ответе на пятый вопрос беседы «Тебе приходилось попадать в опасные ситуации, связанные с преступными действиями? Как это происходило?» 6,2% детей ответили правильно. Они дали утвердительный ответ, с приведением конкретных примеров (перечисляли опасные ситуации: «кража, разбой, грабёж»). Алёша Б. пояснил, что в прошлом году у него украли сотовый телефон. Елена К. рассказала, как был совершено нападение на её старшую сестру; 25% детей частично правильно ответили на вопрос, предлагая лишь названия опасных ситуаций, и не дали развернутых пояснений; 68,8 % умственно отсталых детей не смогли справиться с данным вопросом. Эти испытуемые неадекватно выражали свои мысли.

На шестой вопрос беседы, где детям предлагалось посмотреть на фотографию и определить, что может произойти с человеком, если он возвращается домой вечером, проходя по незнакомым, малоосвещённым улицам, 18,7% умственно отсталых детей дали правильный ответ: они бы воздержались от посещения плохо освещённых улиц, избегали бы маршрутов, пролегающих через дворы, стройки, пустыри и, другие малолюдные и плохо освещённые места: «На человека могут напасть грабители, они нанесут ему вред». Отказались от ответа на вопрос 43,8% детей; 37,5% ребят растерялись при предъявлении им фотографии, но после подсказки в виде подробного разъяснения задания, ответили частично правильно, поясняя, что жизни человека угрожает опасность.

Отвечая на седьмой вопрос беседы, учащиеся рассмотрели фотографию, на которой незнакомый взрослый человек разговаривает со школьником, предлагая ему конфету. Спрашивалось: что изображено на фотографии? Что может произойти, если к ребёнку на улице подойдёт незнакомый человек, и предложит ему пойти вместе с ним: чтобы угостить его мороженым, чтобы сходить в зоопарк и др.? Неверное разрешение ситуации предложили 50% детей. Они согласились пойти с незнакомцем, так как он предложил им сходить в зоопарк. Дети говорили, что не боятся малоизвестного им человека, и их жизни ничего не угрожает; 25% ребят ответили частично верно, так как засомневались в предложении незнакомца, «не поверили»; 25% умственно отсталых учащихся ответили верно, высказывая категорическое «нет» на предложение сомнительного человека: «я с ним не пойду, потому что страшно», «я его не знаю, не пойду».

Разбирая восьмой вопрос беседы, где учащимся предлагалось рассмотреть фотографию с криминальной ситуацией в лифте (на фото девочка и взрослый мужчина стоят перед лифтом; спрашивалось, что изображено; экспериментатор предлагал представить, что девочка не знает этого мужчину, видит его впервые, задавал вопрос: можно ли садиться в лифт с незнакомым взрослым человеком и что в этом случае

может произойти?), 18,7% ребят дали верный ответ, говоря, что никогда не зайдут в кабину лифта, если рядом находится незнакомец человек, вызывающий у них опасение, так как может произойти нападение; 56,3% ребят не поняли вопроса и даже с помощью экспериментатора не справились с заданием. 25% испытуемых сказали, что заходить в лифт нельзя, но пояснений при этом не дали. Их ответы частично правильные.

При ответе на девятый вопрос беседы, а именно при предъявлении учащимся фотографии («Проникновение преступника в квартиру»), лишь 6,2% детей дали верный ответ, говоря о том, что в квартиру человека преступник может проникнуть через окно, вскрыть дверной замок, спуститься по водосточной трубе на балкон; 68,8% учащихся смогли ответить на вопрос только с помощью экспериментатора, а 25% учащихся дали частично верный ответ.

На десятый вопрос беседы «Что может произойти, если ты едешь в транспорте и заметил, что рядом с тобой постоянно оказывается один и тот же человек?» 43,8% ребят ответили неверно: «Произойти с человеком ничего не может, незнакомец просто находится рядом, это случайность»; 37,5% учащихся ответили, что будет кража; 18,7% детей предлагали частично верные ответы: «Нужно остерегаться незнакомых людей», «Я позвоню родителям, они меня встретят на остановке», «Я буду находиться постоянно в людном месте», «Сообшу кондуктору».

Охарактеризуем результаты выполнения испытуемыми заданий второй серии. Правильные действия в первой ситуации, предполагающей поведение при звонке в дверь незнакомого человека, смогли продемонстрировать 18,8% испытуемых. Они посмотрели в глазок, спросили, кто это, попытались узнать у звонившего, что ему нужно, не открыли дверь на его просьбу. Часть испытуемых (56,2 %) действовала частично правильно: узнав, кто за дверью, дети сообщали, что родителей сейчас дома нет, нужно прийти позже; остальные 25% испытуемых совершали неверные действия – сразу открывали дверь, чтобы узнать, кто за ней, или открывали дверь по просьбе звонившего.

Во второй ситуации правильные действия смогли продемонстрировать лишь 18,8% испытуемых: они «обходили стороной» шумную компанию, меняли маршрут движения. Действия небольшой части испытуемых (37,5%) были отнесены нами к частично правильным: дети молча проходили сквозь толпу подростков, но останавливались, когда к ним обращались с репликами. Остальные испытуемые (43,7%) не смогли сориентироваться в ситуации, и не предприняли никаких действий.

В третьей ситуации, направленной на знание правил безопасного общения по телефону, правильных действий не смог продемонстрировать ни один испытуемый. Частично правильные действия продемонстрировали 75,5% учащихся: на первый вопрос отвечали, что родителей нет дома; но при рассказе о своих действиях сообщали, что если принесут подарок, не откроют дверь. Действия остальных детей (24,5%) были неверными, они допустили различные ошибки: сообщали, что родителей нет дома, говорили, когда они придут (вечером), на сообщение о доставке подарка реагировали позитивно, соглашались его принять. На уточняющий вопрос экспериментатора отвечали, что открыли бы дверь принесшему подарок. Следует отметить, что данная ситуация оказалась наиболее сложной для испытуемых, причем подавляющее большинство детей, даже из числа тех, что действовали частично правильно, не смогли увидеть опасность данной ситуации, и тем более сделать вывод о тех последствиях, к которым могут привести неверные действия в ней: ограбление квартиры, нападение, похищение с целью получения выкупа и др.

Четвертая ситуация, направленная на выявление знаний о правилах общения с незнакомыми людьми на улице, оказалась наиболее знакомой испытуемым, однако абсолютно полные и точные действия не продемонстрировал никто. Частично правильные действия продемонстрировала большая часть испытуемых – 43,7%: дети отвечали «водителю», что куда с ним не пойдут, но при этом оставались на том же месте, не пытались как можно скорее отойти, привлечь внимание «прохожих»; часть детей поддерживала диалог с «водителем». Следует отметить, что некоторые из этих учащихся относили данную ситуацию к опасным, но неверно истолковывали ее последствия: так, Аня Б. ответила, что если сесть в чужую машину, то можно далеко уехать и не найти обратной дороги; Иван С. высказал предположение, что поездка в чужой машине опасна, так как можно попасть в аварию. Остальные испытуемые 56,3 % действовали неверно: вступали в диалог, охотно отвечали на вопросы, сообщали, куда идут, свое имя, брали предложенные конфеты и жвачку, соглашались на приглашение. Эти дети не смогли объяснить, в чем заключается опасность в данной ситуации, к каким последствиям она может привести.

Пятую ситуацию правильно обыграли 6,2% детей: они ускоряли шаг, пытались быстрее выйти на освещенную местность; изображали, сопровождая пояснениями, что зашли в магазин с круглосуточным режимом работы; имитировали телефонный разговор с родителями. Частично правильные действия продемонстрировали 25% детей: сначала они растерялись, а потом быстро сориентировались и показали правильный выход из ситуации. Остальные учащиеся (68,8 %) не смогли найти верного решения.

Шестую ситуацию, направленную на навыки безопасного поведения в случае возможного ограбления, правильно обыграли 25 % детей: пытались позвонить родителям, родственникам, соседям; топали ногами, кричали – давали понять, что дома кто-то находится; открывали окно (фрамугу) и просили о помощи. Частично правильно справились с заданием 25% учащихся: звали на помощь через дверь, бегали по квартире, включали громкую музыку. Неправильные действия предложили 50% детей: они закрылись в другой комнате, были напуганы; вступили в переговоры с грабителями.

Таким образом, анализ результатов первого и второго этапов констатирующего эксперимента показал низкую сформированность у умственно отсталых учащихся как теоретических знаний о ситуациях криминального характера, представляющих опасность для детей школьного возраста, так и низкий уровень владения приемами, способами, навыками, позволяющими адекватно действовать в них.

Выводы. Проведенное исследование готовности к безопасному поведению в криминальных ситуациях учащихся с умственной отсталостью позволило обнаружить у них недостаточный уровень сформированности ее когнитивного и деятельностного компонентов. Дети мало информированы о преступлении как о явлении социальной жизни, широко не осведомлены о разновидностях преступлений, в том числе о тех преступлениях, жертвами которых могут стать дети. Не все представленные в экспериментальных сериях ситуации криминального характера расцениваются ими как опасные, учащиеся не во всех случаях способны предвидеть возможные негативные последствия данных ситуаций или дать им верные объяснения. Уровень владения испытуемыми приемами, способами, навыками, необходимыми для адекватного поведения в криминогенных ситуациях в реальной жизни, недостаточно высок. Демонстрируемые школьниками

практические действия в смоделированных криминально опасных ситуациях преимущественно носят неправильный или частично правильный характер, демонстрируют излишнюю доверчивость, медленную реакцию на происходящие события, что в реальной жизни может привести к плачевным последствиям. Проблема формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых детей сложна и многогранна, что указывает на необходимость её дальнейшего изучения.

Литература:

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
2. Елисеева Н. В. Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Елисеева; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2007. – 23 с.
3. Лызь Н. А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Лызь; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Таганрог, 2006. – 399 с.
4. Сорокина Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Сорокина; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2010. – 199 с.

Педагогика

УДК 37:343.83

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);
кандидат экономических наук, начальник кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
подполковник внутренней службы Пискунов Андрей Иванович
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению вопросов воспитания сотрудников уголовно-исполнительной системы. Проанализировано значение обучения в ведомственном вузе ФСИН России в формировании культуры профессионального общения. Представлены результаты собственного исследования по диагностике ориентационного стиля профессионального общения (использована методика А.В. Морозова). Даны рекомендации по воспитанию профессионального общения сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, сотрудник УИС, воспитание, культура профессионального общения, ведомственный вуз ФСИН России.

Annotation. The article is devoted to the issues of education of the employees of the penal system. The importance of training in departmental institution of the FPS of Russia in forming a culture of professional communication is analyzed. The results of the own research on the diagnosis of the orientational style of professional communication are presented (the method of A.V. Morozov is used). There were given the recommendations on the education of professional communication of the penitentiary system staff.

Keywords: penitentiary system, penal officer, upbringing, professional communication culture, departmental high school of the FPS of Russia.

Введение. Проблемы адаптации сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС), текучести кадров, профессиональной деформации в процессе прохождения службы в Федеральной службе исполнения наказания (ФСИН) России – лишь часть перечисленных нерешенных вопросов профессиональной подготовки сотрудников УИС.

Актуальность вопросов воспитания, формирования культуры профессионального общения сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России обусловлена особенностями службы в сложных, опасных условиях учреждений ФСИН, социальной направленностью деятельности УИС и повышенной социальной ответственностью сотрудников.

Формулировка цели статьи. Проанализировать вопросы воспитания сотрудников уголовно-исполнительной системы. Рассмотреть значение обучения в ведомственном вузе ФСИН России в формировании культуры профессионального общения. Диагностировать и представить результаты собственного исследования сотрудников УИС по выявлению ориентационного стиля профессионального общения. Дать рекомендации по воспитанию профессионального общения сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Изложение основного материала статьи. Воспитание профессионально компетентных, деятельных, готовых и стремящихся к саморазвитию сотрудников ФСИН России – сложный многоплановый и многоступенчатый процесс, проводимый различными учреждениями уголовно-исправительной системы. Воспитание сотрудников УИС подчинено общим принципам воспитания и имеет специфические особенности, обусловленные особыми условиями службы.

Являясь одним из взаимосвязанных составных компонентов образовательного процесса, воспитание как неотделимый процесс от обучения реализует формирование социально-личностных компетенций. В своих трудах В.И. Загвязинский определил следующие социально-личностные компетенции:

- морально-этическую компетентность;
- социально-гражданскую компетентность;
- профессионально-трудовую компетентность;
- эколого-валеологическую компетентность;

- художественно-эстетическую компетентность;
- коммуникативную компетентность;
- компетентность личностного самосовершенствования [2].

Учеными-педагогами рассматривается процесс воспитания как общественная функция, посредством которой передается, усваивается и развивается социально ценный опыт поколений. По мнению Н.А. Тюгаевой, воспитание сотрудников уголовно-исполнительной системы выступает как специально организованный педагогический процесс, осуществляемый субъектами воспитательной деятельности с целью формирования профессионально компетентных, обладающих организаторскими способностями, инициативных, высоконравственных работников.

Как утверждает Н.А. Тюгаева, специфика принципов воспитания сотрудников УИС обусловлена особенностями условий исполнения уголовного наказания как меры государственного принуждения, влиянием основных положений уголовного и уголовно-исполнительного права.

В структуре каждого принципа выделяют ведущую идею, отражающую объективные закономерности процесса воспитания (зависимость процесса от характера и уровня общественных отношений; социальной среды; характера и содержания деятельности; межличностных отношений; руководящей роли субъекта и др.), и правила (требования, условия), необходимые для практической реализации (коллективистская направленность процесса; его содержание, формы и методы воздействия; развитие личности и др.).

В результате анализа нормативно-правовой базы и педагогической деятельности были выделены следующие группы принципов воспитания работников УИС:

- 1) организационные педагогические принципы: принцип синергичности и принцип научности;
- 2) содержательные педагогические принципы: экзистенциальная ориентированность, социогражданская направленность, законность;
- 3) методические принципы: опора на положительное в личности и коллективе, единство воспитания и самовоспитания.

Принцип синергичности заключается в целостности и согласованности действий всех субъектов воспитания сотрудников УИС. Посредством реализации принципа научности происходит связь воспитательной деятельности с научными достижениями; приобщение к общечеловеческим ценностям и нормам национальных культур; содействие сотруднику УИС в адаптации к постоянным изменениям окружающего мира и собственной личности. Принцип экзистенциальной ориентированности основывается на признании человека высшей ценностью, защиты его прав и свобод, человеколюбия, вследствие которых формируются нравственные привычки и развиваются такие профессионально значимые качества, как соблюдение субординации, ответственности, уважения и готовности взаимопомощи. Принцип социогражданской направленности представляет собой равновесие личных и общественных интересов, что является условием для развития у сотрудников УИС гражданственности, патриотизма, служебного долга, ответственности. Принцип законности подразумевает изучение сотрудниками УИС прав и обязанностей, обязательное соблюдение правовым предписанием, что является основой развития правосознания: от знания – к поступку, от поступка – к убеждению; а также следование нравственным принципам [5].

Профессиональное общение сотрудника уголовно-исполнительной системы имеет значимые отличия даже от другой службы (ОВД, противопожарная служба, военная служба и т.д.) вследствие особенностей среды, в которой происходит общение (более половины рабочего времени сотрудник УИС взаимодействует с осужденными), что является основанием считать профессиональное общение специальной служебной задачей.

Эффективное служебное общение сотрудника УИС – показатель сформированной коммуникативной компетентности и профессиональной успешности сотрудника, проявляющейся в социально-психологической адаптации в учреждении уголовно-исполнительной системы, формировании профессионального мастерства, карьерном росте и т.д.

С целью установления связи между наличием и уровнем коммуникативных навыков и степенью профессиональной успешности сотрудников исправительных учреждений Т.П. Даниличевой и А.Ф. Караваевым было проведено экспериментальное исследование. В результате психодиагностики с использованием 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным, авторской анкеты по определению удовлетворенности от общения с коллегами и собственной активности в коммуникативных отношениях на службе, внешнего оценивания коммуникативных свойств и навыков была выявлена прямая зависимость между профессиональной успешностью и развитыми коммуникативными умениями и навыками [1].

Профессиональное общение сотрудника уголовно-исполнительной системы помимо служебного общения с коллегами включает обязательное взаимодействие с осужденными с целью перевоспитания последних, что накладывает дополнительную ответственность на сотрудника исправительного учреждения.

С целью выявления понимания сотрудниками УИС различных регионов страны (стаж работы в должности начальников отрядов, старших воспитателей от 1-го года до 6 лет) сущности и особенностей процесса нравственно-эстетического воспитания осужденных, готовности к его реализации в условиях исправительных учреждений Э.В. Зауторовой была разработана авторская анкета и проведено исследование сотрудников ФСИН. Материал данной анкеты предназначен для оценки готовности основных субъектов педагогического процесса к воспитательному процессу, наличия собственной точки зрения на решение проблемы его осуществления, самооценки личностных качеств, характеризующих степень профессионально-педагогической компетентности, а также для выявления аргументов для сотрудника, являющихся наиболее убедительными при организации данного процесса, мнения практических работников о реальном влиянии уровня нравственно-эстетической воспитанности осужденных на их исправление. В результате исследования Э.В. Зауторовой выявлен низкий уровень профессионально-педагогической компетентности (68 % опрошенных сотрудников), то есть большинство сотрудников не готовы к реальному процессу нравственно-эстетического воспитания осужденных [3].

Выше описанные в научной литературе проблемы сотрудников уголовно-исправительной системы, а также требования, предъявляемые к сотрудникам обществом и системой, являются основой для рассмотрения вопроса формирования культуры служебного общения сотрудников УИС.

Под профессиональным общением сотрудника уголовно-исполнительной системы понимаем сочетание разноплановых видов общения: с сотрудниками в коллективе; общение с лицами, причастными к совершению преступлений; общение с осужденными; общение с должностными лицами, представителями общественности и т.д. Профессиональное общение в учреждениях УИС отличается: формализованностью и регламентацией (Устав, функциональные обязанности, приказы, нормативные акты, должностные инструкции и т.д.), сочетанием общественных (коллективных) и личных целей и интересов сотрудников; тесным контактом сотрудников в служебной обстановке (при минимизации общения вне службы). Общение «по горизонтали», «по вертикали», с работниками других служб – типично для различных организаций, но более формализовано и регламентировано, а общение со спецконтингентом (осужденными и лицами, находящимися под следствием) – уникально.

Вопросы формирования культуры профессионального общения сотрудников УИС решаются на различных этапах психолого-педагогического воздействия: от образовательных учреждений до исправительных учреждений.

Так, при получении высшего образования в ведомственных вузах ФСИН России формированием культуры профессионального общения курсантов занимается руководство вуза, командиры учебно-строевых подразделений, профессорско-преподавательский состав гуманитарных и профильных кафедр – преподаватели философии, истории, социологии, психологии, русского языка, иностранного языка, профессиональной этики, юриспруденции и других дисциплин, изучающих человека с различных сторон, а также психологическая служба и другие подразделения вуза (библиотека, музей и т.д.).

Лишь при совместных действиях всех выше перечисленных субъектов педагогического процесса возможно развитие коммуникативной компетентности, необходимой для формирования сотрудника УИС, обладающего культурой профессионального общения.

С целью изучения уровня сформированности какого-либо стиля профессионального общения сотрудников ФСИН России было проведено исследование ориентационного стиля профессионального общения по методике А.В. Морозова.

Эмпирической базой исследования выступает Пермский институт ФСИН России. Субъектом исследования являются сотрудники ФСИН России, обучающиеся по программам бакалавриата Пермского института ФСИН России. Простую случайную выборку составили слушатели факультета заочной формы обучения различных курсов направлений подготовки: «Юриспруденция», «Зоотехния» в количестве 105 человек, обоих полов, возраст 21-35 лет. Использованный метод психодиагностики: тест-исследование ориентационного стиля профессионального общения А.В. Морозова [4].

В результате исследования слушателей факультета заочного отделения были получены следующие данные:

- 42,3 % опрошенных слушателей показали ориентационный стиль профессионального общения «ориентация на действие», для которого характерно обсуждение результатов, конкретных вопросов, поведения, ответственности, опыта, достижений, решений. Люди, владеющие этим стилем, прагматичны, прямолинейны, решительны, легко переключаются с одного вопроса на другой, часто взволнованы;
- 28,4 % опрошенных слушателей показали ориентационный стиль профессионального общения «ориентация на людей», для которого характерно обсуждение человеческих нужд, мотивов, чувств, «духа работы в команде», понимания, сотрудничества. Люди этого стиля эмоциональные, чувствительные, сопереживающие и психологически ориентированные;
- 21,7 % опрошенных слушателей показали ориентационный стиль профессионального общения «ориентация на процесс», для которого характерно обсуждение фактов, процедурных вопросов, планирования, организации, контролирования, деталей. Человек, владеющий этим стилем, ориентирован на систематичность, последовательность, тщательность. Они честны, многословны и малоэмоциональны;
- 7,6 % респондентов показали ориентационный стиль профессионального общения «ориентация на перспективу, будущее». Людям этого стиля присуще обсуждение концепций, больших планов, нововведений, различных вопросов, новых методов, альтернатив. Они обладают хорошим воображением, полны идей, но мало реалистичны и порой их сложно понимать [4].

Данные результаты психодиагностики ориентационного стиля профессионального общения необходимо использовать при дальнейшем формировании культуры профессионального общения сотрудников УИС.

С целью психокоррекции ориентационного стиля профессионального общения «ориентация на людей» рекомендуем командирам учебно-строевых подразделений и преподавателям ведомственных вузов ФСИН России обратить внимание на формирование коммуникативной компетентности, эмпатийных свойств личности обучающихся (будущих и действующих сотрудников УИС).

Выводы. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить важность формирования культуры профессионального общения сотрудника уголовно-исполнительной системы. От уровня развития коммуникативной компетентности зависит социально-психологическая адаптация сотрудников УИС, обеспеченность уголовно-исполнительной системы специалистами, обладающими развитыми коммуникативными способностями, владеющими техникой и методикой профессионального общения как с сотрудниками, так и с осужденными.

Литература:

1. Даниличева Т.П., Караваяев А.Ф. Коммуникативные навыки сотрудников УИС как фактор успешного профессионального развития / Т.П. Даниличева, А.Ф. Караваяев // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2003. – № 2 (20). – С. 44-47.
2. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 256 с.
3. Зауторова Э.В. Профессионально-педагогическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы к процессу нравственно-эстетического воспитания осужденных / Э.В. Зауторова // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): сб. тез. выступ. и докл. участников (г. Рязань, 21–23 нояб. 2017 г.): в 8 т. – Т. 4 Материалы Международной научно-практической конференции «Воспитательная, социальная и психологическая работа в уголовно-исполнительной системе»: в 2 ч. – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 44-50.

4. Методика А.В. Морозова «Исследование ориентационного стиля профессионального общения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsetesti.ru/153/> (дата обращения 01.04.2018)

5. Тюгаева Н.И. Принципы и специфика воспитания работников уголовно-исполнительной системы / Н.И. Тюгаева // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): сб. тез. выступ. и докл. участников (г. Рязань, 21–23 нояб. 2017 г.): в 8 т. – Т. 4 Материалы Международной научно-практической конференции «Воспитательная, социальная и психологическая работа в уголовно-исполнительной системе»: в 2 ч. – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 132-137.

Педагогика

УДК 37: 1+574

доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Григорьева Любовь Ивановна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Непрерывное экологическое образование и воспитание было признано одной из важнейших основ устойчивого развития Республики Саха (Якутия). Активизировалось общественное экологическое движение в улусах (районах) республики. Программа экологического образования и воспитания школьников представляет собой синтез федерального и регионального компонентов, общего и особенного, краеведческого подходов в реализации требований ФГОС нового поколения. Вся жизнь и природоохранная деятельность учащихся происходит в родной природной среде, что играет немаловажную роль в формировании у них ценностей на основе культурных традиций родного народа: развиваются нравственные ценности в духе неписаных законов и правил предков, заповедей, благословений-алгысов, что характеризуется как особенное этноэкологическое сознание.

Ключевые слова: природа, среда, экологическое образование и воспитание, учащиеся, формирование, ценности, традиции народа, этноэкологическое сознание.

Annotation. Continuous ecological education was recognized as one of the most important bases of sustainable development of the Republic of Sakha (Yakutia). The social ecological movement in uluses (areas) of the republic became more active. The program of ecological education of schoolchildren represents synthesis of federal and regional components, the general and special, local history approaches in implementation of requirements of FSES of new generation. All life and nature protection activity of pupils occurs in the native environment that plays an important role in formation of values on the basis of cultural traditions of the native people: moral values are developed in the spirit of unwritten laws and rules of ancestors, precepts, blessings-algys that is characterized as special ethnoecological consciousness.

Keywords: nature, environment, ecological education and education, pupils, formation, values, traditions of the people, ethnoecological consciousness.

Введение. Общеизвестно, что среда человека охватывает совокупность природных и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Под понятием «природная среда» воспринимается совокупность «географической среды». Далее, распространение термина «окружающая среда» имеет разное толкование. В начале оно ограничивалось характеристикой биологических и физических факторов. Впоследствии включает в себя социальные, экономические, технические факторы. Сегодня элементами окружающей среды признаются не только природные и материальные объекты, но все люди с их социальными проблемами.

Исследуя проблему взаимосвязи личности, общества и природы, В.И. Вернадский рассматривал человеческую личность и природу в нерасторжимом единстве и утверждал, что качественное состояние биосферы развивается под влиянием человечества. Это полностью подтверждается современными реалиями, когда мощное развитие производительных сил поставило под угрозу существование самой жизни на земле. Негативные последствия нарушения природных систем носят не только локальный, региональный, но и глобальный характер и приводят к возникновению экологических проблем повсеместно [1, с. 3].

В решениях I республиканского съезда по природе Якутии, состоявшегося в апреле 1995 г., и в докладе экс-президента Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаева непрерывное экологическое образование и воспитание было признано одной из важнейших основ устойчивого развития нашей республики. Активизировалось общественное экологическое движение в улусах, возникли такие начинания «Экология начинается со двора», «Якутская женщина – хозяйка алааса», проведена научно-практическая конференция «Экологическое образование и воспитание в Республике Саха (Якутия), разработана «Концепция непрерывного экологического воспитания в Республике Саха (Якутия)» [4, с. 76].

Для создания экологической образовательной-воспитательной среды мы исходили из следующих теоретических положений:

- природная среда одновременно воздействует на все органы чувств;
- восприятие природной среды обусловлено характером деятельности;
- восприятие природной среды во многом определяется этноцентрически;
- восприятие природы как среды характеризуется целостностью, что является важнейшей особенностью [2].

Понятие «образовательная среда» академики РАО Рубцов В.В., Лернер И.Я. определяют как явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места. Наряду с терминами «образование» и «среда» активно используется в педагогике еще целый ряд подобных терминов, таких как

«среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и др.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий коллективом ученых-исследователей, педагогов и психологов Института педагогических инноваций РАО (М.М.Князева, Н.Б. Крылова, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков, О.С.Газман, М.В.Кларин, Ю.С.Мануйлов, И.Д.Фрумин, В.А.Ясвин и др.); сотрудники Института психологии РАО В.И. Панов В.В.Рубцов, Б.Д. Эльконин, В.В.Давыдов и др.).

В целом, в образовательно-воспитательном процессе необходимо учесть, что мировосприятие зависит от традиций и обычаев народа, от социальных условий среды (город, село) и самое главное зависит от природной среды.

Изложение основного материала статьи. Ранее в наших исследованиях доказано, что естественная эталонная природа выступает как непосредственно влияющее условие, побуждающее эмоционально-чувственный этнический компонент экологического сознания обучающихся. Территория эталонная, если она соответствует всем требованиям экологических норм, практически не подвержена техногенным и антропогенным воздействиям, то такая природа удовлетворяет требованиям целостности. Мы исходим из того, что экологическое образование отвечает самой природе человека, поэтому приобщаем школьников и молодежь к родной природе. Морально-этические нормы становятся привычкой на уровне общественного сознания. Для этого необходимо создавать экологическую образовательную среду.

На основании вышеизложенного мы под «образовательной средой» подразумеваем - систему влияний и условий формирования экологичной личности в естественной природной среде.

Системный подход в экологическом образовании и воспитании строится на принципах непрерывности, комплексности и интегративности. Согласно общей теории систем, «все явления надо рассматривать не по отдельности, а как части динамической многослойной системы, которая пронизана связями. Деятельность системы заключает в себе одновременное и взаимозависимое взаимодействие ее частей, состоящих из многих компонентов; сама система представляет собой нечто большее, чем просто сумму ее отдельных частей [3].

Мы, как аборигены, т.е. местные жители-педагоги, четко определились в приоритетах, выбрав в качестве природной среды образования и воспитания красавицу реку - Амгу. Это согласуется с тем, что вода - одна из начал всего существующего и действительно является атрибутом жизни, здоровья и активности человека. Река, будучи экологической системой, наиболее полно представляет флору, фауну и микроорганизмы родного края. Экологические ценности у детей пробуждаются путем предметно-практических действий в родных местах.

В этой связи примечательна «Экология Амги» - новый предмет обучения, как итог огромной совместной работы не только узкого круга ученых, но и всего местного населения. Их патриотическая инициатива по защите реки Амги выросла до республиканского движения в защиту окружающей среды. Это самое благородное и гуманное движение, конечная цель которого - стремление содержать свое жилище, местопребывание на бассейне реки Амги в чистоте, в первозданном виде. Следовательно, мы - учителя учим своих питомцев с раннего возраста бережно относиться к родной природе, ко всему живому и любить свой дом, свое село и край родной, свою реку [2, С. 48].

Река, будучи экологической системой, наиболее полно представляет флору, фауну и микроорганизмы, что является прекрасным объектом для исследовательской работы. Общаясь с природой, учащиеся приобретают навыки научно-исследовательских работ. В целом, сама школа становится центром экологического образования и воспитания в сельском социуме. Практика показывает, что можно научить физике, химии, биологии с помощью учебников, задачник и т.д., но морально-нравственный аспект экологии существенно и ярко отличается от других дисциплин. Участие в процессе экологического образования налагает колоссальную ответственность на учителя, требуя от него не только владения педагогическими технологиями, но и высокой культурой, глобальным уровнем мышления и способности организовать учебный процесс так, чтобы учащиеся могли приобрести опыт социальной активности, чувство гордости и озабоченности за состояние окружающей его среды. В Федеральном стандарте нового поколения особое место отведено деятельности, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях [6]. Исходя из этого, приобщение детей к общечеловеческим ценностям осуществляется на основе воспитания любви к родному краю, что тесно связано с экологическим образованием и воспитанием школьников. Рассмотрим этот процесс на примере ряда сельских школ Республики Саха (Якутия).

В 2017 г. проведен Форум учителей Амгинского улуса республики Саха (Якутия), где учителя защищали проекты, авторские разработки, учебные пособия. Эмисская СОШ им. В.М. Новикова-Кюннюк Урастырова представила программу кружка для учащихся 1-4 классов «Лекарственные растения нашего села». Программа предполагает формирование понятий о природе своего края, воспитание любви к родному краю, эстетической культуры и трудолюбия учащихся; расширение их политехнического кругозора, развитие способности воспринимать и чувствовать прекрасное.

Интересной является программа «Безотходное производство» для обучения учащихся 7-8 классов Чакырской СОШ на уроках технологии. Ребята смогут углублять знания и умения по интересующему их делу и применять все это в общественно полезном труде как в школе, так и дома. При выполнении работ ребенок стоит перед необходимостью создать собственный образ и воплотить его в изделии. Педагог может показать им несколько образцов для выполнения задания. На занятиях дети знакомятся с терминами, обозначающими технику изготовления изделий (апликация, флористика, мозаика, оригами и т.д.). Овладение этими терминами, специальными операциями, изучение свойств материалов будет важным вкладом в творческом развитии личности детей. На занятиях особое внимание уделяется беседам, в них должны найти отражение следующие вопросы: историческое развитие родного края, национально-культурные традиции народа саха, единение с природой, преклонение перед силами и явлениями Вселенной, о мировоззрении и «Учении Айыы» в духе святых и божеств и т.д. [5].

В частности, воспитательная работа в начальном звене Амгино-Нахаринской СОШ проводится по программе «Радуга». Программа «Радуга», являясь ориентиром всего воспитательного процесса, символизирует семь цветов радуги как проявление семи направлений содержания и форм воспитательной работы с детьми. Для детей – это волшебные разноцветные «тропинки», по которым они «путешествуют» и развиваются как личность. Каждая «тропинка» имеет свое название, знак, а также соответствующие к нему

правила и заповеди, которые они должны выполнять. Например, третье направление работы: нравственное воспитание - это желтая тропинка «Ребенок Айбы». Следующее направление: экологическое воспитание – это внеклассная кружковая работа, где регулярно используются настольные развивающие игры “Природа родного края”. В каждую четверть учебного года проводятся традиционные общешкольные творческие мероприятия по экологии. Работа организуется в разной форме.

Наша многолетняя практика работы в школе показывает, что бережное отношение учащихся к природе проявляется в их природоохранной деятельности. Изучая водную экосистему учащиеся наглядно убеждаются во взаимосвязи неорганического мира с органическим. Анализ проб воды наглядно показывает уровень загрязненности тех или иных участков водной Среды. Они получают систематические знания об относительной приспособленности организмов и эти знания помогают прогнозировать, будет ли существовать тот или иной вид в этих условиях.

Практический опыт экологического обучения и воспитания в условиях сельской местности, где почти нет загрязненности, показал различие между разрушенной и не разрушенной территорией на конкретных примерах. И сразу ставится проблема, как сохранить эту красоту? [2, С. 55].

Деятельное соприкосновение с миром природы, забота о благополучии тех или иных природных компонентов порождает у ребят особое ощущение включенности в мир природы, их психологического единства с миром природы. Наибольший стимул в деятельности дают изготовление ребятами плакатов, листовок, выставок и т.д. Самые увлекательные и действенные мероприятия - это те, которые проводятся в непосредственном общении с природой. Эти мероприятия эмоционально переживаются детьми, они всегда дают положительный эффект. К «Дню экологии» учащиеся готовятся весь год, поскольку он является итогом всей их экологической деятельности. Все это способствует сознательной активности каждого ребенка. Например, они готовят плакаты на природоохранную тему и защищают их перед учащимися. После этого вся школа идет по экологической тропе и в определенных местах вывешиваются эти защищенные плакаты. В данном случае, учащиеся соревнуются в знаниях по экологии и туризму: в разжигании костра и подготовке пищи, ориентирование в местности, быстро найти объект или предмет поиска, словом, стараются показать все свои способности, знания и умения. Этот праздник «День экологии» ассоциируется с долгожданной весенней порой. Именно в эти моменты учащиеся ощущают себя частью природы. В итоге мы приходим к мысли о том, что экологичная личность воспитывается в целенаправленной традиционной деятельности. А традиции школьные по природоохранной деятельности, в свою очередь, становятся привычной нормой жизни для учащихся [2, С. 100].

Выводы. Таким образом, воспитание сознательного бережного отношения учащихся к природе, формирование у них экологических знаний, умений и навыков, овладения технологией взаимодействия с природой достигается при целенаправленной организации активной природоохранной деятельности учащихся в процессе непосредственного общения с ней.

Программа экологического образования и воспитания представляет собой синтез федерального и регионального компонентов, общего и особенного, краеведческого и интегрального подходов в реализации требования ФГОС нового поколения.

Психолого-педагогическое сопровождение предусматривает не просто передачу знаний, но и обязательное условие пробуждения у учащихся чувств эмоционального восприятия и переживания красоты окружающей природы, любви к ней, стремления приумножать всего прекрасного в ней в процессе активной природоохранной деятельности, в результате которой формируется у них глубоко осознанное экологическое сознание.

Вся жизнь и деятельность учащихся происходит на эталонной, целостной, естественной природной среде, что играет немаловажную роль в формировании ценностей на основе культурных традиций родного народа: развиваются нравственные ценности в духе неписаных законов и правил предков, заповедей, благословений-алгысов, что характеризуется как особенное этноэкологическое сознание.

В самой природе заложено активное начало, как субъекта взаимодействия, речь идет о пробуждении чувства единения с природой, происходит целостная экологическая деятельность, о становлении новой парадигмы «здоровье окружающей среды - здоровье человека». Бассейн реки Амги выступает как непосредственно естественное природное условие, побуждающее эмоционально-чувственный этнический компонент экологического сознания школьников.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
2. Григорьева Л.И. Формирование экологического сознания сельских школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2001. – 171 с.
3. Григорьева Л.И., Саввинов А.С. Природа как активный фактор, формирующий индивидуальное экологическое сознание обучаемого. Вестник СВФУ им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – Якутск: Изд-во СВФУ.- 2016.- Вып. 3 (03). - С. 67-72.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Лугинов В.А. Экология и образование: проблемы и перспективы. – Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2011. – 192 с.
6. Саввинов А. С. Человек через призму «Кут-сюр». - Якутск: Якутский научный центр СО РАН, 1995. - 112 с.
7. Федеральный образовательный стандарт общего среднего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г., № 413.

УДК: 377.5

аспирантка кафедры педагогики и психологии высшей школы

Ольховикова Ольга Владимировна

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ СПО

Аннотация. в статье рассматривается конкурсная деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования (СПО) как мотивирующий фактор к наиболее глубокому освоению получаемой профессии обучающимися, описаны основные требования к квалификации педагогических работников, новые компетенции выпускников профессиональных образовательных организаций (ПОО) в соответствии с ФГОС ТОП-50, изучены пути повышения эффективности процесса профессиональной подготовки специалиста.

Ключевые слова: конкурсная деятельность, конкурс профессионального мастерства, WorldSkills Russia, рабочие профессии, компетенции, обучающиеся СПО, повышение мотивации, ФГОС ТОП-50.

Annotation. The article covers the competitive activity of students of secondary professional education (SPE) as the motivating factor to the deepest development of the received profession by students is considered, the main are described to requirements to qualification of pedagogical workers, new competences of graduates of the professional educational organizations (PEO) according to FSES TOP-50, ways of increase in efficiency of process of vocational training of the expert are studied.

Keywords: competitive activities, competition of professional skill, WorldSkills Russia, working professions, competencies, SPO students, increasing in motivation, FSES TOP-50.

Введение. В современной России на сегодняшний день сложилась такая ситуация, когда особенно остро ощущается дефицит рабочих кадров. Подготовкой таких специалистов в основном занимаются образовательные учреждения среднего профессионального образования (СПО): колледжи, техникумы.

Идя в ногу со временем и современными требованиями, предъявляемыми обществом, наукой, научно-техническим прогрессом, неизбежные изменения претерпевает и отечественная система образования, в том числе система СПО. Для того, чтобы быть конкурентоспособными не только в рамках своего региона, своей страны, но и на международной арене, разрабатываются новые и дорабатываются имеющиеся Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)), повышается профессионализм студентов колледжей и профессиональное мастерство преподавателей.

Новые ФГОС по ТОП-50 наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей, утвержденные Министерством образования РФ 9 декабря 2016 года, наряду с работодателями, предъявляют особые требования к квалификации выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования. А это значит, что функционал, статус, компетентность и квалификация преподавателя также будет подвергаться изменениям, расширяться, выходить на качественно новый уровень.

Формулировка цели статьи:

- познакомиться с основными требованиями к квалификации педагогических работников, а также с новыми компетенциями выпускников профессиональных образовательных организаций (ПОО) в рамках реализации новых ФГОС ТОП-50;

- рассмотреть конкурсы профессионального мастерства как мотивирующий фактор к наиболее глубокому освоению получаемой профессии обучающимися;

- изучить пути повышения эффективности процесса профессиональной подготовки специалиста.

Изложение основного материала статьи. Согласно методическим рекомендациям по обеспечению финансовых и кадровых условий реализации образовательных программ СПО в соответствии с новой моделью федерального государственного образовательного стандарта по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям требования к квалификации педагогических работников, реализующих программы СПО, включают в себя следующие пункты:

- требования к наличию соответствующего образования – профиль подготовки, как правило соответствует преподаваемой дисциплине (модулю), курсу, предмету);

- при отсутствии педагогического образования допускается дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения;

- обязательное обучение по программам повышения квалификации, в том числе в форме стажировки в профильных организациях не реже одного раза в три года;

- обязательный опыт работы в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися или соответствующий преподаваемому учебному курсу, предмету, модулю (мастер производственного обучения должен иметь уровень квалификации по профессии рабочего выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы).

Теперь преподаватель – это не просто транслятор информации, он начинает выступать в роли менеджера учебного процесса, наставника для студента, что, в конечном счете, способствует изменению формы взаимодействия педагога с обучающимися, а также обучающихся между собой. Все эти изменения будут направлены на развитие новых ключевых компетенций у учащихся, диктуемых ФГОС ТОП-50 [1]:

- Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам.

- Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности.

- Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие.

- Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами.

- Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста.

- Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе общечеловеческих ценностей.
- Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях.
- Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности.
- Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.
- Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языке.
- Планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере.

Одной из важных составляющих в организации процесса подготовки специалистов в настоящее время является включенность их в конкурсную деятельность, открывающую возможность развивать творческие способности в различных формах профессиональной деятельности, побуждать стремление к углублению знаний, к поиску, формировать аналитические, прогностические, коммуникативные умения, профессиональные и личностные качества. Карьера современного выпускника напрямую зависит от способностей, которыми он овладел в процессе обучения [8].

Наиболее интересными и значимыми для студентов колледжей являются конкурсы профессионального мастерства, которые позволяют систематизировать, обобщить полученные знания, умения, навыки, развивать творческие способности обучающихся, демонстрировать приобретенные способности, получать обратную связь о своей успешности.

Для повышения мотивации к наиболее глубокому освоению получаемой профессии важно, чтобы система профессиональных конкурсов отвечала следующим требованиям [2, с. 24]:

- учет уровня подготовленности обучающихся (конкурсные задания должны находиться в зоне ближайшего развития);
- индивидуальные психологические особенности обучающегося – стрессоустойчивость, особенности психической регуляции и т.д.;
- конкретные мотивы, побуждающие обучающегося к получению профессиональных знаний, умений и навыков;
- организационные формы конкурсов, необходимость обеспечения обратной связи и сопоставимости результатов.

С помощью конкурсной деятельности существенно сокращаются разрывы между требованиями работодателей и подготовкой квалифицированных рабочих из числа обучающихся. В процессе профессиональной подготовки у обучающихся постепенно меняется самосознание. Обучающиеся приобретают профессиональные практические умения, представления о нормах внутри профессионального общения, у них формируется профессиональное мышление, профессионально ориентированный образ общества и мира в целом, система профессиональных ценностей [7].

В соответствии с распоряжением Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России конкурсы профессионального мастерства обучающихся в профессиональных образовательных организациях проводятся в целях:

- выявления наиболее одаренных и талантливых студентов;
- повышения качества профессиональной подготовки обучающихся, дальнейшего совершенствования их профессиональной компетентности;
- реализации творческого потенциала студентов;
- повышения мотивации и творческой активности педагогических работников в рамках наставничества обучающихся.

Основными задачами конкурсов являются:

- проверка способности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности;
- совершенствование умений эффективного решения профессиональных задач, развитие профессионального мышления, способности к проектированию своей деятельности и конструктивному анализу ошибок в профессиональной деятельности;
- стимулирование студентов к дальнейшему профессиональному и личностному развитию;
- повышение интереса к будущей профессиональной деятельности;
- развитие конкурентной среды в сфере среднего профессионального образования;
- повышение престижности специальности среднего профессионального образования;
- повышение роли работодателей в обеспечении качества подготовки специалистов среднего звена.

Среди всего многообразия конкурсов профессионального мастерства, проводимых в нашей стране, и в городе Москве, в частности, наиболее значимым конкурсом на сегодняшний день является Международный Чемпионат профессионального мастерства «Молодые профессионалы» по стандартам WorldSkills Russia (WSR). В Движение WorldSkills Россия вступила в 2012 году. Поддержку Движения WorldSkills в России осуществляют Министерство образования и науки РФ, Министерство промышленности и торговли РФ, Министерство труда и социальной защиты РФ, Агентство стратегических инициатив и многие другие [9].

По мнению Белогуровой Я.Н., в условиях модернизации профессионального образования участие обучающихся в конкурсах профессионального мастерства способствует использованию теоретических и практических знаний при решении социальных и профессиональных задач, формированию практического опыта и овладению инновационными способами профессиональной деятельности, повышению мотивации к наиболее углубленному изучению профессии [3]. При этом профессиональная подготовка специалистов требует наиболее проработанного и эффективного моделирования, а именно:

- профессиональная подготовка специалиста должна быть ориентирована не только на получение базовых знаний, умений и навыков, но и на освоение необходимых компетенций для дальнейшего успешного трудоустройства, интеграции в социум, профессиональное сообщество, а это значит, что должно осуществляться взаимодействие управленческого персонала, педагогических работников образовательной организации с работодателями, социальными партнерами. Например, в ГАПОУ Технологический колледж № 24, выпускающим специалистов в сфере сервиса и легкой промышленности, для преподавателей и студентов постоянно проводятся мастер-классы, тренинги, выездные семинары, где мастера тех или иных профессий знакомят всех желающих с новыми технологиями, материалами, оборудованием. Надо отметить, что данный вид деятельности является весьма эффективным, т.к. у обучающихся появляется возможность отработать

новый навык или применить новую технологию сразу же после ознакомления с ней под чутким руководством наставника-профессионала. В ГАПОУ ТК № 24 организацией такой деятельности занимается специальное подразделение – многофункциональный центр профессиональных квалификаций «Лидер»;

– необходимо включать в учебный процесс активные методы обучения и конкурсные задания, чтобы обучающиеся оттачивали не только технические навыки, но и развивали творческую составляющую своей будущей профессии, что особенно актуально для специалистов сферы сервиса и легкой промышленности;

– в процессе профессиональной подготовки в качестве завершающего этапа можно использовать демонстрационный экзамен, организация которого планируется по завершению каждого профессионального модуля, предполагая выполнение комплексных заданий с учетом требований чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). В 2017 году, наряду с защитой дипломных работ, в ГАПОУ ТК № 24 прошел демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Russia (демонстрационный экзамен входит в обязательный элемент Государственной итоговой аттестации по ФГОС ТОП-50) по компетенциям Парикмахерское искусство, Технология моды, Туризм. Студенты показали высокий уровень общих и профессиональных компетенций, отметили высокую значимость и пользу экзамена, проводимого в данном формате;

– для независимой объективной оценки качества подготовки выпускников по образовательной программе, имеющей государственную аккредитацию, на основании показателей, не учитывающихся при государственной аккредитации, и основывающихся на анализе востребованности выпускников рынком труда, соответствия их квалификации требованиям работодателей, а также выявлении лучших практик и значительных достижений учебного заведения проводится профессионально-общественная аккредитация. Данный вид деятельности оценивает не только аккредитуемую образовательную программу, но и все ее составляющие в целом: преподавательский состав (их квалификацию, образование, опыт работы); студентов выпускных групп (их успеваемость, участие в конкурсах профессионального мастерства, наличие дополнительного профессионального образования по получаемой специальности, наличие сертификатов, грамот, благодарностей); материально-техническое оснащение образовательной организации; трудоустройство выпускников и т.д. Одним из ключевых факторов успешного прохождения профессионально-общественной аккредитации является наличие среди обучающихся победителей и призеров, а среди преподавателей – экспертов чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). В 2016 году Технологический колледж № 24 прошел процедуру профессионально-общественной аккредитации по специальности «Информационные системы (по отраслям)» и получил свидетельство сроком на три года. В 2017 году колледж получил свидетельство о профессионально-общественной аккредитации по специальности «Парикмахерское искусство» сроком на 4 года. Процесс прохождения аккредитации состоял из двух частей: заочной (подготовка необходимой документации) и очной. При очном визите экспертное сообщество оценивало квалификацию преподавателей, проводило беседу с выпускниками прошлых лет, выявляло уровень подготовки будущих выпускников колледжа посредством проведения практического задания с элементами конкурса «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Экспертами были сделаны выводы о высоком уровне профессиональной подготовки обучающихся, широкой квалификации преподавателей, успешном трудоустройстве выпускников колледжа.

Наряду с развитием системы подготовки специалистов среднего звена конкурсная деятельность также претерпела изменения: от внутригрупповых и внутриколледжных конкурсов профессионального мастерства до чемпионата рабочих профессий мирового значения. Однако на современном этапе функционирования профессиональной образовательной организации отсутствует система построения конкурсной деятельности в образовательном процессе. Конкурсные мероприятия проводятся, в основном, эпизодически. Э.Р. Гайнеев пишет о том, что «важным дидактическим условием формирования профессиональной компетентности являются поэтапные конкурсы профессионального мастерства»: от простого к сложному [5].

Целью проведения конкурсной деятельности является выявление талантливых и творческих обучающихся, которые проявляют способности к активному применению полученных знаний и имеющих определенный набор личностных характеристик (таких как коммуникативность, корректность, адекватную самооценку). При подготовке к участию в конкурсах у обучающихся ликвидируются пробелы в знаниях, формируются навыки и умения решать проблемные задачи, ориентируясь не только на смекалку, но и на полученные в процессе обучения знания.

Конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся в профессиональной образовательной организации, нацелены на повышение престижа высококвалифицированного труда работников массовых профессий, на пропаганду их достижений и передового опыта. Основные задачи этих мероприятий – это поддержка конкурентоспособности выпускников ПОО на рынке труда, привлечение молодежи в производственную сферу, укрепление системы социального партнерства. Основная цель проведения подобных конкурсов заключается в создании условий для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации. По мнению Т.И. Ильиной, модель конкурсной деятельности является открытой, цикличной, динамичной и алгоритмизированной и должна реализовываться на протяжении всего обучения в системе СПО [6].

Выводы. Подводя итог необходимо отметить, что конкурсная деятельность как мотивирующий фактор для наиболее углубленного изучения профессии будет эффективна, если:

- присутствует единый механизм внешней и внутренней мотивации обучающихся, включающий в себя социальные, финансовые и материальные выгоды для победителей;
- оптимальны сроки и сложность конкурсных заданий, объективна их оценка;
- разработана модель эффективного взаимодействия преподавателя со студентами, а также с представителями работодателя, социальными партнерами.

Таким образом, регулярное проведение конкурсов позволяет выявить динамику развития профессиональной самостоятельности и уровень профессиональной мотивации обучающихся, а образовательная среда, где конкурсная деятельность интегрируется с учебной, способствует подготовке качественно нового типа специалиста, который востребован современным производством.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 г. № 1558 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.13 Технология парикмахерского искусства» [Электронный ресурс] //

КонсультантПлюс. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd&intelsearch=%F4%E3%EE%F1+43.02.13>
(дата обращения: 28.06.2017)

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. // Правительство России: URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.

3. Белогурова Я. Г. Конкурсы профессионального мастерства как средство развития общих и профессиональных компетенций обучающихся // Молодой ученый. - 2016. - №15.1. - С. 49-52.

4. Винокурова Н. В. Конкурсная деятельность как фактор развития студенческого самоуправления // Вестник ВятГГУ. №2-1, 2013. С. 141-145

5. Гайнеев Э.Р. Поэтапная подготовка рабочего высокой квалификации // Среднее профессиональное образование. – 2014. – С. 6-11

6. Ильина Т.И. Конкурсная деятельность как форма развития профессиональных качеств студентов // Образование. Карьера. Общество. № 3(42) 2014. – С.15-17. С. 16.

7. Калининцева В.Г. Модель конкурсной деятельности студентов колледжа как формы развития профессионально важных качеств личности // Научные исследования в образовании, 2008. - № 6. - С. 23–26.

8. Ольховикова О.В. Конкурсная деятельность как система повышения престижа рабочих профессий студентов СПО // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Ялта : РИО ГПА Вып. 56. Ч. 1. С. 182-188.

9. URL: https://worldskills.moscow/wsr_v_moskve/istorija_wsr/istorija_dvizhenija_worldskills_v_mire/

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент **Оринина Лариса Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант **Халанская Ольга Эдуардовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант **Менакова Татьяна Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РОССИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены феноменологические признаки процесса профессионального самоопределения студенческой молодежи в педагогической теории и практике в современных экономических условиях России и с позиций таких острых социальных реалий, как множественные профессиональные миграции молодежи, кадровые реновации, экономический дисбаланс рынка и многих других. Также в статье раскрыты определения ключевых понятий: самоопределение, профессиональное самоопределение, эффективные механизмы профессионального самоопределения, студенческая молодежь, организация профессиональной деятельности молодежи. Особое место занимает междисциплинарный характер анализа ключевого понятия - «профессиональное самоопределение студентов вуза»: с точки зрения психологии, социологии, педагогики и психологии.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, эффективные механизмы профессионального самоопределения, студенческая молодежь, организация профессиональной деятельности молодежи.

Annotation. This article examines the phenomenological features of the process of professional self-determination of student youth in pedagogical theory and practice in the current economic conditions of Russia and from the standpoint of such acute social realities as multiple professional youth migrations, personnel renovations, the economic imbalance of the market and many others. Also in the article definitions of key concepts are revealed: self-determination, professional self-determination, effective mechanisms of professional self-determination, student youth, organization of professional youth activity. A special place is occupied by the interdisciplinary nature of the analysis of the key concept - "professional self-determination of university students": from the point of view of psychology, sociology, pedagogy and psychology.

Keywords: self-determination, professional self-determination, effective mechanisms of professional self-determination, student youth, organization of professional youth activities.

Введение. Изменившиеся геополитические условия в стране и в мире, трансформация рыночных отношений, повышение конкуренции среди специалистов в сфере профессиональных отношений и многие другие факторы, связанные с экономическим кризисом в России, привели к таким негативным явлениям на рынке востребованных специалистов, как:

1. колоссальные профессиональные миграции трудовой молодежи из региональных центров и провинциальных городов в столицы;
2. рост уровня безработицы в стране;
3. потеря представителями современной молодежи личностных и профессиональных ориентиров, а также значимых профессиональных ценностей, таких как: профессиональный рост; профессиональная компетентность; профессиональное самоопределение.

В данной работе мы подробнее остановимся на рассмотрении феномена профессионального самоопределения учащихся основной школы, а также готовности профессиональному самоопределению.

Изложение основного материала статьи. Применительно к выпускникам основной школы можно говорить о процессе профессионального самоопределения их личности, в то время как учащиеся старших классов еще не имеют осознанной профессиональной мотивации. Именно поэтому как аудиторная работа, так

и так и организация их внеучебного времени, на наш взгляд, должны быть направлены на формирование внутренней готовности по всем вышеперечисленным.

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует создания системы работы по профориентации, которая способствует готовности выпускника основной школы к профессиональному самоопределению в соответствии с его личностными характеристиками, способностями, интересами и потребностями общества. Исследователи утверждают, что правильный выбор профессии студента и ориентированная на карьеру работа, направленная на это, важны не только с точки зрения определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития общества в целом.

Деятельность в сфере образовательных учреждений в рамках проблемы формирования готовности к профессиональному самоопределению учащихся регламентируется следующими документами:

1. Федеральный закон от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ «О независимости оценке квалификации»;
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г.;
4. Приказ от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;
5. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. N 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) образования».

Профессиональное самоопределение включает в себя большое количество компонентов, поэтому, основным видом психолого-педагогической помощи в выборе трудовой деятельности является профессиональная ориентация, которая определяется как система мероприятий по ознакомлению с миром профессий и содействию в выборе профессии согласно желаниям, склонностям и интересам человека и с учетом его способностей и возможности работать в избранной профессии.

Профессиональная ориентация - это комплекс психолого-педагогических, медицинских и социальных мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения молодого человека, на оптимизацию трудоустройства человека с учетом его склонностей, интересов, способностей, а также с учетом потребностей общества [2].

Профориентация предполагает наличие системы мероприятий, направленных на разработку и реализацию рекомендаций по профессиональному самоопределению. Эта система включает в себя ряд конкретных и взаимосвязанных форм профориентационной деятельности:

1. психологическое изучение профессий — профессиография, психография, обоснование профессиональных требований к субъекту, классификация профессий;
2. профессиональное воспитание — развитие интересов, склонностей, способностей, личностных качеств в различных видах деятельности (познавательной, коммуникативной, игровой, учебной, трудовой);
3. профессиональное просвещение (профинформация) — обеспечение формирования знаний о мире профессий и условиях правильного их выбора, информирование о способах и условиях овладения профессией, пропаганда общественно значимых профессий и т. д.;
4. профессиональная консультация — система психолого-педагогических и медицинских мероприятий по изучению и оценке способностей и функциональных возможностей человека с целью помощи ему в обоснованном выборе профессии;
5. профессиональная адаптация — приспособление человека к профессиональным, социальным и психологическим факторам трудовой деятельности и формирование у субъекта индивидуального стиля деятельности.

В настоящее время подчеркивается, что правильный выбор профессии и нацеленная на это профориентация важны не только с позиции определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития общества в целом [3].

Такую же тесно взаимосвязь с исследуемым понятием, имеет термин «профессиональное воспитание».

Профессиональное воспитание - это деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающая освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект) [4].

Профессиональное воспитание - это «целенаправленный процесс, способствующий формированию личности обучающихся в учреждениях профессионального образования, подготовке их к активной профессиональной деятельности, развитию профессионально важных качеств» [2].

К основным компонентам профессионального воспитания можно отнести следующие:

- 1) мотивацию учащихся к глубокому освоению выбранной профессии, потребности в самопознании и самосовершенствовании;
- 2) формирование профессиональной направленности в системе личностных ценностей, осознания своей социальной роли и смысла подготовки к исполнению профессиональных обязанностей.

Целью профессионального воспитания является личностное развитие субъекта, формирование профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих непрерывное развитие, самоактуализацию и полное участие в профессиональной жизни [4].

Профессиональное воспитание включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов учащихся. Сущность педагогической работы по профессиональному воспитанию заключается в том, чтобы побуждать учащихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному и производственному труду, к активной пробе сил. Это позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности. Склонность развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы школьник пробовал себя в самых различных видах деятельности [1].

Профессиональное образование – это социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ее ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности [3].

В соответствии с ФЗ РФ «Об образовании» № 273 от 26.12.2012 г. в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Профессиональная подготовка, которая имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной профессиональной работы. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося. Профессиональная подготовка может быть получена в образовательных учреждениях начального профессионального образования, межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных цехах на предприятии, имеющих соответствующие лицензии [3].

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена на базе основного общего, среднего общего и начального профессионального образования. Организуется в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (колледжи, техникумы).

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов на базе среднего общего и среднего специального образования. Может быть получено в учреждениях высшего профессионального образования (институты, университеты, академии). Лица, имеющие среднее специальное профессиональное образование соответствующего профиля могут получать высшее профессиональное образование по сокращенным программам.

Необходимо отметить, что многие ребята переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля и предпринимая попытки внести коррективы в профессиональный старт. Однако все же у большинства девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует формированию образа «Я» как представителя определенного профессионального сообщества [2].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение предполагает выработку у учащихся собственной позиции в проблемно-ориентационной ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности, к которой относится: выбор профессионального учебного заведения, профессии, специальности, включение в профессиональный коллектив и т.п. Самоопределение в такой ситуации требует от молодого человека соотношения, во-первых, своих потребностей, позиций, интересов с собственными возможностями (подготовленностью, способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья), а во-вторых, соотношения этих возможностей с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции. При этом самоопределение может быть адекватным профессионально важной проблеме – и тогда происходит развитие личности, а может быть и неадекватным – тогда оно порождает внутренний конфликт, становясь основой разнообразных кризисных явлений, и активизируя, вместо процессов развития, защитные механизмы [4].



Рисунок 2. Структурно-содержательная схема смежности понятий «профессиональное самоопределение»

Представленная схема показывает связь исследуемого феномена со смежными понятиями [5].

Современная педагогика также уделяет повышенное внимание понятию «готовность к профессиональному самоопределению». Л.Ю. Ювенская трактует готовность школьника к профессиональному самоопределению как сложное целостное состояние личности, характеризующее совокупностью нравственно-психологических качеств человека, позволяющих ему осознать свои возможности, способности и свое отношение к определенной профессиональной деятельности [4].

Рассматривая готовность к профессиональному самоопределению учащихся, можно сказать, что, у старшеклассника формируется эмоционально-оценочное отношение к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам; повышается мотивация выбора профессии, появляется положительное отношение к ситуации выбора профессии, активная позиция в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии.

Профессиональная готовность личности - это субъективное состояние человека, считающего себя способным и подготовленным к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [5].

Обобщая мнение исследователей по данному вопросу, мы можем сделать вывод, что под готовностью к профессиональному самоопределению большинство ученых понимают внутреннее качество личности, которое приобретается в процессе жизнедеятельности субъекта и характеризуется степенью сформированности его обобщенных характеристик, благодаря которым обеспечивается возможность личности сознательно и обоснованно выбирать вид профессиональной деятельности и соответствующей образовательной траектории [3].

Остановимся на ключевых принципах профессионального самоопределения студентов.

Принцип целостности (упорядоченности): означает достижение единства и взаимосвязи между всеми компонентами педагогического процесса.

Принцип демократизации означает предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для профессионального саморазвития, саморегуляции, самоопределения, самообучения, самовоспитания.

Принцип профессиональной целесообразности. Данный принцип обеспечивает подбор содержания, методов, форм педагогического процесса и направлен на подготовку специалистов с учетом выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений.

Принцип политехнической направленности. Направлен данный принцип на подготовку специалистов широкого профиля на основе изучения научной методологии, общей для различных наук, технологий производственного процесса, что позволяет учащимся переносить полученные знания из одной области в другую. Вышеизложенные принципы обучения отражают зависимость закономерностей учебного процесса от его целей, которые ставятся в обучении. Иначе говоря, это закономерности, знания, законы, сущность, содержание, структура, что выражается в форме, которые обеспечивают возможность использовать их определенных норм педагогической практики.

Выводы. В ходе развития профессионального самоопределения формируется его структура, т.е. совокупность компонентов, в которой любой компонент органически взаимосвязан с другими. Таким образом, в результате обобщения имеющейся по данному вопросу информации мы можем сделать вывод, что профессиональное самоопределение учащихся основной школы – это сложное, интегративное качество и предполагающее выработку у учащихся школы определенных профессионально значимых стратегий, адекватных их профессиональному выбору и поставленным перед ними профессиональным задачам.

Литература:

1. Зубок, Ю.А. проблемы социального развития молодежи в условиях рынка // Социологические исследования. 2003. №4. С. 251-253.
2. Иванаевская Т.Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Оренбург, 2009. С. 125-129.
3. Леонтьев Д.А., Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. Леонтьев, Е. Шалобанова // Вопросы психологии, 2001. № 1. С. 56-59.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М., 2000. С. 34-37.
5. Орлов В.Ф. Профессиональное воспитание: проблемы и технологии // Профессиональное образование. 2004. №11. С. 12-16

Педагогика

УДК: 378.172

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 Логинов Денис Васильевич

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск):

старший преподаватель Патаркацишвили Николай Юрьевич

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАНИМАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Исследования, посвященные определению физического статуса современных молодых людей (школьников и студентов), показывают негативную тенденцию снижения основных показателей уровня физической подготовленности молодежи. Выявлено, что существенное снижение параметров физического развития молодых людей происходит во время обучения в вузах. Для решения данной проблемы специалисты предлагают использовать в процессе физического воспитания студентов средства оздоровительного фитнес-тренинга, в том числе средства функционального тренинга. В тоже время обнаружена проблема, связанная с недостатком изучения эффективности различных методик функционального тренинга, применяемых в процессе физического воспитания студентов.

Оценка уровня эффективности использования некоторых видов функционального тренинга (кроссфит, HOT IRON) проводилась методом тестирования студентов, занимающихся данными видами тренинга. Результаты показывают, что уровень функциональной подготовленности студентов не соответствует нормам. Для повышения эффективности использования функционального тренинга следует изменить и адаптировать методики проведения занятий с учетом уровня физического развития и возможностей студентов.

Ключевые слова: студенты; физическое здоровье; фитнес-тренинг; функциональная подготовленность; фитнес-тесты.

Annotation. Studies on the determination of the physical status of modern young people (schoolchildren and students) show a negative trend in the decline of the main indicators of the level of physical fitness of young people. It is revealed that a significant reduction in the parameters of physical development of young people occurs during training at universities. To solve this problem, experts propose to use in the process of physical education of students means health fitness training, including means of functional training. At the same time, there is a problem related to the lack of studying the effectiveness of various methods of functional training used in the process of physical education of students.

Assessment of the level of efficiency of some types of functional training (crossfit, HOT IRON) was carried out by testing students involved in these types of training. The results show that the level of functional readiness of

students does not meet the standards. To improve the efficiency of functional training should be changed and adapted methods of training, taking into account the level of physical development and potential of students.

Keywords: students; physical health; fitness training; functional readiness; fitness tests.

Введение. Специалисты в области медицины и физического воспитания населения отмечают тревожные негативные тенденции значимого ухудшения показателей уровня физического развития и физической подготовленности современных молодых людей, в том числе школьников и студентов [14].

Одним из путей решения заявленной проблемы, должно стать широкое использование средств оздоровительного и спортивного фитнеса в системе физического воспитания студенческой молодежи [1; 7; 10; 15]. Исследования показывают, что различные виды кардио-силового тренинга: кроссфит, HOT IRON [6] и др., пользуются значительной популярностью среди современных молодых людей и способны решить проблему снижения уровня двигательной активности и ухудшения физического здоровья молодежи [15]. Сравнительно недавно в область фитнес-тренинга были введены понятия: функциональный тренинг и функциональная подготовка. Целью функциональной подготовки является улучшение физического состояния человека через регулярные занятия физическими упражнениями с высоким уровнем интенсивности их выполнения. Специалисты отмечают, что данные упражнения должны быть похожими на повседневные движения и способствовать развитию двигательных навыков [9]. Функциональный тренинг в свою очередь представляет собой тренировку, направленную на развитие физических качеств и двигательных способностей занимающихся, значимую коррекцию их телосложения, увеличение лимита функциональных резервов организма. Подобный тренинг включает в себя выполнение простых скоростно-силовых упражнений, а также упражнений способствующих развитию силовой выносливости и координации движений [8].

По мнению ученых, в основу высокоинтенсивного функционального тренинга должны быть включены упражнения, позволяющие задействовать как можно больше мышечных групп в организме, способствовать развитию кардиореспираторной системы, совершенствовать двигательные навыки [2]. Обнаружена достаточно высокая эффективность использования методик кроссфит-тренинга в процессе повышения уровня функционального состояния и совершенствования физической подготовленности студентов, как юношей, так и девушек [4], при соблюдении методических рекомендаций и достаточном временном объеме проводимых занятий [3].

К сожалению, специалисты отмечают, что в нашей стране наблюдается недостаток прикладных научных исследований, посвященных проблемам валидации и успешного адаптирования различных методик функционального фитнес-тренинга для широкого контингента занимающихся [10]. Значительное разнообразие видов функционального тренинга не дает возможности выстроить единую стройную методику использования тех или иных упражнений для лиц различного возраста, пола и уровня физической подготовленности.

Основной целью исследований авторы статьи определили оценку уровня функциональной подготовленности студентов, использующих в процессе физического воспитания различные виды функционального тренинга. Для проведения исследований были выбраны студенты, занимающиеся с использованием методик кроссфит-тренинга и HOT IRON («горячее железо»). Эффективность данных методик функционального тренинга оценивалась по рекомендованным специалистами батареям фитнес-тестов.

Изложение основного материала статьи. Большинство тренировочных программ функционального тренинга предполагают широкое использование тренажерных устройств и различный вспомогательный инвентарь. К сожалению, значительная часть современной молодежи в силу недостаточного уровня физической подготовленности и отсутствия необходимых знаний о возможности использования тех или иных тренажерных устройств в процессе тренировки не могут эффективно пользоваться данными программами. Значительной части студентов, как девушек, так и юношей, необходим индивидуальный подбор упражнений без существенных отягощений и работы на снарядах. Большая часть упражнений должна выполняться занимающимися с использованием веса собственного тела. Специалисты считают, что программа занятий функциональным тренингом для подобного контингента занимающихся должна включать в себя кардио-силовые нагрузки без использования значительных отягощений [2], с регулируемым уровнем интенсивности выполнения упражнений и наличием обязательного контроля над уровнем функционального состояния занимающихся [5].

Для оценки уровня эффективности используемых в процессе физического воспитания студенческой молодежи методик и средств функционального тренинга, авторы использовали батарею тестов – Functional fitness assessment tests. Данная батарея тестов включает в себя последовательное выполнение ряда заданий, позволяющее достаточно быстро, и объективно оценить уровень функциональной подготовленности занимающихся. Полная батарея тестовых испытаний включает в себя: бег на 1 милю (1,6 км), отдых в течение 5 минут, сгибания и разгибания рук (отжимания от пола) в положении – упор лежа (максимальное количество раз), отдых в течение 3 минут, приседания (максимальное количество раз), отдых в течение 3 минут, сохранение баланса тела в положении упор лежа на локтях (планка) [12]. Для оценки уровня восстановления организма студентов после выполнения физической нагрузки использовалась одномоментная проба с 30 приседаниями. Оценивалось время восстановления ЧСС после выполнения нагрузки.

Оптимальные результаты, необходимые для успешного прохождения всех тестовых испытаний представлены в таблице 1.

Рекомендуемые результаты выполнения фитнес-тестов

Тесты	Юноши (15-29 лет)	Девушки (15-29 лет)
Бег на 1 милю (мин)	6.00	6.45
Отжимания (кол-во)	60	40
Приседания (кол-во)	100	100
Сохранение баланса (сек)	180	150
Проба с 30 присед. (сек)	100	120

Исследования, посвященные оценке эффективности различных методик функционального тренинга, проводились на базе Сибирского федерального университета (СФУ). Занятия по физической культуре у студентов СФУ уже длительное время проходят в форме специализированных занятий по видам спорта и фитнеса, выбранным самими студентами в начале обучения [16]. Контингент исследуемых: студенты (юноши и девушки) 2 курса СФУ (n=75), различных направлений и специальностей подготовки по программам бакалавриата. В исследованиях приняли участие 3 группы студентов: группа №1 – юноши (n=25), посещавшие занятия по физической культуре в рамках специализации – атлетизм, и 2 группы девушек: группа №2 (n=25), посещавшая занятия по физической культуре в рамках специализации – женский атлетизм и группа №3 (n=25), занятия у которой проводились на основе использования средств и методов функционального тренинга (HOT IRON). Стаж занятий видами функционального тренинга у исследуемых студентов составил 1,5–2 года. Возраст исследуемых молодых людей – 19-20 лет. Все студенты прошли медицинский осмотр в студенческой поликлинике СФУ и на момент исследований не имели проблем со здоровьем. Все студенты дали свое согласие на участие в исследованиях.

Студенты (юноши и девушки) занимавшиеся на специализациях мужской и женский атлетизм использовали в занятиях методики кроссфит-тренинга. Данные методики предполагают выполнение по круговой системе силовых, гимнастических, и легкоатлетических упражнений с достаточно высокой интенсивностью и малыми перерывами отдыха между кругами. Степень интенсивности выполнения упражнений и количество кругов подбиралось индивидуально с учетом возраста, пола, уровня физической и функциональной подготовленности занимающихся [13]. Методическими особенностями занятий кроссфит-тренингом являются: достаточно высокая интенсивность выполнения заданий, наличие большого выбора упражнений из различных видов спорта, возможность универсального развития всех мышечных групп организма за счет сменяемости тренировочных заданий. Девушки, посещавшие занятия HOT IRON, занимались кардио-силовым тренингом с использованием отягощений (гантелей и мини-штанг) под специально подобранную музыку. Основным преимуществом системы HOT IRON специалисты называют сочетание научного подхода к занятиям и учет особенностей индивидуального развития занимающихся [6]. Цель занятий по системе функционального тренинга HOT IRON – значимое увеличение уровня силовой выносливости, коррекция параметров фигуры и массы тела [5].

Тестовые испытания у студентов были проведены в конце 2 курса обучения молодых людей (2017 год), во время сдачи контрольных нормативов специализаций. Всем студентам был объяснен порядок выполнения тестовых заданий и произведен показ правильной техники выполнения упражнений. Результаты тестирования молодых людей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные данные результатов тестовых испытаний студентов

Тесты	Рекомендуемые результаты	Юноши группа №1	Девушки группа №2	Девушки группа №3
Бег на 1 милю (мин)	6.00/6.45	8.12±1.26	9.15±1.13	9.23±1.08
Отжимания (кол-во)	60/40	48±4	24±3	25±4
Приседания (кол-во)	100/100	76±4	62±4	67±2
Сохранение баланса (сек)	180/150	144±2	132±3	135±2
Проба с 30 присед. (сек)	100/120	118±6	126±5	131±6

Результаты тестов наглядно показывают, что уровень функциональной подготовленности студентов, как юношей, так и девушек, не соответствует рекомендуемым специалистами параметрам. Выявлено отставание молодых людей практически во всех аспектах функциональной подготовки. Наиболее значимое отставание у юношей обнаружено в тестах на общую выносливость (бег на 1 милю) и в сохранении баланса тела (планка). У девушек наиболее низкие результаты выявлены в тестах определяющих уровень развития общей выносливости и силы: бег на 1 милю и отжимания от пола. Выявлено также некоторое несоответствие оптимальным параметрам восстановления организма после пробы с 30 приседаниями. Впрочем, результаты исследуемых молодых людей находятся в пределах допустимых специалистами значений для лиц данного возраста и пола.

Для повышения уровня эффективности занятий данными видами функционального тренинга специалистам следует обратить внимание на результаты фитнес-тестов и внести изменения в программы занятий. Необходимо увеличить временной интервал, отводимый на развитие аэробной (общей)

выносливости у занимающихся. Также следует использовать большее количество упражнений для тренировки баланса тела (планка) у юношей, и развития силы мышц верхней части тела у девушек.

Выводы. Результаты тестирования позволяют утверждать, что:

1. Уровень функциональной подготовленности молодых людей (как юношей, так и девушек) занимающихся различными видами функционального тренинга, не соответствует рекомендованным специалистами параметрам. Практически во всех фитнес-тестах выявлено отставание средних значений результатов студентов от оптимальных показателей. Наиболее существенное отставание выявлено в результатах тестов определяющих уровень развития общей выносливости, сохранение баланса тела у юношей, силы мышц верхней части тела у девушек.

2. Для повышения уровня эффективности занятий различными видами функционального (кардио-силового) тренинга специалистам следует регулярно проводить тестирование занимающихся с целью коррекции программ занятий и универсального развития занимающихся. Коррекция должна заключаться в индивидуальном подборе упражнений для целенаправленного развития тех или иных мышечных групп занимающихся при оптимальном уровне интенсивности выполнения тренировочных заданий.

Литература:

1. Булгакова О.В., Шубин Д.А., Пономарев В.В. Влияние фитнес-технологий на физическое развитие и функциональную подготовленность студенток вуза // *Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка*. 2015. №4. С. 48 – 49.

2. Галимова А.Г., Кудрявцев М.Д., Глубокий В.А., Галимов Г.Я. Обоснование содержания высокоинтенсивного функционального тренинга // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2017. №1. С. 143 – 148.

3. Ермакова Ю.Н., Осокина Е.А., Тихомиров Ю.В. Применение кроссфит-тренировок у студентов, занимающихся силовым троеборьем на начальном этапе подготовки // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24617> (дата обращения: 26.09.2017).

4. Кокорев Д.А., Выприков Д.В., Везеницин О.В., Бодров И.М. Методика использования функционального многоборья (кроссфита) в процессе физического воспитания студентов // *Теория и практика физической культуры*. 2016. №9. С. 16 – 18.

5. Осипов А.Ю., Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Ермаков С.С., Кузьмин В.А., Сидоров Л.К. Современные методики кардио-силового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // *Физическое воспитание студентов*. 2016. №6. С.34 – 39. DOI: 10.15561/20755279.2016.0604

6. Осипов А.Ю., Гибаева Н.Н., Качаева Ю.В., Переус О.В. Hot Iron, как метод повышения уровня физического развития студентов и формирования у них мотивации к регулярным занятиям физической культурой // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2014. №4 (30). С. 82 – 86.

7. Подоруев Ю.В., Пихаев Р.Р., Заппаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2017. №9 (151). С. 218 – 223.

8. Савин С.В., Степанова О.Н. Программы функциональной фитнес-тренировки: содержание, конструирование, особенности реализации // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2016. №4. С. 84 – 90.

9. Сайтов Р.М., Лисицкая Т.С. Что такое «функциональный тренинг»? // *Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка*. 2013. №6. С.73 – 75.

10. Сайтов Р.М., Лисицкая Т.С. Функционально-круговая тренировка в оздоровительном фитнесе // *Теория и практика физической культуры*. 2013. №12. С. 99 – 104.

11. Серова Т.В. Анализ результатов применения фитнес-программы на занятиях по физической культуре в техническом вузе // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2012. №8 (90). С. 79 – 83.

12. Functional fitness assessment protocol and testing standards. URL: https://www.wellnessandprevention.com/common/functional_fitness_testing_standards.pdf (дата обращения: 14.03.2018).

13. Glassman, G. (2007). Understanding CrossFit. *Crossfit Journal*, 56. 1–2. URL: <http://journal.crossfit.com/2007/04/understanding-crossfit-by-greg.tpl> (дата обращения: 23.03.2018).

14. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // *Physical Education of Students*. 2017. №6. P.280–286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604

15. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., et al. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic // *Physical education of students*. 2017. №4. P.176–181. DOI:10.15561/20755279.2017.0405

16. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. №4. P.1236–1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196

УДК 355.541.4

старший преподаватель кафедры специальных дисциплин
факультета профессиональной подготовки Павлов Игорь Михайлович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры специальных дисциплин
факультета профессиональной подготовки Кравченко Олег Георгиевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ТАКТИКА ДЕЙСТВИЙ НАРЯДОВ ПОЛИЦИИ ПРИ ПОЛИЦЕЙСКОМ РЕАГИРОВАНИИ В ГОРОДСКИХ УСЛОВИЯХ НА ЭТАПЕ ПРЕСЛЕДОВАНИЯ (ЗАДЕРЖАНИЯ) ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье анализируется возможная тактика действий группы сотрудников полиции (наряда патрульно-постовой службы полиции) при полицейском реагировании на противоправные действия в городских условиях. Автор предлагает методику проведения практических занятий по программе профессиональной подготовки сотрудников полиции, на которых изучается тактика действий на этапе преследования (задержания) правонарушителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; сотрудник полиции; наряд патрульно-постовой службы полиции; тактика действий; полицейское реагирование в городских условиях; преследование; физическое задержание правонарушителя.

Annotation. In this article have been analyzed possible tactics of the group of police officers actions (patrol police) in a police response to unlawful acts in urban conditions.

The author proposes a technique for conducting tactical training program, which examines the tactics of actions during the stage of prosecution (detention) of offenders.

Keywords: Professional training, police officer, patrol police tactics of actions, police response in urban conditions, prosecution, physical detention of offender.

Введение. Положительную роль в осуществлении преследования (задержания) правонарушителей полицейскими играет их тактическая подготовленность. Сформированность умения реагировать целесообразно сложившимся обстоятельствам, учитывать и использовать в собственных действиях специфику городских условий, обеспечивает успешность выполнения профессиональных обязанностей. Поэтому особое внимание при обучении слушателей факультета профессиональной подготовки следует уделить ознакомлению с тактикой действий нарядов полиции при полицейском реагировании в городских условиях на этапе преследования (задержания) правонарушителя.

Формулировка цели статьи. Цель настоящей статьи заключается в обосновании методики проведения практических занятий по обучению тактическим действиям сотрудников полиции при реагировании на основе анализа содержательных характеристик этапа преследования и задержания правонарушителя в городских условиях.

Изложение основного материала статьи. Обучение слушателей факультета профессиональной подготовки правильной тактике действий при полицейском реагировании в условиях города осуществляется на практических занятиях, позволяющих сформировать умение и закрепить навык адекватного реагирования в сложных и часто стремительно меняющихся условиях полицейского реагирования.

Полицейским реагированием в городских условиях будем считать действия сотрудников полиции по пресечению правонарушений в общественных местах города, которые находятся под открытым небом (улицы, бульвары, площади, парки, скверы, дворы многоквартирных домов и т.д.). Такие условия предполагают наличие оперативного простора для действий группы сотрудников полиции (наряда ППС) при пресечении каких-либо противоправных действий [2, с. 263].

Для достижения более высокой эффективности обучения слушателей на факультете профессиональной подготовки предлагаем действия по полицейскому реагированию условно разделить на несколько этапов (фаз):

- 1) этап приближения к месту полицейского реагирования;
- 2) этап принятия решения на месте происшествия;
- 3) этап непосредственного реагирования;
- 4) этап преследования и задержания правонарушителей (заключительный этап).

Обучение молодых сотрудников полиции тактике действий нужно осуществлять на каждом из этих этапов сначала отдельно, а только потом переходить к отработке тактики действий при полицейском реагировании в целом [2, с. 262-263].

Меры полицейского реагирования представляют собой самые простые и необходимые действия сотрудника полиции на месте происшествия и сводятся к пресечению противоправных действий, оказанию первой помощи пострадавшим, если таковые имеются, задержанию и доставлению правонарушителей в какое-либо служебное помещение. Важным также является обеспечение доказательственной базы в отношении задержанных лиц.

Эффективность практических занятий, посвященных обучению слушателей действиям сотрудников полиции, связанных с преследованием правонарушителя (правонарушителей), если имеется такая необходимость, и осуществлением его (их) физического задержания для последующего доставления, значительно повышается, если они проводятся с использованием имитационных ролевых игр и тренинговых упражнений. При реализации таких методов обучения слушатели должны быть распределены на «правонарушителей» и «полицейских» с обязательным условием демонстрации поведения, закрепленного игровой ролью. Так, «правонарушителям» следует инсценировать противоправные действия, а «полицейским» - принимать законные меры реагирования на них. Каждая имитационная ролевая игра завершается обсуждением целесообразности, обоснованности, законности действий «полицейских». Преподавателю следует уделить внимание не только аналитическим действиям слушателей, но и тому, насколько внимательно они отнеслись к соблюдению мер безопасности в каждой конкретной ситуации. К

обсуждению следует привлекать, в первую очередь, не участников игры, а так называемых наблюдателей, таким образом, в разборе и анализе ситуации будет задействована вся группа слушателей.

Рассмотрим тактику преследования правонарушителей нарядом полиции в пешем порядке, которую необходимо отрабатывать на практических занятиях со слушателями факультета профессиональной подготовки. Будем исходить из того, что в наряде три сотрудника полиции.

На практическом занятии должны быть обыграны варианты, когда у условного наряда полиции имеется время для разбирательства на месте происшествия и принятия решения на преследование, а также, когда условные правонарушители, увидев сотрудников полиции, начинают убегать с места происшествия. Слушателям, входящим в состав условного наряда, должна быть предоставлена возможность самостоятельно выбрать ту или иную тактику действий, связанной с преследованием, а потом при обсуждении аргументировать правильность своего выбора.

Прежде всего, на практических занятиях необходимо тренировать слаженность действий всех членов наряда при преследовании.

Эта слаженность должна проявляться во всем. Во-первых, наряд не должен разделяться. Если правонарушители разбегаются в разные стороны, то наряд должен преследовать одного из них. Легче и безопасней вдвоем догнать и задержать одного правонарушителя. Других задержат потом.

Во-вторых, сотрудники полиции должны бежать примерно с одной скоростью. Если им суждено догнать правонарушителей, то это они должны сделать вместе в составе наряда, а потом задержать правонарушителей.

В-третьих, в процессе преследования сотрудники полиции должны поддерживать связь между собой голосом или условными знаками. В частности, старший наряда должен стремиться руководить другими членами наряда при преследовании и последующем задержании. При преследовании возможно маневрирование, связанное с окружением правонарушителей силами наряда. В большинстве случаев сразу после окончания преследования происходит физическое задержание правонарушителей. Все вышеперечисленное невозможно успешно осуществить без слаженной работы наряда, когда действия каждого из сотрудников полиции в наряде контролируются старшим наряда и направлены на достижение одной цели.

Для правильного выбора наиболее оптимального маршрута преследования сотрудники полиции должны хорошо ориентироваться на местности. Это тоже относится к элементам тактической подготовки.

Сотрудники подразделений ППС, вступающие на службу, должны знать расположение прилегающих к маршруту (посту) улиц, переулков, площадей, проходных дворов [3, с. 24].

Если правонарушители издали увидят приближающихся к ним сотрудников полиции, то у них появляется реальная возможность скрыться от них. В этом случае сотрудникам полиции придется затратить немало усилий, чтобы задержать их. Поэтому, если правонарушители не знают, что их преследуют, то это преследование должно осуществляться таким образом, чтобы они до последнего момента не видели сотрудников полиции.

Для этого наряд полиции может, например, начать преследовать правонарушителей по параллельной улице или по какому-то другому маршруту, который позволил бы приблизиться к ним на минимальное расстояние, не обнаруживая себя. Тем самым сотрудники полиции сохраняют силы для последующего задержания и достигают эффекта неожиданности при самом задержании.

При розыгрыше ситуационных задач на практических занятиях по полицейскому реагированию одним из критериев оценивания действий наряда, связанных с преследованием условных правонарушителей, должен быть выбор слушателями наиболее оптимального маршрута преследования и маневрирование в процессе этого преследования.

На практических занятиях целесообразно отрабатывать все виды преследования в комплексе. Ситуационная задача для практического занятия должна быть разработана таким образом, чтобы наряд полиции, начав преследование по направлению, должен, впоследствии, выявить следы отхода условных правонарушителей, и только в зависимости от положительного результата в поиске этих следов, увидеть условных правонарушителей и перейти на непосредственное преследование.

Преследование подозреваемых в совершении преступления по горячим следам ведется до тех пор, пока они не будут задержаны и обезврежены [3, с. 69].

Преследование правонарушителей нарядом полиции может осуществляться по направлению, по следам и непосредственно.

Преследование по направлению осуществляется тогда, когда сотрудникам полиции известно направление отхода правонарушителей с места происшествия, например, со слов потерпевшего или свидетелей. Сотрудники полиции могут также самостоятельно выбрать наиболее вероятное направление отхода правонарушителей. Это возможно, например, если известно место укрытия правонарушителей или место, куда они предположительно будут стремиться попасть (например, железнодорожный вокзал или автовокзал).

Преследование по следам осуществляется путем поиска различных следов, оставленных правонарушителями на месте совершения правонарушения, а затем и по маршруту своего отхода с этого места. Следы бывают различными. Это и следы на снегу: обуви, полозьев саней, колес транспортных средств. Это и следы различных сыпучих материалов, которые были похищены правонарушителями. Это могут быть следы различных жидкостей, начиная с крови человека и заканчивая машинным маслом, бензином и т.д. Это могут быть и различные предметы, похищенные правонарушителями или принадлежащими им лично, выброшенные или утерянные ими в процессе отхода с места происшествия. Это могут быть и запаховые следы, по которым правонарушителей может найти служебная собака.

При непосредственном преследовании сотрудники полиции видят пытающихся скрыться правонарушителей, т.е. имеет место визуальный контакт сотрудников полиции и правонарушителей. Чаще всего такое преследование начинается в том случае, когда наряд полиции застал правонарушителей на месте происшествия непосредственно при совершении правонарушения.

На протяжении всего периода обучения на факультете профессиональной подготовки со слушателями проводятся занятия по физической подготовке, на которых они изучают и тренируют боевые приемы борьбы, а также повышают уровень своей физической выносливости.

Сотрудник ОВД обязан соответствовать по уровню физической подготовки квалификационным требованиям к замещаемой должности в органах внутренних дел, а также проходить периодическую проверку на профессиональную пригодность к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [4, с. 11].

Каждый сотрудник полиции должен быть готов выдержать определенный уровень физической нагрузки при выполнении своих обязанностей по охране общественного порядка и борьбе с преступностью. Сотрудник полиции должен уметь ускориться на коротком расстоянии, чтобы догнать убегающего правонарушителя, а также же быть готовым к бегу на длинную дистанцию, если к моменту начала преследования правонарушитель уже успел убежать далеко. Кроме этого, сотрудник полиции должен быть готов при преследовании правонарушителя преодолевать различные препятствия в виде ям, канав, ступенек, лестниц, заборов и т.д. А в конце преследования у сотрудников полиции должно еще хватить сил и умения задержать сопротивляющегося правонарушителя. В этом случае кроме хорошей физической подготовки сотрудникам полиции необходимы знания приемов задержания, самозащиты и рукопашного боя.

На практических занятиях по тактике действий при полицейском реагировании указанные выше знания, умения и навыки слушатели должны применять в условиях, приближенных к реальным условиям. Первоочередная задача преподавателя тактики – создать слушателям на своих занятиях именно такие условия.

Наличие у сотрудников полиции табельного огнестрельного оружия является гарантией их личной безопасности при преследовании и задержании правонарушителей.

Чаще всего сотрудники полиции преследуют правонарушителя, о вооруженности которого нет никакой информации, т.е. сотрудники полиции не знают, вооружен чем-либо правонарушитель или нет.

Если правонарушитель не оказывает вооруженного сопротивления и пытается скрыться, то наличие оружия в руках у сотрудников полиции во время преследования будет скорее мешать им, чем обеспечивать безопасность.

Во-первых, наличие в руках чего-либо вообще мешает бежать. При беге, особенно с ускорением на короткую дистанцию, необходима синхронная отмашка рук. Пистолет будет мешать при этом. Во-вторых, пистолет при беге может выпасть из рук сотрудника полиции, зацепиться за что-либо, а так как он пристегнут к пистолетному ремешку, то возможно падение и травмирование сотрудника полиции. Шансы правонарушителя уйти от преследования увеличатся. В-третьих, становится почти невозможным преодоление каких-либо препятствий при преследовании, там, где надо использовать силу обеих рук. В-четвертых, невозможным становится непосредственный физический контакт при задержании. Если нет оснований применить оружие для задержания, как указано ст. 23 ФЗ №3-ФЗ «О полиции», то сотрудникам полиции для непосредственного задержания сопротивляющегося правонарушителя необходимы обе руки.

Правильным решением будет извлечь пистолет из кобуры и привести его в готовность непосредственно перед физическим контактом с правонарушителем. Это должен сделать один из сотрудников полиции, например, старший патруля. Он и будет страховать своих коллег, в то время, когда они непосредственно вступят в физический контакт с правонарушителем.

Наружному досмотру и задержанию под угрозой применения оружия посвящена одна из тем по физической подготовке программы профессиональной подготовки сотрудников полиции. После изучения этой темы слушатели на всех последующих практических занятиях, в том числе по тактике действий при полицейском реагировании, должны постоянно отрабатывать и совершенствовать соответствующие умения и навыки.

Наряды во время преследования должны действовать самоотверженно и инициативно, соблюдая при этом меры предосторожности, при необходимости обращаться за помощью к должностным лицам и гражданам, другим нарядам полиции [3, с. 69].

Преследование и задержание правонарушителя в городских условиях обязательно происходит в присутствии других граждан. Если это так, то сотрудники полиции должны уметь воспользоваться их помощью. Сотрудники полиции в сложившейся ситуации должны уметь привлечь на свою сторону общественность вообще, и отдельных граждан в частности. Это тоже относится к элементам тактики действий сотрудников полиции в городских условиях.

Просить помочь при преследовании и задержании имеет смысл тех лиц, которые реально могут оказать эту помощь, исходя из их физических возможностей. При этом сотрудники полиции должны грамотно руководить ими, чтобы они не пострадали или не превысили мер, необходимых для задержания лица, совершившего правонарушение.

На занятиях по психологической подготовке программы профессиональной подготовки сотрудников полиции слушатели изучают психологические основы общения с различными категориями граждан и учатся применять приемы психологического воздействия.

При проведении практических занятий по тактике действий при полицейском реагировании в ситуационных задачах тренинга должны обыгрываться варианты, когда слушателям приходится вступать в контакт с условными случайными гражданами, способными оказать помощь сотрудникам полиции.

В процессе практико-ориентированной подготовки необходимо моделировать профессиональные ситуации, включая курсантов в деловые игры, имитирующие профессиональную деятельность, развывая у них интерес к пред- стоящей профессии, создавая ситуации успеха [1, с. 185].

Каждому слушателю, играющему роль случайного гражданина, может быть предложена причина, согласно которой он вначале не желает контактировать с сотрудниками полиции (боится, не верит, озлоблен на сотрудников полиции и т.д.).

При обсуждении правильности тактики действий условного наряда слушатели, играющие роль условных случайных граждан, должны будут высказать свое мнение о том, насколько убедительными были при общении с ними сотрудники полиции.

Выводы. Проанализированная и разработанная в статье тактика действий сотрудников полиции при полицейском реагировании в городских условиях на этапе преследования (задержания) правонарушителя, должна изучаться на практических занятиях, проводимых со слушателями на факультетах профессиональной подготовки.

Применение предложенной в статье методики проведения таких занятий будет способствовать повышению уровня эффективности обучения слушателей факультетов профессиональной подготовки правильно действовать при полицейском реагировании в городских условиях.

Литература:

1. Еремченко В.И., Щуров Е.А. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России при реализации фасилитативного подхода к обучению / Еремченко В.И., Щуров Е.А. // Вестник Краснодарского университета МВД России. - №3 (37). - Краснодарский университет МВД России, 2017.

2. Павлов И.М. Методика проведения практических занятий по отработке тактики действий нарядов полиции при полицейском реагировании в городских условиях на этапе принятия решения на месте происшествия / И.М. Павлов // Вестник Краснодарского университета МВД России. - №2 (36). - Краснодарский университет МВД России, 2017.

3. Устав патрульно-постовой службы полиции с последними изменениями. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. - 92, [1] с. - (Закон и общество).

4. Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты». – Москва: Проспект. 2016. – 80 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна

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

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА В СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описаны аспекты организации социально ориентированной деятельности в контексте создания спектра взаимно дополняющих областей (познание, социально-профессиональное общение, социальная практика), направленных на обогащение социального опыта обучающегося, знаний, норм, ценностей, традиций социума, задающих интенсивность, диапазон развития субъектности студента, активность и широту преобразований окружающей действительности; охарактеризованы этапы развития субъектности студента вуза в социально ориентированной деятельности (адаптивная активность, деятельностьная активность, преобразующая активность).

Ключевые слова: субъектность, студент, социализация, вуз, социально ориентированная деятельность, активность, этапы развития субъектности обучающегося.

Annotation. In article aspects of the organization of socially oriented activity in the context of creation of a range of mutually supplementing areas (knowledge, social and professional communication, social practice) directed to enrichment of social experience of the student, knowledge, norms, values, the traditions of society setting intensity, range of development of subjectivity of the student, activity and width of transformations of surrounding reality are described; stages of development of subjectivity of the student of higher education institution in socially oriented activity (adaptive activity, the activity activity transforming activity) are characterized.

Keywords: subjectivity, student, socialization, higher education institution, socially oriented activity, activity, stages of development of subjectivity of the student.

Введение. На современном этапе российское общество находится в динамической фазе преобразования, которая характеризуется высокими требованиями к профессионализму выпускников вузов, конкурентоспособных на рынке труда и быстро ориентирующихся в меняющихся условиях социума. Ускоряющаяся динамика социальных процессов, усложнение отношений и взаимосвязей в системе общества приводит к необходимости ориентации системы высшего образования на целенаправленное развитие личностных качеств, реализацию потенциальных возможностей и способностей выпускника вуза. Данная тенденция предполагает целенаправленную организацию процесса подготовки обучающегося в вузе, результатом которой будет создание образа студента как субъекта познания, общения, деятельности, обладающего глубокими устойчивыми знаниями в профессиональной области, и характеризующегося следующими качествами: инициативность, активность, предприимчивость, мобильность, креативность, осознанная ответственность, гибкость, адаптивность и т.д., определяющими его оптимальную интегрированность в постоянно меняющиеся условия социума.

При этом значимым выступает субъектность как качество личности, которое характеризуется активно действующей позицией в актуализации и реализации студентом своих внутренних потенциальных возможностей, направленных на саморазвитие, самодвижение, построение себя как личности. Именно через субъектность закладываются и развиваются основы сознательного выбора целей жизнедеятельности обучающегося как профессионала, как преобразователя мира, субъекта социальных отношений в целом, его самоорганизации и саморазвития на основе активного включения в личностно-средовое взаимодействие, которые соответствуют не только собственным желаниям, интересам и намерениям, но и намерениям тех людей, среди которых он живет.

Развитие субъектности в образовательной деятельности вуза сопряжено с повышением доли самостоятельности и ответственности студента. Ученые обращают внимание на тот факт, что успешность развития субъектности студента определяется возможностью реализации в образовательном процессе вуза различных видов деятельности, позволяющих в большей степени самому обучающемуся инициировать акт перехода из состояния объекта в субъект познания, деятельности и общения, актуализировать субъектные цели, опыт, усилия для саморазвития, самовоспитания и самообразования.

В этой связи принципиально значимой выступает идея развития субъектности студента в социально ориентированной деятельности, представляющей собой целенаправленное комбинирование системы его активного взаимодействия с внешним миром при оптимальном использовании ресурсов социума, образовательного процесса и личностных ресурсов для эффективного социального обучения, самопознания и

самореализации обучающегося в условиях освоения продуктивных форм и методов познания мира, преобразования и преумножения опыта созидательной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование теоретическо-методологических аспектов развития субъектности студента в социально ориентированной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование базируется на постулате о том, что именно активность как способ самоосуществления личности является необходимым фактором ее субъектности. Развитие субъектности в соответствии с этой позицией рассматривается как способность личности становиться субъектом деятельности, достигая в этом процессе определенного уровня субъектных проявлений. В данной логике значимость вовлечения студента в активное освоение окружающей действительности обусловлена в нашем исследовании спецификой социально ориентированной деятельности, в процессе реализации разнообразных методов и форм которой происходит активное взаимодействие обучающегося с внешним миром (при оптимальном использовании ресурсов социума), наращивание субъектности обучающегося, выражающееся в полноте и целостности его внутренней жизни, согласия его разума, чувств и воли, сопряженности его мировоззрения и сознания.

Принципиально значимая идея социально ориентированной деятельности студента для развития субъектности студента — создание спектра взаимно дополняющих пространств в соответствии с условно выделенными областями, направленными на выявление и решение проблем взаимодействия обучающегося с внешним социокультурным окружением, его успешную интеграцию в социум (познание, социально-профессиональное общение, социальная практика). В каждой области социально ориентированной деятельности культивируется развитие субъектности обучающегося в различных видах и формах (образовательно-информационные занятия, социальные дискуссии, творческие встречи-диалоги, интеркультурные объединения, научно-исследовательские сообщества, инициативные группы, социальные проекты и акции, волонтерство и т.д.). Организация социально ориентированной деятельности студента осуществляется с учетом отечественных ценностей и самобытности национально-региональных традиций г. Оренбурга, с ориентацией на формирование многоаспектного взаимодействия студента с конкретным социумом, его окружением, в основу которых заложен диалог (диалог культур, субъектов, идей), задающих интенсивность, диапазон активности и широту преобразований окружающей действительности, возможность интенсивного приобщения социально и личностно значимого опыта освоения и преобразования мира на основе познания продуктивных способов действия и общения, интериоризации социальных отношений, социокультуры общества, оптимизации способностей личности [3].

Студент, проявляя активность (имеющую сознательный характер) в различных областях социально ориентированной деятельности: познание (образовательно-информационные занятия, электронная трибуна, лекция-визуализация, информ-интернет-клубы); социально-профессиональное общение (социальные дискуссии, творческие встречи-диалоги, интеркультурные объединения, научно-исследовательские сообщества); социальная практика (творческие лаборатории, инициативные группы, социальные проекты и акции, волонтерство), — выступает как деятель (основа развития субъектности), сам формирует свои цели, представления, установки, диспозиции личности в контексте их самосовершенствования и саморазвития, преобразует окружающую действительность в соответствии со своими жизненными планами и жизненными перспективами.

Исходя из того что субъектность является сложной характеристикой личности, связанной с активным включением студента в деятельность широкого социального контекста, личностно значимым определением ее смысла и целей (как идеального представления будущего продукта деятельности и намеченного личностно уровня достижения), осознанным выбором и самостоятельной реализацией форм, методов, средств, способов достижения определенного результата, с его анализом и оценкой (самооценка результата индивидуальной деятельности и рефлексированные субъектом оценки других людей), становится возможным условное выделение нами определенных этапов развития субъектности студента вуза в социально ориентированной деятельности [2]:

1. Осознание себя в социально ориентированной деятельности в вузе (адаптивная активность; социальная роль студента — знаток социума). На этом этапе активность студента обусловлена вхождением в информационно-образовательное пространство социума. Субъектность выражается в осознании своих личностных и профессионально-образовательных потребностей; формировании мотивов как выявления смысла производимой деятельности; развитии способности управлять своими действиями, планировать способы их реализации, умения ориентироваться в потоке социальной информации, понимать и оценивать ее значимость для успешного проявления преобразующей активности и т.д.

2. Использование социально ориентированной деятельности в вузе (деятельностная активность; социальная роль — исследователь социума). Сопровождается активным включением и расширением выбора содержания, форм и методов реализации социально ориентированной деятельности в вузе, установлением благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, социальных контактов, социальных отношений. Развитие субъектности определяется приобретением студентом профессионально и личностно значимых социальных знаний и умений, позволяющих ответственно (идентификация внутренних ценностей личности с моральными нормами субъектов социального взаимодействия) и оперативно оценивать изменение условий, формировать индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в деятельности, поведении, общении, осуществлять коррекцию своего поведения, проявляя активность, гибкость в принятии решений, продуцировании средств реализации поставленной цели.

3. Преобразование социально ориентированной деятельности в вузе (преобразующая активность; социальная роль обучающегося — «режиссер» социума). Активность студента направлена на освоение преобразующих способов взаимодействия со средой, окружающим миром. Субъектность предполагает включение обучающегося в самостоятельное творчество, осознанное отношение к общественно и личностно значимой деятельности, использование полученной информации, побуждающей студента к преобразующей деятельности, к нестандартности мышления, к творчеству; проявление самостоятельности, инициативы, многовариантности самовыражения личности в социуме; выбор эффективных способов деятельности и их реализации, осуществление контроля и оценки своих действий, осознание ответственности за свои поступки; направленность на передачу другим социальной информации; формирование мотивации достижения (достижение успехов деятельности).

Обобщая вышеизложенное, отметим, что выделение данных этапов условно. Они выражают не суть социально ориентированной деятельности, а характер протекания процесса развития субъектности студента, проявляющейся в активно-созидающей роли обучающегося при освоении окружающей действительности, которая превращает его из объекта социализации в субъект самоорганизуемой, творчески упорядоченной и структурируемой самим субъектом жизнедеятельности.

Реализация социально ориентированной деятельности, как форма моти-вированной, целеобусловленной активности студента, развивает осмысленные, осознанные действия обучающегося в ситуации его взаимодействия с конкретным социумом, окружением, в основу которых заложены сотрудничество, сотворчество, взаимовыгодный обмен личностными смыслами, обеспечивает обогащение социально-культурного опыта обучающегося, знаний, норм, ценностей, традиций, задающих интенсивность, диапазон развития субъектности студента, активность и широту преобразований окружающей действительности.

При этом необходимо отметить, что развитие субъектности студента в социально ориентированной деятельности выступает своеобразным результатом социализации, который выражается в степени активного усвоения установок, ценностей, способов мышления, развития личностных и социальных качеств, которые определяют успешность формирования индивидуальности студента, раскрытие его своеобразия, отличия от других, силу проявлений его преобразующего потенциала, регулируемость самостоятельных и ответственных действий и поступков, направленность на самосовершенствование и саморазвитие, обеспечивающих оптимальную интеграцию студента в социум. Протекание и характер социализации студента находятся в зависимости от того, насколько эффективно происходит развитие субъектности в социально ориентированной деятельности — поэтапное восхождение личности от уровня усвоения, осознания (субъект познания) до уровня оценки, самооценки, коррекции, рефлексии, контроля над ситуацией с целью выбора оптимальных способов и средств достижения намеченных целей (субъект управления); формирование преобразующих сил и способностей студента, позволяющих ему выбирать дальность перспектив и оптимальные стратегии жизненного пути, образовательной и общественно полезной деятельности (субъект жизни — в личностных, социальных, деятельно-познавательных, коммуникативных проявлениях) [2].

При этом мы можем констатировать, что при развитии субъектности процесс социализации для студента приобретает особый смысл и особую ценность, а регуляция этого процесса, интенсивность его организации становятся зависимыми от того, насколько значимо для ценностно-смысловой организации жизнедеятельности студента использование возможностей социализации, т.е. интериоризации нравственных норм и ценностей, включенности общественных интересов в содержание основных ценностных ориентаций личности (моральные, интеллектуальные, общественные), обеспечивающих устойчивость личности, определенность, последовательность ее поведения, постоянство взаимоотношений с окружающим социумом, с другими людьми.

Развитие субъектности студента посредством его активного участия в социально ориентированной деятельности и эффективного использования своих знаний и способности гармонично и самостоятельно действовать, реализуя систему ценностей и ее структуру, отвечающую ожиданиям общества, происходит эффективно при создании в образовательном процессе вуза условий для самоэффективности студента, т.е. мобилизации позитивной мотивации, интеллектуально-познавательных, коммуникативных, преобразовательно-деятельностных ресурсов, поведенческой активности, необходимых для развития личностных качеств обучающегося до уровня высших достижений, постоянного самосовершенствования в личностном плане и возможности созидательной деятельности для общества. Это позволяет осуществить кардинальный разворот к субъектно-развивающему характеру образования и социализации в контексте развития субъектности студента в социально ориентированной деятельности, создать условия для саморегуляции его поведения, максимальной степени деятельностной активности, проявления самостоятельности, развития умения планировать ответственное поведение, принимать решения, совершать действия, адекватные социально-нормативным требованиям социума.

Необходимо отметить, что организация социально ориентированной деятельности в образовательном учреждении высшего образования обладает потенциалом, отражающим следующие возможности в развитии субъектности студента: ценностно-ориентирующие (дают возможность освоения студентами общечеловеческих и профессиональных ценностей, позволяют реализовать их ценностно-смысловое отношение к жизни, к ценностям, к профессии, ценностное осмысление результатов своей деятельности); коммуникативные (предполагают приобретение опыта интерактивного взаимодействия, совершенствование моделей поведения и деятельности участников образовательного процесса); актуализирующие (дают возможность организации смыслов творчества на основе имеющегося выбора различных областей социально ориентированной деятельности; организационные (обеспечивают включение студентов в различные объединения в структуре высшего учебного заведения, приобретения опыта организационного поведения); деятельностные (предполагают построение процесса образования на основе включения студентов в различные области социально ориентированной деятельности, рефлексии и выбора наиболее приемлемых и эффективных форм и методов ее организации) [1].

Выводы. Таким образом, развитие субъектности студента в социально ориентированной деятельности формирует у обучающегося умение участвовать в современных процессах в условиях быстро изменяющегося социума, обеспечивая реализацию студентом жизненных и профессиональных целей с позиции личной свободы и социальной ответственности; осуществление своевременного выбора, адекватного правовым законам и нормам общества; активное воспроизводство накопленных социальных знаний и реальную оценку своих возможностей и способностей по отношению к окружающему миру и самому себе. Данные положения преобразующей активности студента в присвоении и экстериоризации исторически конкретного социокультурного содержания бытия обуславливают успешность социализации (ювенизации), учащейся конструктивные перемены, вносимые молодежью в общественные отношения, обновление социума, инициативную апробацию обучающимся новых механизмов, способов и путей жизненной самореализации.

При организации социально ориентированной деятельности в целях развития субъектности студента имеют место не однолинейная взаимообусловленность и логически понятные причинно-следственные отношения, а многоуровневые динамические процессы взаимосвязей и взаимодействий со средой, обеспечивающие полноту освоения обучающимся новых видов деятельности, синтезирование диапазона социальных знаний и деятельностного инструментария его усвоения и преобразования, креативность и

рефлексивность мышления обучающихся, формирование готовности студента многомерно воспринимать окружающий социум и вписаться в многоплановую диалектику развития современного общества, где пересекаются две стратегии: индивидуализация социального пространства и социализация индивидуальных пространств.

Литература:

1. Крутых Е.В. Становление субъектности в студенческом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 239 с.
2. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
3. Пак Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография. М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. 180 с.

Педагогика

УДК 36.373

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и образовательных технологий Пашина Светлана Алексеевна
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается организация внеучебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как условие успешной социализации.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, образовательные задачи, социализация, непрерывное образование.

Annotation. The article considers the organization of extracurricular activities of pupils with disabilities as a condition of successful socialization.

Keywords: extracurricular activities, educational objectives, socialization, continuing education.

Введение. В современном обществе одной из самых острых проблем является социальное развитие детей с ограниченными возможностями. Родители и учителя обеспокоены тем, что бы ребенок, войдя в этот мир, стал гармонично развитой личностью. Основной целью социализации детей с ограниченными возможностями является успешная адаптация в обществе.

Одной из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), является создание условий для успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеучебных занятий. Внеучебная деятельность обучающихся - понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Хорошо отлаженная система представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого ребенка с ОВЗ [4].

Изложение основного материала статьи. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. №761, говорится о «создании условий для социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с внедрением их в среду здоровых сверстников и обеспечением их участия в культурной и спортивной жизни и других массовых мероприятиях...» [5].

Важнейшей задачей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, особенно тех, кто больше всего нуждается в специальных условиях обучения, детей с ограниченными возможностями здоровья, учёт образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства. Инклюзивное образование не только повышает статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства в обществе.

В настоящее время внеучебная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в каждом образовательном учреждении. Внеучебная деятельность направлена на создание условий для достижения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья планируемых результатов основных образовательных программ начального и основного общего образования.

Целью внеучебной деятельности является содействие интеллектуальному, духовно- нравственному, социальному и физическому развитию обучающихся, создание условий для приобретения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья положительного социального опыта в образовательном учреждении и за его пределами, психолого-педагогическая сопровождение личности ребенка, развитие творческих способностей, социальная адаптация.

Современная школа несёт большую ответственность за образование и воспитание таких детей. Их нужно поддерживать, направлять, давать возможность проявлять свои лучшие качества, это возможно, вовлекая их в активную внеучебную деятельность.

Одной из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для успешной социализации. Реализация этой задачи невозможна без использования системы внеучебных занятий.

Основная цель внеучебной деятельности является содействие интеллектуальному, духовно-нравственному, социальному и физическому развитию обучающихся, создание условий для приобретения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья положительного социального опыта в образовательном учреждении и за его пределами, проявления инициативы, самостоятельности, ответственности, применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях.

В соответствии с содержанием нормативных правовых документов в качестве задач внеучебной деятельности можно представить следующие:

- обеспечение условий для благоприятной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении; -обеспечение условий достижения обучающимися планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования; -оптимизация условий для общего развития, коррекции и компенсации нарушений в развитии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- создание условий для закрепления и практического использования знаний и умений, приобретенных обучающимися в урочной деятельности;
- создание условий для выявления и реализации интересов, склонностей и способностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; -развитие опыта творческой деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, а также в разновозрастной детской среде;
- развитие опыта неформального общения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом расширения рамок взаимодействия с социумом.

В качестве основных принципов организации внеучебной деятельности, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья можно представить следующие:

- принцип соответствия содержания и организационных форм внеучебной деятельности возрастным особенностям детей и особенностям психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- принцип преемственности технологий организации внеучебной деятельности обучающихся с технологиями деятельностного типа, реализуемыми в урочной деятельности;
- принцип тематической взаимосвязанности учебной и внеучебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- принцип учета ценностей воспитательной системы образовательного учреждения при проектировании содержания и организационных форм внеучебной деятельности, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- принцип опоры на традиции дополнительного образования детей;
- принцип учета потребностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, запросов их родителей (законных представителей);
- принцип направленности содержания программ курсов внеучебной деятельности на достижение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования;
- принцип реализации свободного выбора курсов внеурочной деятельности на основе личных интересов и склонностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- принцип разнообразия направлений и организационных форм внеучебной деятельности;
- принцип реализации коррекционно-компенсирующей направленности внеурочной деятельности;
- принцип социально-адаптирующей направленности программ внеучебной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Таким образом, помимо решения задач общего развития, обучающихся в процессе внеучебной деятельности необходима реализация принципов, обеспечивающих коррекцию и компенсацию психофизических недостатков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также определение профессиональных планов, обучающихся и их успешную социальную адаптацию.

Внеучебная деятельность с детьми с ОВЗ выполняет следующие **функции**:

- образовательная** - обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний;
- воспитательная** - обогащение и расширение культурного слоя общеобразовательной организации, формирование культурной среды;
- креативная** - создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности;
- компенсационная** - освоение ребенком новых направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) образование и создающих эмоционально значимый для ребенка фон освоения содержания общего образования, предоставление ребенку определенных гарантий достижения успеха в избранных им сферах творческой деятельности;
- рекреационная** - организация содержательного досуга, как сферы восстановления психофизических сил ребенка;
- функция социализации** - освоение обучаемым социального опыта, приобретение им навыков производства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни в обществе;
- функция самореализации** - самоопределение ребенка в социальной и культурной сферах жизнедеятельности, проживание им ситуаций успеха, личностное саморазвитие;
- контролирующая** – проведение рефлексии, оценивание эффективности деятельности за определенный период времени [2].

При моделировании системы внеучебной деятельности в образовательном учреждении и проектировании программ курсов внеучебной деятельности обучающихся и непосредственной организации внеучебной деятельности необходимо иметь четкое представление о планируемых результатах внеучебной деятельности.

В процессе определения планируемых результатов внеучебной деятельности возможна реализация одного из подходов, которые представлены ниже.

Первый подход состоит в определении планируемых результатов внеучебной деятельности исходя из личностных и метапредметных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования. Требования к личностным и метапредметным результатам обучающихся, освоивших основные образовательные программы начального и основного общего образования, определены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

При определении личностных и метапредметных результатов программ внеучебной деятельности следует принимать во внимание такой раздел основной образовательной программы образовательного

учреждения, как планируемые результаты освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья основных образовательных программ начального и основного общего образования.

Личностные результаты включают сформированность у обучающихся мотивации к обучению и познанию, сформированность социально значимых личностных качеств, основ гражданской идентичности, сформированность ценностно-смысловых установок и навыков нормативного поведения.

Метапредметные результаты включают сформированность у обучающихся познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих возможность их самостоятельного применения в учебной и познавательной деятельности, социальной практике.

Второй подход к определению планируемых результатов внеучебной деятельности обучающихся заключается в заимствовании подхода к планируемым результатам духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Воспитательный результат – духовно-нравственные приобретения, которые получил обучающийся вследствие участия в той или иной деятельности (например, приобрел, участвуя в каком-либо мероприятии, некое знание о себе и окружающих, опыт самостоятельного действия, пережил и прочувствовал нечто как ценность).

Воспитательные результаты внеучебной деятельности классифицируют по трем уровням.

Первый уровень результатов внеучебной деятельности – приобретение обучающимися знаний об общественном устройстве, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.д. Для достижения данного уровня результатов внеучебной деятельности особую значимость имеет взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со взрослыми как носителями социального опыта.

Второй уровень результатов – приобретение обучающимися опыта переживания и позитивного отношения к базовым национальным ценностям.

Особое значение для достижения данного уровня результатов имеет взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в близкой социальной среде, дружественной ребенку, в которой дети получают практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинают их ценить либо отвергать.

Третий уровень результатов внеучебной деятельности – приобретение обучающимися опыта самостоятельного общественного действия за пределами, дружественной обучающимся среды образовательного учреждения, в самостоятельном действии в открытом социуме.

Участие детей с ОВЗ во внеучебной деятельности положительно влияет на развитие и формирование универсальных учебных действий (УУД). Прежде всего, это касается таких УУД как коммуникативные и регулятивные. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий позволяет ребенку с ОВЗ развивать социальную компетентность, формировать продуктивные формы взаимодействия с социумом путем учета позиции других людей, партнера по общению или деятельности; умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, успешно интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с субъектами общения.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий обеспечивают ребенку с ОВЗ развитие произвольного поведения, направленного на организацию своей учебной деятельности. Такая форма работы, дает возможность педагогам и специалистам школы, осуществлять индивидуальный, личностно-ориентированный подход в воспитании учащихся с интеллектуальными нарушениями, индивидуально подходить к планированию и подготовке мероприятий.

Жизнь ребенка, которая охвачена различными видами деятельности и включена в систему позитивных отношений с окружающей действительностью, способствует созданию материальных и духовных ценностей. Происходит социализация человека, и это показатель полноценного развития и взросления человека. В связи с этим внеклассные занятия имеют большой воспитательный потенциал, так как ребенку предлагается выбор классов, где можно быть успешным. Большое внимание следует уделять родителям детей, ведь они постоянно окружены их вниманием. Важно поддерживать и направлять их инициативу и постоянную готовность творить вместе, творить, помогать адаптироваться к различным жизненным ситуациям.

Выводы. Таким образом, система внеурочной деятельности становится важнейшим ресурсом развития и успешной социализации для детей с ограниченными возможностями. Правильно спланированные и организованные мероприятия обязательно дадут свои положительные результаты. Внеурочной деятельности детей с ОВЗ должна быть направлена на развитие индивидуальности, личной культуры, коммуникативных способностей, формирование социальной компетентности, адаптации в обществе.

Литература:

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Дефектология. - 2001. - №3. - С. 10-17.
2. Белюшкіна И.Б., Витковская Ю.Н. и др. Театр, где играют дети. – М.: Гуманит. изд-во Владос, 2001.
3. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012.
4. ФЗ-273 от 29.12.2012г.«Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 за № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761"О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы".

УДК 371

378.1

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры воспитательных систем Петренко Анатолий Иванович

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

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна

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

ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки обучающихся к стратегическому планированию в контексте профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация молодежи; стратегическое планирование будущего; выбор профессии.

Annotation. The article deals with the problem of preparing students to strategic planning in the context of vocational guidance.

Keywords: vocational orientation of young people; strategic planning for the future; choice of profession.

Введение. В настоящее время вновь обострилась проблема профессиональной ориентации молодежи. В современном мире по разным подсчетам насчитывается от 40 до 50 тысяч различных видов деятельности. В таком многообразии даже простого перечня профессий вряд ли сможет сориентироваться даже взрослый, а каково же приходится в этой ситуации детям и подросткам. Данная ситуация требует использования специальных методик и технологий, помогающих обучающимся в профессиональном самоопределении.

Формулировка цели статьи. Рассмотрение проблемы подготовки обучающихся к стратегическому планированию в контексте профессиональной ориентации и обоснование ресурсов образовательной организации в ее решении.

Изложение основного материала статьи. Современная жизнь вполне справедливо предъявляет все новые и новые требования к выпускникам общеобразовательных организаций. Принимающий решение о выборе профессии субъект должен обладать способностью управлять определенными процессами, в том числе эмоциональной, интеллектуальной сферами, а также оценивать имеющиеся варианты выбора с учетом их трудностей, занятий, ожидаемых результатов и т.д. В связи с этим для реализации проблемы принятия решения от молодого человека требуется ряд качеств, умений и знаний. К наиболее важным можно отнести: умение ставить цель выбора профессии, адекватно оценивать себя в профессии, развивать логическое мышление, регулировать волевую, эмоциональную сферы, знать свои индивидуальные особенности, черты характера, составлять жизненный и профессиональный планы, обладать качествами самоактуализирующейся личности.

Актуальность проблемы выбора будущей профессии выпускником предъявляет определенные требования и к педагогам: в какой степени педагогический коллектив ориентирован в этом огромном количестве профессий, насколько он владеет информацией об особенностях каждой из них, о том, какие требования к здоровью, знаниям и умениям выпускника предъявляет каждая из профессий, каков спрос на рынке труда (хотя бы в рамках своего региона) на ту или иную профессию и т.п.

В этом контексте хотелось бы остановиться на проблеме реальных возможностей школы в организации профессиональной ориентации обучающихся. Эта проблема только в первом приближении может показаться весьма несложной и малозатратной. На самом деле важно понимать, что она имеет несколько уровней сложности:

- информационный – на этом уровне образовательная организация имеет некоторые возможности как самостоятельного информирования обучающихся, так и с привлечением экспертов о том, какие профессии существуют;
- ознакомительный – на этом уровне обучающийся имеет возможность узнать, какие требования к специалисту предъявляет каждая из профессий, которые его заинтересовали, т.е. знакомится с профиограммами данных профессий;
- демонстрационный – на этом уровне обучающийся может получить возможность увидеть своими глазами, чем занимается тот или иной специалист- профессионал на своем рабочем месте;
- мотивационный – на этом уровне предполагается формирование мотивации у обучающегося о том, что ему надо предпринять некие действия для того, чтобы стать специалистом в избранной им профессии;
- действенный – на этом уровне обучающийся может приступить к реализации намеченных действий, направленных на подготовку и освоение избранной профессии.

Если подходить к этой проблеме строго, без показного рвения, то окажется, что проблема выбора профессии не может решаться только отдельно взятой образовательной организацией. Сегодня мы уже видим примеры системного подхода к решению этой задачи, но уж очень мало пока этих примеров [4]. Большое значение также имеет обобщение опыта образовательных организаций, а также отдельных педагогов, успешно реализующих программы инклюзивного образования и социализации детей и подростков во внеурочной деятельности [5].

Нам кажется, что, уткнувшись в проблему профессиональной ориентации, не умаляя ее важности и актуальности, мы кое-что упускаем из виду. Мы нередко спрашиваем выпускников: «Кем ты хочешь стать?». Но даже у тех, кто четко на этот вопрос отвечает, забываем спросить: «А зачем?». Мы бы ввели весьма условную градацию видов планирования в указанном контексте: «Кем...?» - это вопрос оперативного планирования, а вопрос «Зачем?» - это вопрос планирования стратегического. Приходилось не раз слышать о том, что обучающийся не способен к стратегическому планированию. И тогда хочется спросить этих скептиков: «А вы пробовали?». Если их этому не учить, так они этому никогда и не научатся.

Существует несколько подходов к проблеме стратегического планирования будущего. Нам больше импонирует методика S.M.A.R.T., которая дает возможность осуществить реальное планирование своего будущего, исключив какие бы то ни было иллюзии [1; 6].

Существуют различные трактовки перевода данной аббревиатуры, но в любом случае – это технология самоконтроля, анализа и самоотчетности. Именно поэтому, правильная формулировка цели означает, что она должна быть конкретной, измеримой, достижимой, актуальной и иметь конкретные сроки реализации (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Алгоритм целеполагания в соответствии с методикой S.M.A.R.T

Буква	Значение	Комментарий
S	Specific (Конкретный)	Решается, чего именно необходимо достигнуть.
M	Measurable (Измеримый)	Определяется, в чем будет измеряться результат. Если показатель количественный, то необходимо выявить единицы измерения, если качественный, то необходимо выявить эталон отношения.
A	Attainable, Achievable (Достижимый)	Принимается решение, за счет чего планируется достичь цели и решить задачи. Насколько цель реальна?
R	Relevant (realistic) (Актуальный)	Подтверждение истинности цели. Решается вопрос о том, насколько выполнение данной задачи действительно позволит достичь желаемой цели. Следует убедиться, что выполнение каждой поставленной задачи необходимо.
T	Time-bound (Ограниченный во времени)	Определение временного промежутка, необходимого для достижения цели (выполнения задач).

Рассмотрим, как бы это могло выглядеть применительно к обучающимся:

Конкретность. Ставя цель, обучающийся, прежде всего, должен задать себе вопрос: что именно он хочет получить в результате ее достижения? Почему так важен этот критерий? На первых порах обучающийся не может решить данную задачу полностью самостоятельно. Это может решаться в тандеме со взрослым (педагог, родитель). Обучающийся формирует свое видение результата выполнения цели (идея №1 - И1). По ходу обсуждения цели у взрослого может сформироваться свое представление результата (идея №2 - И2). Нередко именно на этом этапе могут возникнуть различные подходы к формулированию ожидаемого результата при реализации данной цели. В процессе обсуждения мы добиваемся одинакового понимания и формулировки цели и ожидаемого результата. При этом необходимо стремиться к тому, чтобы все формулировалось максимально четко. Иначе риск не достичь того, что задумано, возрастает.

Измеримость. Измеримость цели предполагает наличие критериев, которые позволили бы определить, достигнута ли поставленная цель и если да, то в какой мере.

В качестве критериев достижения цели можно использовать:

- проценты, соотношения (этот критерий можно применять в ситуациях, когда есть возможность планировать и анализировать повторяющиеся события. Например: решая поставленные задачи, повышать свое благосостояние на 70%);
- внешние стандарты (они могут применяться в тех случаях, когда важно получить оценку со стороны. Например: получение положительных отзывов на написанные в будущем литературные произведения);
- частота происходящего (Например: моя работа в качестве психотерапевта будет являться успешной, если каждый второй, третий, ... клиент будет рекомендовать меня новому);
- карьерный рост (Например: каждые 1,5 – 2 года подниматься на одну ступень карьерной лестницы) и т.д.

Достижимость. При постановке задач необходимо учитывать уровень профессиональной подготовленности, физиологические и личностные качества. Это позволит ответить на вопрос: можно ли удержать баланс между напряженностью избранной работы и достижимостью планировавшегося результата. По сути - это механизм установки планки целей, сущность которого состоит в том, чтобы ставить цель, соответствующую уровню подготовки и индивидуальным особенностям, но без искушения занизить или завысить планку. Уточнение трактовки понятия «достижимость» применительно к цели позволяет утверждать, что цель может создавать определенный риск и бросать вызов. То есть выводить человека из зоны комфорта и погружать его в зону роста, при этом сохраняя способность реализоваться при приложении усилий с его стороны.

Мы не зря ввели в понятие «достижимость» и физиологические свойства обучающихся. Это весьма важные критерии. Ребенок, планирующий свое будущее, должен четко осознавать, что есть такие виды деятельности, которыми он не сможет заниматься в силу своих физиологических особенностей, есть виды деятельности, которыми он мог бы заняться при условии специальной подготовки и наличия специальных приспособлений, а есть такие виды деятельности, которыми он может заниматься и без каких-либо существенных затруднений.

Мы знаем немало примеров, когда обучающиеся, и в том числе лица с инвалидностью и ОВЗ достигали успешности в таких видах деятельности, которые поначалу многими оценивались как противопоказанные [2; 3]. Это, конечно, и правильно сформулированная цель, и наличие сильной воли.

Значимость. Анализируя, обладает ли цель значимостью, лица с обучающиеся пытаются ответить себе самим на вопрос, зачем им необходимо реализовать эту цель, и почему она важна с точки зрения целей более высокого уровня. Особо отметим, что работа играет важную роль в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и оказывает большое влияние на их состояние и самочувствие. Удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление о себе, усиливает удовлетворенность жизнью. Адекватность выбора и уровень освоения профессией влияют на все стороны и общее качество жизни. Поэтому так важно для подростка с ОВЗ сделать правильный выбор. Выбор будущей профессии в

этом случае есть результат учета достаточно большого числа факторов, в том числе и способности к эффективному общению со всеми субъектами деятельности.

При формулировке цели им необходимо заранее определять, для чего необходима ее реализации. Базовым вопросом для проверки корректности формулировки цели может служить вопрос «Зачем?» (Например: обучающийся ставит себе цель — «Хочу стать учителем». Тут же следует задать вопрос «Зачем?». Ответ: «Потому что хочу учить детей уму-разуму». «Зачем?» Ответ: «Чтобы помочь им сделать правильный выбор в жизни» ... и так далее. В конце данной цепочки необходимо прийти примерно к такому ответу: «Потому, что только при этом я смогу быть счастливым». Если именно это так, то обучающийся, планирующий свое будущее, на верном пути. В противном случае, если в конце этих вопросов и ответов он приходит к неопределенности, то вполне справедливо возникает главный вопрос: «А это ему действительно надо?». В данном варианте развития событий нужно срочно что-то менять в формулировке поставленной цели.

Ограниченность во времени. Здесь крайне важно определить временные промежутки, необходимые для реализации задач и, в конечном счете, для достижения поставленной цели. С одной стороны, нельзя искусственно сжимать временные рамки, но также нельзя необоснованно их растягивать. И то, и другое может сделать цель недостижимой.

Мы попытаемся показать на схеме последовательность шагов такого планирования.



Рисунок 1. Схема планирования достижения поставленной цели

Несколько комментариев к данной схеме:

Цель – то, чего обучающиеся хотят достичь в итоге. Это их стратегическая или глобальная цель. Здесь они отвечают на вопрос: «Чего мы хотим достигнуть?».

Измеримость №1...№3 – это основные показатели цели и ее характеристик. Здесь они отвечают на вопрос: «Как мы поймем, что наша цель достигнута? В чем это выразится?».

Достижимость – согласно измеряемым показателям цели обучающиеся отвечают на вопрос: «Каким образом мы это будем достигать? Благодаря чему? Есть ли у нас необходимые ресурсы для этого?».

Задача №1... – это конкретные цели и задачи, распланированные по времени. На этом этапе они отвечают на вопрос: «Что нам необходимо сделать в каждом из конкретных случаев?».

Нам кажется, что методика S.M.A.R.T. имеет право на более широкое использование. Она может быть использована и в ситуациях, когда обучающиеся решают, что главной целью их жизни является выбор какой-то конкретной профессии.

Сделав анализ ситуации через «Конкретность», «Измеримость», «Достижимость», «Значимость» и «Ограниченность во времени», они могут начать более полно и объективно представлять себе тот путь, который им предстоит пройти и все трудности, которые необходимо будет преодолеть.

Методика S.M.A.R.T. может применяться и тогда, когда цель уходит за горизонт выбора профессии. В этом случае профессия будет рассматриваться лишь как задача, которую необходимо решить на пути достижения поставленной стратегической цели.

Обучающимся необходимо также объяснять некоторые важные моменты стратегического планирования.

Во-первых, любой план - не догма, а руководство к действию. Важно понимать, что, только приступив к реализации своего плана, обучающиеся смогут понять, чего они не учли при первоначальном планировании.

Во-вторых, план может корректироваться, если это признается действительно необходимым. Коррекция всегда должна быть обоснованной, а не просто потому, что реализация какой-то позиции плана по непонятым причинам не получается.

В-третьих, от плана можно отказаться, заменив его на более продуманный и взвешенный. Это может произойти в том случае, если первоначально планирование происходило с нарушением перечисленных правил.

Выводы. Выбор профессии – дело многотрудное и ответственное. Выбор жизненных целей на порядок сложнее, поскольку именно в этом случае у обучающихся есть реальный шанс избежать движения по жизни по принципу флюгера.

Не претендуя на истину в последней инстанции, мы лишь хотели показать альтернативные возможности планирования будущего и выбора профессии обучающимися. Хотелось бы также побудить научно-педагогическую общественность к дискуссии по данной проблеме.

Литература:

1. Жакупов А. SMART 2.0. Как ставить цели, которые работают. - М.: Издательские решения, 2016. - 130 с.
2. Петренко А.И. Проблема адаптации в условиях инклюзивного образования // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Материалы международной научно-практической конференции. 9 декабря 2014 г. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. - С.123-127.
3. Петренко А.И., Романова Г.А. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Выпуск 54, Часть 3. - с. 174-180.
4. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 78 с.
5. Романова Г.А. О проблемах социализации детей с особыми потребностями в условиях оздоровительного лагеря // Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф.2 июня 2014 г. В 4 частях. Ч. IV.М.: АР-Консалт, 2014. - с. 38-40.
6. Стивен Кови. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности: Краткая версия. - М.: Альпина Паблишер, 2017. - 47 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат философских наук, доцент Платошина Виктория Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагигович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ: ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья рассматривает способы образования медицинских терминов в английском языке, источники формирования медицинских терминов, рассматривает структурные характеристики терминологических словосочетаний и особенности перевода терминов в медицинских текстах.

Ключевые слова: медицинские термины, аббревиатура, термины-фразеологизмы, метафорические термины, словарный запас, перевод терминов.

Annotation. The given work is devoted to the description of medical term formation, the sources and divisions of medical terms, the medical phraseology, the particular features of term translation.

Keywords: medical terms, abbreviations, medical phraseology, metaphorical terms, vocabulary, term translation.

Введение. Эффективная практическая деятельность немаловажна без теоретической подготовки. Однако в процессе обучения иностранному языку теоретическая подготовка в сфере перевода отсутствует полностью (за редким исключением, когда учащиеся – будущие переводчики). Именно отсутствие элементарных знаний в процессе перевода генерирует большинство ошибок и недочётов. Студент, зная, что у определённой лексической единицы в иностранном языке может быть несколько эквивалентов, что употребление того или иного эквивалента обусловлено требованиями контекста, стиля и т.д., не станет выбирать первый попавшийся вариант, не проверив его. Для того чтобы постоянно добиваться высокой эффективности в обучении студентов чтению и переводу иноязычных медицинских литературных источников с целью максимально использовать полученные знания по приобретаемой специальности в учебной и коммуникативной деятельности, обучающимся необходимо не только знать грамматику, обладать богатым словарным запасом, правильно произносить слова, избегая ошибок в акцентном оформлении слов и фраз, но и целенаправленно овладевать медицинской терминологией, учиться ею пользоваться, а также осваивать навыки её перевода. Это позволит сократить время усвоения материала, минимизировать количество ошибок при переводе, повысить качество лингвистической подготовки, что, в свою очередь, даст возможность студентам овладевать своей специальностью и посредством иностранного языка.

Говоря о коммуникативной деятельности, необходимо отметить, что двуязычная коммуникация становится реальной только при использовании перевода. Мы разделяем точку зрения А.В. Фёдорова, который рассматривает перевод как «речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков, и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям». Особенно близка нам становится его позиция, когда автор поясняет, что «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [9].

Медицинский перевод, как и любой другой вид перевода, делится на письменный и устный. Письменный перевод подразделяется на перевод медицинской документации (история болезни, медицинская справка, рецепт, амбулаторная карта, операционный журнал, процедурная карта, направление) и перевод научных исследований (статьи, рецензии, описания исследований, случаев из практики в специализированной литературе, отчеты, учебные пособия). Для него характерны деперсонализация, косвенный характер языкового выражения, отсутствие эмоциональной личностной оценки и категоричность суждений.

Формулировка цели статьи. Медицинские тексты характеризуются высоким набором терминов, в том числе международных, сокращений и специальных слов. При этом одни и те же понятия имеют разные названия в зависимости от языка и региона. Например, такой термин, как «анализ крови» можно перевести на английский язык несколькими способами: blood test и blood analysis, хотя британские и американские врачи употребляют специальный термин complete blood count (CBC), о чем не сказано ни в одном словаре. Цель статьи – отобразить и охарактеризовать основные способы образования английских медицинских терминов с тем, чтобы при обучении студентов переводу медицинских текстов преподавателям было бы легче вводить новый языковой материал, контролировать процесс его усвоения, а также систематизировать имеющиеся у учащихся знания.

Изложение основного материала статьи. Отличительной чертой медицинского перевода является высокий уровень терминологичности. Под термином понимается слово или словосочетание, имеющее профессиональное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие, которое применяется в процессе познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними под углом зрения определенной профессии. Традиционно выделяются следующие способы терминообразования:

- использование уже имеющихся средств языка;
- модификация уже существующих в языке средств;
- создание новых лингвистических реалий.

Терминообразование в медицинской лексике английского языка в целом подчиняется общим, выше отмеченным, правилам. Источники формирования медицинских терминов связаны с использованием лексических и словообразовательных средств общелитературного языка, с процессом заимствования из других языков и с процессом новообразований. Создание фразовых терминов, или терминологических словосочетаний является традиционным и одним из наиболее ведущих источников появления новой терминологической лексики в современном подъязыке медицины, что объясняется необходимостью передачи максимального количества информации в сжатом и компактном виде (*peripheral vascular disease, pelvic ring disruption*). Требование точности термина обуславливает присутствие в научных текстах достаточно протяжённых терминологических словосочетаний, не подлежащих сокращению и упрощению. Подавляющее число английских медицинских терминов образовано аффиксальным способом с помощью греческих и латинских префиксов, суффиксов и корней. Характерной чертой английской медицинской терминологии является наличие чисто латинских и латинизированных греческих метафорических терминов, а также латино-греческих и греко-латинских, оформленных по правилам латинской орфографии и грамматики. Метафора часто используется в медицинских английских текстах для описания явления путем сравнения его с хорошо известным предметом.

Среди метафорических терминов выделяются 1) термины-гибриды: латино-английские, греко-английские, англо-латинские и англо-греческие; 2) ассимилированные заимствования из классических языков: латино-латинские, греко-греческие, греко-латинские, латино-греческие; 3) заимствования из других языков: французского, немецкого, испанского, итальянского и др.

Заимствования из классических языков адаптируются в английском языке и оформляются по правилам английской орфографии и грамматики, а заимствования из других языков в некоторых случаях сохраняют графическую форму исконного языка (французский, испанский, иногда немецкий), в других случаях частично адаптируются в английском языке (немецкий, итальянский). Базирование английской медицинской терминологии на двух классических источниках (древнегреческом и латинском) определило её формально-смысловую гетерогенность. Однако национальная английская терминология строится также и на материале живого естественного языка, поэтому она отражает свойственные ему национальные особенности. В связи с этим, внутри английской терминосистемы усиливается процесс пересечения и взаимодействия национальных и классических средств терминообразования.

В современном медицинском терминообразовании отмечается тенденция к использованию разговорных английских слов как для обозначения хирургических методов и патологических открытий, так и для описания радиологических находок, картин крови и других явлений (*Chinese restaurant syndrome, keyhole surgery, silver fork fracture*).

Чрезвычайно часто в медицинском подъязыке используются метафоры для описания явления путем сравнения его с хорошо известным предметом (*balloon cell, housemaid's knee, Swiss cheese appearance*).

Одной из наиболее продуктивных сфер лексикона современной медицины является употребление эпонимов, что связано с потребностью преобразования сложных понятий в один термин и необходимостью обозначения вновь появляющихся медицинских феноменов (*Haversian canal, pouch of Douglas, Gasserian ganglion*).

Новые формы образуются в медицинском английском языке также путем аббревиации (*ENT < ear, nose, throat; GYN < gynaecology; IM < intramuscular; HTN < hypertension*) и акронимии (*possum < patient-operated sensing/selector mechanism; vipota < vasoactive intestinal polypeptide*).

В качестве компонентов терминообразования в английской медицинской лексике используются также и символы (*B cells, vitamin K*).

Значительное число медицинских терминов представляют собой заимствования из других национальных языков (*folie a deux, mittelschmerz, kalaazar, soduku*), что, как было отмечено выше, характерно для всей научно-технической терминологии.

Основной тенденцией терминообразования является специализация языковых средств, используемых для выражения научных понятий, а также системность и классификационная регулярность терминообразующих моделей, соответствующая подобной системности и регулярности отражаемых ими понятий. Особенности терминообразования связаны 1) с языковыми средствами (единицы национального языка, заимствования из других языков и искусственные образования), 2) со способами терминообразования (семантическим, морфологическим, синтаксическим), 3) с особенностями формальной и семантической структуры термина.

Терминообразование в английском языке представлено следующими способами:

- аффиксация (как упомянуто выше, самый распространенный способ) - *instability, extraarticular*;
- создание фразовых терминов, или терминологических словосочетаний - *uterine blood flow*;
- словосложение – *angiography*;
- компрессия – *IRDS – infant respiratory distress syndrome*.

Термины, образованные с помощью компрессии, имеют особое значение в медицинском переводе.

Процесс создания медицинских терминов отражает общие тенденции терминообразования.

Для медицинского перевода, как и для всей научной литературы, характерна распространенность терминологических словосочетаний различных типов. Наличие большого количества терминологических словосочетаний в медицинском английском языке объясняется тем, что основной чертой данной разновидности языка для специальных целей является его стереотипность и клишированность. Главное в языке медицины – адекватно передать информацию, используя для этого максимально упрощённые с точки зрения языка модели слов и выражений. Слова, состоящие из двух и более элементов, являются удобным средством передачи сложных понятий в краткой форме, что особенно важно для формирования терминов.

Создание терминологических сочетаний как раз и служит этой цели. Именно создание терминологических словосочетаний, по мнению большинства исследователей (Блох, Белоусова, 199; Самадов, 1996; Авербух, 2004), является наиболее экономным способом оформления квалификативных отношений и не влечет за собой затруднений языкового порядка.

Являясь неоднородными по степени устойчивости и по степени семантической связности компонентов, терминологические словосочетания разделяются на разложимые и неразложимые.

Разложимые терминологические словосочетания, в свою очередь, разделяются на свободные терминологические словосочетания, сохраняющие самостоятельность понятийного содержания каждого из входящих в словосочетание слов-терминов (например, pancreatic necrosis, nerve impulse), и несвободные сочетания слов, в составе которых один из компонентов может и не быть термином (например, entry of infection, water on the brain). Подобные образования не обладают внутренней формой и как термин воспринимаются только в составе словосочетания.

При выделении неразложимых терминов-фразеологизмов мы исходим из фразеологической концепции А.В. Кунина, согласно которой фразеологической единицей выступает устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением [5]. Эта особая языковая единица, обладающая как специфической формой (сверхсловной структурой), так и специфическим содержанием (фразеологическим значением) [6], становится, на наш взгляд, наиболее сложной для понимания, а соответственно и для перевода в любом языке. Такого рода выражения, являясь отображением культуры народа, его менталитета и образа мыслей, зачастую не имеют «прямых» эквивалентов или соответствий в родном языке учащихся.

Следует отметить, что термины-фразеологизмы, выделяемые из прочих терминологических словосочетаний на основании вышеуказанных критериев (например, blue bag – мастит; owl's eye cell – цитомегаловирусное поражение клетки), употребляются в английской медицинской лексике не столь широко, как свободные терминологические словосочетания. В рамках научного текста они представляют собой образования, в которых отсутствует идиоматичность, но в которых полностью соблюдаются правила морфосинтаксического, лексико-фразеологического и понятийного сочетаний слов (в этом смысле их свобода условна). Эта специфическая языковая характеристика терминологических словосочетаний, выводящая данные единицы за пределы свободных словосочетаний, обуславливается их терминологическим характером.

Рассматривая структурные характеристики терминологических словосочетаний, следует выделить простые и сложные. К простым мы относим сочетания определяемого слова с одним определением в препозиции или постпозиции. К сложным – сочетания определяемого слова с двумя и более (препозитивными или постпозитивными) определениями.

Результаты анализа узкого корпуса исследования показали, что в медицинской лексике английского языка встречаются различные структурные формы подчинительных субстантивных терминологических словосочетаний: адъективно-субстантивные, субстантивно-субстантивные контактные, субстантивно-субстантивные притяжательные, предложно-субстантивные. По мнению Васиной М. В., отмечается явное преобладание (74,1%) двухкомпонентных атрибутивных терминологических словосочетаний, где определение, выраженное прилагательным или причастиями I, II, стоит в препозиции к определяемому им существительному и составляет с ним тесный комплекс, в котором основная смысловая нагрузка падает на субстантивный компонент.

Таким образом, считаем важным подчеркнуть, что исследование сложных образований, функционирующих в языке медицины, не должно ограничиваться лишь изучением их структурного состава, семантики и условий употребления. Особое внимание следует уделять их фонетическому оформлению.

Кроме того, к сожалению, навыки и умения работы со словарём у большинства студентов-филологов находятся не на самом высоком уровне. Довольно часто учащиеся выбирают не учебные или профессиональные словари, а разговорники или словари с маленьким количеством слов и значений, поэтому процесс и результат перевода должны обязательно контролироваться преподавателем.

Выводы. Наиболее сложными для понимания, а соответственно и для перевода в любом языке, являются медицинские термины, в состав которых входят фразеологические единицы (ФЕ) – «раздельнооформленные сочетания слов с переосмысленным значением и устойчивостью не ниже минимальной на фразеологическом уровне» [6].

ФЕ рождаются в речи и переносятся в язык по мере их популяризации. Такого рода выражения, являясь отображением культуры народа, его менталитета и образа мыслей, зачастую не имеют «прямых» эквивалентов или соответствий в родном языке учащихся.

При переводе медицинской терминологии студенты-медики не только знакомятся с новой языковой (речевой) единицей, но и получают определённые лингвокультурологические знания, необходимые для овладения иностранным языком.

Для того чтобы добиться максимальной эффективности коммуникации, необходимо не только обладать богатым словарным запасом и уместно использовать медицинскую терминологию, но и правильно произносить слова, избегая ошибок в акцентном оформлении слов и фраз.

Всё вышесказанное указывает на то, что перевод в обучении иностранному языку было бы целесообразно использовать не только как средство обучения, но и вводить как предмет (даже для студентов-филологов).

Литература:

1. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. Москва, 2001. – С. 6 – 17, 26 – 40.
2. Васина В. М.. Акцентное оформление терминологических словосочетаний в английском медицинском дискурсе. Автореф. ...дис. Канд. Филол. Наук. Иваново, 2004. – С. 7 – 11, 15.
3. Гончаров Б. А. К вопросу о типологии и переводе сокращений в англоязычной научнотехнической литературе. // Теория и практика перевода. – Киев, 1991. - Вып. 17. – С. 143 - 151.
4. Зубова Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений. – Вестник ВГУ, серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2005, N 2. – С. 113–116.
5. Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс).- М.: Высш. шк., 1970. – С. 239–240.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: – Феникс, 1996, – 384 с.
7. Разинкина. Н.М. Развитие языка английской научной литературы. М., 1978. – С. 134 – 136.
8. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. М., 2000. – С. 20, 100.

9. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983 – 115 с.
10. Фёдорова И.В. Лексическая стратификация научно-технического текста: автореф. ...дис. Канд. Филол. Наук. I., 1986., – С. 14.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА

Аннотация. В современных социокультурных условиях особую значимость приобретают вопросы поиска нравственных ориентиров становления гуманистической позиции студента педвуза. Важной задачей педагогической науки и практики становится обоснование педагогического потенциала образовательного процесса вуза в становлении гуманистической позиции студента. Важную роль при этом играет эстетическое воспитание как процесс выработки способности воспринимать, оценивать и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

Процесс эстетического воспитания будущего педагога представляет собой совокупность целей, принципов, содержания, форм и методов, направленных на осмысление окружающей действительности по законам красоты. На основе анализа педагогического опыта и теоретических разработок обосновывается педагогический потенциал гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента педвуза.

Ключевые слова: гуманистическая позиция студента педвуза, эстетическое воспитание, педагогический потенциал гуманистической позиции, социальная значимость педагогической позиции.

Annotation. In modern social and cultural conditions, special importance attaches to the questions of finding the moral compass of the formation of humanistic position of a student of pedagogical University. An important task of pedagogical science and practice is to substantiate the pedagogical capabilities of the educational process of the University in the formation of the student's humanistic position. Aesthetic education plays an important role in modern socio-cultural conditions as a process of developing the ability to perceive, appreciate and create beauty in life and art. The process of aesthetic education of the future teacher is a set of goals, principles, content, forms and methods aimed at understanding the surrounding reality according to the laws of beauty. Based on the analysis of pedagogical experience and theoretical developments substantiates the pedagogical potential of the humanistic position in the aesthetic education of the student of pedagogical University.

Keywords: humanistic position of a student of a pedagogical, aesthetic education, educational potential of humanistic positions, social significance of the teaching position.

Формулировка цели статьи: обосновать гуманистическую позицию студента педвуза как устойчивую систему отношений, установок и мотивов личности, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности в эстетически ориентированном ключе.

Изложение основного материала статьи. Известно, что в современных изменяющихся социокультурных условиях поиска нравственных ориентиров остается нерешенной проблема становления гуманистической позиции студента педвуза. В системе подготовки студента педвуза необходимо учитывать, что в настоящее время востребованным является педагог, который обладает оптимальным уровнем гуманистической позиции. Рассматривая гуманистическую позицию как качественную характеристику личности педагога, мы тем самым обогащаем профессию педагога гуманным отношением не только к обучающимся, но и к различным проявлениям в окружающей действительности.

Тезис первый. Представленная в статье логика рассуждений важна как для педагогической науки, так и практики. Вот почему становится необходимым обоснование педагогического потенциала образовательного процесса вуза в становлении гуманистической позиции студента. Этим объясняется и то, что в этих условиях происходит более эффективно осознание высших человеческих начал в отношении к профессии, миру, людям и самому себе.

Следует отметить, что в современных исследованиях имеется достаточно богатый материал, который может стать основанием для целенаправленного изучения роли гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента. Как известно, философские основы гуманизма разрабатывались Н.А. Бердяевым, В.С. Библером, В.С. Соловьевым; в то же время важны психологические основы становления гуманистической позиции студента (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А. Маслоу, К. Роджерс). Вопросы гуманизации современного школьного и вузовского образования исследуются Ш.А. Амонашвили, В.П. Бездуховым, Е.В. Бондаревской, В.С. Ильиным [1, 2]. Различные подходы к обоснованию гуманистических концепций представлены в исследованиях П.П. Блонского, В.А. Сухомлинского [11].

Особый интерес представляет анализ методологи становления гуманистической позиции: личностно – ориентированное образование исследуют Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская; социально-педагогический подход - Попова В.И., Сальцева С.В.; интегративно – культурологический подход (Л.Б. Соколова, А.В. Кирьякова и др.) [2, 5].

Вместе с тем, по нашему глубокому убеждению, недостаточно исследованной остается проблема осмысления роли гуманистической позиции студента педвуза в процессе профессиональной подготовки. Это объясняется и тем, что имеются противоречия, указывающие на данную проблему: между объективной потребностью общества и самого студента в осознанной ориентации на гуманистическую позицию и неэффективностью профессиональной подготовки студента; между необходимостью эстетического воспитания студента в целях осознанной ориентации на нравственные нормы и ценности, познания прекрасного в жизни и искусстве и отсутствием целенаправленной ориентации профессионального образования на эстетически ориентированную личность значимую деятельность будущего педагога.

Возникает необходимость обоснования педагогического потенциала гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента педвуза. В современной ситуации эстетическое воспитание студента

следует рассматривать как процесс выработки способности воспринимать, оценивать и создавать прекрасное в жизни и искусстве. Все это целенаправленно активизирует процесс эстетического воспитания будущего педагога и представляет собой совокупность целей, принципов, содержания, форм и методов, направленных на осмысление окружающей действительности по законам красоты [8].

Тезис второй. В заявленном аспекте важнейшими принципами современного педагогического образования являются: обращенность к общечеловеческим ценностям, к педагогической культуре, к творческому потенциалу студента, что является, с одной стороны, основополагающей характеристикой гуманистической позиции студента, с другой, обеспечивает эстетическое воспитание на разных уровнях образования.

Позиция, с философской точки зрения, определяется как определенная точка зрения на какую-либо проблему, оценка какого-либо события, факта, явления, при этом действия субъекта и поведение, как правило, обусловлены отношением и оценкой [12].

В педагогической науке понятие «позиция» определяется как деятельность, суть которой состоит не только в моральном выборе, но и отношении к явлениям действительности. Содержательно позиция – это совокупность действий и способов поведения, в которых личность реализует свою активность, сочетает личный и общественный интерес, а также проявляет свое отношение к объектам и явлениям действительности [5].

Пути и средства формирования личностной позиции в деятельности и влияние деятельности на личностное развитие исследовали А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейн [7, 9]. Важно при этом учитывать особенности формирования субъектной позиции как критерия личностного развития, поскольку субъект – это понятие, обобщенно раскрывающее единство качеств человека: природных и социальных, общественных и индивидуальных [4].

Так, согласно теории С.Л. Рубинштейна, позиция – это то, что связывает сознание и личность, выражает их единство; позиция характеризует определенный уровень развития сознания личности (благодаря сознанию личность обретает способность занять определенную позицию в отношении к жизни, другим людям) [9].

Несколько иной подход к проблеме формирования позиции обосновал А.Н. Леонтьев: позиция – не результат, а предпосылка и условие развития личности и ее сознания. На определенном этапе жизненного пути человека появляется необходимость занять ту или иную позицию, определиться в своем понимании действительности. И только осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития как субъекта общественных отношений (деятельность – позиция – сознание – личность) [7].

Под позицией личности В.Н. Мясичев понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека к важному для него вопросу, проблеме. При этом отношения, определяющие позицию личности, по своей сути осознанны, а отсюда следует и то, что осознанность – одна из важнейших характеристик позиции человека [3].

В. И. Слободчиков считает, что под позицией следует понимать наиболее целостную характеристику поведения человека, который ответственно определяет свое мировоззрение, поступки во взаимоотношениях с окружающими людьми. Позиция человека (что особенно важно) становится существенной характеристикой его духовного бытия «среди других», а отсюда и характеристикой его профессиональной деятельности. Позиция – это возможность (способ) реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве [10].

Таким образом, подтверждением заявленным рассуждениям является трактовка позиции как целостного духовно-нравственного образования, как интегрального качества личности, характеризующего способы ее включения в жизнедеятельность (собственную и общества).

Тезис 3. В целях углубления научных представлений о педагогическом потенциале гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента исследованы существенные характеристики и направления эстетического воспитания на разных этапах профессиональной подготовки. Эстетическую направленность воспитания студента следует исследовать в контексте характеристик педагогической позиции педагога, которая, по мнению А.П. Тряпициной, характеризуется как духовная культура педагога; как нравственная культура (Ш.А. Амонашвили); как педагогическое мастерство (Ю.П. Азаров); как стиль учителя (В.А. Кан-Калик); как культура педагогической деятельности (Л.Б. Соколова).

Вслед за Е.В. Бондаревской необходимо подчеркнуть социальную значимость педагогической позиции. В заявленном эстетически ориентированном ключе это можно представить как достижение педагогом определенной гармонии (в жизни и профессии), дающей ему определенную социальную устойчивость и осмысленную включенность в общественную жизнь и педагогический труд [2]. При этом необходимо учитывать точку зрения Н.М. Борытко, что формирование активной педагогической позиции является важным фактором жизненного и профессионального самоопределения педагога в мире общекультурных и педагогических ценностей [3].

Таким образом, для осмысления педагогического потенциала гуманистической позиции студента важны заявленные ранее рассуждения, что позволяет выделить в структуре педагогической позиции ее мировоззренческую (осознание общественной значимости педагогической профессии) и поведенческую составляющие (способность педагога самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения и воспитания детей, нести за них ответственность).

Обобщенно в качестве компонентов гуманистической позиции студента в эстетически ориентированном ключе следует считать: отношение к другому как субъекту жизни, который способен к самопознанию, саморазвитию и самоизменению; определение роли педагога как посредника между ребенком и культурой в целях познания мира культуры; воспитание ценностных отношений к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых.

Будет ли активен будущий педагог в защите интересов детей, в создании благоприятных эстетически обоснованных условий для их развития, сумеет ли осмыслить будущую профессиональную деятельность в эстетически ориентированном ключе? Для ответа на эти вопросы считаем необходимым в структуре педагогической позиции выделить морально-этический, эстетический аспекты как единство общественно-значимых и личных мотивов педагогической деятельности [8].

В этой связи важна точка зрения О.С. Газмана, который выделяет понятие «организаторская позиция», сочетающее мировоззренческую культуру, гражданственность, деловитость и творческую индивидуальность.

Как известно, профессиональная деятельность - одна из важнейших социальных функций человека, чем и объясняется необходимость исследования гуманистической позиции студента.

Тезис 4. Важными ориентирами становления гуманистической позиции студента как субъекта деятельности является обращенность к общечеловеческим ценностям, что означает осмысление педагогического образования как культуросообразного. В этой связи обнаруживается необходимость повышения качества профессиональной подготовки студента, использование педагогического потенциала гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента.

Вот почему обоснованной является соотнесенность профессиональной позиции педагога как носителя эстетической культуры с гуманизацией воспитания в школе. С одной стороны, позиция педагога определяется требованиями и ожиданиями общества, которые предъявляются к педагогу, а с другой, его ценностными ориентациями, идеалами, мировоззрением и внутренними, личностными источниками активности. Характер социальной и эстетически окрашенной ориентации проявляется в позиции педагога.

Рассматривая педагогический потенциал гуманистической позиции как личностного качества в целях эстетического воспитания студента, следует соотнести позицию личности с устойчивой системой отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе. Эстетические основания становления позиции студента побуждают к познанию эстетической составляющей жизнедеятельности. Это означает, что студент выступает в роли активного участника образовательного процесса, с другой, осознает необходимость «получения представлений о красоте окружающего мира, эстетического восприятия произведений искусства, эстетической гармонии с миром как особом состоянии человека» [8; С. 29].

С позиции эстетического воспитания студента ведущими принципами эстетически ориентированной педагогической системы становятся: стремление осуществить нравственное развитие самого себя и воспитанника, воспитать в нем активность, самостоятельность, развить способности к осмыслению действительности на нравственных началах.

Таким образом, педагогический потенциал гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента педвуза состоит, прежде всего, в гуманизации образовательного процесса, то есть в создании условий (атмосферы комфорта и «психологической безопасности»), в которых студент в соответствии со своими возможностями становится активным участником эстетически ориентированных действий как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности, а не сторонним наблюдателем окружающей действительности.

В этой связи обнаруживается в интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношениях к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности гуманистическая позиция педагога. Следует учитывать, что гуманистическая позиция является показателем уровня профессиональной готовности к работе с детьми, продуктом педагогического мышления. При этом обоснованным остается утверждение о том, что студенту педвуза важно не только проявлять интерес к произведениям искусства, но и приобрести начальные навыки музыкального слуха, художественной зоркости, творческого воображения.

Так создается позитивно ориентированная среда жизнедеятельности студента в искусстве, педагогический потенциал которой состоит в возвращении культурной потребности познания мира, других и себя в эстетически ориентированном ключе. Культуросообразность как педагогический потенциал проявленности гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента характеризуется направленностью на осознание ценностей; осмысление эстетически организованного пространства; создание культурного фона воспитания (в проекции на обучающихся), проявляющегося в совместном сотрудничестве, сотворчестве, эстетизации детской жизни.

Выводы. Гуманистическая позиция проявляется в деятельности, будучи условием развития человека и сущностной характеристикой, а также важным показателем его зрелости. Педагогический потенциал гуманистической позиции обеспечивает эстетическую направленность студента в его профессии и жизнедеятельности, развитие духовных сил участников образовательного процесса.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. - М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили. 2001. - 464 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. - Ростов н/Д, 1999. 560 с.
3. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 214 с. (с. 22)
4. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: Учеб. пособие. - Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. - 78 с. (с. 26)
5. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / сост. и науч. ред. проф. В.И. Попова. 2-е изд., переработ. и доп. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. - 304 с.
6. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: Автореферат докт. пед. наук. Москва. 2000.
7. Леонтьев, А.Н. Теория деятельности [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://studopedia.ru/view_psiholog.php?id=17 [Дата обращения 06.03.2018].
8. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М. А. Петрунина. - Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. - 56 с.
9. Попова, В.И. Теоретико-методологическое обеспечение внеаудиторной деятельности студентов / В.И. Попова. - М.: Компания Спутник+, 2005. - 70 с.).
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://yanko.lib.ru/books/psycho/> [Дата обращения 06.03.2018].
10. Слободчиков, В.И. Событийная образовательная общность - источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования «Событийность в образовательной и педагогической деятельности» / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Вып. 1 (43), 2010 С. 5-14.
11. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский // [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/v-a-suhomlinskij-roditel-skaya-pedagogika> [дата обращения 29.01.18]

УДК 378.048.2

адъюнкт Петряев Сергей Викторович

Саратовский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Саратов)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИА

Аннотация. В статье рассматриваются требования к разработке дидактических материалов для применения с помощью мультимедиа, приводятся результаты их применения в педагогической практике преподавателей огневой подготовки. Разработка дидактических материалов для применения их с помощью мультимедиа одно из важнейших условий целенаправленного, широкого применения в ходе огневой подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии. Опыт применения средств мультимедийных технологий в огневой подготовке курсантов военных вузов ВНГ РФ показывает, что недостаточное дидактическое обеспечение является одной из основных причин нежелания преподавателей активно использовать. Разработка таких материалов отнимает много времени, требует от преподавателя не только знаний преподаваемой дисциплины, но и знаний дидактических возможностей средств мультимедийных технологий, владения компьютером как минимум на уровне «продвинутого» пользователя. Большинство преподавателей, разрабатывая такие материалы, следуют методу «проб и ошибок», возвращаясь иногда по нескольку раз к уже разработанным материалам.

В связи с этим формулировка требований к разработке дидактических материалов для применения посредством мультимедиа может оказать существенную помощь. Изучение научной литературы и публикации [1, 3, 4, 5], связанных с применением мультимедиа в образовании, наш опыт применения средств мультимедийных технологий и разработки дидактических материалов к ним позволил сформулировать следующие требования к дидактическим материалам. Экспериментальная проверка предлагаемых требований (проверка проводилась на базе Саратовского военного Ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии) показала, что следование им дает положительный эффект в работе по созданию дидактических материалов.

Ключевые слова: дидактические материалы к мультимедиа, требования к дидактическим материалам, информационная схема подачи информации в дидактических материалах.

Annotation. The article discusses the requirements for the development of didactic materials for use with multimedia, the results of their application in the teaching practice of teachers of fire training. The development of didactic materials for their use with the help of multimedia is one of the most important conditions for targeted, widespread use during the fire training of future officers of the national guard troops. The experience of the use of multimedia technologies in the fire training of cadets of military higher educational institutions of the Russian Federation shows that insufficient didactic support is one of the main reasons for the reluctance of teachers to actively use. The development of such materials takes a lot of time, requires the teacher not only knowledge of the discipline, but also the knowledge of didactic capabilities of multimedia technologies, computer skills at least at the level of "advanced" user. Most teachers, developing such materials, follow the method of "trial and error", sometimes returning several times to the already developed materials.

In this regard, the formulation of requirements for the development of didactic materials for use through multimedia can provide significant assistance. Studying of the scientific literature and publications [1, 3, 4, 5] connected with application of multimedia in education, our experience of application of means of multimedia technologies and development of didactic materials to them allowed to formulate the following requirements to didactic materials. Experimental verification of the proposed requirements (the audit was conducted on the basis of the Saratov military Order of the red banner Institute Zhukov troops of the national guard) showed that adherence to them gives a positive effect in creating teaching materials.

Keywords: didactic materials for multimedia, requirements to the didactic materials, the information schema to represent the information in teaching materials.

Введение. Разработка дидактических материалов для применения их с помощью мультимедиа одно из важнейших условий целенаправленного, широкого применения в ходе огневой подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии. Опыт применения средств мультимедийных технологий в огневой подготовке курсантов военных вузов ВНГ РФ показывает, что недостаточное дидактическое обеспечение является одной из основных причин нежелания преподавателей активно использовать. Разработка таких материалов отнимает много времени, требует от преподавателя не только знаний преподаваемой дисциплины, но и знаний дидактических возможностей средств мультимедийных технологий, владения компьютером как минимум на уровне «продвинутого» пользователя. Большинство преподавателей, разрабатывая такие материалы, следуют методу «проб и ошибок», возвращаясь иногда по нескольку раз к уже разработанным материалам.

В связи с этим формулировка требований к разработке дидактических материалов для применения посредством мультимедиа может оказать существенную помощь. Изучение научной литературы и публикации [1, 3, 4, 5], связанных с применением мультимедиа в образовании, наш опыт применения средств мультимедийных технологий и разработки дидактических материалов к ним позволил сформулировать следующие требования к дидактическим материалам:

- каждый материал должен содержать презентацию темы, учебных вопросов, цели и задач занятия, основных теоретических материалов, которые курсант должен обязательно усвоить, выводы по каждому учебному вопросу и занятию в целом;
- презентация теоретического материала должна сопровождаться демонстрацией видео фрагментов, звуковым сопровождением, анимацией показывающей практическое применение;

- в подготовке материалов необходимо активное использование специфических особенностей мультимедиа: многооконное представление информации на одном экране с возможностью активировать любую часть экрана в целях демонстрации функционирования систем вооружений, работы отдельных частей и механизмов; манипулирование визуальной информацией, как в пределах данного экрана, так и в пределах поля предыдущего (последующего) экрана; контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации, дискретная подача аудиовизуальной информации, позволяющих органично вовлечь обучаемых в проблемную ситуацию и создать мощный стимул интереса к изучаемой теме;

- целенаправленное ограничение объема представляемой с помощью мультимедиа информации. Мультимедийные средства не заменяют преподавателя на занятии, а всего лишь дополняют его, делают его объяснения более наглядными, образными, легко воспринимаемыми курсантами. Без его объяснений и комментариев увиденного и услышанного курсантами содержание занятия будет неполным, а знания не будут системными и прочными;

- необходимость учета содержания и особенностей видов занятий. Например, каждое групповое занятие по огневой подготовке (основной вид занятий в обучении) может быть проведено как по традиционной для этой учебной дисциплины схеме, так и в интерактивной форме.

Изложение основного материала статьи. Исходя из данных требований, одной из целей преподавателя при разработке дидактических материалов для мультимедиа является привлечение внимания курсанта к учебному материалу, чтобы он с интересом *смотрел* на предъявленные ему зрительные образы. Как показывает практика, этой цели достичь относительно легко.

Вторая цель, куда более сложная, состоит в том, чтобы он *смотрел* и *увидел* то, что заложено в этих образах. Для того, чтобы сделать «живое созерцание» действенным, курсанта нужно научить анализу визуальной мультимедийной информации.

Прежде всего, нужно добиться от него осознания общей структуры предложенного изображения (это может быть формула, чертеж, график, схема и т.п.). При этом курсант должен распознавать некоторую стандартную, эталонную ситуацию, т.е. мысленно отвечать на вопрос «на что?», т.е. на применение каких «знаний», какого «правила», «способа» нацелена поставленная перед ним учебная задача. Мысленно определять порядок возможного использования этих знаний, постараться в уме «свернуть» некоторые из хорошо знакомых ему операций, осуществить «прогонку» вариантов. Очень полезно обсуждать вместе с ним вслух возможные варианты работы, не производя действий, с прогнозированием того, что может получиться в результате каждого из них.

Для того чтобы сформировать такое «предметное зрение», преподавателю нужно постоянно заботиться об организации зрительной информации. От наивного использования наглядности как средства повышения эффективности занятия нужно перейти к формированию предметных визуальных понятий, которые по своему объему, степени обобщенности не уступали бы привычным вербальным, словесным понятиям, что, собственно, и является одной из задач разработки мультимедийных дидактических средств.

В этом контексте, нами предлагается укрупнённый визуальный способ подачи учебного материала для мультимедиа в виде информационной схемы. Идея информационной схемы не нова. Имеет внешнее сходство с опорными схемами В.Ф. Шаталова. Новыми элементами, характеризующими предлагаемую нами схему, являются содержательная насыщенность, соединение различных средств (цвета, аудио, изображения и т.п.), увеличение эффективности предъявления визуальной информации, отделение главного от второстепенного, динамичность при воспроизведении.

Содержательная насыщенность предполагает, что схема может содержать теоретический материал большого раздела учебной дисциплины, соединяя сведения из разных тем. Её можно многократно использовать при изучении учебной дисциплины.

Соединение различных средств, увеличивающих эффективность предъявления визуальной информации, достигается разбиением схемы на несколько самостоятельных блоков, демонстрируемых в разных «окнах» экрана, использованием чёткой вербальной информации (заголовка, надписи), цветовых и графических выделений, переводом с наглядно-образного языка на язык символов.

Отделение главного от второстепенного обеспечивается нахождением зрительных образов, адекватно отражающих «главный случай», переводом необходимых исключений из общих правил на периферию зрительного восприятия.

Динамичность при воспроизведении предполагает, что схема должна позволять курсанту при её зрительном воспроизведении менять учебные объекты, на реальные, сохраняя общую структуру.

То есть, при разработке дидактических материалов для мультимедиа необходимо целенаправленно использовать зрительные образы в развитии мыслительных способностей курсантов. Обеспечив это, мы добиваемся формирования интереса к учебной дисциплине, а, используя его, обеспечиваем связь огневой подготовки с другими специальными дисциплинами и с будущей профессиональной деятельностью.

При разработке требований к дидактическим материалам для мультимедиа мы исходим из этапности процесса обучения владению оружием. Большинство исследователей огневой подготовки выделяет в нем три этапа: пропедевтический, формирования, применения [2, 6, 7]. Поэтому мы считаем, на этапе пропедевтики дидактический материал должен направлять познавательную деятельность будущих офицеров на усвоение опорных знаний и способов действий. На этапе формирования на осознание профессиональной значимости теоретических знаний по огневой подготовке, на связи и отношения между структурными единицами знаний и действиями по их применению. На этапе применения, их использование в деятельности по применению оружия при решении служебно-боевых задач, на установление связей и отношений данного профессионально значимого знания с другими предметными знаниями и умениями необходимыми офицеру.

Однако нельзя провести четких границ между этапами пропедевтики, формирования и применения знаний. Они весьма подвижны и проникают друг в друга. Поэтому некоторые из разработанных дидактических материалов для мультимедиа могут быть использованы на нескольких этапах в зависимости от сочетания различных условий: целей занятий, содержания предметного материала, уровня предметной подготовки курсантов, видов временной связи между предметным и профессиональным материалом, избранных видов групповых занятий. Обучение огневой подготовке проводится: на плановых занятиях по изучению оружия (вооружения), боеприпасов и правил стрельбы; на огневых тренировках и при выполнении упражнений учебных и контрольных стрельб; на занятиях по выполнению упражнений стрельб в составе подразделения и по управлению огнем.

Занятия по изучению материальной части оружия (вооружения) и боеприпасов организуются на материальной части в огневых городках, в парках, в поле и в классах. Они проходят в составе роты по учебным группам обучающихся одной специальности или повзводно под руководством офицеров, прапорщиков и наиболее подготовленных сержантов. Основной метод обучения – *рассказ* (объяснение) в сочетании с *показом* устройства, работы частей и механизмов на схемах, плакатах, макетах и учебных образцах оружия, а также *выполнение практических работ*.

Занятия по изучению основ и правил стрельбы проводятся повзводно, а при изучении специфических вопросов – по учебным группам обучаемых одной специальности под руководством командиров взводов. Используются методы рассказа (объяснения), показа и тренировки в решении огневых задач по применению основ и правил стрельбы с использованием тренажеров, учебного оружия (вооружения), прицелов, макетов местности и наглядных пособий (плакатов, схем). В ходе занятий обучающимся прививаются знания и практические навыки применения основ и правил стрельбы для поражения различных целей всеми способами стрельбы.

Обучение на учебно-тренировочных средствах (УТС) способствует повышению интенсификации процесса обучения и выработке в более короткие сроки навыков эффективного применения оружия (вооружения) в бою.

Обучение стрельбе на УТС проводится в соответствии с указаниями «Курса стрельб из стрелкового оружия, боевых машин и танков сухопутных войск» по выполнению подготовительных упражнений и положений огневой подготовки мотострелковых подразделений.

Количество тренажеров на занятии должно быть таким, чтобы можно было организовать и проводить занятия в масштабе роты, для чего оборудуются тренажерные классы.

После приобретения обучающимися первоначальных навыков в действиях при вооружении и в решении огневых задач на тренажерах осуществляется переход к занятиям непосредственно на боевой технике и при вооружении, чтобы совершенствовать навыки в стрельбе и в слаживании экипажей. При этом занятия на тренажерах проводятся для поддержания практических навыков в стрельбе.

Огневые тренировки и выполнение упражнений стрельб проходят в огневых городках, на войсковом стрельбище и директрисе боевых машин пехоты. На них вырабатываются, совершенствуются и подкрепляются доведенные до автоматизма навыки обучаемых в действиях с оружием (при вооружении) и решении огневых задач. Каждая последующая тренировка должна обеспечивать наращивание навыков личного состава благодаря усложнению условий подготовительных упражнений стрельб и сокращению времени выполняемых нормативов. Подготовительные упражнения и упражнения по управлению огнем разрабатываются в батальоне согласно рекомендациям, изложенным в «Курсе стрельб». Количество их применительно к условиям оборонительного и наступательного боя должно быть примерно равным.

В ходе огневых тренировок на тренажерах огневой подготовки с командирами боевых машин пехоты и наводчиками-операторами (операторами переносных комплексов) отрабатываются электронные пуски.

В частях, предназначенных для действий в горах, огневые тренировки должны проводиться именно там. Личный состав обучается ведению огня сверху вниз и снизу вверх. Огневые тренировки с ротой, а также занятиями по выполнению упражнений учебных стрельб, управлению огнем взвода и метанию боевых ручных гранат руководит командир роты. Командир взвода обучает личный состав взвода на учебных местах (по управлению огнем – отделения) или привлекается к проведению занятий с обучаемыми одной специальности.

Выполнение упражнений стрельб с каждой ротой и подразделениями, не входящими в роту (гранатометными, противотанковыми), осуществляется равномерно в течение года.

Контрольные занятия по определению готовности личного состава к выполнению упражнения контрольных стрельб, занятия по управлению огнем роты и стрельбы с выполнением упражнений контрольных стрельб ротой проводит командир батальона, упражнения учебных стрельб – командир роты.

Сборы по изучению нового оружия (вооружения), подготовке снайперов, гранатометчиков и других малочисленных специальностей происходят в масштабе части. Для их проведения привлекаются опытные командиры и офицеры соответствующих служб части.

Выводы. Экспериментальная проверка предлагаемых требований (проверка проводилась на базе Саратовского военного Ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии) показала, что следование им дает положительный эффект в работе по созданию дидактических материалов. Они позволяют обеспечить более тесную междисциплинарную взаимосвязь учебной дисциплины «Огневая подготовка» с тактико-специальными, военно-техническими, гуманитарными дисциплинами, разрабатывать дидактические материалы совместными усилиями преподавателей разных кафедр, широко использовать войсковой опыт решения служебно-боевых задач преподавателями, формулировать типовые ситуации применения оружия офицерами войск национальной гвардии и системно использовать их в ходе огневой подготовки курсантов военного вуза войск национальной гвардии Российской Федерации.

Литература:

1. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования // Информационные технологии / А.А. Андреев. – 2001. – № 3. – 155-169.
2. Военная педагогика и психология: учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: «Совершенство», 1998. – 384 с.
3. Григорьев С.Г. Мультимедиа в образовании [Электронный ресурс] / С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун. – 2011. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/index.html/> - Заголовок с экрана «Информационные технологии в образовании».
4. Дрешер Ю.Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Ю.Н. Дрешер. – 2011. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/index.html/> - Заголовок с экрана «Информационные технологии в образовании».
5. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е.И. Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
6. Михайловский В.А. Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров: Монография / В.А. Михайловский. – М.: РАГС, ВА им. Дзержинского, 1995. – 260 с.
7. Торопов В.А. Огневая подготовка: Учебник / Под общ. ред. В.П. Сальникова / В.А. Торопов. – СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. – 438 с.

8. Проблемы обучения и воспитания военных кадров в вузах: материалы Поволжской региональной научно-практической конференции. – Саратов: СВИ ВВ ВНГ РФ, 2015. – 204 с.

9. Новые методы и технологии обучения, пути их внедрения в учебно-воспитательный процесс вузов ВНГ России: Сборник статей межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 11 февраля 2010 г.). – СПб.: СПБВИ ВНГ РФ, 2010 г. – Части 1-4.

10. Колдунов С. Стрелковые тренажеры: вместо пули – лазерный луч / С. Колдунов. – СПб.: СПБВИ ВНГ, 2012. – 96 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пицхелаури Эльмира Мусаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кабардиева Фариды Алимовны

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Атаева Джамиля Зиявдиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические условия познавательной активности как основы развития интеллектуальных способностей учащихся. Самым надежным методологическим ориентиром в теории развития личности выступает системный подход. Он в большей мере позволяет выявить закономерные связи и отношения любого изучаемого явления, процесса. Решение проблем, связанных с развитием познавательной деятельности интеллектуально развитых школьников, может быть осуществлено только на системной основе, т.е. при функционировании упорядоченного множества взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям обучения.

Ключевые слова: дидактические условия, познавательная активность, способности, системный подход, учащиеся.

Annotation. The article deals with didactic conditions of cognitive activity as a basis for the development of intellectual abilities of students. The most reliable methodological reference point in the theory of personality development is a systematic approach. It better allows you to identify logical connections and relationships of any of the studied phenomenon, process. The decision of the problems connected with the development of cognitive activity of students intellectually developed, can only be implemented on a system basis, i.e. at function-the operation of an ordered set of interrelated components that are subordinate to the learning objectives.

Keywords: didactic conditions, cognitive activity, abilities, systematic approach, students.

Введение. Дидактическая система состоит из взаимосвязанных элементов. Процесс обучения как система имеет структуру, состоящую из двух компонентов — подсистемы преподавателя и подсистемы учения, которые находятся во взаимодействии. В этом контексте понятие «система» трактуется как педагогическая система, под которой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Это определение более емкое и будет содействовать успешной компоновке элементов, входящих в ту или иную систему совершенствования учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Самым надежным методологическим ориентиром в теории развития личности выступает системный подход. Он в большей мере позволяет выявить закономерные связи и отношения любого изучаемого явления, процесса. Решение проблем, связанных с развитием познавательной деятельности интеллектуально развитых школьников, может быть осуществлено только на системной основе, т.е. при функционировании упорядоченного множества взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям обучения.

Проблема совершенствования учебного процесса при обучении интеллектуально развитых, способных школьников базируется на системном подходе. При этом разрабатывается система дидактических условий развития познавательной деятельности интеллектуально развитых, способных школьников, т.е. создаются такие условия, на основе которых участники педагогического процесса могут добиться желаемых результатов.

Дидактическое условие — это обстоятельство процесса обучения, которое представляет собой результат организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей, результат отбора, конструирования и применения элементов содержания и методов.

Все дидактические условия должны быть заданы какой-то главной целью. Памятуя о том, что такой стратегической целью в современном образовании является развитие творческих способностей и интеллектуальной развитости, возможно создание эффективной системы дидактических условий совершенствования школьного обучения.

При разработке той или иной системы дидактических условий развития познавательной деятельности интеллектуально развитых, способных учащихся необходимо опираться на целостное представление о педагогическом процессе.

При рассмотрении отдельных аспектов совершенствования процесса обучения или принципов функционирования их как системы многие исследователи приходят к понятию «оптимизация процесса обучения». Это понятие актуально и в наше время акцентуации повышенного интеллекта в осмыслении Ю.К. Бабанского: «...оптимизацией обучения называют научно обоснованный выбор и осуществление

наилучшего варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени учеников и учителей».

Наилучший вариант обучения интеллектуально развитых, способных школьников представляет собой свою специфику. При рассмотрении системного подхода в процессе обучения важное значение приобретает вопрос о структуре той или иной системы. Характерными признаками структуры являются устойчивые и существенные взаимосвязи элементов системы. Система дидактических условий должна состоять из взаимосвязанных и взаимообусловленных дидактических средств и методов, что позволяет при ее разработке применить системно-структурный анализ. Немаловажным является рассмотрение системы с точки зрения эффективности ее функционирования по ряду признаков:

1. По признаку целостности — подразумевается такая эффективность, при которой изменения в какой-либо части системы приводят к изменению в других частях или во всей системе.

2. По признаку совместимости — эффективность характеризуется степенью согласованности системы с окружающей средой, т.е. в какой мере содержание изучаемого предмета отвечает общественным запросам.

3. По признаку систематизированности — подразумевается сила связей между элементами системы.

4. Определение эффективности функционирования по признаку ее оптимальности.

Решение последней задачи представляется трудноразрешимой проблемой. Поэтому, осознавая тот факт, что относительность критериев оценок объективно обусловлена сложностью и многообразием педагогических процессов, ведется поиск не оптимального, эталонного, а близкого к оптимальному варианту, т.е. разрабатываются дидактические условия совершенствования процесса обучения интеллектуально развитых, способных школьников.

Эффективность функционирования системы в значительной мере зависит от взаимодействия учителей и учащихся. Учитель своей деятельностью приводит интеллектуально развитых учащихся к самореализации. В свою очередь учитель самореализуется в этой деятельности. Чем выше профессионализм учителя, тем выше результаты самореализации учителя и учащихся.

Формирование познавательной активности школьников во внеурочной деятельности достигается в процессе их общения как особого вида взаимодействия. Данное общение способствует формированию потребности школьников в самостоятельном приобретении знаний, умений и навыков, творческому их использованию и развитию устойчивого познавательного интереса. Содержание, формы и методы должны нацеливать учащихся на самостоятельную познавательную деятельность, которая создает базу для общения, способствует закреплению новых знаний школьников, полученных в процессе общения. Эти сформированные знания позволяют организовать общение учащихся на более высоком уровне, вызывать у них потребность в обмене информацией, оказании помощи товарищу.

Выявление и анализ причинно-следственных связей, возникающих в результате педагогической самореализации, позволит научно обосновать разработку управления познавательной деятельностью интеллектуально развитых школьников.

Такое управление может продуктивно осуществляться при наличии определенных дидактических условий. В качестве этих условий целесообразным выделить следующие:

— своевременная диагностика интеллектуальных особенностей и способностей учащихся (когнитивного стиля);

— адекватное содержание программ обучения;

— задания высокого мыслительного уровня;

— определение затрат времени на выполнение заданий с целью опережающего обучения;

— побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя.

Считаем правомерным системно-деятельностный подход к учению и определению содержания образования.

В этом случае, наряду с определением содержания образования, необходимо учитывать, что только в результате активной деятельности, оптимального погружения интеллектуально развитых, способных школьников в дидактический процесс, формируется интеллектуально развитая личность, так необходимая в наше время. В этом контексте рассматривается деятельность учителя как средство организации этой активности. При таком подходе осуществляется педагогический процесс, когда учащийся выступает как активный субъект познавательной деятельности. В педагогической науке разработаны основные принципы и критерии формирования содержания образования. При рассмотрении теоретических основ содержания образования в школе В.В. Краевский и И.Я. Лернер выделяют три уровня проектирования содержания:

1. Уровень общетеоретического представления — содержание фиксируется в виде обобщенных представлений об основных компонентах социального опыта, которым должны овладеть учащиеся.

2. Уровень учебного предмета — здесь детализируются отдельные элементы содержания, конкретизируется представление основных форм реализации данного содержания в педагогическом процессе, что фиксируется в соответствующих учебных планах и программах.

3. Уровень учебного материала — содержание образования разрабатывается и реализуется в различных методических разработках (учебники, учебные пособия, сборники задач и т.д.).

Причем, эти компоненты должны рассматриваться системно, во взаимосвязях и функциях, с точки зрения педагогической науки.

Содержание учебного процесса должно создавать условия для ознакомления обучаемого с процессом познания как динамическим и перманентным, развивающимся по определенным законам творчества. В программе составляются более универсальные и информативные элементы содержания, наиболее общепризнанные, актуальные в данной науке и широко применяемые на практике или в дальнейшей учебной деятельности. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета взаимосвязан с критерием соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базы, необходимой для работы с интеллектуально развитыми, способными учащимися. Применение этих критериев позволяет внедрить в содержание основы наук, различные виды искусства.

Необходимо также учитывать особую важность нормирования и планирования учебной деятельности с целью высвобождения большего количества времени на самореализацию интеллектуально развитых школьников во внеучебное время. Необходим систематический учет затрат времени, сил, энергии, внутренних ресурсов при выполнении заданий, упражнений и других видов интеллектуальной деятельности с целью построения опережающих моделей обучения.

Все это должно являться основой управления процессом обучения. Здесь очень важно применить общедидактические пути совершенствования обучения:

— рациональный отбор учебного материала (выделение базового, второстепенного, дополнительного);
— обеспечение логической преемственности нового и старого учебного материала, причем новое активно используется для более глубокого усвоения пройденного.

Совершенствование методов обучения интеллектуально развитых, способных учащихся обеспечивается:
а) широким использованием коллективных форм познавательной деятельности (создание групп по интересам, временных гомогенных групп по предметам);

б) различными видами проблемного обучения (исследовательские, поисковые, метод проекта и т.д.);

в) реализацией индивидуализированного обучения с учетом когнитивного стиля интеллектуально развитого школьника;

г) выработкой у преподавателей профессиональных навыков управления учебно-познавательной деятельностью интеллектуально развитых учащихся;

д) учетом и регулированием уровня продвижения обучаемых в соответствии с исходным уровнем знаний и способностей;

е) использованием новейших научных данных в области психолого-педагогического формирования личности;

ж) учетом законов творчества в педагогической практике.

Выводы. Таким образом, учитывая взаимосвязанность, определенную последовательность, суммативность структурных компонентов при разработке дидактических условий, необходим системный подход. Все взаимосвязанные между собой дидактические условия оказывают существенное влияние на совершенствование познавательной деятельности развития интеллектуальных способностей у учащихся.

Так, с учетом определения интеллектуальных предпочтений, диагностики учебно-познавательных способностей можно вычленить панораму необходимых знаний, ротацию интеллектуальных интересов, определить содержание образования, причем оно должно обеспечивать количественный и качественный рост знаний обучаемых, способствовать творческим мыслительным процессам. В свою очередь, формирование содержания тесно связано с определением специфики затрат времени и количества, качества формирующих упражнений, заданий.

А возможность эффективного внедрения всего этого в процесс обучения может дать только умеющий творчески интенсифицировать педагогическую взаимореализацию учитель. Таким образом, можно говорить о системном представлении на основе взаимосвязей между перечисленными дидактическими условиями даже без углубленного рассмотрения. Обязательными признаками системности являются структурированность, взаимосвязь составляющих частей и подчиненность организации всей системы определенной цели. Составные части должны выполняться в определенной последовательности. И как следствие, эффективная подготовка учащихся по любому предмету возможна лишь при целостном рассмотрении педагогического процесса на основе использования методологии и методики системно-структурного анализа.

Литература:

1. Атаева Д.З., Пицхелаури Э.М. Актуальность работы социального педагога в школе в современных условиях. / В сборнике: Педагогика и психология: проблемы и перспективы. Материалы третьей всероссийской научно-практической конференции под редакцией Р.М. Рамазановой, Э.М. Пицхелаури, Б.А. Шихамировой. 2016. с. 40-45.

2. Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Знание, 1987. — С. 34.

3. Махаева Г.М., Пицхелаури Э.М. Школа как фактор педагогического воздействия на процесс воспитания лидерских качеств подростков / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 2 (27). С. 60-66.

4. Пицхелаури Э.М., Куршиева Б.М.. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования. / Психология обучения. 2016. № 1. С. 68-72.

5. Пицхелаури Э.М., Махаева Г.М. О содержании социально-педагогической работы с семьей. / Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (28). с. 73-77.

6. Пицхелаури Э.М. Компетентностный подход при подготовке специалистов. / В сборнике: Развитие правового сознания в образовательном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции. 2014. с. 114-119.

7. Пицхелаури Э.М., Атаева Д.З., Кабардиева Ф.А. Организация социально-педагогической помощи детям с посттравматическими стрессовыми расстройствами. / В сборнике: 100 лет профессиональному педагогическому образованию в Дагестане: перспективы развития Материалы научно-практической конференции. В 5-ти частях. Ответственные редакторы А.А. Цахаева, М.М. Асильдерова, Б.Б. Джамалова. 2017. С. 72-80.

8. Пицхелаури Э.М., Оздеаджиева Т.М., Кабардиева Ф.А. Роль социального работника в социально-психологическом сопровождении молодой семьи. / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-3. с. 180-185.

9. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А., Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. М., 2006.

10. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике - М.: Педагогика, 2001 - 350 с.

11. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П.Зинченко. - М., 1989

УДК 372.882

кандидат педагогических наук, доцент **Полькина Светлана Николаевна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Основные положения деятельностного подхода, ставшего теоретической основой новых федеральных государственных образовательных стандартов, обусловили необходимость разработки методики оценивания планируемого результата конкретного учебного предмета с учетом новых требования к системе педагогической оценки процесса и результатов школьного образования. В статье представлены методические аспекты оценивания результатов обучения литературе на примере разработки контрольных измерительных материалов, в которые включены кодификатор предметных результатов, примеры типовых заданий, система критериев, характеризующих степень достижения планируемых результатов.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, деятельностный подход, предметные результаты, контрольные измерительные материалы.

Annotation. The main points of the activity approach, which became the theoretical basis for the new federal state educational standards, necessitated the development of a methodology for assessing the planned outcome of a particular academic subject, taking into account the new requirements for the system of pedagogical evaluation of the process and the results of school education. The article presents methodical aspects of evaluating the results of teaching literature on the example of development of control measuring materials, which include a codifier of objective results, examples of typical tasks, a system of criteria characterizing the degree of achievement of the planned results.

Keywords: Federal state educational standard, activity approach, subject results, control and measuring materials.

Введение. Вопросы оценивания образовательного результата всегда находятся в центре внимания педагогической науки. Разработке теоретических и практических аспектов оценивания результатов обучения посвящены работы Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.Б. Воронцова, Г.С. Ковалёвой, И.Я. Лернера, А.Н. Майорова, А.М. Новикова, А.П. Тряпицыной, Е.Ю. Цейтлинной и др.

Деятельностный подход, положенный в основу федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), обусловил необходимость обновления способов и форм оценки результатов школьного образования.

В контексте идей деятельностного подхода вопросы оценивания получили свое отражение в трудах Л.И. Божович, А.Б.Воронцова, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.А. Львовского, П.Г. Нежнова, В.В. Репкина, Н.Ф. Талызиной, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.

В области методики преподавания литературы особое внимание было уделено вопросам разработки критериев литературного развития учащихся учеными-методистами И.С. Збарским, Е.В. Карсалаевой, В.Г. Маранцманом, Н.Д.Молдавской и др.

Реализация основных положений деятельностного подхода в ФГОС определила потребность зафиксировать результаты обучения в школе в деятельностной форме. В качестве основных предметных результатов в Стандарте обозначены специфические для каждого учебного предмета умения, сформированные в ходе его освоения, способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Представленный перечень требований к результатам обучения обеспечивает создание содержательно-критериальной основы оценки освоения каждого школьного предмета, в том числе литературы.

Следует отметить, что кодификаторы содержания, критерии оценки результатов изучения литературы разрабатываются в основном в рамках внешней оценки, осуществляемой на государственном уровне (ОГЭ, ЕГЭ). При этом важно учитывать, что контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ЕГЭ основываются на требованиях Федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) и основного общего образования, а изменения, ориентированные на требования нового ФГОС, осуществляются постепенно [1, 2].

Внутренняя же оценка зачастую осуществляется без учета содержательной и критериальной основы, заданной в стандартах второго поколения.

Необходимость согласования внешнего и внутреннего оценивания определяет актуальность разработки и внедрения в образовательную практику методики оценивания результатов освоения литературы на внутришкольном уровне.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – представление методических аспектов оценивания результатов обучения в контексте деятельностного подхода на примере разработки контрольных измерительных материалов для оценки учебных достижений по литературе учащихся 5-го класса основной школы.

Изложение основного материала статьи. Разработанные нами контрольные измерительные материалы содержат следующие компоненты:

- перечень планируемых результатов, выраженных в деятельностной форме;
- кодификатор, в котором обозначен код каждого проверяемого содержательного компонента;
- примеры заданий, позволяющих оценить обозначенные результаты обучения литературе.

Перечень планируемых результатов освоения учащимися предмета «Литература» создан на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [10], в котором зафиксированы требования к результатам, и Примерной основной образовательной программы основного общего образования [7], включающей как специфические для данного предмета умения, так и основные ключевые понятия.

В созданном перечне результатов приоритет отдается не знанию содержания произведений, включенных в школьную программу, а умениям, характеризующим учебную деятельность учащихся в предмете.

Особенности организации учебной деятельности на уроках литературы раскрыты нами в ряде статей [4, 5, 6], в которых акценты сделаны на важность оценивания и анализа результатов деятельности, необходимость фиксирования результатов обучения в формулировках цели, обеспечивающих возможность их оценивания.

Представим в таблице конкретизированные для 5 класса результаты изучения литературы с указанием их кода.

Таблица 1

Кодификатор контрольных измерительных материалов по литературе для учащихся 5 классов

5 класс		
Предметные умения, формируемые у учащихся в результате освоения программы по литературе в 5 классе	Код	
Определять нравственную проблематику произведения устного народного творчества, тему и основную мысль художественного произведения	1	1.1
Владеть различными видами пересказа		1.2
Характеризовать героев-персонажей, давать их сравнительные характеристики		1.3
Выявлять в произведениях устного народного творчества характерные художественные приёмы. Находить основные изобразительно-выразительные средства в художественном произведении, характерные для творческой манеры писателя, определять их художественные функции		1.4
Определять родо-жанровую специфику произведения устного народного творчества и художественного произведения		1.5
Выделять в произведениях элементы художественной формы и обнаруживать связи между ними		1.6
Обнаруживать и осмысливать формы авторской оценки героев, событий		1.6
Пользоваться основными теоретико-литературными терминами и понятиями как инструментом анализа и интерпретации художественного текста		1.7
Давать развернутый устный или письменный ответ на поставленные вопросы		1.8
Собирать, хранить и обрабатывать информацию, необходимую для составления плана, тезисного плана, конспекта, доклада, написания аннотации, сочинения, эссе, литературно-творческой работы, создания проекта, для организации дискуссии		1.9
Выказывать личное отношение к художественному произведению, аргументировать свою точку зрения		1.10
Выразительно читать с листа и наизусть произведения/фрагменты произведений художественной литературы, передавая личное отношение к произведению		1.11
Работать с информацией: пользоваться энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой; каталогами библиотек, библиографическими указателями, системой поиска в Интернете	1.12	
Основные теоретико-литературные понятия, требующие освоения в 5 классе	2	
Устное народное творчество		2.1
Жанры фольклора. Сказка. Виды сказок.		2.2
Литературные роды (эпос, лирика, драма) и жанры		2.3
Форма и содержание фольклорного и литературного произведения: литературный герой, сюжет, композиция, портрет, пейзаж		2.4
Изобразительно-выразительные средства в фольклорном и художественном произведении: эпитет, метафора, сравнение, гипербола, аллегория, юмор, звукопись, аллитерация		2.5
Стих и проза. Основы стихосложения: стихотворный метр и размер, ритм, рифма, строфа		2.6

Для оценивания предметных результатов были разработаны три типа заданий.

Задания первого типа направлены проверку умения учащихся осознанно воспроизводить освоенные умения и понятия; задания второго типа призваны оценивать умение школьников применять освоенное содержание предмета в стандартных ситуациях для решения типовых задач; задания третьего типа предполагают перенос имеющихся умений и знаний в нестандартную ситуацию для решения творческих задач.

Право выбирать тот или иной тип задания предоставляется самим ученикам, которые должны быть информированы о его специфике.

Приведем примеры заданий к разделу «Устное народное творчество», изучаемому в пятом классе, позволяющих оценить освоение элементов содержания с кодами 1.4; 1.5; 2.2; 2.4; 2.5.

Задания первого типа проверяют осознанность освоения основных понятий и умений.

1. *Дайте определение сказки, используя опорные слова «устное народное творчество», «повествовательное произведение», «необычные, фантастические события».*

2. *Назовите основные типы сказок и приведите примеры каждого типа.*

3. *Перечислите художественные средства, характерные для сказки. Определите, какие художественные средства названы ниже:*

«высокие горы», «тёмные леса», «красна девица», «столы дубовые»;

«В некоем королевстве, в некоем государстве...», «И стали они жить дружно, в любви и согласии»;

жил-был, царство-государство, подумал-подумал.

Особенностью задания второго типа является то, что сформированность умений и освоенность понятий проверяется на тексте сказки, не входящей в школьную программу.

Прочитайте сказку «Арысь-поле» и определите, к какому типу сказок она относится. Свой ответ аргументируйте. Приведите пример другой сказки, сходной по типу, композиции и использованию художественных средств. Текст сказки предлагается [3, с. 260].

Задание третьего типа содержит описание нестандартной ситуации, что побуждает школьников к творческому применению освоенных понятий и умений.

Ученики нашли старый поврежденный сборник сказок, в котором сохранились только начало и конец сказки «Алеша Попович и Тугарин Змей», и очень расстроились из-за того, что не смогли прочитать о богатырских подвигах героя. Помогите ребятам, предложите свой вариант развития действия в сказке.

Алеша Попович и Тугарин Змей

У соборного попа ростовского был молодой сын, удалый добрый молодец Алёша. Научился Алёша на коне ездить, научился мечом владеть и приходит к милому родителю просить благословения на путь-дорогу: хочет Алёша поехать к морю, пострелять гусей-лебедей, малых серых утушек, поискать богатырских подвигов.

Велика твоя служба, славный богатырь: свет ты мне дал увидеть, как избавил меня от Тугарина! Оставайся в Киеве, служи мне верой-правдою; я тебя щедро награжу своими милостями! Остался Алёша в Киеве, служил князю верой-правдой не один десяток лет, перебил не одну сотню врагов княжеских. Вот и сказке «Алеша Попович и Тугарин Змей» конец, а кто слушал - молодец! [9].

К какому типу сказок относится сказка «Алеша Попович и Тугарин Змей»? Свой ответ аргументируйте. Приведите пример другой сказки, сходной по типу, композиции и использованию художественных средств.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет именно третья задача, представляющая собой одну из современных форм оценивания [1].

Данная задача может быть определена как контекстная, так как в ней содержится описание жизненной ситуации, побуждающая ученика к ее осмыслению и выбору способа применения имеющихся знаний и умений для решения возникшей проблемы.

Представленные задания носят универсальный характер и могут применяться для оценивания предметных результатов по литературе без учета перечня произведений фольклора, входящих в учебно-методический комплекс, по которому осуществлялось обучение.

Оценивается выполнение заданий с помощью критериев, предназначенных для фиксирования уровня достижения результата.

Таблица 2

Критерии оценивания результата

Уровни достижений планируемых результатов	Оценка / Отметка	Критерии
Высокий	Отлично / «5»	Учащийся демонстрирует высокий уровень осмысления стандартных элементов содержания и умение переносить имеющиеся умения и знания в нестандартную ситуацию для решения учебной задачи
Повышенный	Хорошо / «4»	Учащийся свободно владеет понятиями и терминологией, готов применять теорию в практической деятельности, решая типовые задачи в стандартной учебной ситуации
Базовый	Удовлетворительно / «3»	Учащийся демонстрирует осознанное воспроизведение освоенных умений и понятий на репродуктивном уровне в типичной учебной ситуации
Пониженный	Неудовлетворительно / «2»	Учащийся освоил только часть элементов содержания, частично воспроизводит их в устной и письменной речи, но не может применить при решении учебной задачи
Низкий	Плохо / «1»	Учащийся присутствовал при освоении элементов содержания другими учениками, фиксировал информацию путем переписывания с доски или под диктовку

В данных критериях учтено то, что должны усвоить учащиеся, а не то, что они не умеют и не понимают. Учитель, ориентируясь на критерии при оценивании, имеет возможность отслеживать уровень освоения учебного материала, корректировать процесс обучения. Выставленные отметки должны быть аргументированы, их обоснование доведено до учащихся, которым заранее известны критерии оценивания их достижений. Четко представленные школьникам критерии являются для них эффективным ориентиром для выполнения заданий и помогают включиться в самооценку результатов собственной деятельности.

Следует отметить, что предложенные материалы для осуществления оценивания учебных достижений школьников по литературе не решают в полной мере проблему разработки методики диагностики предметных результатов на основе деятельностного подхода в рамках требований ФГОС, носят рекомендательный характер, но являются в определенной мере вкладом в создание только складывающейся системы оценки образовательных результатов.

Выводы. Разработаны контрольные измерительные материалы для оценки учебных достижений по литературе в контексте положений деятельностного подхода, конкретизированных в требованиях к результатам ФГОС. В данные материалы вошел кодификатор предметных результатов, содержащий перечень умений и основных понятий, подлежащих освоению в курсе литературы для 5-го класса в основной школе. Также предложены примеры сконструированных заданий, позволяющих оценить способность учащихся осваивать стандартное содержание образования. Сформирована система критериев, характеризующая степень достижения планируемых предметных результатов.

Представленная в статье информация может быть использована для разработки контрольных измерительных материалов по оцениванию учебных достижений по литературе учащихся и других классов основной школы.

Литература:

1. Жидкова Р.А. Современные методы оценивания результатов обучения // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 779-782.
2. Зинин С.А., Новикова Л.В., Гороховская Л.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по литературе // Педагогические измерения. – 2017. – № 3. – С. 24 – 47.
3. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. – М.: Наука, 1984–1985. – (Лит. памятники). Т. 2. – 1985. – 511 с.
4. Польшкина С.Н. Организация учебной деятельности школьников на уроках литературы на основе деятельностного подхода // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы IV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 31 июля 2014 г.). – Новосибирск, 2014. – С. 72–74.
5. Польшкина С.Н. Современный урок литературы на основе деятельностного подхода // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей всероссийской научно-методической конференции [электронное издание]. Ответственный за выпуск Е.Г. Матвиевская. – 2017. – С. 197–200.
6. Польшкина С.Н. Проблемная ситуация на уроке литературы как средство развития читательской деятельности школьников // Проблемное обучение в современном мире. VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. Под редакцией: Е.Е. Мерзон, В. Л. Виноградова, Р. Ф. Ахтариевой, В. А. Мартыновой. – 2016. – С. 418–423.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://3329.edusite.ru/DswMedia/2015_primern_obrazovat_prog_osh_obch_obraz.pdf (дата обращения: 28.03.2018).
8. Решетникова О.А. Что оказывает влияние на изменение контрольных измерительных материалов для государственной итоговой аттестации? // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 5 – 9.
9. Сказки. Сетевая библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://azku.ru/russkie-narodnie-skazki/aryis-pole.html> (дата обращения: 28.03.2018).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48с. – (Стандарты второго поколения).

Педагогика

УДК: 37

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об инновационном характере педагогической науки. С одной стороны автор акцентирует внимание на научно-педагогических инновациях в образовательный процесс, с другой - на инновациях в саму педагогическую науку, в организацию и проведение научно-педагогических исследований.

Ключевые слова: педагогическая наука, инновации, образовательный процесс, научно-педагогические исследования.

Annotation. The article deals with the question of the innovative nature of pedagogical science. On the one hand, the author focuses on scientific and pedagogical innovations in the educational process, on the other - on innovations in the pedagogical science itself, in the organization and conduct of scientific and pedagogical research.

Keywords: pedagogical science, innovations, educational process, scientific and pedagogical research.

Введение. Смысл понятия инноваций в образовании обычно связывается непосредственно с самим образовательным процессом, а педагогическая наука выступает источником данных инноваций. Но только ли в этом проявляется инновационный характер педагогической науки?

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы выявить особенности проявления инновационного характера педагогической науки.

Изложение основного материала статьи. Педагогика «стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства в полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек», – утверждал выдающийся отечественный педагог К.Д.Ушинский [1, с. 352].

Педагогическая действительность возникает в связи с переходом от естественных, стихийных форм освоения подрастающим поколением накопленного опыта, к сознательному, целенаправленному обучению и воспитанию. Стихийность и сознательность как философские категории характеризуют отношения между неосознанным, неосмысленным участием человека в процессе и целенаправленной деятельностью людей [2, с. 436]. «Сознательным называется то, что осуществляется людьми в соответствии с заранее поставленной целью. Стихийным называется то, что осуществляется непреднамеренно, не контролируется людьми» [3, с. 326].

Стихийные способы освоения накопленного опыта характерны и для животных. Животное, выросшее в неволе и не освоившее от старших навыков добывания пищи, оказывается неспособным к самостоятельной жизни в дикой природе. «В животном мире усвоение и передача из поколения в поколение опыта взаимодействия со средой... является необходимым условием существования и развития биологических видов... Опыт поведения приобретает животными как путем наследования через генетическую программу, так и в процессе прижизненного научения и закрепления в памяти особи», – пишет Г.Б.Корнетов [4, с. 10].

В обучении и воспитании человека можно обнаружить признаки как сознательного, но так и стихийного, причем осознание может осуществляться по разным основаниям. Забота родителей о ребенке начинается еще до его рождения. Выступая первыми воспитателями, родители обеспечивают его физическое и психологическое развитие. Для одних этот процесс имеет стихийный, интуитивный характер, вторые ориентируются на традиции и житейский опыт, третьи образовательный процесс ребенка выстраивают осмысленно, опираясь на научные основания.

Если одни родители могут думать, что погремушка ребенку нужна только для того, чтобы он играл, то профессиональный педагог осознает, что использование ярких, звонких, привлекающих внимание игрушек содействует развитию способности концентрации зрения ребенка на определенном предмете (находящемся на месте, приближающемся, удаляющемся), способствует развитию акта хватания и т.п. И это выступает не просто теоретическим знанием, но и подсказывает, как следует играть с ребенком, чтобы обеспечить развитие наилучшим способом.

За всю человеческую историю накопилось не мало знаний по передаче опыта от поколения к поколению, о процессах обучения и воспитания. Взятые в целом они представляют собой педагогическую мысль. «Педагогика как «педагогическая мысль», – пишет Г.Б.Корнетов, – это совокупность формирующихся в обществе идей, представлений, знаний о целенаправленно организованном образовании (воспитании и обучении), которые существуют на уровнях обыденного и теоретического сознания в рамках различных мировоззренческих, идеологических и научных построений», а педагогика как «педагогическая наука»... отрасль научного знания раскрывающая сущность, цели, механизмы и закономерности образования как целенаправленно организованного процесса, его роль и место в развитии человека. Она изучает воспитание и обучение, разрабатывает пути и способы повышения их эффективности, конструирует продуктивные модели образования [5, с. 5].

Несмотря на осмысленный и системный характер познания, для педагогической науки остаются вопросы, на которые она еще не дала ответа. Такие вопросы выступают в качестве исследовательских проблем, в решении которых происходит развитие педагогики как науки. Значение термина «педагогика», происходящего от двух древнегреческих корней, означающих «ребенок» и «вести», иногда трактуется как «детовожделение». Уже данного понимания в первом приближении достаточно для того, чтобы представить некоторые основные вопросы, которые интересуют педагогическую науку:

- кого вести? – (проблема субъекта образования),
- куда вести? – (проблема цели педагогического процесса),
- как, каким путем вести? – (проблема метода обучения, воспитания),
- при помощи чего? – (проблема средств педагогической и учебной деятельности).

Если данная интерпретация опирается на этимологию слова "педагогика", то научное исследование педагогической действительности позволяет выделить следующие элементы педагогической системы:

- основные идеи и принципы, лежащие в основе образовательного процесса;
- цели образовательного процесса;
- содержание образования;
- формы педагогического процесса;
- методы, приемы и средства;
- участники образовательного процесса.

Несмотря на то, что существуют и другие интерпретации данного понятия, в высказанной точке зрения мы опираемся на позицию А.М.Новикова, который считает, что в образовательном учреждении "педагогическую компоненту можно считать *педагогической системой*, выделив в ней следующие группы элементов: **цели образования; содержание образования; методы, средства**, организационные **формы; педагоги** (учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели); **обучающиеся** (учащиеся, студенты)" [6, с. 167].

В ходе исследования педагогических систем, ее элементов, связей и отношений между ними, педагогическая наука создает основу для построения новых комбинаций исследованных ею компонентов, новых моделей осуществления образовательного процесса. В этом проявляется инновационный характер педагогической науки – результаты научно-педагогических исследований обеспечивают развитие образовательной практики, так как инновация, нововведение, предполагает "осуществление новых комбинаций", что с точки зрения Й.А.Шумпетера обеспечивает процессы качественных изменений, процессы развития [7, с. 158-159]. Следует отметить, что аналогично проявляется инновационный характер и других наук.

Один или несколько элементов педагогической системы могут быть усовершенствованными, что будет приводить к инновациям, которые можно обозначить по названию элемента педагогической системы, или отнести к смешанному виду. Однако не каждое изменение следует считать инновационным. Количественные

изменения будут свидетельствовать об обычном росте, инновация же обеспечивает процессы развития, необходимым условием которых выступают качественные изменения.

За последние 20-30 лет наблюдаются самые разнообразные инновации в образовательном процессе. Так, инновация на уровне идеи, идеи индивидуализации в образовании нашла воплощение на практике и была институционализирована в виде профессии тьютора, более того, сложилась система подготовки тьюторов. Инновации, связанные с распространением информационно-коммуникационных технологий, как средств педагогической, учебной деятельности в педагогических системах, сетевых форм организации образовательного процесса.

Более глубокий анализ процессов обучения и воспитания, анализ не ограниченный перечислением вышеуказанных элементов педагогической системы позволит более детально представить возможности для педагогических инноваций. Использование деятельностного подхода дает возможность педагогический процесс представить через учебную и педагогическую деятельность. Четкое различие методов, а также средств педагогической деятельности и методов, средств деятельности образующегося позволит более детально проводить инновационные изменения. Главное, чтобы за детализацией не упустить целого - педагогической системы. И каждый раз вводя или заменяя один элемент другим нужно удостовериться, что педагогическая система осталась педагогической, т.е. обеспечивает необходимый образовательный результат.

Односторонний взгляд на образовательный процесс нередко приводит к неутешительным выводам наподобие «Урок умер! Лекция устарела!». Эти и аналогичные выражения нередко звучат от ярких и незаурядных представителей педагогического сообщества, которые принимают непосредственное участие и в педагогической деятельности, и в деле развития отечественного образования. Так в «Учительской газете» опубликована статья Е.Травина, суперфиналиста конкурса «Учитель года», под названием «Урок умер... Да здравствует игра!» [8].

Процесс обучения, как и процесс воспитания, не задаются исключительно формой организации, для целостного представления необходимо четко видеть цель, содержание, методы, средства... При этом быть «хорошей» или «плохой», это не свойство формы, формы организации обучения или воспитания, это свойство уместного или неуместного применения формы. Если форма организации обучения в сочетании с методами и средствами позволяет эффективно добиваться поставленных целей, то она на своем месте, если нет, то педагог-проектировщик или педагог-методист ошиблись.

В данном контексте одностороннего взгляда на педагогическую систему и лекцию подвергают критике. Только внешне справедливо выглядят утверждения о том, что студент на лекции пассивно воспринимает информацию, чужие мнения и теряет интерес к творчеству. Критики, по-видимому, забывают, что понимание, выступающее основой лекции, далеко не пассивный процесс. Понимание процесс сложный, требующий интеллектуального напряжения и активности.

Педагогическая наука, как и любая другая, представляет собой сферу исследовательской деятельности, которая обеспечивает "производство новых знаний о природе, обществе и мышлении..." [2, с. 281]. И как сфера деятельности разворачивается в процессах воспроизводства и развития. Инновационный характер педагогической науки наряду с инновациями в образовательный процесс проявляется и в инновациях в самой педагогике, в научно-педагогическом исследовании. Инновации на уровне основополагающих идей педагогического познания, на уровне целей, форм, методов и средств педагогического исследования, эксперимента, обоснования, представления и защиты полученных результатов.

В научной работе на Факультете педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова решаются задачи как в направлении развития образовательной практики, так и в направлении поиска и обновления оснований, форм и способов научно-педагогического исследования. В работах Н.Х.Розова нашли отражение результаты исследований по проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагога [9, 10, 11]. Вопросы повышения качества научных исследований, а также подготовки научно-педагогических кадров в основном представлены в работах Н.Х.Розова, А.В.Боровских [12, 13, 14]. Использование креативных технологий с учетом вызовов современности представлено в работах И.Г.Хангельдиевой [15, 16]. Инновации в самую педагогическую науку на уровне идей, теоретических разработок представлена в работах Н.Х.Розова, А.В.Боровских, В.П.Борисенкова, Р.Е.Пономарева и др. Так, на протяжении многих лет ведутся работы по теме "Деятельностная педагогика" (А.В.Боровских, Н.Х.Розов и др. [17, 18, 19]). Р.Е.Пономарев обсуждает проблему образовательного пространства на теоретическом и практическом уровнях [20, 21, 22]. Вопросы образования за рубежом, преодоления европоцентризма в истории образования представлены в работах В.П.Борисенкова [20, 21, 22]. И это далеко не полный перечень авторов и направлений научных исследований.

Тем не менее, инновационная педагогика сталкивается с проблемами. Во-первых, это проблема возникающая на связке педагогической науки и образовательной практики. Она проявляется в том, что до массовой практики результаты многих исследований попросту не доходят, оставаясь востребованными лишь в сфере профессиональной деятельности самого исследователя. Инертность педагогического сообщества, с одной стороны, выступает проблемой для инновационной педагогики и инновационных изменений, с другой - выступает защитным механизмом от непродуманных действий. Индивидуальных, деятельностных, структурных и даже институциональных проблем инновационной педагогики мы будем касаться в последующих работах.

Выводы. Во-первых, инновационный характер педагогической науки проявляется в отношении к образовательной практике, обеспечивая ее качественные изменения. Во-вторых, в отношении инновационный характер проявляется по отношению к самой себе как сфере исследовательской деятельности, которую научно-педагогическое сообщество превращает в предмет философско-методологического осмысления, совершенствования и развития.

Литература:

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М., Просвещение, 1968. - 577 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. - М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
3. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.
4. Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: Учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М., 1993.

5. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история / Г.Б.Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
7. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. - М.: Прогресс, 1982. – 455 с.
8. Травин Е. Урок умер... Да здравствует игра! // Учительская газета, №4. - 3 февраля 2004 года <http://www.ug.ru/archive/2790>
9. Розов Н. Х. Значение психологии и педагогики для подготовки высококачественных выпускников высшей школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 2. — С. 3–10.
10. Розов Н. Х. Профессия - преподаватель // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2016. — № 2. — С. 3–9.
11. Розов Н. Х. Преподаватель высшей школы: подготовка и повышение квалификации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2013. — № 1. — С. 3–12.
12. Боровских А. В., Розов Н. Х. Научный семинар по педагогике // Педагогика. — 2014. — № 10. — С. 109–116.
13. Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В. О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике // Высшее образование в России. — 2016. — № 3. — С. 53–60.
14. Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В. Автореферат полностью отражает // Педагогика. — 2012. — № 4. — С. 100–111.
15. Хангельдиева И. Г. Креативные технологии в образовании: генезис и современное состояние // Ученый Совет. Издательский дом панорама. Наука и практика. — 2016. — № 2. — С. 37–44.
16. Хангельдиева И. Г. Креативные технологии: опыт переосмысления и адаптации бизнес-технологий к образовательному процессу // Тетради Международного университета в Москва. Тетрадь Культура. — 2015. — № 15. — С. 218–224.
17. III международная конференция "Деятельностная педагогика и педагогическое образование" / Л. А. Бачурина, В. П. Борисенков, А. В. Боровских и др. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2016. — № 1. — С. 7–9.
18. Боровских А. В. Деятельностная педагогика и педагогическое образование // Педагогика. — 2016. — № 3. — С. 114–115.
19. Боровских А. В. Схема учебной деятельности в "Дидактической машине Я.А.Коменского // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 3. — С. 26–35.
20. Пономарев Р.Е. Теория образовательного пространства: монография. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2008. – 242 с.
21. Пономарев Р.Е. Образование и образовательное пространство // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2011. - №1. – С. 16-22.
22. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство. — МАКС Пресс Москва, 2014. — С. 100.
23. Борисенков В. П. Народные традиции воспитания и обучения в странах Тропической Африки // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 2. — С. 110–122.
24. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Федотова О. Д. ПРОДВИЖЕНИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 6. — С. 1–8.
25. Борисенков В. П. ФЕНОМЕН В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АФРИКЕ: ШКОЛЫ КОРОЛЕВСТВА КОНГО (xv-xvi ВВ.) // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 3. — С. 47–55.

Педагогика

УДК: 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. В статье обосновывается ресурсное обеспечение профессиональной подготовки магистра, которое рассматривается в аспекте междисциплинарного подхода к воспитанию. Проведенный анализ нормативно-правовой базы, научно-педагогической мысли в отношении понятия «воспитание» позволяет обнаружить многозначность данного понятия.

Дальнейшие умозаключения, представленные в статье, основываются на соотношении воспитания и обучения в рамках процесса образования человека. Заявленные важнейшие понятия «воспитание и обучение» - это соотносимые аспекты педагогической деятельности, которые осуществляются в процессе образования человека на разных его возрастных этапах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистра, воспитание и обучение, целостный процесс образования, междисциплинарный подход.

Annotation. The article substantiates the resource provision of master's training, which is considered in the aspect of interdisciplinary approach to education. The analysis of the legal framework, scientific and pedagogical thought in relation to the concept of "education" allows us to detect the significance of this concept. Further conclusions presented in the article are based on the correlation of education and training within the process of human education. The declared most important concepts "education and training" are the correlated aspects of pedagogical activity which are carried out in the course of education of the person at its different age stages.

Keywords: master's professional training, education and training, holistic education process, interdisciplinary approach.

Введение. Одной из актуальных задач в системе высшего образования России является обеспечение профессиональной подготовки магистра в условиях реализации междисциплинарного подхода к воспитанию.

Особенности подготовки магистра (направление подготовки 44.04.01, направленность Воспитательная деятельность) состоят в актуализации содержания на новой (человекоцентрированной) основе.

Вот почему междисциплинарную составляющую профессиональной подготовки магистра следует рассматривать в контексте современных тенденций воспитания как деятельности, которая направлена на развитие личности. При этом особое внимание (при рассмотрении современных тенденций воспитания) необходимо уделить созданию условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, что усиливает междисциплинарную составляющую подготовки магистра к воспитательной работе.

Заявленная направленность на междисциплинарную подготовку магистра актуализирует современную стратегию воспитания, которая соотнесена с целями педагогического образования и с ожидаемыми результатами – готовностью к воспитательной деятельности в сложившихся социокультурных условиях. Потребовалось переосмысление педагогической позиции и принципов деятельности педагога-воспитателя на основе освоения таких видов профессиональной деятельности, как педагогическая, научно-исследовательская и культурно-просветительская.

Подготовка магистра обнаруживает направленность на повышение статуса личности ребенка в воспитании. В заявленном контексте выстраивается логика рассуждений на основе анализа социальных тенденций, научно-педагогических идей новой образовательной парадигмы и опыта деятельности автора статьи.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: обосновать направления профессиональной подготовки магистра в условиях реализации междисциплинарного подхода, акцентировать социально-культурную миссию педагога-воспитателя.

Изложение основного материала статьи. *Стратегия воспитания: новое видение проблем.* Проблема ресурсного обеспечения воспитания базируется на положениях Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. (№273-ФЗ), где образование трактуется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Другое важное направление – это определение воспитания как деятельности, направленной не только на развитие личности, но и на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4].

При заявленном положении о том, что образование единый процесс обучения и воспитания, необходимы некоторые уточнения в отношении разведения понятий «воспитание и обучение». В этих целях важны исследования Я. А. Коменского, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И.Я. Лернера, О. С. Газмана, И. А. Колесниковой, Н. Е. Щурковой, в которых, по мнению Корнетова Г. Б., соотношение воспитания и обучения рассматривается не во взаимоисключающем, а взаимодополняющем варианте [5].

Позиция 1. Воспитание и обучение – это целенаправленно организованные (педагогические по своей сути) процессы развития человека.

Позиция 2. Воспитание и обучение – процессы не только взаимосвязанные, но и «взаимообеспечивающие друг друга».

Позиция 3. Воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим, если наряду с воспитательными целями реализуются цели обучения, а обучение, чтобы стало воспитывающим, должно реализовывать цели воспитания в соотнесенности с учебными целями.

Позиция 4. Воспитание как гуманитарная практика бытия. Это означает использование новых технологий, которые базируются на комплексных знаниях о человеке, его развитии и саморазвитии. Общий контекст задает гуманизация воспитания, акцентирующая формирование особой формы отношения человека к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности (профессиональной в том числе).

Таким образом, гуманность – это, прежде всего, комплекс качеств личности, в которых выражается отношение человека к человеку. Эти качества проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений.

Социально-культурная миссия педагога-воспитателя. Следует уточнить, что заявленная взаимосвязь (в межпредметном понимании) может рассматриваться как определенный стиль мышления в сочетании с личностными переживаниями, приобщением к познанию окружающего мира. Важна позиция М. М. Бахтина о том, что особое свойство гуманитарного знания состоит в его диалогичности как специфическом процессе познания.

Другое важное обстоятельство указывает на необходимость взаимосвязи таких категорий, как «язык – культура – общечеловеческие (интерсоциальные) ценности – толерантность – гуманитарная культура личности». Умозаключения на основе проведенного анализа позволяют констатировать, что язык является как продуктом культуры, так и ее важной составной частью и условием существования культуры, а также фактором формирования культурных кодов.

То есть речи идет об осмыслении современных способов коммуникации с окружающим миром, людьми и самим собой. Так обеспечивается создание ситуаций доверительности и взаимной требовательности, насыщение взаимодействия эмоциональным содержанием и переходом от монолога к диалогу. Ситуация может рассматриваться как основная содержательная единица педагогического процесса, если она адекватна жизненной ситуации (содержит необходимую для воспитания информацию, обеспечивает организацию рефлексивных размышлений, побуждает студента к саморазвитию).

Современный контекст подготовки магистра. Реализация инновационной программы подготовки магистра предполагает не только определение целевых и содержательных установок, но и ресурсное обеспечение процесса подготовки магистра в целях решения новых профессиональных задач. Необходимо учитывать, что современный контекст образования в течение всей жизни включает следующие компоненты: учиться познавать на метапредметном уровне (конструирование знания из внешних источников информации и внутренних источников (опыта); учиться действовать (личностный, регулятивный, коммуникативный уровни); учиться сотрудничать, взаимодействовать на основе субъект-субъектного подхода; учиться быть успешным (осмысление и развитие возможностей самого себя в проекции на будущую профессиональную деятельность).

Принципиально важным для студента является познание процессов междисциплинарного характера: развитие когнитивных способностей (восприятие, усвоение и обработка информации, планирование, решение проблем), а также приобретение и использование полученных знаний. Обнаруживается необходимость

познания наук, которые находятся на стыке различных гуманитарных и негуманитарных дисциплин. При этом важен язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании), раскодировании и трансформировании информации.

Другая важная составляющая подготовки специалиста воспитательной работы с молодежью – направленность на диалог и взаимодействие культур. В заявленном аспекте решается универсальная задача: помочь понять мир и понять другого, для того, чтобы лучше понять самого себя. Отсюда профессиональное становление магистра рассматривается нами в качестве расширяющегося жизненного пространства, в рамках которого студент получает возможность приобретения социального и лично значимого опыта в соотнесенности с мотивацией получения образования в течение всей жизни [10].

Так лично-ориентированная технология подготовки магистра состоит в приобретении навыков осмысления себя в мировом и региональном пространстве, умения проявлять толерантность к другим народам и культурам в проекции на взаимодействие [9]. Все это расширяет ориентиры лично-ориентированных образовательных технологий, что позволяет целенаправленно использовать ситуативные занятия и проектировать их результаты. Так в качестве информативного введения в контекстно-ролевую ситуацию используется ключевое понятие «воспитание» не только для активного обсуждения полученной информации, обмена мнениями, но и принятия оптимального решения на основе ее экспертизы.

К настоящему времени подход к воспитанию и соответственно определение его как педагогического понятия существенно изменилось. Результатами воспитания следует считать не усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, а готовность и способность человека к самопознанию, самосовершенствованию и самореализации. Ожидаемыми результатами воспитания являются: восхождение к нравственности, то есть становление личности, готовой к гуманистически ориентированному выбору и обоснованному нравственно-ориентированному действию [5].

Дальнейшие рассуждения о воспитании ориентированы на личностный и междисциплинарный подходы. Такая постановка вопроса акцентирует суть воспитания как взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение. Содержание взаимодействия, характер отношений воспитателя и воспитуемого да и воспитание в целом определяются: социальной практикой и ценностными установками того или иного общества, а также философскими, психолого-педагогическими идеями о воспитании. Немалую роль играют традиции воспитания, которые исторически складываются в культуре каждого общества.

Исходя из того, что воспитание как социальный институт является объектом изучения ряда отраслей знания, следует обобщенно констатировать: философия рассматривает онтологические и гносеологические основы воспитания; социология изучает «социальный заказ» системе воспитания на основе запросов общества и государства; правоведение регламентирует статус, права и обязанности государства, его структур и граждан в сфере воспитания (социального, коррекционного); этнология объясняет существующий у разных этносов нормативный статус человека и национально-культурную специфику роли родителей, исследует закономерности воспитания у народов мира; культурология изучает воспитание как явление культуры, а также педагогическую культуру как гуманитарный феномен; криминология, изучая преступность и преступные сообщества, вносит свой вклад в описание диссоциального воспитания; педагогика и психология исследуют место и роль семейного, религиозного, социального и коррекционного воспитания, разрабатывают принципы, содержание, формы и методы воспитательной работы на разных возрастных этапах, в различных группах и организациях.

Подготовка магистра обнаруживает направленность на повышение статуса личности ребенка в воспитании. В современных условиях методологические возможности указанного подхода позволяют по-иному, чем в прежней традиционной педагогике, интерпретировать сущность воспитания в контексте таких гуманитарных понятий, как «ценности и смыслы», «культура», «понимание», «самоорганизация». Именно такая направленность приводит к переосмыслению традиционных идей и представлений классического воспитания (о ведущей роли взрослого, о соотношении коллективного и индивидуального опыта, о педагогическом воздействии, о поощрении и наказании, об авторитете в воспитании).

Актуальным становится «проектное воспитание», суть которого – обоснование и реализация множества воспитательных практик во имя реализации гуманно-личностного подхода к детям для их развития и поддержки индивидуальности. Эта тенденция нашла отражение в обосновании В. И. Слободчиковым множества гуманитарных практик, воспитания как «педагогика высокого полета» и восхождения к нравственности Н. Е. Щурковой. Заявленные позиции особенно важны, поскольку традиционная теория воспитания нуждается не только в глубинном культурно-философско-педагогическом обосновании (как лично-ориентированного, человекообразующего процесса), но и в соотнесении ее с достижениями современных наук о человеке и его развитии.

Переосмысление педагогической позиции и принципов деятельности воспитателя в современной социокультурной ситуации (субъект-субъектный подход). Междисциплинарная составляющая современных наук о человеке и его развитии обнаруживает необходимость субъект-субъектных оснований воспитания. Повернувшись к ребенку, к внутренним источникам его развития, педагог может приблизиться к решению проблем современного воспитания. С другой стороны, необходимо осмыслить, каковы границы допустимости вторжения во внутренний мир ребенка и каковы меры педагогического управления им и его поведением?

Ориентация на личностный подход в воспитании актуализирует фундаментальную идею: субъектность – свойство целостной личности, а личностное развитие следует рассматривать как развитие субъектности и индивидуальности ребенка. Мы исходим из того, что индивидуальность – это «человек как субъект внутреннего духовного мира, осознающий свою личностную автономию...» [14; с.49].

Дальнейшие рассуждения связаны с обоснованием поведения и отношений на личностном уровне, когда в действие приведены личностные структуры сознания, особые духовно-личностные новообразования человека (обучающегося), в которых закрепляется индивидуальный субъективный опыт свободного выбора поступка, мотивирования поведения, оценка и самооценка, выражение собственной позиции [2].

Переосмысление педагогической позиции и принципов деятельности воспитателя обнаруживает гуманистическую парадигму воспитания: признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности; учет интересов развивающейся личности как приоритетных образовательно-развивающих целей; ориентация на субъект-субъектное взаимодействие между педагогом и обучающимися, основанное на

взаимном уважении; педагогическое сопровождение процесса воспитания как «возложение полномочий и ответственность» [14].

Выводы. Ресурсное обеспечение процесса подготовки магистра в условиях междисциплинарного подхода к воспитанию актуализируют осмысление стратегии воспитания; социокультурную миссию педагога; обнаруживают современный контекст подготовки магистра как переосмысление педагогической позиции и принципов деятельности педагога-воспитателя.

Обнаруженная направленность на повышение статуса личности ребенка в воспитании является перспективной и задает новый ракурс и логику рассуждений на основе анализа не только социальных тенденций, но и научно-педагогических идей новой образовательной парадигмы.

Литература:

1. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. Философские размышления о жизненных проблемах / В. С. Библер. – М.: Новая шк., 1990. – 230 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Ростов н/Д, 1999. 560 с.
3. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы/О. С. Газман //Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / под ред. Н. Б. Крыловой. –М: Цицера, 1995. –Вып. 2. – 124 с.
- 4.Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) "Об образовании в Российской Федерации"[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/search/http://www.consultant.ru/>[Дата обращения 06.04.2018].
5. Корнетов Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета. 2016. С. 15-22
6. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Попова, В. И. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности магистра в образовательном пространстве: учебное пособие / В. И. Попова; Мин-во образования и науки РФ; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 75 с.
8. Попова В. И. Воспитательный потенциал подготовки магистра: содержательные доминанты. // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета. 2016. С. 500-504.
9. Попова В.И. Педагогические возможности внеаудиторной деятельности в подготовке магистра // Мир науки, культуры, образования. – 2015. - №4. С. 82-84.
10. Попова В.И. Воспитательные практики студента в контексте образования как особого способа бытия // Мир науки, культуры, образования. - 2014. № 1 (44). С. 102-105.
11. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школ. М.: Инноватор, 1997. Вып. 7. С. 177-184.
12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]: утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-рг.- Режим доступа: <http://www.rg.ru> [Дата обращения 06.03.2018].
13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской / Школьные технологии. – 2003. - №2. – С. 58-64.
14. Щуркова Н. Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
старший преподаватель Баянкина Дина Евгеньевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический обзор и практический опыт реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. В статье рассматриваются вопросы творческого становления личности преподавателя и исследуются внутренние и внешние социально-педагогические условия. Раскрываются теоретические задачи построения целостного, системного понимания творческого процесса становления личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, профессиональная направленность, профессиональное развитие творческой активности, профессионально-творческое становление.

Annotation. The material presented in article is a theoretical review and practical experience of realization of competence-based approach in professional education. In article questions of creative formation of the identity of the teacher are considered and internal and external social and pedagogical conditions are investigated. Theoretical problems of creation of complete, system understanding of creative process of formation of the identity of the teacher at realization of competence-based approach in professional education reveal.

Keywords: professional competence, competence-based approach, professional orientation, professional development of creative activity, professional and creative formation.

Введение. Российское общество находится в переломном состоянии и образование должно сыграть особую роль в процессе перестройки профессиональной деятельности преподавателей. Этот процесс перестройки зависит от уровня развития науки, проявления кризиса происходит от несоответствия содержания образования современному растущему дисбалансу между сферой образования и рынком труда. Реальные возможности сложившейся системы и развивающиеся потребности общества, а также неспособности обеспечить соответствие квалификации трудовых ресурсов этим потребностям рынка труда и высокотехнологичного производства, все это составляет определенный комплекс решения задач для данных сложившихся обстоятельств.

Постиндустриальное общество с его ценностями (обеспечение возможностей творческого труда, утверждение самооценности личности, здоровья человека, его индивидуальности, самоактуализации саморазвития) обуславливает необходимость перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Компетентный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности [5, С. 7].

Теоретические исследования в научно-педагогической теории получившее развитие в современной методологии личности, служит основанием для определения отношений в качестве предмета творческого развития и становления активной личности в педагогике образования высшем учебном заведении. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности педагога-профессионала рассмотренной и предложенной ученым Ю.В. Киселевой. В ее работах раскрывается и обосновывается четырех - компонентная модель профессионально-педагогической культуры преподавателя [4].

Во-вторых, из работ педагогов - психологов в качестве внутренних условий влияющих на профессиональную деятельность преподавателя выступают: осознание значимости самоорганизации и саморегуляции; устойчивая мотивация; сознательная творческая активность личности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях профессиональной деятельности [1].

Формулировка цели статьи. В настоящее время процесс развития творческой активности личности преподавателя высшем учебном заведении является одной из наиболее актуальных проблем современности в образовательной системе. Решение этой всевозрастающей проблемы тесно связана с потребностью общества в активной, целенаправленной, способной к продуктивной и творческой деятельности преподавателя при реализации компетентного подхода в профессиональном образовании.

Изложение основного материала статьи. Изучение социально-психологических, педагогических и индивидуально-психологических особенностей развития личности профессионалов привлекает внимание исследователей непосредственно в связи с возникновением и быстрым развитием таких областей практики как профориентация, профотбор и аттестация кадров, а также в соответствии с явной необходимостью психологического обеспечения профессионального образования и профессиональной адаптации.

Качество образования и подготовки специалистов в любом вузе, а том числе и педагогическом, в первую очередь зависит от качества работы преподавателей. Основные виды деятельности преподавателя: учебная, научная, методическая, организационная, воспитательная и повышение квалификации.

Одним из наиболее важных компонентов, определяющих качество образования, является уровень профессиональной компетентности преподавателей во время проведения занятий. В нашем исследовании мы делаем акцент на организацию процесса развития творческой активности преподавателя при реализации компетентного подхода в профессиональном образовании.

Понятие «компетентный» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области», а «компетенция» как «круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом» [3].

Выделив определенный контекст понятий мы проанализируем определение Н.В. Кузьминой, которая в своей работе «Методы исследования педагогической деятельности», раскрывает следующее, что «профессионально-педагогическая компетентность – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучаемого с учетом ограничений и предписаний учебно-воспитательного процесса, требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется, как совокупность умений педагога – субъекта педагогического воздействия – особым образом структурировать научные и практические знания в целях лучшего решения педагогических задач» [2].

Теоретический анализ социально-психологических исследований позволил нам выделить следующие основополагающие компоненты профессиональной компетенции, которые определяют процесс развития творческого становления преподавателя при реализации компетентного подхода в профессиональном образовании. Целесообразно рассмотреть содержания и основные характеристики профессиональной пригодности, профессиональной направленности, профессионально-психологической готовности и подготовленности, профессиональной адаптации, профессионального самоопределения, профессионального развития.

Основная характеристика профессиональной пригодности заключается, в том, что складывающиеся индивидуальные особенности преподавателя-профессионала определяются из совокупности заданных психологических черт, которые отвечают объективным требованиям профессии при реализации компетентного подхода в системе образования. Это присуще при наличии возможного целостного образа профессионально-творческого и компетентного преподавателя для реализации компетентного подхода в системе образования. Поэтому в практическом плане исследования нам представляется необходимым выявление представлений преподавателей о значимых личностно-психологических качествах, творческих способностях, профессиональных знаниях и умениях специалиста своего дела при реализации компетентного подхода в системе образования.

Определяющей целью и задачей разработанной нами стандартизованный опросник включал ряд основополагающих вопросов, задаваемые преподавателям Алтайского государственного педагогического университета. Из определенных ответов, мы установили и стандартизировали по убыванию определенные психологические качества, которыми должен обладать преподаватель высшего учебного заведения при

реализации компетентностного подхода, чтобы стать профессионалом в своей творческой педагогической деятельности: жесткая дисциплинированность – 48,7%; умение устанавливать контакты со студентами данной специальности – 46,6%; умения контролировать свои поступки и определенная выдержка – 45,5 %; способность творчески и логично анализировать свои действия и поступки – 44,4%; знания о особенностях выполнения конкретных творческих и педагогических задач – 41,3%; четкая принципиальность и честность в своей профессиональной деятельности – 39,1%; умение обобщать опыт творческой и профессиональной работы – 37,5%; внимательность по отношению к студентам и молодым преподавателям – 34,5%; общительность – 32,8%; нравственно-волевые качества – 28,7%; самостоятельность принятия решений по различным вопросам – 27,2%; умение выявлять и предвидеть чрезвычайные события – 25,3%; творческая самостоятельность – 24,6%; логическая последовательность в действиях, поступках – 22,3%; способность к разрешению межличностных конфликтов – 21,0%; смелость и склонность к профессиональному риску – 17,4%; умение использовать различные педагогические методы и приемы в преподавании дисциплины – 16,9%.

Практический анализ полученных ответов и высказываний преподавателями проводился выборочно на 15 кафедрах Алтайского государственного педагогического университета. Полученные результаты корреляционного и факторного анализа ответов преподавателей Алтайского государственного педагогического университета, которые выявлялись во взаимосвязи между группами высказываний по методу главный компонент, позволяют с достоверностью сделать следующие выводы. В распределении групп высказываний и ответов преподавателей кафедр наглядно видно наличие сильной корреляции. Образ творческого профессионала своего дела соответствует начальному этапу овладения профессией педагога и подчинена влиянию группового статуса. При этом преподаватели кафедр Алтайского государственного педагогического университета ещё не различают психологические качества, которыми должен обладать педагог-профессионал высшего учебного заведения при реализации компетентностного подхода. Им кажется, что все эти качества одинаково важны и по их значимости еще не разделяют.

В процессе профессионального и творческого становления преподавателя при реализации компетентностного подхода в высшем учебном заведении, происходят изменения в системе мотивов, ценностей, интересов и смыслов профессионально-творческой деятельности. Профессиональная направленность и профессионально-психологическая готовность формируется с момента начала педагогической деятельности преподавателя в высшем учебном заведении. В данном контексте одним из позитивных факторов профессионализации является формирование конструктивных и социально-значимых мотивов выбора профессии, а также мотивов и ценностей профессионально-творческой деятельности преподавателя при реализации компетентностного подхода в системе образования.

Анализируя полученные результаты по выборке в целом показал, что ведущим мотивом для всех преподавателей на кафедрах Алтайского государственного педагогического университета является понятие «работать преподавателем в Алтайском государственном педагогическом университете» (35.94% ответов), а наименее значимым понятие «занимать руководящую должность в Алтайском государственном педагогическом университете» (2.32% ответов).

Для преподавателя Алтайского государственного педагогического университета все мотивы являются связанными. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что большая часть преподавателей, выбирая свою профессию, имеют конструктивно-положительную мотивацию профессионально-творческой деятельности, профессионального роста и творческого становления. Особенность выбора профессии преподавателя Алтайского государственного педагогического университета проявляется 4 факторами: у преподавателя есть идеальный пример или образ педагога-профессионала на кафедре - 13.418 %; преподаватель имеет завышенную самооценку в своей профессионально-творческой деятельности как профессионал – 6.5493%; преподаватель адекватен в своем выборе профессии и считает себя профессионалом – 62.342%; преподавателю интересна творческая работа и ее конечный итог – 10.501%.

На данном этапе исследования необходимо выделить проблему, возникающую в процессе развития творческой активности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Она заключается в сохранении положительной мотивации, способствующей развитию профессиональной направленности, а в процессе педагогической деятельности, профессионально-психологической готовности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Предотвращая ее негативную динамику под воздействием характера, содержания и условий работы, у педагога-профессионала формируется профессиональная мотивация в процессе педагогической деятельности.

Структурным компонентом профессиональной компетенции в процессе творческого становления преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании является профессиональная адаптация. На этапе профессионально-творческого становления преподавателей высшего учебного заведения в процессе реализации компетентностного подхода в системе образования возникают трудности, имеющие социально-психологический характер. Выступая как фактор, осложняющий процесс профессионально-творческого становления преподавателя, мы выявляли в общественном опросе структуру и иерархию трудностей адаптации и профессионализации в системе высшего профессионального образования.

Результаты опроса показали, что трудности профессиональной адаптации и профессионализации связаны со спецификой профессионально-творческой и педагогической деятельности преподавателя. В процессе творческого становления преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, очень трудно быстро адаптироваться к реальным социально-творческим условиям высшего учебного заведения.

В анализе ответов на вопрос, «что вызывало наибольшие сложности адаптации к профессионально-творческой деятельности в первоначальный период работы в высшем учебном заведении», мы выявили иерархию трудностей. Из ответов респондентов, которые поставили на первое место особенности профессионально-творческой деятельности преподавателя высшего учебного заведения (50% ответов); на втором месте, такие компоненты профессиональной адаптации, как привыкание к педагогическому коллективу (31,6% ответов); на третьем месте установление отношений с руководством высшего учебного заведения (24,5% ответов).

Проведенный корреляционный и факторный анализ на различных факультетах, кафедрах Алтайского государственного педагогического университета доказывает, что особенности профессионально-творческого

адаптационного процесса проявляются в совпадении имеющихся мнений преподавателей о своей структуре и иерархии трудностей адаптации и профессионализации в системе высшего профессионального образования, которые отличаются от полученных результатов на выборке в целом.

Профессиональная подготовленность и компетентность преподавателя высшего учебного заведения является его индивидуальной характеристикой, которая соответствует степени требованиям профессии в системе образования. Говоря о профессиональном выполнении труда, творческом становлении преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, имеется в виду профессиональная его подготовленность и профессиональная компетентность в осуществлении своей педагогической деятельности на высоком уровне.

Основными формами профессионального и творческого становления для преподавателя при реализации компетентностного подхода, пришедшего в высшее учебное заведение, являются профессионально-педагогическая подготовка, работа с руководителями Алтайского государственного педагогического университета и членами профессорско-преподавательского коллектива. Предложенный опрос респондентам - субъектам управления, который заключался в постановке вопроса о значимости наиболее эффективных форм профессионального и творческого становления преподавателя. Данные подтверждающие опроса руководителей Алтайского государственного педагогического университета и членов профессорско-преподавательского коллектива выявили такую иерархию: творческая, педагогическая, самостоятельная и практическая деятельность - 56,6% ответов; проявления наставничества со стороны компетентных преподавателей-профессионалов - 51,1% ответов; профессионально-творческая подготовка - 38,5% ответов; обсуждения профессиональной деятельности и творческой инициативы молодых преподавателей в педагогическом коллективе - 13,4% ответов; повышения своего профессионально-педагогического уровня на курсах повышения квалификации - 11,6% ответов.

Каждый преподаватель, работающий высшем учебном заведении, должен быть компетентен в той или иной степени, в какой выполняемая им творческая деятельность отвечает педагогическим требованиям. Педагогические требования должны предъявляться к конечному результату профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Анализируя профессиональную компетентность преподавателей высшего учебного заведения как одну из составляющих процесса творческого становления при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, мы считали целесообразным рассматривать ее в аспекте достижения преподавателями конкретных творческих результатов в сфере профессиональной и общественной жизни Алтайского государственного педагогического университета.

Наше исследование по методике ОТеЦ показало следующие результаты: 46,2% преподавателей Алтайского государственного педагогического университета имеют высокие показатели; 53% преподавателей средние показатели; 3,0% преподавателей имеют низкие баллы в стремлении достижения высоких результатов в своей профессионально-творческой деятельности. Данные результаты свидетельствуют о том, что большая часть преподавателей Алтайского государственного педагогического университета находятся на достаточно высоком уровне стремления самостоятельно овладеть профессионально-творческой деятельностью, добиваясь конкретных и реальных, творческих результатов, планируя свою педагогическую деятельность, ставя конкретные педагогические цели, достигая поставленных задач, стараясь сотрудничать с коллегами, а так же несут ответственность за результаты своей профессионально-творческой деятельности.

Профессиональное развитие преподавателя Алтайского государственного педагогического университета является важным компонентом профессиональной компетентности в процессе его творческого становления при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Профессиональное развитие в процессе творческого становления преподавателя включает в себя совершенствование им комплекса профессионально важных психологических качеств, осознание самооценок, личных целей и задач, стремление к положительной динамике внутреннего образа-профессионала, профессиональному и личностному росту.

Проводимое наше исследование, по методике ОТеЦ, с преподавателями Алтайского государственного педагогического университета показало, что 22,7% преподавателей оценили важность собственного профессионального развития в высшем учебном заведении; 6,0% преподавателей оценили, как не имеющее значение; 76,3% респондентов показали средние баллы по данному качеству.

Подводя итоги результатов исследования мы пришли к выводу о том, что содержательные характеристики различных компонентов профессиональной компетентности, которые определяют процесс развития творческого становления преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании отражаются через внутренние условия профессионально-творческой деятельности преподавателя высшего учебного заведения, определяют реальную включенность в творческую и профессиональную деятельность и выступают в качестве стимулов творческого развития личности, формируют устойчивые профессионально-компетентные качества и свойства для ведущего вида деятельности в творческой и профессиональной группе.

В рамках современной педагогики остро встает проблема творческого педагогического взаимодействия педагога и учащихся и рассматривается как творческий процесс организации общения, сотрудничества и творчества, педагогической поддержки подрастающего поколения в самореализации и самоорганизации.

До сих пор мы анализировали и делали акцент на внутреннее психологическое содержание процесса развития творческой активности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Однако творческий процесс и развития творческого становления преподавателя высшего учебного заведения протекает в реальных социальных условиях и подвергается воздействию разнообразных факторов. В нашем исследовании мы выделяем и анализируем социально-психологические условия, которые детерминируют процесс развития творческой активности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, и выступают как внешние по отношению к индивиду феномены, действующие на уровне высших учебных заведений как социальной организации и преподавателей как большой профессионально-творческой группы. К ним относятся:

- специфика профессионально-творческой и педагогической деятельности и требования, предъявляемые к личностным психологическим качествам, творческим способностям, профессиональным знаниям, умениям, навыкам преподавателя высшего учебного заведения;

- система организационных форм и методов при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, влияющих на процесс развитие творческого становления и проявления творческой активности преподавателя;

- образ профессионально-компетентного специалиста, сложившийся на уровне профессионально-творческой группы;

- социальный престиж профессии при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании;

- доброжелательного отношения в педагогическом коллективе, психологический климат профессионально-творческой среды в системе образования;

- профессионализм профессорско-преподавательского коллектива высшего учебного заведения, в котором работают преподаватели.

В данном контексте следует обратить внимание, что из рассматриваемых социально-психологических условий влияющих на процесс развития творческой активности и творческого становления преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, не только обуславливают данный педагогический процесс, но и некоторые из них являются одновременно его результатом. По нашему мнению, образ творческого профессионала в своей деятельности, сложившийся на уровне профессионально-творческой группы, не только детерминирует профессионализацию отдельного преподавателя, но и является элементом сформировавшегося профессионально-творческого, личностного сознания компетентного преподавателя в профессиональном образовании.

Для сформировавшегося профессионально-творческого, личностного сознания компетентного преподавателя, характерно наличие сложившегося образа идеального представителя профессии при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, коррелирующего с общими, групповыми ценностями и представлениями, и соотнесение себя как творческого профессионала с ним. Преподаватель–профессионал изменяется с накоплением профессионального опыта, и будучи динамичным на личностно-психологическом уровне корректируется в соответствии с образом профессионально-творческой группы.

Выводы. Таким образом, подводя итог результатам проведенного исследования, нами установлено, что индивидуально-психологические особенности развития творческой активности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании определяют внешние педагогические условия эффективности процесса становления творческой, педагогической, профессиональной деятельности опосредованно через внутренние психологические условия, которые выступают в качестве стимулов к профессионально-творческому личностному росту.

Литература:

1. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.

2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета. - 1970. - 114 с.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Москва: Мир и Образование, Оникс. - 2011. - 944 с.

4. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5. - С. 206-208.

5. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет». - 2016. – 176 с.

Педагогика

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 Ваганова Ольга Игоревна

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

магистрант Румянцева Наталия Александровна

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

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье описана методика проектирования образовательного события как формы организации образовательного процесса в профессиональном образовании. Дано обоснование возможностей эффективного применения событийного подхода в процессе профессиональной подготовки, отмечены дидактические возможности образовательного события в вузе. Описана сущность образовательного события как формы организации образовательного процесса, перечислены его характеристики. Дано описание методики проектирования образовательного события, включающей подготовительный, событийный и рефлексивный этапы. Для каждого этапа указаны содержание деятельности, планируемый результат и возможные формы организации совместной деятельности участников. Предложенная методика проектирования образовательного события предполагает использование разнообразных форм взаимодействия участников в соответствии со степенью их вовлеченности в образовательное событие. Описаны предполагаемые результаты применения данной методики в образовательной практике высшей школы. Сделаны выводы о широких дидактических возможностях образовательных событий, спроектированных с использованием предложенной методики.

Ключевые слова: методика; проектирование; образовательное событие; форма; образовательный процесс; индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. This article describes the methodology for designing an educational event as a form of organization of the educational process in vocational education. The feasibility of effective application of the event approach in the process of vocational training is given, and the didactic possibilities of the educational event in the university are noted. The essence of the educational event as a form of organization of the educational process is described, its characteristics are listed. A description is given of the methodology for designing an educational event, including the preparatory, event and reflexive stages. For each stage, the content of the activity, the planned result and possible forms of organization of joint activities of participants are indicated. The proposed methodology for designing an educational event involves the use of various forms of interaction between participants in accordance with the degree of their involvement in the educational event. Described results of application of this technique in educational practice of the higher school are described. Conclusions are made about the wide didactic possibilities of educational events designed using the proposed methodology.

Keywords: methodology; design; educational event; the form; educational process; individual educational trajectory.

Введение. Новые вызовы, которые стоят сегодня перед системами образования во всем мире, связаны с обеспечением качественного образования в условиях новой реальности, характеризующейся кризисом эпохи «неумелого детства», развитием информационного общества, возможностями он-лайн образования и пр. Простая совокупность знаний и навыков уже не обеспечивает успешности выпускника в современном мире, он должен быть способен самостоятельно искать и перерабатывать информацию, «встраиваться» в различные процессы и формы активности, эффективно взаимодействовать в командах, принимая на себя различные роли, обладать проектным мышлением. Чтобы удовлетворять современным требованиям, образование должно быть ориентировано на формирование у обучающихся способности самостоятельно принимать решения и эффективно действовать в условиях растущей неопределенности. В связи с этим повышается актуальность поиска и разработки новых форм организации образовательного процесса, которые позволили бы сделать его более гибким, концентрированным, комбинирующим возможности традиционных форм обучения для изменившихся условий [3, 6]. Широкими возможностями для более гибкой и вариативной организации образовательного процесса в вузе обладает формат образовательных событий, который в последнее десятилетие все более активно внедряется в практику профессионального образования.

Образовательное событие как форма организации образовательного процесса в высшей школе обладает рядом ценных преимуществ, таких как сравнительно более короткая трудоемкость по отдельным дисциплинам учебного плана, концентрация на практической подготовке обучающихся, возможности целенаправленного включения в образовательный процесс мероприятий культурной, социальной, воспитательной направленности, возможности официального признания результатов обучения, сформированных посредством подобных мероприятий.

Несмотря на довольно широкие дидактические возможности образовательного события как формы образовательной деятельности, описываемая форма только начинает внедряться в практике организации профессионального образования. На наш взгляд, это связан с тем, что формат образовательного события для профессионального образования значительно отличается от подобного формата в общем образовании, и требует значительной научно-методической разработки с учетом специфики вида профессиональной подготовки. Анализ практики внедрения событийного подхода в профессиональное образование позволяет сформулировать проблемы, связанные с реализацией образовательного процесса в вузах в форме образовательных событий:

- формальный подход к проектированию образовательных событий для профессиональной подготовки, проявляющийся в слабой взаимосвязи содержания образовательного события с содержанием будущей профессиональной деятельности и требованиями профессионального стандарта;
- слабая взаимосвязь содержания деятельности обучающихся при реализации образовательного события и планируемых результатов обучения по программе;
- несовершенные методы контроля результатов образовательного события и пр. [4].

Формулировка цели статьи. Цель работы – предложить методику проектирования образовательного события в вузе.

Задачи работы:

- раскрыть сущность и особенности образовательного события как формы организации образовательного процесса в вузе;
- уточнить требования к образовательному событию в процессе профессиональной подготовки обучающихся вуза;
- описать методику проектирования образовательного события для обучающихся вуза;
- сделать выводы о возможностях и перспективах применения описанной методики в образовательном процессе высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы событийного подхода в профессиональном образовании представлены в исследованиях Д. Б. Эльконина, В.И.Слободчикова, В.И.Соловьева, Н.Б.Крыловой, М.Ю.Жилиной и др. [8, 9]. Исследования касаются онтологических аспектов использования событийного подхода к обучению (В.И.Слободчикова, Ю.С.Манулов), вопросов реализации образовательных событий в контексте тьюторской практики (М.Ю.Жилина, М.М.Миркес), рассмотрения образовательного события как ресурса профессионального становления студентов (Н.В.Пилипчевская, Н.В.Петропавловская) [9].

Анализируя современные исследования, образовательное событие может быть определено как особая форма организации и реализации образовательной деятельности, предполагающую интенсивную интеграцию теоретического знания с возможностями его практического воплощения (Д.Б.Эльконин); как значимая ситуация, 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) [8, 10, 12].

Описывая сущность образовательного события как формы организации образовательного процесса в высшей школе, следует отметить ряд характеристик этой формы, которые напрямую влияют на его проектирование:

- образовательные события должны обеспечивать моделирование профессиональных ситуаций, обеспечивать формирование профессионально значимых умений и навыков, предлагать образцы профессионального поведения;
- образовательные события должны предполагать целостную совокупность логически связанных образовательных задач;
- образовательные события предполагают сочетание индивидуальной и групповой активности обучающихся;
- образовательные события должны предполагать значительную долю самостоятельной работы обучающийся по формулировке проблем, выявлению смыслов, освоению умений и навыков, осмыслению происходящего;
- образовательные события должны характеризоваться уникальностью, предполагать выход из рамки традиционного образовательного процесса, обеспечивать эмоциональный отклик участников;
- образовательные события должны предполагать получение образовательного результата, который можно оценить с точки зрения формальных критериев (что необходимо для учета результатов образовательного события по результатам освоения программы) и с позиций значимости для обучающегося [1, 2, 7].

Несмотря на то, что образовательное событие как форма организации образовательного процесса в значительной мере несет черты образовательного проекта, эта форма, на наш взгляд, не сводится к традиционным образовательным проектам, а предполагает более широкий перечень комплексных форм организации образовательного процесса. Так, образовательное событие может предполагать «внешнее» участие студентов в событии (производственная экскурсия, встреча с работодателями, участие в конференции в качестве слушателя и пр.), активное участие в событии (мастер-класс, круглый стол, тренинг), непосредственное участие в качестве организатора (различные проекты, акции, исследования и пр.).

В настоящее время в рамках проекта модернизации отечественного образования в Мининском университете осуществляется работа по созданию программ универсального бакалавриата, основная идея которых заключается обучающимися освоении универсальных модулей профессиональной подготовки на первом этапе обучения и предоставлении возможности выбора индивидуальной образовательной траектории на втором этапе. В соответствии с этой работой в учебных планах универсального бакалавриата образовательные события как были представлены как отдельные дисциплины, предполагающие выделение контактной и самостоятельной работы обучающихся и конкретную форму итоговой аттестации. При этом предполагалось, что обучающийся имеет возможность выбора образовательного события в рамках собственной образовательной траектории.

Анализ учебных планов Мининского университета, в которых образовательное событие предусмотрено как особая форма профессиональной подготовки, позволил установить, 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. Из них от 20 % до 30 % планируется как аудиторная работа, и 70%-80% – как самостоятельная работа. Таким образом, складывающаяся образовательная практика потребовала разработки методики проектирования образовательных событий для различных направлений и профилей подготовки.

Проектирование образовательного события понимается нами как содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи по организации образовательного события для обучающихся вуза [10]. Методика проектирования образовательного события представляет описание последовательности согласованных действий преподавателя по обеспечению планируемого результата – разработке проекта образовательного события.

Разработанная методика проектирования образовательного события включает подготовительный, событийный и рефлексивный этапы и представлена в таблице 1.

Методика проектирования образовательного события в вузе

Этап	Содержание этапа	Результат
1. Подготовительный	1. <i>Проблематизация</i> - индивидуальная диагностика проектных умений и навыков; - обсуждение потребностей и ожиданий участников; - формирование проблемного поля; - формирование команд (при необходимости)	Сформулированы проблема, личностные потребности и интересы участников, связанные с участием в образовательном событии
	2. <i>Концептуализация</i> - определение целей участия в образовательном событии; - разработка плана действий и порядка взаимодействия внутри команд; - определение содержания и форм отчета; - обсуждение способов и критериев оценки участия в образовательном событии (формирование «экспертной карты»); - представление задания для подготовки к образовательному событию.	Сформулированы цель участия в образовательном событии, план действий, перечень отчетных материалов и сроков их предоставления, способы и критерии оценки
	<i>Возможные формы проведения:</i> установочный семинар, круглый стол и т.д.	
2. Событийный	3. <i>Подготовка к участию в образовательном событии (самостоятельные действия обучающихся, направленные на теоретическую подготовку к событию)</i> - поиск информации; - составление контрольных вопросов; - проектирование и пр.	Сформировано представление о содержании образовательного события, подготовлен перечень вопросов для выяснения, составлено описание проекта
	<i>Возможные формы проведения:</i> самостоятельная работа, работа в информационно-образовательной среде вуза и т.д.	
	4. <i>Участие в образовательном событии</i> - получение необходимой информации; - установление контактов; - подготовка вопросов для обсуждения; - реализация проекта и пр.	Сформировано эмоционально-ценностное отношение к образовательному событию, уточнено/расширено представление о предмете события, собрана дополнительная информация; развиты навыки реализации проекта и пр.
	<i>Возможные формы проведения:</i> образовательные события, предполагающие внешнее участие (вебинары, конференции, встречи с работодателями, экскурсии и пр.), образовательные события с активным участием (мастер-классы, тренинги, квесты), образовательные события проектного формата с участием в качестве организатора (образовательные, социальные, культурные проекты).	
	5. <i>Выполнение отчетного задания по образовательному событию</i> - оформление отчетных материалов по событию	Оформленное отчетное задание в виде реферата, презентации, фото- и видеофайлов, отчета по результатам исследования, статьи, публикации в социальных сетях и пр.
<i>Возможные формы проведения:</i> групповая или индивидуальная самостоятельная работа обучающихся, совместная работа в информационно-образовательной среде вуза и пр.		
3. Рефлексивный	6. <i>Экспертиза результатов образовательного события</i> - оценка результатов образовательного события преподавателем; - перекрестная оценка результатов образовательного события с использованием экспертной карты.	Выполненное оценивание результатов образовательного события по критериям преподавателя и критериям экспертной карты
	7. <i>Рефлексия</i> - обсуждение содержания и результатов образовательного события; - заполнение листов рефлексии.	Заполненные листы рефлексии Сформулированы новые задачи, связанные с расширением представления о предмете образовательного события
	<i>Возможные формы проведения:</i> семинар, итоговая конференция и пр.	

Апробация предложенной методики проектирования образовательного события в вузе осуществляется в настоящее время.

Выводы. Обобщая результаты данной работы, необходимо отметить, что формы организации образовательного процесса претерпевают значительные изменения, и эта тенденция, скорее всего, будет только нарастать. Новые способы организации в вузе образовательной деятельности, вовлечения обучающихся в различные виды активности и взаимодействия должны учитывать особенности информационного общества. Дидактические возможности образовательного события как форма организации

образовательного процесса в вузе довольно широки. Характеризуясь высоким уровнем эмоциональной вовлеченности участников, интереса к содержанию и совместной деятельности, образовательные события в профессиональной подготовке требуют также высокого уровня готовности к самостоятельной осмысленной деятельности обучающихся. Поэтому эта форму не целесообразно использовать в начале обучения и применять её часто.

Проектирование образовательного события как формы организации образовательного процесса должно предполагать целенаправленную предварительную подготовку обучающихся (подготовительный этап), участие в событии (событийный этап) и самооценку полученного результата (рефлексивный этап). Исходя из специфики направления подготовки, планируемых результатов обучения, степени вовлеченности обучающихся в деятельность для каждого из этапов образовательного события могут быть выбраны различные формы проведения.

Литература:

1. 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
2. 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.
3. 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.
4. Мелик-Гайказян И. В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3 (7). С. 54-76.
5. 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.
6. 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.
7. Соловьев Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. 2009. №2. С. 103-111
8. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
9. 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.
10. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

Педагогика

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 Лебедева Татьяна Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Фомина Дарья Михайловна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОГРАММАМИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлено описание возможностей управления образовательными программами, раскрыты основные обязанности руководителей образовательными программами, обоснована разница в мотивах труда педагогических работников – руководителей программ и преподавателей вуза. Представлены результаты исследования мотивов руководителей образовательных программ и педагогических работников, не задействованных в этом процессе, проведено ранжирование мотивационных факторов данного вида деятельности. Сделаны выводы о различиях, обусловленных разным функционалом, условиями работы и коммуникациями с коллегами. По результатам работы сделаны выводы о возможности использования результатов при разработке системы стимулирования руководителей программами и педагогических работников вуза.

Ключевые слова: образовательная программа, руководство, мотив, педагогические работники.

Annotation. The article describes the possibilities of managing educational programs, reveals the main responsibilities of managers of educational programs, justifies the difference in the motives of the work of pedagogical workers - program managers and university teachers. The results of research of motives of heads of educational programs and pedagogical workers not involved in this process are presented, ranking of motivational factors of this kind of activity is carried out. Conclusions are made about the differences due to different functional, working conditions and communications with colleagues. Based on the results of the work, conclusions were drawn on the possibility of using the results in the development of the incentive system for program managers and the teaching staff of the university.

Keywords: educational program, leadership, motive, pedagogical workers.

Введение. Одной из тенденций развития образования в настоящее время стал поиск новых способов и инструментов организации профессионального образования в условиях рынка. Образовательные программы, разработанные под конкретные социальные запросы и потребности, стали основным фактором

конкурентоспособности образовательных учреждений на рынке образовательных услуг. В связи с этим все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с разработкой эффективных механизмов управления жизненным циклом образовательной программы – её проектированием, оформлением, ресурсным обеспечением, реализацией, обеспечением качества.

Практика руководства образовательными программами, складывающаяся в российских вузах, позволяет констатировать, что к выполнению функций по руководству образовательными программами все больше привлекаются представители профессорско-преподавательского состава. Совмещение преподавательской и управленческой деятельности обуславливает актуальность поиска путей, способов и форм эффективного руководства образовательными программами. Научный и практический интерес вызывают вопросы, связанные с готовностью преподавателей к руководству образовательными программами, формирование нового типа руководителя в системе профессионального образования, изучением способов привлечения к данному виду деятельности, оценкой качества руководства образовательными программами и др.

Формулировка цели статьи. Целью исследования выступало проведение сравнения мотивационных профилей преподавателей и преподавателей-руководителей образовательных программ.

Задачи исследования:

- составить мотивационные профили преподавателей и руководителей образовательных программ в вузе, выявить основные мотивы для каждой группы исследуемых;
- сравнить ведущие мотивы исследуемых групп;
- сформулировать выводы об особенностях мотивации преподавателей-руководителей образовательными программами вуза.

Изложение основного материала статьи. В рамках складывающейся практики руководства образовательными программами в Мининском университете нам представлялось интересным и значимым выявить особенности мотивации преподавателей-руководителей образовательными программами и сравнить её с мотивацией преподавателей, занятых традиционной преподавательской деятельностью. Гипотезой проведенного нами исследования выступало предположение, что существуют различия в мотивационных профилях преподавателей и преподавателей-руководителей образовательными программами. Эта разница обусловлена, на наш взгляд, тем, что принятию функций по руководству образовательной программой предполагает у преподавателя более развитые потребности в интересной и общественно-полезной деятельности, в широком круге социальных и профессиональных контактов, а также во власти и уважении. Кроме того, предполагалось, что это исследование поможет ответить на ряд важных вопросов, касающихся методов и инструментов мотивации преподавателей при руководстве образовательными программами, а также критериев отбора претендентов на должность руководителей образовательных программ.

Руководство образовательной программой вуза предполагает выполнение целого комплекса функций, связанных с обеспечением реализации образовательной программы, таких как управление целями и содержанием программы, управление персоналом программы и контингентом обучающихся, привлечение ресурсов и обеспечение качества подготовки по программе. Можно с полным правом утверждать, что реализация обязанностей по руководству образовательными программами требует наличия у руководителя особых прогностических, проективных, коммуникативных компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию образовательной программы. Широкий круг обязанностей, носящих дополнительный к основной преподавательской деятельности характер, обуславливает необходимость наличия мотивации к данному виду деятельности. Мотивация руководителя образовательной программы, на наш взгляд, должна характеризоваться устойчивыми потребностями в профессиональном развитии, активном взаимодействии, общественно-полезной деятельности.

Для исследования диагностики мотивационных профилей был использован вопросник Ш.Ричи и П. Мартина [8].

Среди мотивационных факторов, представленных в методике, можно выделить потребность в высоком заработке, материальном вознаграждении и материальных благах; потребность в комфортных физических условиях работы; потребность в структурировании работы, обратной связи и информации о собственной работе, снижении степени неопределенности, связанной с работой; потребность в признании заслуг и обратной связи (отзывах о своей работе): приобретение общественной значимости и других [8].

Исследование мотивации руководителей образовательными программами и педагогических работников было проведено на базе ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) в декабре 2017- феврале 2018 года.

На 6 факультетах (факультет гуманитарных наук (ФГН); факультет физической культуры и спорта (ФФКиС); факультет естественных, математических и компьютерных наук (ФЕМикН); факультет управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС); факультет психологии и педагогики (ФПИП); факультет дизайна, изящных искусств и медиа-технологий (ФДИИиМТ) Мининского университета реализуются 135 ОПОП.

В опросе приняло участие 210 человек, что составляет 84% от общего числа руководителей ОПОП (всего в руководстве задействовано 117) и 112 научно-педагогических работников - преподавателей Мининского университета.

Проведение опроса среди руководителей ОПОП и НПР позволило определить их основные факторы трудовой мотивации. На рисунке 1 представлены средние значения факторов трудовой мотивации по всем респондентам.

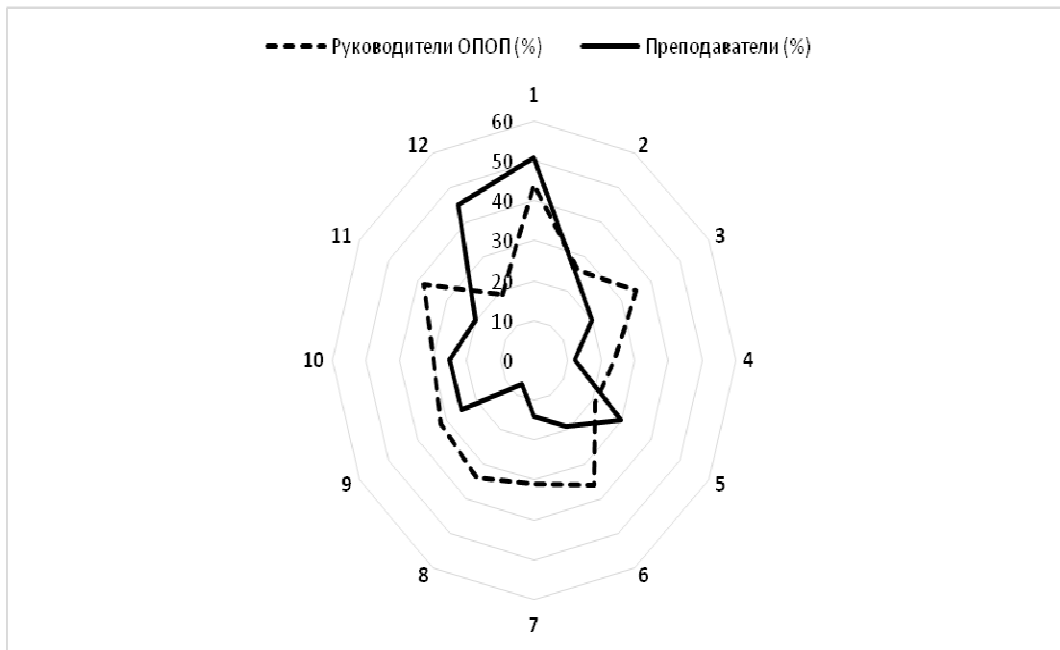


Рисунок 1. Средние значения факторов трудовой мотивации

По результатам исследования трудовых мотивов сложились три ведущие группы мотивов для каждой категории респондентов.

Для руководителей ОПОП и научно-педагогических работников (НПР) Мининского университета, три группы мотивов представлены следующим образом. Так первую группу составили мотивы, представленные на рисунке 2 а, б.

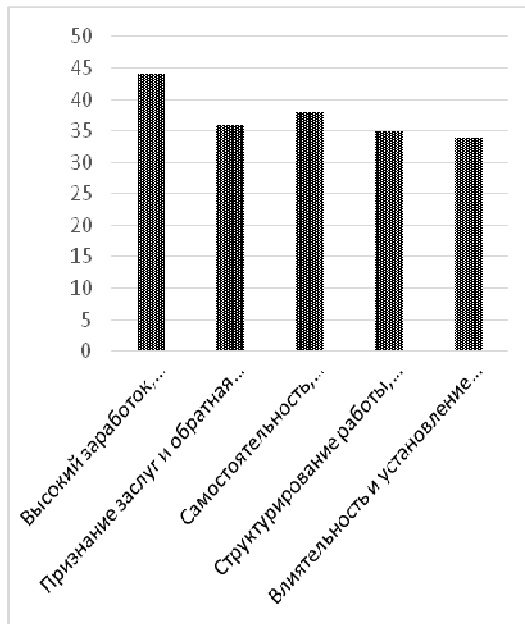


Рисунок 2 а. Первая группа мотивов руководителей ОПОП

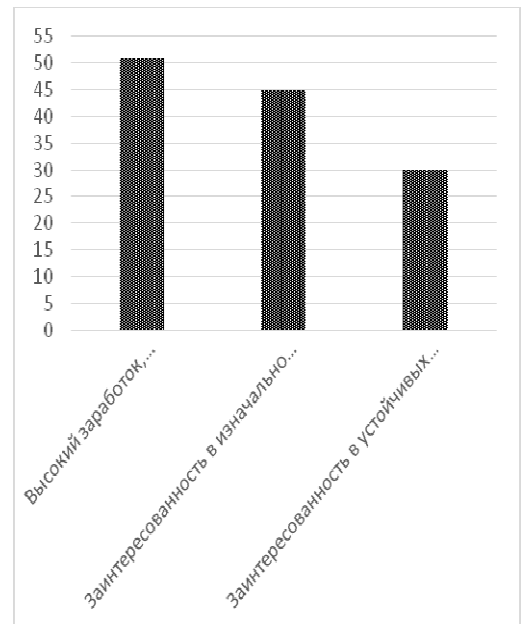


Рисунок 2 б. Первая группа мотивов НПР

Вторую по значимости группу факторов мотивации составляют потребности, отраженные на рисунке 3.

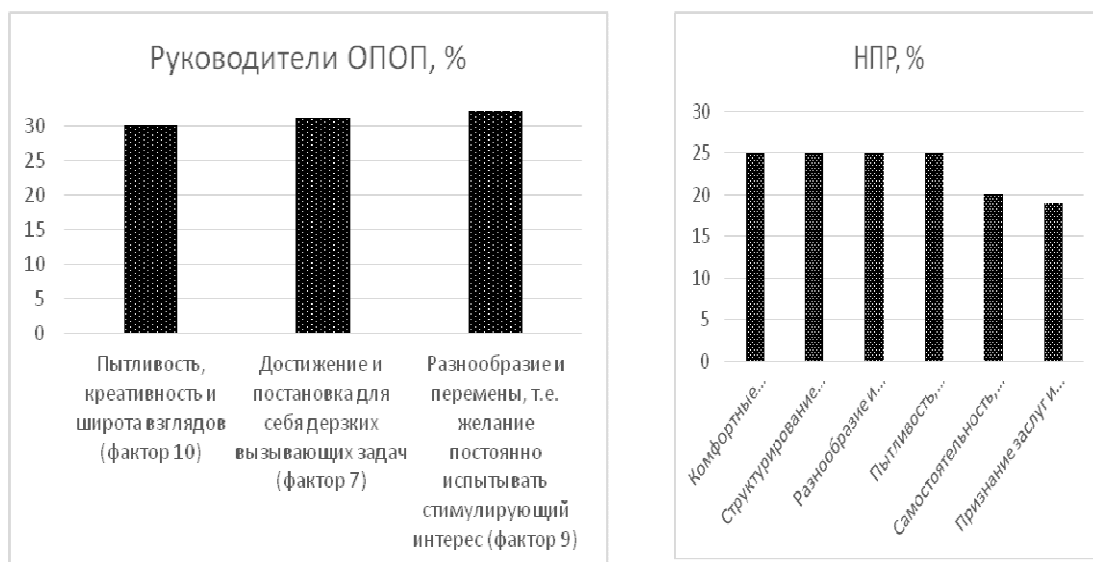


Рисунок 3. Вторая группа мотивов руководства ОПОП и НПП

Наименее значимыми факторами мотивации для руководителей ОПОП явились: комфортные физические условия работы (26%); социальные контакты (24%); устойчивые длительные взаимоотношения (21%); потребность в интересной и полезной для общества благодарной работе (19%).

Тогда как для преподавателей наименее значимы – достижение и постановка для себя дерзких вызывающих задач (14%); социальные контакты (12%); влияние и установление контроля над другими (7%).

Результаты проведенного исследования говорят о том, что мотивы труда у руководителей ОПОП и преподавателей вуза отличны.

Далее среди респондентов проведены исследования мотивов в работе по методике Райгородского Д.Я. Как видно из полученных данных рисунка 4 распределение соотношений между компонентами мотивации за 2016 год и в 2017 году поменяло свои значения у руководителей ОПОП, тогда как у НПП значительных изменений не произошло.

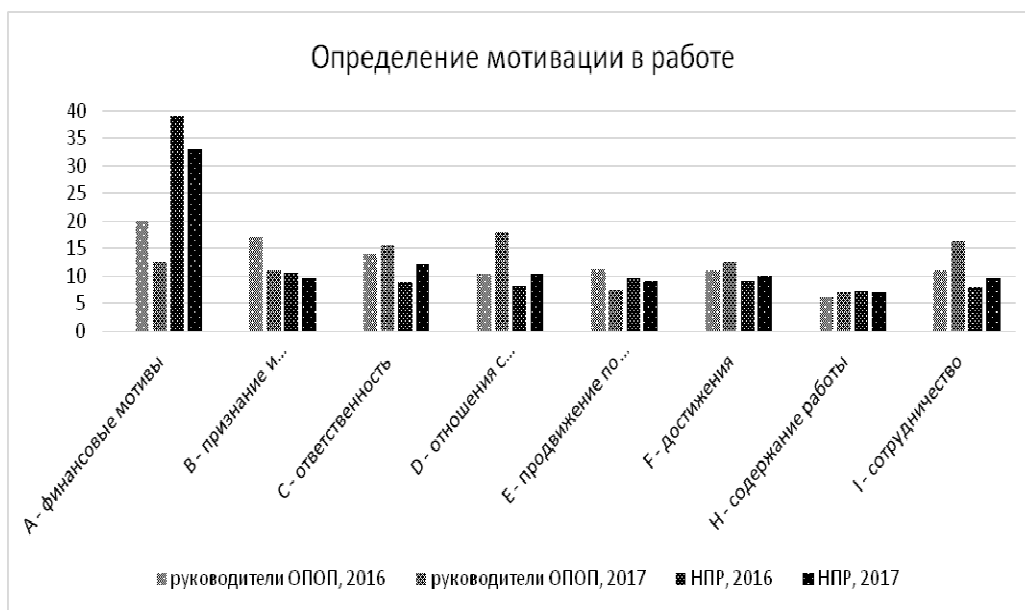


Рисунок 4. Компоненты мотивации в работе

Такие результаты обусловлены тем, что руководитель ОПОП, имеет право рекомендовать внешних экспертов для участия в разработке учебно-методического обеспечения ОПОП и ее реализации; координирует работу по обеспечению качества учебно-методического сопровождения ОПОП в части разработки, согласования и совершенствования учебного плана, рабочих программ учебных дисциплин, практик, материалов промежуточной и итоговой аттестации; организует взаимодействие с представителями работодателя с целью совершенствования подготовки выпускников; вносит предложения по совершенствованию образовательного процесса и управления развитием ОПОП. По сути, руководитель ОПОП является не просто преподавателем, наделенным расширенным функционалом, а полноценным менеджером среднего звена наряду с заведующим кафедрой.

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать следующие основные выводы:

1. Ведущими факторами трудовой мотивации у руководителей основных профессиональных образовательных программ Мининского университета являются управленческие доминанты такие как: отношения с руководством, сотрудничество; потребность в признании заслуг и обратной связи; приобретение общественной значимости и др. Тогда как у научно-педагогических работников, не задействованных в руководстве ОПОП – высокий заработок, материальное вознаграждение и материальные блага; заинтересованность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе; заинтересованность в устойчивых длительных взаимоотношениях: в тесных взаимосвязях с небольшой группой людей.

2. Положительное влияние на мотивацию в работе руководителей ОПОП оказывает их включение в управление образовательным процессом.

Литература:

1. Баранова Н.В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 192 с.

2. Барылкина Л.П. Образовательная программа – ключевой документ в управлении образовательной организацией // Глобальный научный потенциал. Тамбов, 2013. № 10 (31). С. 198-200

3. Громова Л. А. Новые возможности управления качеством образовательных программ / Л. А. Громова, С. Ю. Трапицын // *Universum: Вестник Герценовского университета*. СПб., 2011. № 9. С. 53-57.

4. Демидова Н.Н. Новый дизайн основных профессиональных образовательных программ в контексте конструирования инновационной научно-образовательной среды вуза // *Вестник Мининского университета*. 2016. №4.

5. Клемешев А.П. Управление образовательными программами как фактор модернизации университета / А.П.Клемешев, И.Ю.Кукса // *Высшее образование в России*. 2016. № 5 (201). С. 10-20

6. Песоцкий Ю.С., Баранова Н.В. Кто должен управлять образовательной программой вуза? (постановка проблемы) // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25154> (дата обращения: 09.02.2018).

7. Прохорова М.П., Перова Т.В., Емелина Е.В., Ушилова К.В. Разработка содержания дополнительной подготовки руководителя образовательной программы вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. Сер. Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта. Изд-во РИО ГПА. 2017. Вып. 56. Ч.9. 356 с. С. 202-209.

8. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. 12 факторов мотивации – М.: Юнити-Дана, 200 – 400 с.

9. Сергеева Е. В. Качество проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе как объект оценки / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра // *Primo Aspectu*. Волгоград, 2013. Т. 13. № 9 (112). С. 126-131.

10. Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательных программ на основе процессного подхода / С. Ю. Трапицын, Г. Н. Трапицына // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. М., 2012. № 3. С. 132-140.

11. Факторович А. А. Перспективы развития системы управления качеством образовательного процесса в отечественных вузах // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Серия Педагогические науки. Волгоград, 2010. № 2. С. 52-63.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.02.2018).

13. Фильченкова И.Ф. Совершенствование системы управления образовательными программами в вузе // *Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сб. материалов VIII Международного Форума Гильдии экспертов*. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2013. С. 255-258.

14. Ajeenkya D., Patil Y., Dr. Gagandeep Nagra and Dr. Gopal R. A Study on Total Quality Management in Higher Education // *International Journal of Management*. 2014. Vol. 5(5). P. 1-6.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария ПетровнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**студент Пирогова Анна Алексеевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**студент Екимова Ксения Владимировна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается деятельность председателя студенческого совета общежития в формировании профессионально значимых знаний, умений и навыков будущего педагога профессионального обучения. В настоящее время в высших образовательных организациях актуален вопрос развития личности студентов, его профессионального самоопределения и становления в процессе активного включения в различные виды студенческого самоуправления, в том числе и студенческого совета общежития. Студенческое самоуправление в современных условиях - это не просто система социализации и карьерного роста для наиболее активных студентов, это насущная необходимость во взаимодействии различных субъектов, принимающих участие в управлении структурных подразделений вуза.

В связи с этим нами были проанализированы основные полномочия и обязанности председателя студенческого совета общежития, которые способствуют формированию компетенций, присущих педагогу профессионального обучения.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, студенческое общежитие, председатель студенческого совета общежития, педагог, компетенции.

Annotation. The article considers the role of the Chairman of the student Council of the hostel in the formation of professionally significant knowledge, skills and abilities of the future teacher of vocational training. Currently, the issue of the development of students' personality, their professional self-determination and formation in the process of active inclusion in various types of student self-government, including the student Council of the hostel is relevant in higher educational organizations. In this regard, we have analyzed the basic powers and duties of the Chairman of the student Council of the hostel, which contribute to the formation of competencies inherent to the teacher of vocational training.

Keywords: student self-government, student dormitory, Chairman of the student Council of the hostel, teacher, competence.

Введение. Студенческое самоуправление является одним из направлений государственной молодежной политики, направлением воспитательной работы в образовательном учреждении и самостоятельной инициативной деятельностью студентов. Высокая значимость студенческого самоуправления связана с:

- затрудненностью прямого контакта администрации со студентами;
- различием в культурном и социальном опыте между представителями администрации образовательной организации и студентами;
- невозможностью полного учета интересов и потребностей каждого студента;
- преимуществом учебной и научно-исследовательской деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса над культурно-досуговой деятельностью;
- необходимостью сглаживания противоречий и установления гармоничных отношений между представителями различных поколений.

Участие в различных формах студенческого самоуправления способствует профессиональному становлению обучающихся вуза. В полной мере это касается и будущих педагогов профессионального обучения. В рамках данной работы проанализировано влияние участия студентов в студенческом самоуправлении на его профессиональное становление. Анализ проведен на примере описания функций председателя студенческого совета общежития. Гипотезой проведенной работы выступало предположение, что выполнение функций председателя студенческого совета общежития способствует формированию профессионально значимых знаний, умений и навыков будущего педагога профессионального обучения. Большинство председателей студенческого совета общежития и не задумывается, что их деятельность – это большой опыт не только педагогической, но и управленческой деятельности, возможность для личностного роста, обретения дополнительных компетенций.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы выступает описание деятельности председателя студенческого совета общежития в контексте её значимости для профессионального становления будущего педагога профессионального обучения.

Задачи работы:

- раскрыть содержание функций, выполняемых председателем студенческого совета общежития;
- сформулировать компетенции образовательного стандарта, которые развивает работа к качеству председателя студенческого общежития;
- описать трудовые функции профессионального стандарта, подготовка к которым осуществляется при выполнении данных функций;
- сделать выводы о влиянии участия в студенческом самоуправлении на профессиональное становление будущего педагога профессионального обучения.

Изложение основного материала статьи. Процесс профессионального обучения – это лишь одна из составляющих полноценной социальной интеграции личности. Образовательная организация обеспечивает студентам условия и возможности для развития профессионально-значимых и личностных качеств, требуемых для будущей профессиональной деятельности [8]. Важное значение при этом имеют не только условия для образовательной деятельности, но и социально-бытовая сторона жизни обучающихся вуза.

Последняя трактуется достаточно широко: это и возможность расширения профессиональных знаний, получения дополнительных практических умений, возможность для культурного проведения досуга и развития творческого потенциала личности, а в случае сложного социального положения - получение помощи и поддержки [6]. Значительная часть воспитательного процесса в вузе организуется, нормируется и организуется администрацией вуза, но студенческое самоуправление играет огромную роль в социальной интеграции студентов.

Должность председателя студенческого совета общежития подразумевает широкие полномочия и обязанности, которые обеспечивают студенту получение первого весомого опыта руководства большим числом людей, коллективом. Вместе с этим он приобретает навыки коммуникации и управления, умение работать в коллективе и с отдельным человеком, дополнительные знания в области прав человека, в частности – студента [7].

Работа в должности председателя студенческого совета общежития способствует формированию компетенций, указанных в образовательном стандарте 44.03.04 Педагог профессионального обучения, и трудовых функций, содержащихся в профессиональном стандарте педагога профессионального обучения [11].

Председатель студенческого совета общежития является связующим звеном между студентами и администрацией общежития в целях представления интересов студентов. В его полномочия входит выдвижение предложений по улучшению жилищных условий проживания студентов, по содержанию документов, касающихся проживания студентов в студенческом общежитии, представление интересов студентов в иных объединениях, контроль за соблюдением правил внутреннего распорядка, контроль за деятельностью старост этажей и другие [9]. Деятельность по данным направлениям способствует приобретению таких компетенций как способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7), способность обосновывать профессионально-педагогические действия (ОПК-7), готовность моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОПК-8), готовность анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОПК-9) [1].

Кроме того, взаимодействие с администрацией, основанное на представлении интересов студентов, подразумевает знание нормативно-правовой базы в данной области, а также умение на ее основе аргументировать свою позицию [12]. Данное положение соотносится с трудовыми действиями, изложенными в профессиональном стандарте педагога профессионального обучения: консультирование студентов по соблюдению их прав и предоставлению установленных им государственных гарантий; представление интересов группы и отдельных студентов; индивидуальное и групповое консультирование и организация мероприятий, обеспечивающих педагогическую поддержку личностного и профессионального самоопределения студентов. К тому же стоит отметить необходимые умения, формируемые у педагога профессионального обучения: оказание помощи каждому студенту в наиболее полном удовлетворении его потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии, профессиональном самоопределении, в выборе образовательной траектории, в планировании самостоятельной работы; внесение обоснованных предложений по улучшению учебной, воспитательной, культурно-бытовых условий жизни студентов [2].

Председатель студенческого совета общежития – это человек, который несет ответственность за реализацию студенческого самоуправления в общежитии, немаловажной составляющей которого является организация культурно-досуговой деятельности студентов. Данное направление деятельности ориентировано на проведение различного рода культурных мероприятий, направленных на выявление талантов студентов, реализации их творческой инициативы [5]. В данном случае со стороны председателя требуется организовать старост этажей для подготовки к мероприятиям, направить их деятельность на выработку предложений по тематике и процессу проведения мероприятий, на привлечение студентов к активному участию в них. Но это не означает, что культурно-досуговая деятельность реализуется посредством работы только со стороны старост этажей, председатель студенческого совета также активно участвует в подготовке мероприятий, привлечении к данной деятельности студентов. Такая практика работы развивает способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5), готовность моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОПК-8), готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6), готовность к планированию мероприятий по социальной профилактике обучаемых (ПК-7), готовность к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК-13) [1].

Культурно-досуговая деятельность предполагает наличие следующих функций: информационно-просветительскую, культурно-творческую и рекреативно-оздоровительную.

Информационно-просветительская функция направлена на духовное обогащение личности, приобретение системы знаний в соответствии с его потребностями, интересами, предпочтениями. Культурно-творческая функция связана с активной творческой деятельностью (трудова, спортивно-игровая). Данная функция восполняет нехватку возможностей для реализации разносторонних творческих способностей студента. Рекреативно-оздоровительная функция предполагает разработку и реализацию различных игровых, развлекательных и оздоровительных досуговых программ, целью которых являются восстановление затраченных в процессе учебных занятий сил и снятие напряжения [3].

Деятельность по реализации данных направлений соотносится со следующими трудовыми действиями будущего педагога профессионального обучения: планирование деятельности группы с участием обучающихся, сотрудников образовательной организации, в том числе планирование досуговых и социально-значимых мероприятий; оказание организационно-педагогической поддержки общественной, творческой активности студентов. Также культурно-досуговая деятельность способствует формированию необходимых умений таких как планирование работы группы с участием студентов; организовывать совместно со студентами подготовку и проведение досуговых и социально-значимых мероприятий; устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения со студентами [2].

В полномочия председателя студенческого совета общежития входит привлечение студентов, проживающих в общежитиях, к выполнению общественно-полезных работ, как в общежитии, так и на

прилегающей территории. Данная деятельность направлена на трудовое воспитание студентов, развития у них чувства ответственности, вовлечение студентов в коллективную общественную деятельность [10]. Она способствует возможности взаимодействия одновременно с коллективом и каждым человеком в отдельности. В данном случае от председателя студенческого общежития требуется заинтересовать студентов в трудовой деятельности, организовать их, обеспечить всем необходимым для реализации трудового мероприятия. В процессе трудовой деятельности студентов, проживающих в общежитии, формируются не только организаторские навыки, но коммуникативные навыки, как студентов, так и самого председателя студенческого общежития. Он также приобретает способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5), способность организовывать и осуществлять учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОО СПО (ПК-3), способность организовывать учебно-производственный (профессиональный) процесс через производительный труд [1].

Работа по организации общественно-полезной деятельности председателя студенческого совета общежития благоприятствует получению знаний по требованиям охраны труда при проведении массовых мероприятий; о мерах ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся, находящихся под их руководством. Вдобавок – появлению умений по обеспечению порядка и сознательной дисциплины, проведению инструктажа по охране труда, контролю санитарно-бытовых условий, выполнения правил пожарной безопасности, электробезопасности; анализу и устранению возможных рисков жизни и здоровья обучающихся [2].

Студенческое самоуправление во главе с председателем студенческого совета общежития благоприятствует решению следующих задач:

1. формирование благоприятных условий для обучения и проживания студентов;
2. многосторонняя помощь и оказание поддержки обучающимся;
3. обеспечение реализации творческой активности студентов в различных сферах;
4. развитие у студентов лидерских качеств, социальной активности, самостоятельного мышления,

ответственности за порученное дело [4].

Выводы. Таким образом, деятельность студентов, осуществляющих обязанности председателя студенческого общежития, играет весомую роль в их профессиональном становлении. Данная деятельность дает возможность студенту получить серьезную практику проведения педагогической, в частности воспитательной работы, практику управления коллективом и взаимодействия с ним. Благодаря работе в качестве председателя студенческого общежития студент приобретает дополнительные компетенции, которые находят отражение и в требованиях к его будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1085 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf> (дата обращения: 17.03.2018).
2. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993)
3. Бекузарова Н.В., Смоленцева А.В. Культурно-досуговая деятельность и ее организация студентами СФУ // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22845> (дата обращения: 20.03.2018)
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 5.
5. Бушуева А.А., Хижная А.В. Современные тенденции развития российских студенческих отрядов // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. - 2016. С. 189-190
6. Вольнякова О.А., Фролова А.К., Юркина Л.В., Куликов С.П. Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе: Монография. - М.: Изд-во МИТХТ им. М.В. Ломоносова, 2012. - 220 с.
7. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6; URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN617.pdf> (дата обращения: 19.03.2018).
8. Илалудинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
9. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42
10. Макеева Е.А., Кондрашова К.Э., Литвинова М.А. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов // Молодой учёный. № 10 (114). 2016. - 1239 с.
11. Сундеева М.О., Татаренко М.А., Хижная А.В. Возможности развития профориентационной деятельности в Мининском университете // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. - 2015. С. 119
12. Шобонов Н.А. Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» // Народное образование. - 2016. - № 9-10. - С. 43-51

УДК: 796.332+796.09

старший преподаватель Радионов Сергей Васильевич

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

старший преподаватель Димитренко Елена Викторовна

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

АНАЛИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРИЁМОВ НАНЕСЕНИЯ УДАРОВ ПО ВОРОТАМ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФУТБОЛИСТОВ

Аннотация. В данной статье проводились исследования с помощью педагогических наблюдений за играми команд-участниц Чемпионата Мира 2010 года в ЮАР и Кубка Конфедераций 2017 в России. Результаты педагогических наблюдений за игровой деятельностью команд позволят определить тенденцию в применении различных подготовительных действий и приёмов предшествующих завершающим ударам по воротам в футболе. Данные педагогических наблюдений в двух различных турнирах сборных команд позволяют выявить различия и совпадения в реализации подготовительных действий и приёмов предшествующих завершающим ударам по воротам, которые распределились на группы: после ведения, после обводки, после отскока, после передачи (поперечной, короткой, средней, длинной), после стандартных положений (угловой, штрафной, вбрасывание из-за боковой линии).

Рассматривалась возможность расширения спектра исследований завершающих ударов по воротам в футболе: анализ способов выполнения удара (внутренней стороной стопы, внутренней, средней и внешней стороной подъёма, носком), исполнение удара (в касание или после обработки мяча) в зависимости от прохождения ударного импульса (центральный и касательный удар).

Определялась результативность завершающих ударов по воротам (удар в игрока, вратарь отбил или поймал мяч, удар мимо ворот, гол).

Ключевые слова: подготовительные действия и приёмы, удары по воротам, соревновательная деятельность, футбол.

Annotation. In this article the study was conducted with the help of pedagogical observation of teams participating in the 2010 World Cup in South Africa and the 2017 FIFA Confederations Cup in the Russian Federation. The results of pedagogical observations of the game activity allow to determine the tendency in use of various preparatory actions and techniques preceding the final shots in football. The data of pedagogical observations of two different tournaments allow us to identify differences and coincidences in use of preparatory actions and techniques preceding the final shots. They can be divided into the following groups: after dribbling, afterdeflection, after pass (cross pass, short pass, square pass, long pass), after set play (corner, direct free kick, throw-in).

The possibility of expanding the range of study of final shots in football was considered. It becomes possible after analyzing the passes (push pass, instep drive, toe-kick) and kicks (volley kick, kick after trap) depending on the passage of the kick pulse (central kick, side kick).

In the article the effectiveness of the final shots was determined (kick to the player, kick to the goalkeeper, shorts wide, goal).

Keywords: preparatory actions and techniques, shots, competitive activity, football.

Введение. На современном этапе развития футбола существует ряд проблем. Некоторые из этих проблем обусловлены недостаточной изученностью эффективности ударов по воротам в футболе, в частности тех подготовительных действий и приёмов, которые предшествуют непосредственно завершающей фазе ударов по воротам в футболе.

По данной теме проводился анализ и обобщение специальной литературы, педагогические наблюдения за соревновательной деятельностью футболистов в различных турнирах [2, 6, 7].

Рассматривая проблему повышения эффективности завершающих ударов в футболе. Мы провели анализ полученных данных в ходе педагогических наблюдений с подробным рассмотрением подготовительных действий и приемов нанесения завершающих ударов по воротам.

Проблема повышения эффективности ударов по воротам в футболе остаётся актуальной, в связи с тем, что результативность наших команд ещё находится на низком уровне [1, 5]. Тренеры команд различного уровня и научные работники в области спорта осуществляют поиск новых средств и методов повышения эффективности завершающих ударов по воротам [2, 3].

Выявление особенностей подготовительных действий и приёмов нанесения ударов по воротам в соревновательный период, может сыграть существенную роль в повышении эффективности атакующих действий футболистов. Внедрение полученных данных в учебно-тренировочный процесс футболистов, в сочетании с анализом соревновательной деятельности будет способствовать решению поставленных задач.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось с помощью педагогических наблюдений за играми команд-участниц Кубка Конфедераций 2017 года в России, а так же Чемпионата Мира 2010 года в ЮАР.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам педагогических наблюдений за соревновательной деятельностью футболистов мы можем выявить тенденции в применении различных подготовительных действий и приёмов предшествующих ударам по воротам.

Осуществляя педагогические наблюдения за играми команд-участниц Кубка Конфедераций 2017 года в России и Чемпионата Мира 2010 года в ЮАР, мы рассматривали:

1. Подготовительные действия и приёмы футболистов, предшествующие ударам по воротам (после ведения, обводки, с отскока);

2. Вид передачи мяча, с которой осуществлялся удар по воротам (поперечной, короткой, средней, длинной);

3. С каких стандартных положений выполнялся удар по воротам (угловой, штрафной, вбрасывание из-за боковой линии);

В ходе нашего исследования мы так же рассматривали завершающие удары по воротам головой, так как считаем, что их необходимо также подвергать педагогическим наблюдениям по всему спектру структуры предложенной нами.

В ходе педагогических наблюдений за соревновательной деятельностью футболистов в рабочем протоколе фиксировались подготовительные действия и приёмы, предшествующие завершающим ударам по воротам согласно схеме, предложенной выше. В рабочий протокол заносились данные по таймам, а затем определялось их количество за игру в целом.

Такой подход позволяет получить подробное представление о всех подготовительных действиях и приёмах, предшествующих завершающим ударам по воротам в течении игры, и как меняется их динамика по таймам (таблицы 1, 2).

Таблица 1

Подготовительные действия и приёмы к завершающим ударам по воротам Чемпионата Мира 2010г. в ЮАР (Средний показатель количества действий по таймам и за игру)

Временной период	Подготовительные действия к удару										
	После ведения мяча	Обводки	С отскока от игрока-соперника	С передачи				Стандартные положения			
				поперечной	короткой	средней	длинной	угловой	штрафной	Вбрасывание из-за боковой	
1 тайм	2,7	0,6	1,5	1,5	1,1	0,5	0,6	-	1,4	-	
2 тайм	2,4	0,7	0,9	1,4	2,1	0,7	0,2	-	1,9	-	
За игру	5,1	1,3	2,4	2,9	3,2	1,2	0,8	-	3,3	-	

Таблица 2

Подготовительные действия и приёмы к завершающим ударам по воротам Кубка Конфедераций 2017 г. в России (Средний показатель количества действий по таймам и за игру)

Временной период	Подготовительные действия к удару										
	После ведения мяча	Обводки	С отскока от игрока-соперника	С передачи				Стандартные положения			
				поперечной	короткой	средней	длинной	угловой	штрафной	Вбрасывание из-за боковой	
1 тайм	1,5	0,5	0,5	0,7	0,85	0,85	0,64	0,2	0,54	-	
2 тайм	1,28	0,42	1,0	0,8	1,14	1,0	1,0	0,8	0,42	-	
За игру	2,78	0,92	1,5	1,5	2,0	1,85	1,64	1,0	0,96	-	

Необходимо отметить, что наибольшее количество завершающих ударов по воротам выполняются после передач различной длины и направления. Обращает на себя внимание значительное количество таких ударов после ведения мяча. Возможно, в данной ситуации сказывается влияние специфики комплектования сборных команд по футболу, когда у игроков недостаточно времени для достижения групповых и командных взаимодействий в атаке. Игроки стремятся завершить атаку с помощью индивидуальных действий, выполняя завершающий удар по воротам после ведения мяча. Незначительное количество завершающих ударов по воротам с подачи углового удара или вбрасывания из-за боковой линии объясняется необходимостью совершенствования комбинаций с сданных стандартных ситуаций, что требует значительного количества времени на учебно-тренировочных занятиях. В сборных командах недостаточно времени для данной работы.

По результатам педагогических исследований за сборными командами на Кубке Конфедераций 2017 года и ЧМ 2010 года в ЮАР предлагаются дополнительные данные по анализу завершающих ударов ногой по воротам в футболе (таблица 3).

1. Способ выполнения удара (внутренней стороной стопы, внутренней, средней и внешней стороной подъёма, носком);

2. Ограничение по времени выполнения ударов (в касание или после обработки мяча);

3. В зависимости от прохождения ударного импульса относительно центра масс мяча (центральный и касательный удар);

4. Результативность завершающих ударов по воротам (удар в игрока, вратарь отбил или поймал мяч, удар мимо ворот, гол).

Анализ способов нанесения завершающим ударам по воротам (таблица 3) показывает, что наибольшее количество ударов по воротам выполняется средней частью подъема, значительная доля приходится и на удары внутренней частью подъема и практически не применяются удар носком.

Показатели результативности завершающим ударам по воротам (таблица 3) указывают на достаточно значительное количество ударов в игроков защищающейся команды, что значительно снижает показатель ударов в створ ворот.

Таблица 3

Структура и результативность завершающих ударов по воротам (Средний показатель количества ударов по таймам и за игру)

Временной период	Прохождение ударного импульса		Способ выполнения удара							Результативность ударов			
			Часть стопы				Положение исполнения						
	центральный	касательный	«щечкой»	серединой	внешней	внутренней	носком	В касание	После обработки	В игрока	Гол	Отбил и поймал	Мимо ворот
1 тайм	5,2	5,1	0,5	5,4	1,3	3,2	0,2	3,0	3,1	1,9	0,9	2,7	5,0
2 тайм	7,2	4,1	1,1	6,5	0,7	3,2	-	2,9	3,4	3,0	1,2	3,9	4,0
За игру	12,5	9,2	1,6	11,9	2,0	6,4	0,2	5,9	6,5	4,9	2,1	6,6	9,0

Внесение в таблицы раздела о прохождении ударного импульса объясняются несколькими обстоятельствами: во-первых, современные достижения телевизионной техники дают возможность даже в прямом эфире, благодаря многочисленным показам завершающих ударов по воротам с различных ракурсов, довольно чётко различить центральный (мяч летит без вращения) и касательный (мяч летит с вращением) удар. Биомеханический анализ подобных ударов позволяет говорить о значительной погрешности точности попадания мяча в цель, в зависимости от прохождения ударного импульса через центр масс мяча [6].

Совокупность факторов, влияющих на точность ударов по воротам, сводится в финальной стадии выполнения ударов по мячу, к прохождению ударного импульса через центр мяча, что является определяющим звеном в точности движения мяча в ворота.

Видится перспективным для обучения и совершенствования точности ударов по мячу использование в учебно-тренировочном процессе «прозрачного» мяча с видимым центром (рисунок 1). Применение данного вида мяча будет обеспечивать зрительный контроль за прохождением ударного импульса через точку приложения ударного звена на поверхности мяча и центром мяча. Возможность зрительного контроля за прохождением ударного импульса со стороны тренера и спортсмена создает дополнительные условия для коррекции ударного движения. Принципиально важно для обеспечения точности удара является прохождением ударного импульса через три точки на траектории движения мяча: первая точка приложения ударного импульса на поверхности мяча, вторая – видимый центр мяча, третья – заданная цель удара.

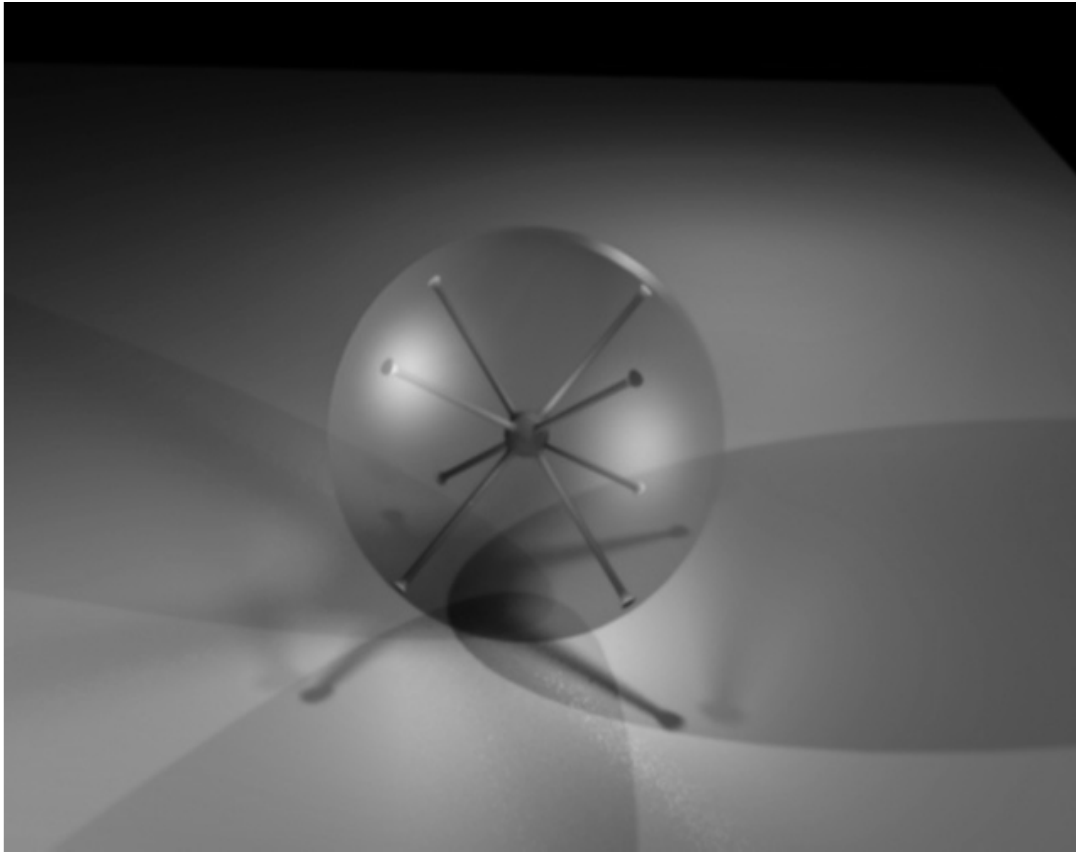


Рисунок 1. Прозрачный мяч с видимым центром

Обучение и совершенствование технике удара по мячу с помощью «прозрачного» мяча с видимым центром внутри его, предполагает научить точному попаданию в центр мяча. При этом решаются следующие задачи:

1. Фиксированный зрительный контроль на точке внутри мяча более эффективный, чем на всей поверхности обычного мяча.
2. Появляется возможность отслеживать траекторию движения мяча, в зависимости от прохождения ударного импульса через точку приложения ударного действия на поверхности мяча и центр мяча.
3. Наличие двух точек прицеливания, видимые центр мяча и точка приложения обеспечивают действие обратной связи, футболист и тренер получают возможность оценить эффективность удара по мячу.

Выводы. Анализ данных полученных в ходе педагогических наблюдений за сборными командами на Кубке Конфедерации 2017 года в России и Чемпионата Мира 2010 года в ЮАР позволяют выявить наиболее часто применяемые подготовительные действия и приёмы предшествующие завершающим ударам по воротам в футболе.

Данные полученные в ходе педагогических наблюдений по предложенной схеме, а так же данные педагогических наблюдений за соревновательной деятельностью команд различных чемпионатов и команд разного уровня, дают возможность выявить тенденции в подготовительных действиях и приёмах завершающих ударов по воротам. Полученные результаты позволяют получить необходимую информацию для целенаправленной организации учебно-тренировочного процесса по совершенствованию ударов по воротам. Акцентируя внимание футболистов на значимости и эффективности отдельных компонентов подготовительных действий и приёмов предшествующих завершающим ударом по воротам, мы повышаем мотивацию и заинтересованность футболистов к эффективному осуществлению ударов по воротам.

Литература:

1. Адоян Г.А., Адоян Г.Г. Итоги прошедшего века, или эволюция результативности футбола. – М.: Компания «Спутник+», 2001. – 54 с.
2. Лясковский К.П. Техников ударов. М., ФиС., 1977
3. Подготовка футболистов. Сборник. Под редакцией В.И. Козловского. М., ФИС., 1977
4. Радионов С.В. Дифференцированный подход к анализу завершающих ударов по воротам в соревновательной деятельности футболистов (Статья). «Современные проблемы физического воспитания, спорта и здоровья человека». Сборник научных работ. Выпуск 1. Каменец-Подольск, «Аксиома», 2010, с. 154-158
5. Учебник для институтов физической культуры. М., «Физкультура, образование, наука», 1999
6. Уткин В.Л. Биомеханика физических упражнений. М., Просвещение, 1989
7. Чанади А. Футбол. Техника. М., ФиС., 1978

УДК 725.742

кандидат педагогических наук Ратуева Ольга Николаевна

Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);

старший преподаватель Здолбицкая Марина Юрьевна

Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);

тренер Здолбицкий Александр Васильевич

Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва «Энергия» (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗАНЯТИЯМ ИЗБРАННЫМ ВИДОМ СПОРТА У УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, позволяющие сформировать мотивационно-ценностное отношение к занятиям избранным видом спорта у учащихся спортивных классов. По результатам проведенного эксперимента делается вывод о том, что положительная мотивация улучшает качество подготовки спортсменов без ущерба академической успеваемости.

Ключевые слова: мотивация, спортивный класс, благоприятные условия, качество подготовки.

Annotation. The article deals with the factors that allow to form motivation to the selected sport activities among students of sports classes. According to the results of the experiment, it is concluded that positive motivation has improved the quality of athletes' training without loss of academic achievement.

Keywords: motivation, sports class, favorable conditions, quality of training.

Введение. Мотивация играет очень важную роль в жизни любого человека. От наличия мотивации зависит его успех в разных сферах жизни, насколько активным и упорным в достижении цели будет человек. Формирование мотивационно-ценностного отношения к избранному виду спорта начинается именно с создания мотивации.

Экспериментальной деятельностью было создание спортивных классов на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Лицей №2», спортивные занятия проходили в специализированной детско-юношеской спортивной школе олимпийского резерва «Энергия».

Формулировка цели статьи. Нами была поставлена цель выявить факторы, позволяющие сформировать мотивационно-ценностное отношение к занятиям избранным видом спорта у учащихся спортивных классов. Предполагается, что положительная мотивация улучшит качество подготовки спортсменов без ущерба академической успеваемости.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- создание благоприятных условий для разностороннего развития личности и более полного удовлетворения образовательных запросов и потребностей обучающихся;
- укрепление здоровья обучающихся, повышение их работоспособности;
- развитие морально-волевых качеств личности, творческих способностей;
- создание условий для достижения воспитанниками спортивных успехов в соответствии с индивидуальными способностями подростков;
- использование современных образовательных технологий и методик.

Изложение основного материала статьи. В 2014 году был организован спортивный класс из состава обучающихся спортивной школы 2002 года рождения, с которым работа ведется по настоящее время. В течении четырех лет (2014 - 2017) в рамках исследовательской работы отслеживалась эффективность и качество подготовки спортсменов.

Основная задача организации спортивных классов состоит в оптимизации сопряжения расписания в общеобразовательной и спортивной школе. Кроме того, создаются условия для качественного освоения учебной программы и тренировочного процесса. На каждом этапе спортивной подготовки обязательно учитываются возрастные, физиологические, психологические особенности обучающихся.

В своей практической профессиональной деятельности в спортивном классе тренер-педагог применял современные образовательные технологии и методики, такие как:

- здоровье сберегающие;
- информационно-образовательные;
- дифференцированного и индивидуализированного обучения на основе личностно-ориентированного подхода;
- технологию проблемного обучения;
- игровую образовательную технологию.

Здоровье сберегающая технология включает в себя учет возрастных особенностей воспитанников, развитие и сохранение интереса к занятиям, формирование благоприятного психологического фона на занятиях при помощи психологических приемов. Контроль за состоянием здоровья обучающихся осуществлялся через систематические медицинские осмотры в центре спортивной медицины, что позволило отслеживать состояние их здоровья, функциональные возможности, а также вносить коррективы в тренировочный процесс [4].

Информационные образовательные технологии: при анализе и мониторинге спортивной подготовленности обучающихся в Excel и Microsoft Word использовались диаграммы, по которым можно с легкостью оценить уровень роста или снижения подготовленности обучающегося. Воспитанники могли ознакомиться с результатами своей спортивной деятельности, увидев слабые и сильные стороны в их подготовке. Это активизировало познавательную и мыслительную деятельность обучающихся [1].

Использование в работе информационно-компьютерных технологий является одним из ключевых моментов, т.к. мыслительная деятельность обучающихся на тренировках с использованием компьютера способствует более быстрому усвоению теоретического материала, приобретению и закреплению двигательных навыков. Введение средств мультимедиа в тренировочный процесс юных пловцов повысило его эффективность и сократило сроки обучения [1]. Элементы, выполняемые обучающимися, фиксировались на видеокамеру. После выполнения определенного элемента совместно со спортсменом просматривалось выполненное движение на мониторе, обсуждались допущенные ошибки и способы их исправления.

Технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения позволили обеспечить максимальное всестороннее развитие каждому воспитаннику, развивая индивидуальные познавательные способности обучающихся на основе имеющегося у них жизненного опыта. Для его реализации использовался принцип сознательности и активности личности, что побуждало воспитанников на активную умственную и двигательную деятельность, умение анализировать свои двигательные действия, овладевать навыками самоконтроля. Важнейшим принципом считается принцип доступности в обучении [4]. Нагрузка дозировалась каждому индивидуально в зависимости от состояния здоровья и подготовленности, а также с учетом возрастных, физиологических, психологических особенностей. При обучении учитывалось то, что дети одного возраста имеют разный уровень развития.

Технология проблемного обучения. Основой проблемного обучения является целенаправленное формирование таких условий, при которых воспитанники должны применять умения и навыки для преодоления искусственно-созданных препятствий на пути к достижению поставленной цели. Технология проблемного обучения позволила определить уровень сопротивляемости воспитанников к условиям, которые могут возникать при участии в соревнованиях. При планировании и проведении тренировочных занятий с учетом результатов применения технологии проблемного обучения, проводилась психологическая работа с воспитанниками, направленная на преодоление сложных ситуаций.

Игровая образовательная технология способствует созданию дружеской атмосферы в спортивном коллективе, при этом позволяет сохранить элемент конкуренции внутри тренировочной группы. Также способствует улучшению спортивных показателей и информированности воспитанников о других видах спорта. В ходе эксперимента в тренировочные занятия включались не только общеразвивающие упражнения, но и подвижные и спортивные игры.

Ещё одним важным условием эффективности тренировочного процесса на этапе высшего спортивного мастерства является то, что тренировка должна быть круглогодичной, непрерывной (для достижения долговременной адаптации организма спортсмена) и многолетней. Перспективный план и программа составлялись для каждого спортсмена индивидуально, начиная с углубленного этапа, учитывая при этом календарный план спортивно-массовых мероприятий, периодизацию спортивной тренировки. При составлении многолетнего планирования руководствовались следующими принципами и подходами:

- определение конкретных задач на каждом этапе, постепенным и постоянным усложнением тренировочного процесса и соревновательной деятельности;
- подбор наиболее эффективных средств и методов спортивной подготовки с учетом этапов многолетней подготовки;
- принцип всесторонней спортивной подготовки, единства общей и специальной физической подготовки;
- принцип возрастания нагрузки.

На данном этапе с ростом спортивной квалификации ориентация на нормативные величины объемов нагрузки, показателей общей и специальной подготовленности, обусловленные возрастными закономерностями развития основных систем организма, сменяются все более выраженной индивидуализацией подготовки. Поэтому на основе мониторинга систематически прослеживалась динамика роста результатов выступлений и освоения обучающимися образовательной программы. Отслеживались показатели спортсменов по различным видам подготовки, при необходимости вносилась корректировка в индивидуальные планы подготовки.

Особое внимание уделялось мониторингу уровня физической подготовки и спортивных достижений обучающихся, что позволило грамотно разрабатывать индивидуальные планы подготовки с учетом уровня физической и технической подготовленности спортсмена. Достижение высоких спортивных результатов в спорте возможно только при систематической, целенаправленной, круглогодичной работе.

Основная задача организации спортивных классов состоит в оптимизации сопряжения расписания в общеобразовательной и спортивной школах. Поэтому были созданы условия для качественного освоения учебной программы и тренировочного процесса. Расписание в общеобразовательной школе было составлено с учетом тренировок в спортивной школе. Учитывая достаточно большую физическую нагрузку, было введено дополнительное питание в школьной столовой. Грамотно спланированное расписание позволило освоить тренировочную программу в полной мере всем обучающимся спортивной школы и это полностью подтверждается результатами контрольно переводных экзаменов и соответственно успешным выступлением обучающихся на соревнованиях различного уровня. Если обучающиеся пропускали занятия в общеобразовательной школе по причине выездных соревнований, для них была предусмотрена возможность дополнительных занятий без ущерба для тренировочного процесса, а также широко использовался метод дистанционного обучения с применением компьютерных технологий и Интернета.

Неотъемлемой частью тренировочного процесса в летний период является проведение летней оздоровительной кампании, где главной целью ставлю оздоровление обучающихся. Спортивный лагерь выполняет не только функцию оздоровления, но и является практически тренировочным сбором с организованной культурной программой, в которой с удовольствием участвуют все спортсмены. Обстановка совместного проживания детей в группе сверстников позволяет обучать их нормам социальной жизни, поведению в коллективе, культуре взаимоотношений, располагает к раскрытию способностей детей, проявлению инициативы, способствует приобщению к духовности, усвоению принципа безопасного и здорового образа жизни.

Выводы. Важнейшим критерием, показывающим положительные результаты работы со спортивным классом, является сохранность контингента обучающихся. За 2014-2017 г.г. она составила 87,11%. Освоение содержания дополнительной программы обучающимися – 90%. Эти результаты показывают одно из наиболее перспективных направлений развития спортивной деятельности: организация спортивных классов, представленные в Таблице 1.

Сохранность контингента

2014	НП-1 начало года (чел.)	НП-1 конец года (чел.)	сох. (%)	СС-2,3 ВСМ начало года (чел.)	СС-2,3 ВСМ конец года (чел.)	сох. (%)	Всего		
							(чел.)	(чел.)	(%)
	15	13	86,6	8	5	62,5	23	18	78,2
2015	НП-2 начало года (чел.)	НП-2 конец года (чел.)	сох. (%)	СС-3 ВСМ начало года (чел.)	СС-3 ВСМ конец года (чел.)	сох. (%)			
	14	11	78,5	5	3	60	19	14	73,6
2016	УТГ-1 начало года (чел.)	УТГ-1 конец года (чел.)	сох. (%)	ВСМ начало года (чел.)	ВСМ конец года (чел.)	сох. (%)			
	14	14	100	2	2	100	16	16	100
2017	УТГ-2 начало года (чел.)	УТГ-2 конец года (чел.)	сох. (%)	НП-1 начало года (чел.)	НП-1 конец года (чел.)	сох. (%)	УТГ-1 начало года	УТГ-1 конец года	сох.
	14	14	100	30	27	90	14	13	92,8

К переходу от этапа начальной подготовки к тренировочному этапу подготовки сохранность контингента повышается. Это говорит о том, что у обучающихся сформирована положительная мотивация к тренировочному процессу. Воспитанники становятся более дисциплинированными, самостоятельными и активными.

По итогам учебного года все обучающиеся освоили программный материал, выполнив требования по общефизической, специальной и технической подготовке. Прослеживается положительная динамика у обучающихся показателей физической подготовленности: результаты контрольно-переводных экзаменов по общей физической подготовке остаются стабильными, средний балл 4,80 (согласно анализу промежуточных и контрольных тестов по физической подготовке). Позитивная динамика физического развития детей соответственно их способностям представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Повышение уровня общей и специальной физической подготовки

№	Вид подготовки	2014 (средний балл по группам)	2015 (средний балл по группам)	2016 (средний балл по группам)	2017 (средний балл по группам)
1.	Общая физическая подготовка	4,68	4,71	4,85	4,85
2.	Специальная физическая	4,16	4,19	4,53	4,35

Организация работы в спортивном классе, а также использование в работе современных педагогических технологий положительно сказались на достижениях воспитанников, в том числе и на выполнении ими разрядных требований. Достижения воспитанников спортивного класса представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Достижения воспитанников спортивного класса

	массовые разряды	1 разряд	КМС	МС
2014г.	4		3	2
2015г.	19			
2016г.	18			
2017 г.	20	3		

Помимо всего вышеперечисленного, необходимо отметить участие всех воспитанников в соревнованиях различного уровня. Соревнования являются частью тренировочного процесса, служат проверкой уровня подготовленности спортсменов, являются стимулом для дальнейшего совершенствования их спортивного

мастерства. Учащиеся спортивных классов показали высокую результативность, став победителями и призерами первенств Красноярского края, этапов Кубка Сибири, Чемпионата России.

Таким образом, формирование мотивационно-ценностного отношения к занятиям избранным видом спорта у учащихся спортивных классов происходит благодаря созданию благоприятных условий для достижения успехов в соответствии с индивидуальными способностями подростков, что положительно сказывается на достижениях воспитанников. У обучающихся сформирована положительная мотивация к тренировочному процессу. Они становятся более дисциплинированными, самостоятельными и активными. По итогам учебного года все обучающиеся осваивают программный материал, выполняя требования по общефизической, специальной и технической подготовке. Прослеживается положительная динамика у обучающихся показателей физической подготовленности: за последние четыре года результаты контрольно-переводных экзаменов по общей физической подготовке остаются стабильными, средний балл 4,80 (согласно анализу промежуточных и контрольных тестов по физической подготовке). Все воспитанники принимают участие в соревнованиях различного уровня.

Анализируя полученные результаты, можно с уверенностью говорить об отличных показателях работы спортивного класса, благодаря формированию мотивационно-ценностного отношения к занятиям, и, опираясь на полученный опыт, в 2018 году планируется открыть еще один спортивный класс из состава обучающихся 2007 года рождения. В дальнейшем будет проводиться работа со спортивными классами для изучения их эффективности.

Литература:

1. Мыльникова Е.В., Ратуева О.Н. Эффективность визуализации средствами информационных технологий при изучении английского языка // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал – Ялта: РИО ГПА, 2016. С. 133-140
2. Столбов В. В. История физической культуры и спорта / под ред. В. В. Столбова. 3-е изд., перераб. и доп. / В. В. Столбов, Л. А. Финогенова, Н. Ю. Мельникова. — М.: Физкультура и спорт, 2011. - 98 с.
3. Столов И. И. Спортивный резерв: состояние, проблемы, пути решения (организационный компонент): монография / И. И. Столов - М.: Советский спорт, 2012. - 212 с.
4. Sobolev S. V., Rozhin S. V., Soboleva N. V., Ryabinina S. K., Ratueva O. N. Technique of indoors vertical rails "climbing" in sports tourism at individual distance // Journal of Physical Education and Sport: Vol 17(3), Art 165, 2017. pp. 1078 – 1083.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Родионова Лидия Ивановна

ФГБОУВО Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИССИПАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Качество - ведущая цель развития образования. Результатом любой модернизации образования является повышение качества. Особо актуально его определение в условиях глобальных преобразований политической, экономической деятельности и смены ценностных ориентиров человека. В статье актуализируется проблематика качества образования в контексте современных парадигмально-концептуальных положений вариативности образования. Обосновывается идея диссипативности образовательного пространства за счет расширения функций и видов составных частей современного образования. Особое внимание уделяется доказательству недостаточности системно-содержательного представления о качестве современного образования и актуальности разработки его новых оценок. Предлагается внедрение общественной аттестации выпускников и гибких незавершенных образовательных траекторий в постдипломном образовании.

Ключевые слова: качество образования, образовательное пространство, парадигма, образовательная модель, модель обучения, диссипативная система, традиционное, неформальное и информальное образование, результаты образования, компетенции.

Annotation. Quality is the leading goal of education development. The result of any modernization of education is the improvement of quality. Its definition in the conditions of global transformations of political, economic activity and change of value orientations of the person is especially actual. The article actualizes the problem of the quality of education in the context of modern paradigm and conceptual provisions of the variability of education. The article substantiates the idea of dissipativity of educational space by expanding the functions and types of components of modern education. Special attention is paid to the proof of the insufficiency of the system-content idea of the quality of modern education and the relevance of the development of its new assessments. The introduction of public certification of graduates and flexible unfinished educational trajectories in postgraduate education is proposed.

Keywords: the quality of education, educational space, paradigm, educational model, model of education, dissipative system, traditional, non - formal and informal education, the results of education, competence.

Введение. В истории развития образования проблема его качества всегда была и остается самой актуальной. Особенно злободневной она становится сейчас, в условиях формирования постиндустриального информационного общества и смены ценностных ориентиров человека. Развитие коммуникационных систем и новейших способов передачи знаний преобразует традиционную систему образования и дает возможность активному распространению неформального и информального образования, ориентированного на вариативность образовательных парадигм и концепций. Это определяет современное образовательное пространство как совокупность подсистем, предоставляемых образовательных услуг, круг которых регулируется конкуренцией и индивидуальными предпочтениями личности. Соответственно возникает необходимость поиска интегративных подходов и критериев в оценивании качества вариативного образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение состояния качества современного образования и анализ подходов к его оцениванию в условиях диссипативности образовательного пространства.

Изложение основного текста статьи. Современное образование, как и мир в целом, становится сложнее, мозаичнее и динамичнее. Все глубже проявляется зависимость образа жизни от тех особенностей и свойств личности, которые закладываются в процессе её воспитания. Приоритетом развития государства является создание оптимальных моделей образования, которые не только не позволяют отстать от реалий быстро меняющегося мира, но и дадут возможность любому человеку стать существенной частью непрерывного мирового образовательного пространства, в условиях формирования постиндустриального информационного общества.

В целях гармонизации архитектуры европейского образования, декларируемых Болонскими соглашениями, в настоящее время активно трансформируются национальные системы образования, основными тенденциями в развитии которых становятся глобализация и интернационализация, прагматизация и маркетизация, коммерциализация и утилитаризм.

Однако «эффективность и качество в полной мере не раскрываются рыночным подходом к образованию, в котором присутствует тенденция «оказания услуг», для России традиционно образование – это система, которая не только образовывает, но и воспитывает человека, что позволяет говорить об образовании как просвещении». [7, с. 8]

Подобное сочетание несочетаемого, на наш взгляд, можно обозначить термином «диссипативная система», введенным И. Пригожиным, определяющим ее как открытую структуру, не обладающую единичными равновесными частями. И где, «вдали от равновесия могут спонтанно возникать новые типы структур. В сильно неравновесных условиях может совершаться переход от беспорядка, хаоса, к порядку» [8, с. 53].

Используя данный терминологический подход, можно предположить, что все образовательные системы состоят из подсистем и самостоятельных единиц, которые постоянно трансформируются, и, в которых, зачастую, отдельные изменения или вариации не выдерживают и саморазрушаются. В этот поворотный момент сложно предположить, как будет происходить дальнейшее развитие: станет ли образовательная структура гармоничной и упорядоченной, т.е. превратится в систему, или останется конгломератом.

Гармонизация - упорядоченное многообразие, предполагает сложную пластичную модель образовательного пространства, как единство разнообразного, а не единство однообразного. Однако в последнее время все чаще происходит подмена понятий, и гармонизация трактуется в духе унификации. Угроза утраты национально-культурных достижений в образовании – это и есть унификация моделей образования стран Европы.

Достижение гармонизации осложняется многими факторами, в том числе отсутствием единства в определении понятия «качество образования». Значительная обобщенность данного понятия и отсутствие четкой нормативно-правовой системы критериев контроля их качества, обуславливает многообразие подходов к содержанию качества образования, определяемое количеством параметров, его оценивающих, и степенью их взаимосвязи.

Так, одни исследователи (Л.А. Сучкова, В.Ю. Огвоздин, И. И. Бурлакова и др.) выделяют минимальное их количество как некоторую совокупность параметров, отражающих запросы основных сторон образовательного процесса. Другие (Г.А. Бордовского, О.А. Граничиной, С.Ю. Трапицына и проч.) – максимально увеличивают перечень показателей, соответствуя всесторонним запросам общественной, социальной и личной сфер жизнедеятельности обучающегося. Третьи (С.И. Ильенкова, М.М. Поташник, В.С. Степанова, и др.) – рассматривают комплекс характеристик качества образования, определяющих систематическое и непрерывное их формирование.

Каждый из подходов имеет реальное право на существование, доказав в отдельных областях и уровнях образования свою эффективность. Мы, выделив два основных уровня требований как объективно единое, представленное в данных подходах, т.е. качество выпускников (как результат обучения) и качество специалистов (как совокупный результат обучения и самообучения), будем строить исследовательскую деятельность, ориентируясь на них.

Очередной этап модернизации образования, в соответствии с национальной государственной доктриной, определяется парадигмально-концептуальными положениями проводимых реформ. Однако здесь так же выявляются серьезные противоречия в их претворении. Как понятие парадигмы, так и ее группировки, могут быть представлены разными способами.

Согласно многочисленным исследованиям (Ш. А. Амонашвили, Е.А. Ямбург, Г.Б. Корнетов, А.С. Белкин, В.Г. Загвязинский и др.), в современной педагогике выделяют четыре ведущих парадигмы образования: когнитивная, личностно ориентированная, функционалистская, культурологическая, которые способны функционировать независимо и, зачастую, не исключая друг друга, как модель оптимальной конвергенции существующих систем образования.

Обобщая парадигмальные принципы реформы образования, Н.В. Наумова и А.С. Глушак, утверждают, что «перспективой нашего развития является формирование развитой личности с философско-культурным восприятием мира и большой широтой мышления» [5, с. 10].

В итоге, приходится констатировать многоукладность или диссипативность современной педагогики, что позволяет образовательным организациям строить свою профессиональную деятельность, следуя как отдельным предпочтительным парадигмам образования - когнитивной, личностно-ориентированной, функционалистской, культурологической, так и выстраивая их во взаимосвязанный комплекс. Однако, поскольку в последние годы наше образование постоянно находится в стадии преобразований, оценить эффективность данных изменений довольно трудно.

Для выявления приоритетности современных парадигмально-концептуальных положений и направлений оценки качества образования в нашей стране проанализируем последние методологические преобразования.

С 1 января 2018 года госпрограмма «Развитие образования» вышла на уровень практической реализации в соответствии с правительственным постановлением РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 [6].

В обновленном и утвержденном варианте госпрограммы выделены три базовые цели: онлайн-образование, качество образования, доступность образования. Внедрять ее предстоит в период с 2018 по 2025 годы. Среди основных видов деятельности предусмотрено улучшение качества образования и расширение доступности образования.

В рамках программы намечено внедрение нескольких преимущественных проектов, наиболее интегрированных среди которых, на наш взгляд, является проект «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации». Его целью станет «создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства» [6].

Заметим, что здесь наблюдается двойственность ситуации. С одной стороны, развитие данного проекта позволит максимально индивидуализировать образовательную траекторию, с другой, может значительно увеличить период становления профессиональной деятельности, поскольку, ответственность за образование человек берёт на себя, он сам выделяет компетенции, которые ему пригодятся.

Другим, столь же неоднозначным, направлением преобразования образовательного пространства, подтверждающим выдвинутый тезис о диссипативной его структуре, является введение системы признания неформального и информального обучения. Данная система, несомненно, должна обеспечивать непрерывность обучения на протяжении всей жизни человека; создавать более оперативное поле обучения, соответствующее запросам рынка трудовых услуг; существенно снизить затраты на обучение и переподготовку; развивать здоровое честолюбие. С другой же стороны, следует констатировать отсутствие системы эффективных инструментов оценки сформированности компетенций и системы сертификации и аккредитации.

Возможным направлением упорядочения данной системы может стать использование экспериментальных международных механизмов, таких как «обеспечение кредитных переводов» и «создание квалификационных стандартов», основной контент которых - определение круга компетенций (в независимости от того, где они приобретены), - в реальности является импульсом для обновления обучения.

Решением данной проблемы в нашей стране озадачены как образовательные, так и научно-исследовательские и общественные организации, основное внимание которых сегодня сосредоточено на определении рационального сочетания выборочного отказа от наших прежних образовательных завоеваний, элементарного копирования опыта обучения отдельных стран и сохранения лучших достижений в образовательной сфере мира и нашей страны, для получения на выходе универсальных образовательных услуг.

Примером могут служить отдельные инновации, возникающие вследствие прогрессивной реакции на экономические и общественные импульсы. Среди них специализированные частные и государственные учебно-исследовательские центры округа при университетах, промышленных и финансовых компаниях, восполняющие содержательную и методическую разобщенность между школой и вузами.

Наиболее показательным в этом отношении являются Сочинский образовательный центр «Сириус» образовательного Фонда российских деятелей науки, спорта и искусства «Талант и успех» и частная бизнес-школа - Московская школа управления Сколково, совместный проект представителей российского и международного бизнеса, объединивших усилия для создания школы нового поколения.

Другие инновации организуются как результаты попыток авторских школ собственными усилиями восполнить «пробелы образования». Здесь, в череде государственных образовательных организаций, стоит выделить Фонд знаний «Ломоносов» при МГУ. Он представляет собой интернет-систему: комплекс электронной библиотеки, интерактивных энциклопедий, научного журнала и специализированного сетевого сообщества.

Большая часть организаций, восполняющая «пробелы образования» и позволяющая следить за катастрофически быстро увеличивающимся потоком информации, представлена интернет-сообществами, специальными компьютерными программами, дистанционными курсами и проч. Сегодня их, зачастую объединяют комплексом неформального и информального образования.

Внедрение методологии и комплекса неформального образования в отдельных странах мира является общепринятой практикой и дает довольно высокие результаты. Наиболее показательны в этом отношении, примеры таких стран, как Швейцария, Германия, Япония, Южная Корея и др.

Так новые информационные технологии приводят к созданию «открытых» образовательных организаций, чему в немалой степени способствовало «появление и успех дистанционного обучения, не только в форме MOOC (массовых открытых онлайн курсов; MOOCs – Massive Open On-line Courses), но и в форме размещаемых на Youtube видеороликов. Кроме того, многие университеты выложили в Интернет весь контент своих учебных материалов, ставшего теперь бесплатно доступным всем желающим. Все формы онлайн обучения стали широко популярными» [2, с. 4].

И хотя, большинство европейских стран стало вводить методы и институты оценки и признания обучения, полученного вне формального образования и систем обучения, поиск универсальной оценки сформированности компетенций остается актуальным.

Данным поиском озадачены и в нашей стране. В настоящее время виден постепенный переход от дискуссионной фазы и единичных опытов, до фазы обобщения и принятия постановления на государственном уровне.

Отметим, что точка зрения педагогов на оценку обученности с течением времени претерпевала существенные изменения. В 80—90-е гг. XX в. в центре внимания при оценивании находились уровни освоения содержания обучения и способы учебной деятельности. В XXI в. приоритеты изменились, поскольку обученность (учебные достижения) стали трактовать в терминах компетенций. Содержание контроля не только отражает, чему учат и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задает определенные приоритеты при обучении [3, с. 8].

Современные учебные достижения рациональнее определять термином «образованность» обучающегося, как комплексный обобщающий результат, признак качества образования. Данное направления придерживаются ряд отечественных ученых. Так, И. С. Якиманская считает, что «образованность формируется на базе обученности, а в широком смысле образованность — это свойство личности, реализующееся в стремлении к самосовершенствованию, самообразованию» [9, с. 81].

Поэтому показатели эффективности обучения должны быть связаны не только с качеством знаний, но и с воспитанием, стержнем которого является нравственность.

Увеличение охвата обучающихся всевозможными формами образования, а также максимально соответствующие их запросам различные варианты неформального и информального образования, на наш

взгляд, в наибольшей степени зависят от подходов к унификации и систематизации содержания оценивания приобретаемых вне формального образования компетенций.

Именно компетентностный подход стал преобладающим в российском образовании и определил введение перечня квалификационных характеристик специальностей и утверждение их профессиональных стандартов, ориентированных на определение соответствия видам деятельности, в том числе в системе педагогического образования. Реализация мероприятий планов по организации применения профессиональных стандартов должна быть завершена не позднее 2020 года, что в свою очередь, предполагает вариативность определения показателей оценивания качества образования.

И хотя термин «профессиональная компетентность» чаще всего используется для определения конкретного уровня подготовки и мастерства специалиста, существуют и другие трактовки данного определения.

Как констатируют В.А. Беляева и Л.Н. Гавриленко [1, с. 112], объявленная в начале XXI столетия модернизация российского образования посредством внедрения компетентностного подхода как определяющего методологического принципа выстраивания системы в целом, ее параметров, содержания федеральных государственных образовательных стандартов и других процессуальных ориентиров не смогла результативно заменить существовавшую в XX веке систему непрерывного образования.

Обобщая анализируемый материал, мы рассматриваем компетентность как определенную комплексную характеристику специалиста, отображающую готовность и способность человека к исполнению функций, направленных на разрешение определенного круга значимых задач и гарантирующее достижение высоких показателей при выполнении определенного вида деятельности, формирующуюся и развивающуюся в диссипативном образовательном пространстве.

Очевидно, что образовательный процесс при этом должен быть опережающим: преподаватель должен «предвидеть» требования работодателя и организовать учебную деятельность студентов таким образом, чтобы она способствовала развитию их профессиональной компетентности и профессиональному становлению. В то же время, с учетом возможностей неформального и информального как дополнения к традиционному, едиными должны остаться лишь конечные результаты образовательного процесса в виде определенных компетенций.

С учетом обозначенного, модернизировать подготовку обучающихся и переподготовку специалистов, на наш взгляд, можно, предложив:

- предусмотреть общественную аттестацию выпускников, освоивших образовательные программы подготовки работодателями и ввести практику интернатуры, по завершении обучения - оценка качества выпускников посредством вариативных критериев оценивания;

- проектировать содержание, технологии и формы организации постдипломного образования как гибкие незавершаемые образовательные траектории, которые охватывают все уровни и составляющие базового и дополнительного, формального, неформального и информального образования. В качестве совокупного результата обучения и самообучения - оценка качества специалиста.

Фокусом оценивания качества образования дальнейшего развития специалиста, на наш взгляд, должен стать опыт профессиональной деятельности, который каждый конструирует и развивает из предлагаемых составных единиц диссипативного образовательного пространства в собственном режиме деятельности.

Так, по мнению В.В. Краевского [4, с. 83] «наибольшую ценность представляет опыт, полноценный по замыслу и успешный по исполнению. Он вносит вклад в формирование системы педагогической деятельности, не только соответствующий современному положению дел в обществе и в образовании, но и продвигающий науку и практику к новым рубежам».

Необходимость данного взаимодействия – теория - практика – теория, наш взгляд, группирует задачи образовательных организаций профессиональной подготовки обучающихся и педагогов в два уровня:

- образование и обучения;
- самообразование и самообучение.

Выводы. Таким образом, проблемы качества образования, в условиях диссипативной, не обладающей едиными равновесными частями структуры образовательного пространства, могут быть решены определением круга профессионально-педагогических компетентностей, получаемых с учетом возможностей традиционного, неформального и информального обучения, содействующих развитию педагога как личности нового культурного типа.

Литература:

1. Беляева В.А., Гавриленко Л.Н. Кризис методологических основ системы современного педагогического образования // Научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск». Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. 2017. №4 (44). С. 112 – 118.
2. Виссема Й.Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период: [пер. с англ.]. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. С. 4.
3. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования 5-е изд., перераб. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 304 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогической науки. М.: Центр «Школьная книга», 2001. С. 83.
5. Наумова Н.В., Глушак А.С. О парадигмальных принципах реформы образования (взгляд изнутри) // Педагогика и просвещение. 2016. № 1. С. 10 - 27.
6. Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 [Электронный ресурс]. Москва. 210 с. URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf>.
7. Овчарова Т.Н. Триада эффективного образования: фундаментальность, компетентность, личностное развитие // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 317 - 326.
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
9. Якиманская, И. С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Текст] / И. С. Якиманская // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 1. — С. 81–90.

УДК 81'3

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры межкультурной коммуникации Розова Ольга Георгиевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

студент 1 курса магистратуры филологического факультета Савинова Евгения Сергеевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ТРУДНОСТИ ПОСТАНОВКИ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ У ГОВОРЯЩИХ НА ИВРИТЕ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ фонетических систем русского языка и иврита, на основе которого делается прогноз трудностей, которые могут возникнуть у ивритоговорящих учащихся в процессе формирования у них фонетических навыков русского языка. Согласные и гласные фонемы русского языка распределяются в последовательности от наиболее до наименее трудных для носителей иврита звуков, что может быть использовано при составлении учебного пособия по РКИ для ивритоговорящих учащихся.

Ключевые слова: сопоставление фонетических систем русского языка и иврита, фонетическая интерференция, методика РКИ.

Annotation. The article presents a comparative analysis of Russian and Hebrew phonetic systems and the description of challenges that Hebrew-speaking students might encounter during acquiring pronunciation in Russian. Russian consonants and vowels are arranged in the order from the most to the least difficult sounds for Hebrew-speaking students, which can be used while preparing teaching materials for speakers of Hebrew.

Keywords: comparison of Russian and Hebrew phonetic systems, phonetic interference, methods of RFL

Введение. В настоящее время идет активный процесс развития сферы русского языка как иностранного – пишутся и усовершенствуются пособия по русскому языку для иностранных учащихся в области широкого числа языков.

Одной из основных задач, стоящих перед авторами во время составления учебных пособий для инофонов, является решение проблемы возникновения у иностранных учащихся фонетической интерференции и нахождение возможных путей ее преодоления. Важность правильного оформления инофоном его устной речи на языке вторичной языковой системы обусловлена тем, что наличие акцента может не только сделать речь инофона «карикатурной» [1, 32], но и недоступной для понимания носителями языка.

В широком смысле межъязыковая фонетическая интерференция трактуется как скрытый внутренний механизм взаимодействия фонетических систем двух или более языков, реализующийся в речи говорящего [2, 7].

У. Вайнрайхом было выделено четыре уровня факторов, являющихся причиной отрицательного результата фонетической интерференции. Это факторы фонетические (синтагматические и парадигматические), экстрафонетические, экстралингвистические, а также оговорки в речи говорящего на иностранном языке.

Процесс формирования фонетических навыков, равно как и любых других речевых навыков на иностранном языке, как правило, сопровождается рядом ошибок, которые изучающие могут допускать в своей устной речевой деятельности. Появление фонетических ошибок в речи на неродном языке может быть обусловлено целым рядом факторов (лингвистических, психологических, лингвопсихологических, методических) [3, 28].

Говоря о понятии «фонетическая ошибка», У. Вайнрайх указывает на то, что звуки, которые реализует произносящий речь на иностранном языке, невозможно отнести к фонетической системе иностранного или родного языка говорящего. Ученый отмечает, что такие звуки принадлежат «ничейной полосе между двумя системами фонем» [3, 39]. Такое неопределенное положение произносимых инофоном звуков делает их фонологическое описание достаточно затруднительным.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в рамках методики преподавания русского языка как иностранного нет четкого определения понятию «фонетическая ошибка» в речи на неродном языке. М.К. Исаев подчеркивает интерференционную природу речевых ошибок и определяет их как результат нарушения закона дистрибуции звуковых единиц и фонетических изменений [4, 35]. Н.Л. Федотова предлагает определять фонетическую ошибку как отрицательный результат фонетической интерференции, свидетельствующий о нарушении системы и/или произносительной нормы изучаемого языка при реализации и восприятии вследствие изменения характеристик единиц сегментного и супraseгментного уровней, что является показателем недостаточной сформированности фонетических навыков на изучаемом языке [5, 56].

Совокупность фонетических ошибок, вызванных интерференцией и проявляющихся в устной речи говорящего на иностранном языке, принято называть акцентом. Наличие или отсутствие акцента является одним из показателей уровня владения иностранным языком. Согласно ряду ученых [6, 23; 1, 56; 7, 247], не всякую совокупность фонетических нарушений можно считать акцентом, а только ту, которая признается таковой среднестатистическим носителем языка, на котором говорит инофон. В этой связи, интересной представляется специфика восприятия носителя языка устной речи инофона и его оценка степени акцента. Как отмечает Н.Л. Федотова, такая оценка, зачастую представляющаяся субъективной, в реальности объективна и в сознании носителя языка контролируется нормой языковой системы [5, 78]. Следует отметить, что представителями разных стран речь, в которой присутствует акцент, воспринимается по-разному. Уровень толерантности к фонетическим ошибкам варьируется в зависимости от богатства диалектного разнообразия в той или иной стране, наличия значительного или малого числа этнических групп в данной местности, а также от сложившейся среди носителей данного языка произносительной традиции.

Однако, говоря о весомости оценки степени акцента иноязычными носителями языка, нельзя не отметить, что бывают случаи присвоения ими ошибочной оценки уровню фонетической неграмотности инофона. Так, например, согласно исследованию П.С. Вовк, несоблюдение иноязычным такого релевантного фонетического признака, как мягкость русских согласных, может быть проигнорировано носителями русского языка [8, 212].

Степень трудности преодоления интерференции и устранения акцента в русской речи для носителей разных языков неодинакова, что сказывается на различиях в учебных пособиях по каждому из них.

Специфика языка иврит, отличия его фонетической системы от фонетической системы русского языка, в свою очередь, определяют особенности работы с ивритоговорящими учащимися, а также структуру фонетического раздела учебных пособий по этому языку.

Современный иврит, наряду с арабским языком, является официальным языком государства Израиль. В настоящее время общее число говорящих на иврите превышает девять миллионов человек, включая не только население Израиля, но и ряд еврейских общин во всем мире.

Возрождение иврита и превращение его в полноценный многофункциональный язык как жителей государства Израиль, так и язык внутриобщинной коммуникации евреев в разных странах, а также сохранение его как языка религии неразрывно связано с деятельностью Э. Бен-Иегуды (1858-1922гг.). Это был еврейский просветитель, лексикограф, лингвист и общественный деятель, который, приехав в 1881 году в Палестину, возглавил работу по закреплению за древнееврейским языком статуса основного языка общения и преподавания. Э. Бен-Иегудой была проделана значительная работа по расширению словарного запаса древнееврейского языка, что было продиктовано необходимостью добавления в него современной лексики, которая требовалась для свободного общения между собой его современников.

С фонетической точки зрения, между ашкеназской (язык эмигрантов из стран Восточной Европы, Америки, Австралии и Южной Африки) и сефардской (язык выходцев из стран Южной Европы, Азии и арабских стран) произносительной нормой предпочтение было отдано последней, поскольку считалось, что именно она являлась наиболее близкой к фонетике древнееврейского языка в том виде, в каком она была зафиксирована в передаче ивритских слов в греческой и латинской транскрипции последних веков до н. э. и первых веков н. э. Тем не менее, значительное число прибывавших в Палестину выходцев из Восточной Европы, говоривших на идише, оказало свое влияние на образ иврита. Это, в первую очередь, затронуло фонетическую сторону нормативного чтения религиозных текстов. В этой связи ряд исследователей называют идиш «субстратом современного иврита», а также говорят о возникновении «ашкеназированного иврита» [9, 234].

Результатом деятельности Э. Бен-Иегуды стало присвоение ивриту, совместно с арабским языком, статуса официального языка образовавшегося в 1948 году государства Израиль. В 1953 году созданный Э. Бен-Иегудой Комитет языка иврит был преобразован в Академию языка иврит, ставшей высшим органом языкового планирования в Израиле. Сотрудники Академии проводят исследования в сфере современного языка иврит, занимаются установлением языковых норм, разработкой профессиональной и научной терминологии, а также определением фонетически правильного оформления заимствованной лексики.

С лингвистической точки зрения, современный иврит является флективным языком. По классификации И.М. Дьяконова, современный иврит, как и древнееврейский язык, относится к ханаанейско-аморейской подгруппе северно-центральной группы семитских языков, входящих в состав афразийской макросемьи языков [10, 9].

В современном иврите отсутствуют диалекты, но отмечается ряд отклонений от орфоэпической нормы, которые образуют ряд особых фонетических стилей [11, 129]. Эта норма, установленная Академией языка иврит, свойственна языку СМИ, однако она не является характерной для языка повседневного общения.

Среди фонетических стилей современного иврита выделяют следующие:

- 1) нейтрально-разговорный стиль, или общезраильское фонетическое койне;
- 2) восточный стиль, характерный для выходцев из арабских стран и их потомков, ассоциирующийся с низким культурным и социальным статусом;
- 3) стиль произношения, свойственный интеллигенции восточных и сефардских общин, близкий к дикторской норме.

Помимо этого, существенной особенностью современного иврита является значительная разница между литературным и разговорным языком. Для литературного языка (языка СМИ, искусства) характерно строгое соблюдение всех языковых норм. Это касается не только грамматической стороны языка, но и его фонетического оформления. Степень отличия разговорного иврита от языка радио, телевидения, песен и поэзии очень высока – разговорный иврит характеризуется немалым отступлением от норм литературного языка, но представляет собой такой вариант иврита, в котором употребление корректной, литературной нормы зачастую воспринимается как не вполне обоснованное. Эта особенность и двойственный характер языка иврит в значительной степени выделяет его на фоне множества других современных языков [12, 17].

В настоящее время в Израиле сложилась довольно специфическая языковая ситуация. Образ современного иврита подвергнут влиянию родных языков и норм произношения выходцев из разных стран, однако программа обучения эмигрантов ивриту, а также языковая политика правительства Израиля нацелены на полноценное замещение современным ивритом родных языков новоприбывших, а также языков малых этнических групп.

Для выявления артикуляторных несоответствий между фонетическими системами иврита и русского языка, которые лежат в основе планирования работы над преодолением фонетической интерференции у ивритоговорящих учащихся и подготовки системы фонетических упражнений, нами были составлены сводные таблицы согласных (см. табл. 1) и гласных (см. табл. 2) звуков иврита и русского языка и проведен сопоставительный анализ двух фонетических систем. В таблицах над чертой представлены звуки иврита, под чертой – звуки русского языка. Приводятся классификации Н.А. Любимовой (фонетическая система русского языка) и А. Ю. Айхенвальд (фонетическая система иврита).

Сравнительная классификация состава согласных иврита и русского языка

Место образования Способ образования		Губно-губные	Губно-зубные	Зубные	Денто-альвеолярные	Передне-небные	Средне-небные	Задне-небные	Фарингальные
Смычные	Взрывные	$\frac{p}{b}$ p p' b b'		$\frac{-}{-}$ t t' d d'	$\frac{t}{d}$ - -		$\frac{c^*}{c^*}$ - -	$\frac{k}{g}$ k k' g g'	$\frac{c}{-}$ -
	Назальные	$\frac{-}{-}$ m m'		$\frac{-}{-}$ n n'					
	Аффрикаты			$\frac{-}{c}$		$\frac{c}{c'}$			
Щелевые		$\frac{f}{v}$ f f' v v'	$\frac{-}{ll'}$ - - $\frac{-}{ss'}$ z z'		$\frac{s -}{z}$ š š: ž	$\frac{š}{ž^*}$ j -	$\frac{-}{x x'}$	$\frac{h}{h}$ - -	
Сонорные	Неназализованные				$\frac{l}{r}$ - -	$\frac{y}{-}$			
	Назализованные	$\frac{m}{-}$			$\frac{n}{-}$				
Вибранты						$\frac{-}{r r'}$			

Знак * использован для обозначения фонем, встречающихся в заимствованных словах

В результате сопоставления фонем иврита и русского языка, было выявлено количественное превосходство системы русских согласных (русская консонантная система включает в себя 36 фонемы, ивритская – 23 фонемы соответственно).

В русской консонантной системе, как и в системе согласных звуков иврита, есть фонемы, по способу образования принадлежащие классу смычных взрывных. Внутри этого класса в обеих консонантных

системах есть фонемы, по месту образования относящиеся к классам губно-губных (русские звуки: /p/, /p'/, /b/, /b'/; ивритские звуки: /p/, /b/) и задненебных (русские звуки: /k/, /k'/, /g/, /g'/; ивритские звуки: /k/, /g/) согласных. Согласные звуки иврита, по месту образования относящиеся к классам денто-альвеолярных (/t/, /d/), среднеязычных (/ʃ*/, /ʒ*/) и фарингальных (/ʕ/) звуков, не имеют соответствий в системе русских смычных взрывных консонантов. В свою очередь, не имеют соответствий в иврите русские смычные взрывные фонемы, по месту образования принадлежащие классу зубных согласных (/t/, /t'/, /d/, /d'/).

Определенное число соответствий между двумя консонантными системами представлено также в классе щелевых согласных. Как среди русских, так и среди ивритских щелевых согласных, есть фонемы, входящие в класс губно-зубных (русские звуки: /f/, /f'/, /v/, /v'/; ивритские звуки: /f/, /v/), передненебных (русские звуки: /ʃ/, /ʃ:/, /ʒ/; ивритские звуки: /s/, /z/) и среднеязычных (русский звук: /j/; ивритские звуки: /ʃ/, /ʒ*/) согласных звуков. Не имеют соответствий в иврите русские согласные фонемы, относящиеся к классам зубных (/l/, /l'/, /s/, /s'/, /z/, /z'/) и задненебных (/x/, /x'/) фонем. Класс фарингальных щелевых согласных звуков иврита (/ħ/, /ħ/) не имеет соответствий в русской консонантной системе.

Класс смычных назальных согласных звуков представлен только русскими фонемами, по месту образования относящимися к классам губно-губных (/m/, /m'/) и зубных (/n/, /n'/) согласных.

Класс передненебных аффрикат включает в себя согласные фонемы как в иврите (/ç/), так и в русском языке (/ʃ/). Класс зубных аффрикат представлен только одним согласным звуком русского языка (/ç/).

Классы сонорных звуков (неназализованных и назализованных) представлен только консонантами иврита, по месту образования принадлежащими классам губно-губных (/m/), денто-альвеолярных (/l/, /r/, /n/) и передненебных (/y/) согласных.

Класс вибрантов включает только две русские согласные фонемы (/r/, /r'/).

Некоторые согласные звуки рассматриваемых языков противопоставлены по признаку глухости-звонкости. Так, например, и в русском языке, и в иврите у глухих звуков /p/, /t/, /k/, /f/ есть звонкие пары. Однако, в консонантной системе иврита нет оппозиций по признаку твердости-мягкости, широко представленной в системе русских согласных звуков. Отсутствие этого признака в консонантной системе иврита может стать причиной неразличения ивритоговорящими учащимися твердых и мягких русских согласных в их устной русской речи.

Таблица 2

Сравнительная классификация состава гласных иврита и русского языка

Ряд \ Подъем	Передний	Средний	Задний
Верхний	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">i</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">i</p>	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">ы</p>	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">u</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">u</p>
Средний	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">e</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">e</p>	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">э</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">-</p>	<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">o</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">o</p>
Нижний		<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">a</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">a</p>	

Как видно из приведенной выше таблицы, количественный состав гласных звуков в русском языке и в иврите совпадает. В консонантных системах обоих языков представлены гласные трех рядов (переднего, среднего, заднего) и трех подъемов (верхнего, среднего и нижнего).

Гласные переднего ряда как в русском языке, так и в иврите, идентично подразделяются на гласные верхнего (звук /i/) и среднего (звук /e/) подъема. Также совпадают артикуляторные характеристики русского и ивритского гласного звука /a/, в обоих языках относящегося к классу гласных среднего ряда нижнего подъема. Класс гласных среднего ряда верхнего подъема представлен только русским звуком /y/, в то время как в класс гласных среднего ряда среднего подъема входит только ивритский звук /ə/. Полное совпадение обнаруживается в классе гласных заднего ряда верхнего подъема (звук /u/ в обоих языках) и в классе гласных заднего ряда среднего подъема (звук /o/ в русском языке и в иврите).

Согласно сопоставительному анализу двух языков, наиболее трудными согласными звуками русского языка для ивритоговорящих учащихся могут стать русские вибранты /r/ и /r'/, поскольку ивритский звук /r/ полностью отличается от них с точки зрения артикуляции и является сонорным неназализованным звуком. Определенные трудности также может вызвать артикуляция передненебных щелевых русских звуков /ʃ/, /ʃ:/, /ʒ/ и /ʒ:/ по причине принадлежности их другому классу согласных в русском языке, нежели в иврите (/ʃ/, /ʃ:/, /ʒ/). Мягкость ивритских среднеязычных щелевых звуков /ʃ/ и отсутствие у них твердых пар может стать причиной неразличения ивритоговорящими учащимися русских передненебных щелевых звуков /ʃ/, /ʃ:/ и /ʒ/ при их артикуляции. Не имеет соответствий и может потребовать коррекции при реализации ивритоговорящими учащимися класс русских зубных согласных (/t/, /t'/, /n/, /n'/, /l/, /l', /l', /l', /s/, /s', /z/, /z'/), не представленный в консонантной системе иврита.

Особого упоминания заслуживает оппозиция согласных по признаку твердости-мягкости. Классовое несоответствие русских назальных звуков /m/, /m'/ и шелевых звуков /j/, /x/, /x'/ согласным звука иврита, в свою очередь, делает необходимым учета их вероятной трудности при составлении системы фонетических упражнений для ивритоговорящих учащихся. Губно-губные взрывные /p/, /p'/, /b/, /b'/, губно-зубные щелевые /f/, /f'/, /v/, /v'/ и задненебные взрывные /k/, /k'/, /g/, /g'/ звуки русского языка классово совпадают со звуками /p/, /b/, /f/, /v/, /k/, /g/ в консонантной системе иврита, что может облегчить процесс работы над этими звуками ивритоговорящим учащимся, однако особое внимание при работе над этими звуками необходимо уделить дифференциации указанных русских консонантов по признаку твердости-мягкости.

В процессе постановки гласных звуков русского языка у ивритоговорящих учащихся трудность может вызвать русский гласный звук /ы/. Этот гласный звук русского языка является наиболее трудным гласным для носителей языков, в которых он не представлен, в том числе, для носителей иврита. Остальные гласные звуки русского языка совпадают по своим артикуляторным характеристикам с аналогичными гласными звуками иврита, что позволяет говорить о том, что реализация этих русских гласных фонем носителями иврита не должна сопровождаться для них какими-либо трудностями.

Выводы. Таким образом, в этой статье нами были рассмотрены фонетические системы иврита и русского языка, проведены сравнительные анализы этих систем и выявлены несоответствия между ними. Эти несоответствия, как потенциальные причины появления трудностей реализации русских фонем и фонетической интерференции у носителей иврита, могут стать отправной точкой при составлении системы фонетических упражнений или фонетического раздела учебного пособия по русскому языку как иностранному для ивритоговорящих учащихся.

Литература:

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974.
2. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция: Учеб.пособие. - Л.: Изд-во ЛПУ, 1985.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования: Пер. с англ. – Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979.
4. Исаев М. К. Лингво-контрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского и казахского языков): Автореф. дис.. д-ра филол. наук. М., 1992.
5. Федотова Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: Дис. . док. пед. наук. СПб., 2004.
6. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. – Вып. I. Универсальное и ареальное. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
7. Scovel T. Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance // Language Learning. – 1969. – Vol. XIX. - № 3-4.
8. Вовк П.С. Частный случай анализа сопротивления искажению фонематических признаков на парадигматической и синтагматической осях языка // Теоретическая фонетика и обучение произношению / Под. ред. С.А.Барановской; Ун-т дружбы народов им.Патриса Лумумбы. – М., 1975.
9. Занд М. И. Идиш как субстрат современного иврита // Семитские языки (Материалы Первой конференции по семитским языкам 26–28 октября 1964 г.). М., 1965, выпуск 2, часть 1.
10. Дьяконов И.М. Семито-хамитские языки: Опыт классификации. Изд. 2-е, испр. М: КомКнига, 2006.
11. Morag S. Planned and Unplanned Development in a Language: Dialects and forms of Speech in Modern Hebrew. Actes du 10 cohgrès Internastes des Linguistes Bucurest, 1969.
12. Айхенвалд А. Ю. Современный иврит. — М.: Наука, ГРВЛ, 1990.

Педагогика

УДК 796-055.1

кандидат педагогических наук, доцент Романенко Наталия Ивановна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

магистрант 3 курса Гончаров Алексей Юрьевич

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

МОТИВАЦИЯ МУЖЧИН К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО

Аннотация. Статья посвящена исследованию мотивации как главного компонента для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и физкультурно-спортивной. Рассмотрено отношение мужчин 20-40 лет к физической культуре. Выявлены факторы, препятствующие физкультурно-оздоровительным занятиям. Определены предпочтения к формам двигательной активности. Раскрыт рейтинг факторов, способствующих привлечению мужчин к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: мужчины 20-40 лет, мотивация, предпочтения к видам двигательной активности, направленность занятий, комплекс ГТО.

Motivation of men to occupations physical culture within preparation for passing the GTO complex's standards

Annotation. This article is devoted to a motivation research as the main component for successful performance of any activity including sports. The relation of 20-40 years men to the physical culture is considered. The factors interfering sports and improving occupations are revealed. Preferences of physical activity's forms are defined. The rating of the factors promoting involvement of men to occupations physical culture is disclosed.

Keywords: 20-40 years old men, motivation, preferences to types of physical activity, orientation of occupations, the GTO complex.

Введение. Сохранение здоровья, формирование физической культуры каждого россиянина и устойчивой мотивации на ведение здорового образа жизни является одной из основных задач современного общества [7].

Мотивация к занятиям двигательной активностью – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Однако процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а

многоступенчатый процесс, который исходит от первых элементарных гигиенических знаний и навыков (в детском возрасте) до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом [2, 3].

Так же следует понимать, что мотивация это не постоянная величина, она меняется в зависимости от многих факторов. Создание положительной среды, условий в значительной степени повышает уровень мотивации [4, 5].

Важнейшей формой физкультурно-оздоровительной деятельности в последнее время стало приобщение населения к участию в испытаниях Всероссийского спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), представляющего собой комплексную основу физического воспитания имеющего нормативное и программное обеспечение [1, 6]. Развитие комплекса ГТО является перспективным направлением государственной политики, направленной на оздоровление нации. Для внедрения программы ГТО в стране и достижения ее целевых ориентиров, связанных с укреплением здоровья населения и привлечения его к систематическим занятиям физической культурой и спортом, особое значение имеют установки занимающихся на постоянное участие в этой программе, выполнение нормативов комплекса ГТО на протяжении длительного периода своей жизни.

Одной из наиболее актуальных проблем внедрения ВФСК «ГТО» является степень готовности мужчин первого зрелого возраста к выполнению комплекса на знак. Как показывают исследования, проведенные в г. Краснодаре, результаты выполнения отдельных тестов на знак варьируются от 20 % до 80%. Выявлена низкая подготовленность некоторых мужчин к выполнению обязательных тестов. Решение этой проблемы невозможно без учета мотивации занимающихся к регулярным занятиям физической культурой. Данное обстоятельство и послужило поводом проведения настоящего.

Формулировка цели статьи. Рассматривая отношение мужчин к введению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, необходимо учитывать, что концепция программы ГТО предполагает с одной стороны, привлечение различных категорий населения к выполнению нормативов комплекса ГТО как процедуре измерения уровня физической подготовленности граждан, так и к подготовке к сдаче этих нормативов. Данная концепция понимается как важнейший фактор приобщения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом, формирование здорового образа жизни. В связи с этим назревает необходимо выявить мотивы мужчин 20-40 лет к занятиям физической культурой в рамках подготовке к сдаче нормативов комплекса ГТО.

Изложение основного материала статьи. Эмпирической базой данного исследования выступают результаты опроса мужчин в возрасте 20-40 лет, работающих в Южной транспортной компании г. Краснодара для выявления мотивов к занятиям физической культурой. Количество опрошенных составило 180 человек.

Как показывают результаты проведенного опроса, около 90% мужчин, положительно относятся к занятиям физической культурой (рисунок 1).

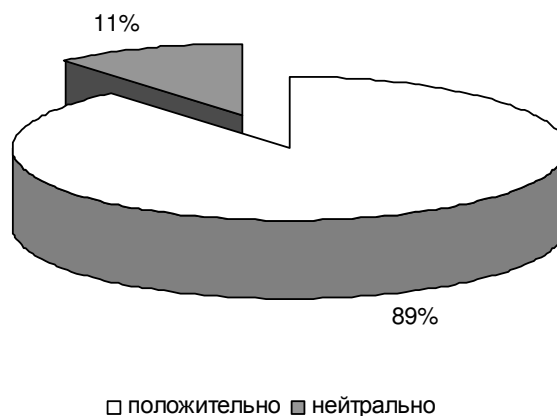


Рисунок 1. Отношение мужчин к занятиям физической культурой 20-40 лет

На вопрос как часто занимаетесь физической культурой, респонденты ответили следующим образом. Регулярно занимаются только 37,5% мужчин, 42,8% – занимаются иногда, 19,7% – никогда не занимаются (рисунок 2).

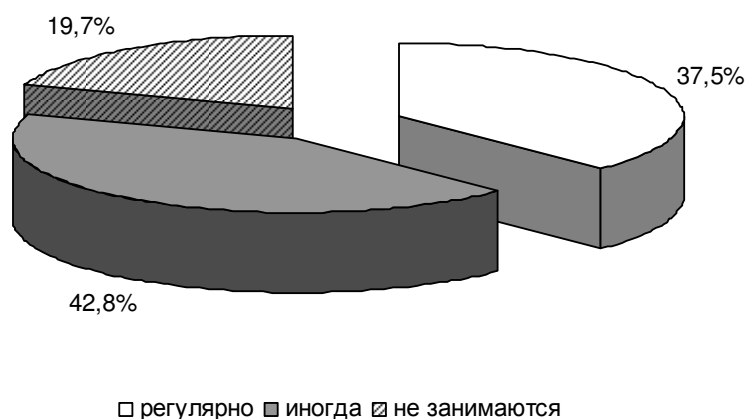


Рисунок 2. Частота занятий физической культурой мужчин 20-40 лет

При изучении форм двигательной активности выяснилось, что 56,3% мужчин предпочитают организованные занятия в спортивных секциях, фитнес-клубах, 34% – занимаются самостоятельно, 9,7% – не посещают никакие занятия (рисунок 3).

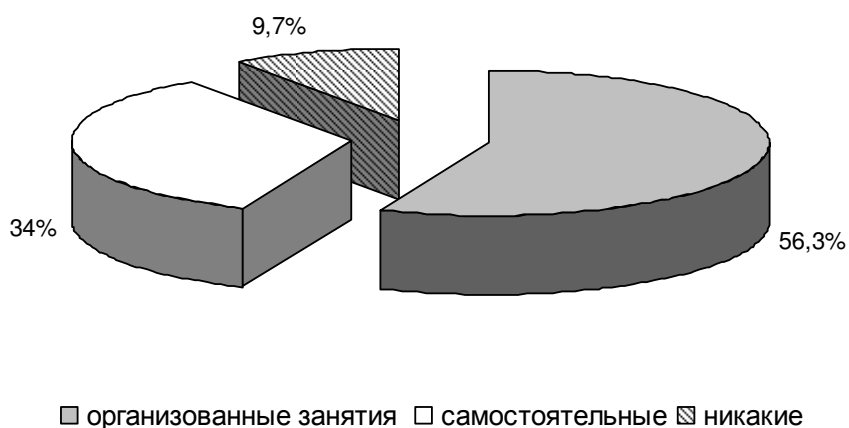


Рисунок 3. Предпочтения форм двигательной активности мужчин 20-40 лет

Респонденты, не занимающиеся систематически физической культурой и спортом, отметили такие факторы, препятствующие этому процессу как нехватка времени 36,2%, усталость, лень, не желание заниматься – 34,3%, отсутствие навыков привычки занятий – 29,5% (рисунок 4).

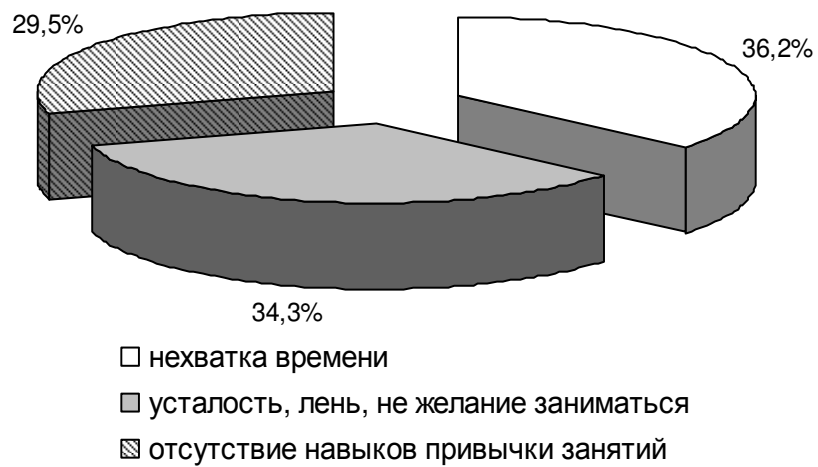


Рисунок 4. Факторы, препятствующие занятиям физической культурой мужчин 20-40 лет

У большинства занимающихся мужчин (65,2%) преобладает рекреационная направленность занятий, у 34,8% – спортивная (рисунок 5).

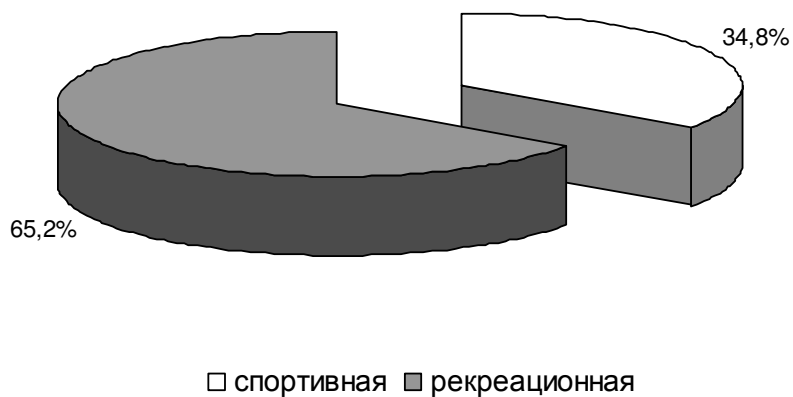


Рисунок 5. Направленность занятий мужчин 20-40 лет

Рейтинг факторов, способствующих привлечению мужчин к занятиям физической культурой и спортом, распределился следующим образом (рисунок 6).

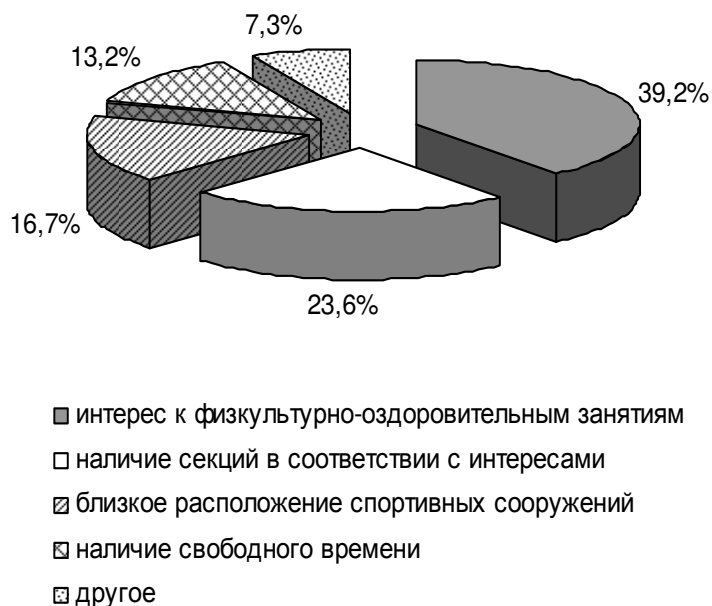


Рисунок 6. Рейтинг факторов, способствующих привлечению мужчин 20-40 лет к занятиям физической культурой

39,2% мужчин проявляют интерес к физкультурно-оздоровительным занятиям, 23,6% респондентам важно наличие секций в соответствии с интересами, 16,7% – удобно близкое расположение спортивных сооружений, 13,2% – есть свободное время для посещения занятий, у 7,3% – иные причины.

Ведущими мотивами среди мужчин 30-35 лет являются «стремление совершенствовать телосложение» – 29,6% и «поддержание и развитие физических качеств» – 26,3%. «Добиться спортивных результатов» стараются 17%. Наименее значимыми мотивами являются занятия «для удовольствия» (15,7%) и «общение с единомышленниками» (11,4%) (рисунок 7).

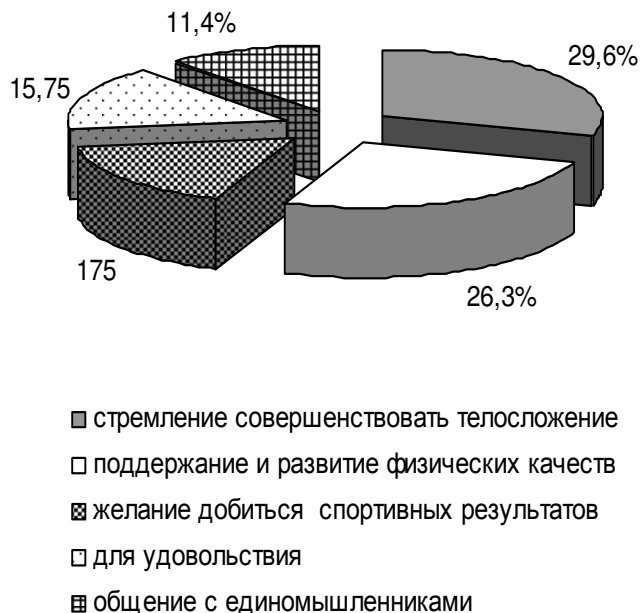


Рисунок 7. Ведущие мотивы мужчин 20-40 лет

Таким образом, ориентируясь на выявленные мотивы в занятиях физической культурой, учитывая отношение к видам двигательной активности, индивидуальные предпочтения, а также факторы, препятствующие заниматься физическими упражнениями, необходимо разработать оптимальные формы и методы организации занятий, максимально соответствующие интересам мужчин 20-40 лет.

В процессе эксперимента выявлено, что большая часть опрошенных мужчин не только положительно относятся к физической культуре и спорту, но и занимаются, выбирая рекреационную и спортивную направленность.

Однако у мужчин первого периода зрелого возраста необходимо формировать устойчивую мотивацию к постоянной и систематической физической активности профилактического и оздоровительного характера на основе использования разнообразных видов физических упражнений для успешной сдачи нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

В целях укрепления здоровья и сохранения трудоспособности работодатели ООО «ЮТК» намерены дополнительно мотивировать своих сотрудников, и предусматривают финансовое вознаграждение за полученные значки ГТО в виде ежемесячной прибавки к зарплате.

В связи с этим среди мужчин 20-40 лет, работников «ЮТК» изъявивших желание сдать комплекс ГТО был проведен опрос: с помощью каких видов двигательной активности хотели бы подготовиться к сдаче норм ГТО. Большая часть респондентов (56,7%) выбрала атлетическую гимнастику, 25,6% – циклические виды спорта, 17,7% – комплексы ОФП (рисунок 8).

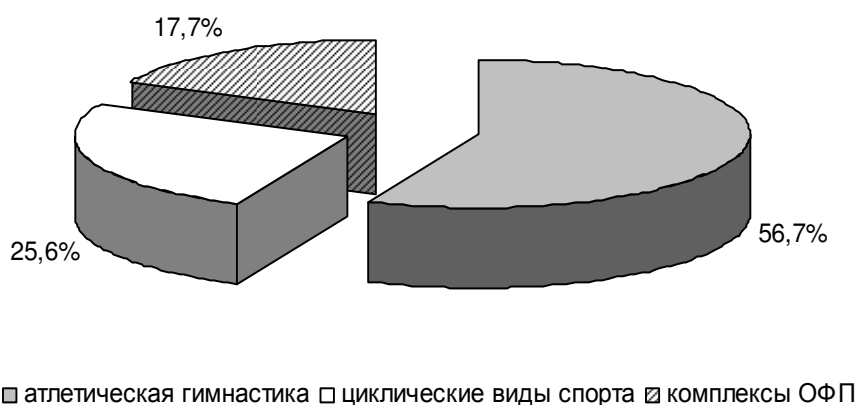


Рисунок 8. Предпочтение видов двигательной активности мужчин 20-40 лет

Практически для всех мужчин сдача норм ГТО связана с достижением конкретных целей. Для основной массы (32,4%) мужчин ключевым мотивом является стремление получить тот или иной знак отличия (золотой, серебряный, бронзовый). Значительная часть (29,2%) мужчин ориентирована на сдачу норм ГТО как на проверку себя и своих сил в развитии физических качеств. 23,7% мужчин мотивированы на выполнение нормативов комплекса ГТО желанием показать наилучшие спортивные результаты. Для 14,7% мужчин основным мотивом выполнения комплекса ГТО выступает желание получить материальное поощрение от руководства компании (рисунок 9).

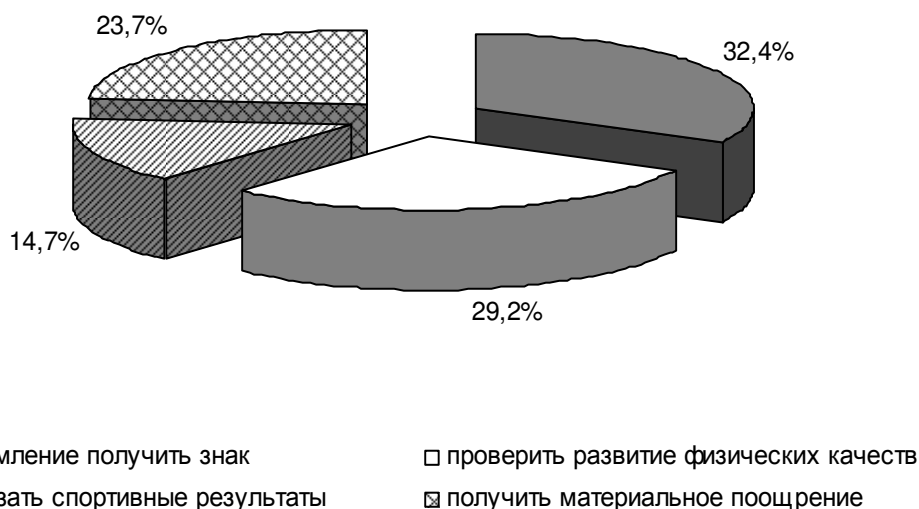


Рисунок 9. Мотивы мужчин 20-40 лет по сдаче норм ГТО

Выводы. Удовлетворение интересов мужчин является важнейшим путем в укреплении их здоровья, способствующим регулярным занятиям физкультурой и спортом, что в целом положительно скажется на здоровом образе жизни.

Результаты опроса показали, что от мужчин работников ООО «ЮТК» можно ожидать активного и массового участия в программе ГТО, в выполнении нормативов комплекса ГТО. На основании результатов исследования определена необходимость использования средств атлетической гимнастики способствующая эффективной сдаче нормативов комплекса ГТО.

Литература:

1. Бабкин В.В. О ходе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) / В.В. Бабкина, Т.Ю. Коляскина // материалы междунар. науч.-практ. конф. 10 – 12 окт. 2016 г., г. Владимир. – 2016. С. 9-16.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина / учебное пособие. М.: Народное образование. – 2002. – 236 с.
3. Романенко Н.И. Мотивация женщин 35-45 лет различного соматотипа к занятиям фитнесом / Н.И. Романенко // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции / под общей редакцией М.Г. Петровой. – Белгород, 2015: ИП Петрова М.Г. – Часть V. – С. 97-99.
4. Савох, А.М. Мотивация к физкультурно-оздоровительным занятиям мужчин зрелого возраста /А.М. Савох // Олимпийский спорт и спорт для всех: междунар. науч. конгресс: тезисы докл. - Киев, 2010. - С. 635.
5. Тиунова О.В. Практические аспекты мотивации к занятиям физической культурой и спортом [Текст] / О.В. Тиунова // Физической воспитание и детско-юношеский спорт. – 2012. – №4(6). – С. 54-65
6. Трофимова О.С. Основы спортивно-оздоровительного мониторинга: учебно-методическое пособие / О. С. Трофимова – Краснодар: КГУФКСТ, 2018. – 108 с.
7. Филимонова О.С. Современные физкультурно-оздоровительные технологии: учебно-методическое пособие / О. С. Филимонова, Н.И. Романенко – Краснодар: КГУФКСТ, 2017. – 108 с.

Педагогика

УДК 37.02; 372.8

доктор педагогических наук, профессор Романов Петр Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат филологических наук, доцент Васёва Ольга Харитоновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье с точки зрения взаимообусловленности познавательных процессов и коммуникации рассматриваются особенности функционирования коммуникации, коммуникативные средства, их роль в процессе медиаобразования. На основе структуры коммуникативного взаимодействия и взаимосвязи ее основных элементов выявляются педагогические условия эффективного формирования исследовательских умений обучающихся в процессе медиаобразования. Выделенные условия позволяют современными средствами медиаобразования подготовить специалиста, владеющего технологией научного исследования.

Ключевые слова: исследовательские умения, медиаобразование, медиатекст, коммуникативное взаимодействие, коммуникативный код, творческое мышление, творческая задача, проблемное обучение,

креативная организация обучения, рациональная диалогизация, проблемность изложения, зона творческого развития, личностно-ориентированный подход.

Annotation. The article from the point of view of the interdependence of cognitive processes and communication discusses the features of functioning of communication, communication tools, their role in the process of media education. Based on the structure of communicative interaction and interconnection of its basic elements revealed pedagogical conditions of effective formation of research skills in the process of media education. Selected conditions allow the modern means of media education to prepare specialists, possessing the technology of scientific research.

Keywords: research skills, media education, media text, communicative interaction, communicative code, creative thinking, creative problem, problem-based learning, creative learning organisation, rational dialogical, problematic presentation, creative development, learner-centered approach.

Введение. Новые социальные и экономические условия жизни страны, новые структурные образования привели к необходимости активизации работы по подготовке специалиста, работающего в этих условиях. При этом потребности общества в специалистах с качественно новым уровнем подготовки, владеющих технологией научного исследования, будут постоянно возрастать. Поэтому актуальным является необходимость поиска и внедрения в современную систему образования универсальных научных методов познания, использование в педагогической практике исследовательских технологий [2].

Поскольку рефлексивная природа деятельности учителя определяется тем, что профессия педагога принадлежит к группе профессий, для которых характерно межличностное взаимодействие (субъект-субъектные отношения), то аспекты взаимосвязи коммуникация и познания приобретают новое значение. Субъект-субъектная модель учебно-воспитательного процесса реализуется, прежде всего, в диалоге. Диалог - это основа творческого мышления, развитие диалектичности как системообразующего компонента творческого мышления невозможно вне диалога. В связи с этим важным является изучение взаимосвязи познавательных процессов и коммуникации, создания теоретико-методологической позиции в исследовании познавательных структур в коммуникативных ситуациях, предполагающих совместную деятельность, учебное взаимодействие, общение различных возрастных, социальных групп.

Учебная деятельность, направленная на формирование исследовательских умений, предполагает особую форму организации учения, основанную на совместном решении творческих задач [8]. Указанную ситуацию в обучении возможно создать в условиях интегрированного медиаобразования.

Формулировка цели статьи. В нашей статье мы рассматриваем процесс работы с медиатекстом как основу формирования исследовательских умений обучающихся, выделяем педагогические условия эффективного формирования названных умений.

Изложение основного материала статьи. Содержание педагогической деятельности в медиаобразовании существенно отличается от традиционного образовательного процесса. В этих условиях объяснение учебного материала требует гораздо более активных и интенсивных взаимодействий между учителем и учеником. Рассмотрим механизм функционирования межличностной коммуникации в процессе интегрированного медиаобразования.

Процесс коммуникации понимается как процесс обмена информацией, в котором определяющую роль играет коммуникативный код (знак или система знаков), благодаря которому осуществляются главные функции коммуникации. Творческое восприятие медиатекста требует декодирования его формализованного характера, проникновения в предметное содержание, воссоздание логики той предметной модели, которую создал автор. В этом процессе закономерно возникновение коммуникативного сбоя, обусловленного несопадением коммуникативных кодов вследствие имеющихся различий в интеллектуальном, личностном, профессиональном, социальном, культурном развитии коммуникантов [3]. Наличием корреляции в этом случае является зависимость восприятия учащегося (отношение "медиатекст – ученик") от авторской интенции (отношение "автор – медиатекст"). «Распредмечивая» знаковую систему и вместе с тем «опредмечивая» себя в содержательной структуре текста, осваивающий его раскрывает способ деятельности творца медиатекста. Следовательно, в упомянутой деятельности мышление одного человека включает в себя способ мышления другого, создателя медиатекста, и развивает последнюю.

В процессе медиаобразования основной задачей педагога как посредника между автором медиатекста и учащимся является установление прямой связи, идущей от автора через медиатекст к учащемуся. Поэтому суть педагогического взаимодействия не информирование, а совместное постижение предмета общения, которое по своей сути является деятельностью творческой. Форма передачи опыта творческой деятельности весьма специфична. Ни сообщение знаний о способах деятельности, ни само осуществление данных способов в сходных ситуациях еще не в состоянии обеспечить накопления опыта творческой деятельности и овладения уже накопленным опытом. Чтобы его приобрести, любому человеку необходимо самому оказаться в ситуации, требующей непосредственного осуществления аналогичной деятельности. Для того чтобы обучаться творческой деятельности, нет иного пути, кроме практического решения творческих задач [7].

В контексте медиаобразования творческой задачей можно считать преодоление коммуникативных барьеров, возникающих в процессе взаимодействия. Понимая коммуникацию как диалог, взаимодействие сознаний, мы видим в ней не только и не столько возможность передачи информации, но «в первую очередь...способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника» [6, с. 59]. Коррекция становится оптимально возможной при преодолении коммуникативных барьеров, способствующих передаче опыта творческой деятельности.

Зоной возникновения коммуникативных барьеров отчасти служат межличностные коммуникации «учитель – ученик» и «ученик - ученик». В процессе медиаобразования большая часть коммуникативных барьеров конструируется учителем. Чтобы передать творческий опыт, необходимо конструировать специальные педагогические ситуации, требующие и создающие условия для творческого решения [7]. Достижению педагогической цели способствует «закрытая» позиция во время коммуникативного процесса, в которой преподаватель умалчивает о своей точке зрения, прибегая к специальным мерам, чтобы скрыть ее. Взаимодействию коммуникантов (учитель – ученик), объединенных общим постижением смысла медиатекста, способствует постановка и решение творческих задач, решение которых вооружает учащихся исследовательскими умениями, позволяющими решать слабо структурированные проблемы, когда практически не известны цель и условия. Основным средством формирования исследовательских умений

становятся творческие задачи: «Задача ... является творческой, если: 1) решающему неизвестен способ ее решения (независимо от того, существует он или нет); 2) необходимые для решения знания и действия не актуализируются при восприятии условия задачи» [8, с. 101].

Для продуктивной педагогической деятельности преподаватель должен владеть не только коммуникативной структурой всего образовательного процесса, но и применять различные исследовательские технологии. Применение технологий медиаобразования – гибкий и универсальный процесс, дающий широкие возможности для развития исследовательских умений и реализации творческого потенциала личности. Их конструирование становится возможным посредством оппозиции «свой»–«чужой», которая является ключевой в коммуникации. Во-первых, она предполагает осмысление «своего» знания на фоне «чужого» и «чужого» знания на фоне «своего». Во-вторых, в процессе коммуникативного взаимодействия «чужому» придается характер доступного, «личного», при этом достигается относительное понимание и освоение «чужого». В-третьих, «своему» придается качественно иной характер. Однако учащиеся не сразу могут понять какие-либо явления, что побуждает их искать новые способы объяснения или действия, побуждает к самостоятельному критическому анализу, формулировке проблем, вариантов их решения (обоснование гипотезы и логики ее доказательства, проверки правильности пути решения и т.д.) Творческая задача, возникающая в коммуникативном взаимодействии в результате функционирования оппозиции «свой»–«чужой», создает проблемную ситуацию в обучении.

Стоит отметить, что каждый этап осмысления «своего» знания и постижения «чужого» определяет структуру технологии развития исследовательских умений в медиаобразовании, которая состоит из трех стадий: вызова, осмысления содержания и рефлексии.

На стадии вызова деятельность педагога направлена на актуализацию у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, на активизацию деятельности, мотивацию к дальнейшей работе. Это становится возможным посредством оппозиции «свой»–«чужой», которая предполагает осмысление «своего» на фоне «чужого» и «чужого» на фоне «своего» и по уровню своей сложности представляет трудность, преодолению при мобилизации познавательных сил и опыта человека. Осваиваемые новые смыслы и значения посредством определенных действия и операции находятся в «зоне ближайшего развития» человека. К этой зоне Л.С. Выготский относил действия и операции, которые обучаемый еще не в состоянии выполнить самостоятельно, но с которыми он может справиться с помощью педагога [4]. Учащиеся, работая в группах, парами или индивидуально, вспоминают известную им информацию по данному вопросу, систематизируют ее, выдвигают те или иные предположения, задают вопросы. Совместное решение задач в условиях многообразных форм сотрудничества, в динамике коммуникативных позиций – деятельность, имеющая сильную эмоциональную окраску как для преподавателя, так и для учащихся и создающая стимул для становления индивидуальной саморегуляции деятельности, а именно – мотив творческого достижения, высокий уровень мотивации учения. Следовательно, учебная деятельность приобретает развивающий характер, так как она целенаправлена и внутренне мотивирована, а обучение осуществляется с учетом зоны творческого развития учащихся.

На стадии осмысления деятельность педагога направлена на сохранение интереса к теме занятия, на постепенное продвижение от «своего» к «чужому», то есть к освоению нового знания. В процессе коммуникации «чужому» придается характер доступного, «личного», при этом достигается относительное понимание и освоение «чужого». Проектируя учебные ситуации в стратегии совместной коммуникативной деятельности посредством оппозиции «свой»–«чужой», преподаватель имеет возможность вовлечь в сферу внимания цели и смыслы учебно-профессиональной деятельности. При анализе материалов медиа в учебном процессе помимо умений собирать и проверять информацию формируются умения анализировать, выделять типическое и делать выводы, вырабатывать индивидуальную степень доверия к информации, работать со скрытым смыслом (смыслами) информационного сообщения, происходит отработка умений опознавания и сопоставления, накопление опыта. Данные умения, совершенствуясь и видоизменяясь в процессе методической подготовки субъекта, переходят на соответствующий уровень, формируя такие умения обучающегося, как обдумывание, анализ сложных ситуаций. Это закладывает основу исследовательской деятельности.

Введение обучаемых в коммуникативное взаимодействие осуществляется в процессе проблемного обучения, где столкновение с фактами и явлениями, которые не могут быть поняты без познания новой теории, сама логика разрешения возникшей ситуации затруднения позволяет им проникнуть в генетический способ развития учебного материала. В связи с вышеизложенным, рациональная диалогизация учебного процесса вместе с проблемностью изложения в медиаобразовании является педагогическим условием эффективного формирования исследовательских умений.

На стадии рефлексии в процессе коммуникации «своему» придается качественно иной характер. Педагог возвращает учащихся к их первоначальным предположениям, побуждает их к дополнениям, дает исследовательские, творческие задания на основе изученного. Учащиеся соотносят «чужое» и «свое» (т.е. новую и старую информацию), используя знания, полученные на предыдущей стадии. Основным направлением учебной деятельности на данном этапе является систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации.

Творческое усвоение учащимися способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиатекстам; развитие познавательной самостоятельности учащихся, их поисковой деятельности; развитие творческих способностей учащихся на материале медиатекста и их креативного применения в проблемных ситуациях и в новых условиях; накопление опыта комплексной творческой деятельности на медиаматериале (овладение методами научного исследования) – основные функции проблемного обучения на данном этапе.

Определяющим в формировании исследовательских умений является взаимообусловленность деятельностной и диалогической (коммуникативной) составляющих в учебном процессе. Следовательно, в процессе медиаобразования реализуется принцип единства сознания и деятельности, заключающийся в том, что человеческая психика формируется только в процессе деятельности. Из принципа единства сознания и деятельности вытекает принцип диалектического единства деятельностного и личностного подхода, который дает ключ к управлению учебно-творческой деятельностью. Согласно этому принципу деятельностный подход к процессу обучения должен быть соотнесен с личностью учащегося, в частности с уровнем развития его творческих способностей.

Итак, оппозиция «свой»–«чужой», функционирующая в процессе медиаобразования, способствует такому способу подачи учебного материала, который означает "смещение", "деформацию" изображаемого, и позволяет акцентировать внимание на тех моментах, которые, на наш взгляд, позволяют учащимся выявить проблематику медиатекста. Работа с медиатекстом, представляющая его анализ на бытовом уровне восприятия, на уровне социума, на уровне понимания авторской концепции, позволяет выявить скрытые коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, культурные нормы, социальные стереотипы, которые, в свою очередь, способствуют достижению образовательных задач. Насыщение учебного процесса творческими ситуациями и создание ситуаций совместной продуктивной деятельности является обязательным условием эффективного формирования исследовательских умений обучающихся. Интеграция технологий медиаобразования в процесс обучения, с одной стороны, активизирует исследовательскую деятельность учащихся, с другой стороны, способствует развитию творческой составляющей [9].

Особенности функционирования коммуникации, с одной стороны, выводят медиатекст из «автоматизма восприятия», с другой стороны, способствуют «...комбинированию словесного материала в художественные единства» [10, с. 25]. Для каждого учащегося конкретный результат работы с восприятием – движение к формированию доказанного суждения. Уровень возникновения собственной концепции по поводу затрагиваемой автором проблемы, полемический диалог с авторской концепцией медиатекста становится возможным, так как «интерпретация явлений «чужого» происходит в результате столкновения привычного и непривычного. Это создает ситуацию отстранения, в соответствии с которой, понимание чего-то нового, неизвестного происходит путем сравнения с привычными и известными явлениями. В ходе этого процесса личность с помощью творческого мышления приобретает качественно новые знания, а «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат учебного освоения исходного материала» [1, с. 15]. Умение формулировать собственные умозаключения в контексте изучаемой проблемы свидетельствует о достижении такого уровня мыслительной деятельности учащегося, при котором он выступает как исследователь.

Следовательно, коммуникацию можно рассматривать «как эстетически направленный факт, производящий определенное воздействие» [5, с. 125], способствующий проблемному обучению в медиаобразовании, которое и является основой для формирования исследовательских умений.

Так как медиаобразование ориентировано не на усвоение понятий, фактов, формул и др. как готовых результатов, а на поиск, процесс формирования знаний и умений, то часть процесса обучения и воспитания переносится на самих учащихся, зависит напрямую от их активности, что способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий [8, 11]. Кроме того, актуализация медиатехнологий в образовательном процессе определяет дифференцированный подход к учащимся, формирование баланса в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира, способствует реализации творческого потенциала учащихся. Все это определяет включенность личностных и субъективных моментов в обучение и способствует переходу от предметно-центрического образования при подготовке специалиста к личностно-ориентированной подготовке, с приоритетом развития творческого потенциала учащегося.

Выводы. Таким образом, медиаобразование неразрывно связано с формированием исследовательских умений по отношению к системе медиа в целом и медиатекстам в частности – сложного рефлексивного процесса мышления, который включает ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиатекстов, экспериментирование, логическое и интуитивное прогнозирование в медийной сфере. Развивающая и формирующая функции коммуникации в медиаобразовании выходят на первый план: она есть одновременно и средство для постижения предмета, и средство для формирования исследовательских умений обучающихся. Креативная организация учебного процесса, создание ситуаций продуктивной совместной деятельности, рациональная диалогизация учебного процесса вместе с проблемностью изложения материала, обучение с учетом зоны творческого развития учащихся, реализация личностно-ориентированного подхода в обучении становятся возможными и необходимыми в медиаобразовании и являются условиями для формирования исследовательских умений обучающихся.

Литература

1. Библер В.С. Основы программы // Школа диалога культур: основы программы / под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С. 5-38.
2. Васева О.Х., Мельник М.А. Особенности создания модели управленческого содействия педагогу в реализации инновационной деятельности образовательного учреждения // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – Магнитогорск, 2017. – Т. 1. – № 11. – С. 35-39
3. Васева О.Х., Мельник М.А. Роль лидера в управлении коммуникацией // Наука, образование и инновации: сб. статей междунар. науч.-практ. конф-ции. – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 23-25.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 520 с.
5. Жирмунский В.М. К вопросу о «формальном методе» // Русская словесность: Антология / под общей ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 320 с.
6. Зинченко В. Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. – Н.Новгород: НГЛУ, 2003. – 192 с.
7. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество: сб. статей / под ред . С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – С. 413-418.
8. Организация исследовательской деятельности в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе: монография / П.Ю. Романов, Т.П. Злыднева, Т.Е. Романова [и др.]. – М.: Инфра-М, 2017. – 260 с.
9. Романов П.Ю., Усанова О.А. Теоретические аспекты развития творческих способностей студентов высших учебных заведений // Южно-Уральский педагогический журнал. – Магнитогорск, 2015.– № 1(2). – С. 77-82.
10. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 334 с.
11. Хабибуллин Д.А., Романов П.Ю. Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2011. – № 12-2. – С. 173-183.

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Романова Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Романов Евгений Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Самарокова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Педагогической целью развития научно – исследовательской культуры личности и одновременно средством саморазвития является познавательное творчество. Для будущего исследователя развитие творческой активности означает сформированность действительно преобразующего типа знаний, способов их приобретения, накопления и преобразования.

В статье проводится поиск средств стимулирования творческой активности и поиск педагогических условий повышения творческой активности как устойчивой характеристики личности.

Взаимодействие процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности обеспечивается эффективностью функционирования «стадии временного равновесия». Именно на данной стадии закладывается фундамент выхода личности в позицию продуктивного саморазвития. Особенностью является противоречие между наличным опытом научного творчества у молодого исследователя и необходимым ему для решения исследовательской задачи. Эффективность разрешения противоречия зависит от вида поступающей информации и креативных способах ее переработки. Сама по себе информация не побуждает к целенаправленным, тем более креативным, действиям, но технологическая информация всегда предполагает глубокое понимание процедур, шагов, актов, действий и т.п. Основу любой технологической информации составляют структурно – функциональная модель деятельности и алгоритмы выполнения действий. Алгоритмизированной (технологической) является только последовательность видов исследовательских действий, но не само содержание научно – исследовательской деятельности, алгоритм ни в коей степени не ограничивает инициативы и свободы творческого проявления личности.

Исследование показало, что наиболее эффективной технологической схемой, повышающей творческую активность и познавательную самостоятельность и обеспечивающей качественный скачок на более высокий уровень развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности, является следующая: алгоритм – схема, выстроенная на основе постепенного наращивания объема технологической информации и технологической сложности исследовательской деятельности.

Ключевые слова: творческая активность, познавательная самостоятельность, научно-исследовательская культура, саморазвитие, креативность, алгоритм.

Annotation. The pedagogical purpose of the development scientific and research culture identity and simultaneously a means of self-development - is a cognitive creativity. For the future researcher, the development of creative activity means the formation of an effectively transforming type of knowledge, ways of their acquisition, accumulation and transformation.

In article we search means to stimulate creativity activity and search for pedagogical conditions improve creative activity as a sustainable characteristic of personality.

Interactions the self-development processes of development and research the individual culture of the person is provided by efficiency functioning of "stage of temporary equilibrium". It is at this stage the foundation of the personality's exit to the position of productive self-development is laid. A special feature is the contradiction between the available experience of scientific creativity of the young researcher and the necessary for him to solve the research problem. The effectiveness of conflict resolution depends on the type of incoming information and creative ways of its processing. Information itself does not encourage purposeful, especially creative, actions, but technological information always involves a deep understanding of procedures, steps, acts, actions, etc. the basis of any technological information is a structural and functional model of activity and algorithms of action. Algorithmic (technological) is only a sequence of types of research action, but not the actual content of the scientific and research activities, the algorithm is not in any way restricts the initiative and creative freedom manifestations of personality.

The study showed that the most effective technological scheme, which increases creative activity and cognitive independence and provides a qualitative leap to a higher level of development and self – development scientific and research culture of the person, is the following: algorithm – scheme, built on the basis of the gradual increase in the amount of technological information and technological complexity of research activities.

Keywords: creative activity, cognitive independence, research culture, self-development, creativity, algorithm.

Введение. Исследуя взаимодействие процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности, мы не можем оставить без внимания центральное звено этого взаимодействия – развитие личности через творческую активность и познавательную самостоятельность. Познавательное творчество является педагогической целью развития научно – исследовательской культуры личности и одновременно средством саморазвития. Соответственно, сформированность познавательной самостоятельности и творческого стиля деятельности является одновременно результатом и показателем эффективности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности.

Поиск средств стимулирования творческой активности и поиск педагогических условий повышения творческой активности как устойчивой характеристики личности составляет существенную часть нашего исследования. Прежде чем рассматривать педагогические условия, обеспечивающие повышение творческой активности и самостоятельности личности, обратимся к некоторым моментам понятийного аппарата. Вслед за В.И. Андреевым, Н.В. Кузьминой, А.С. Майдановым, В.А. Кан – Каликом, Н.Д. Никандровым, В.А. Сластениным и др. учеными определяем творчество как специфическую деятельность, направленную на

созидание и характеризующуюся осознанным, самостоятельным и активным подходом к познанию и преобразованию педагогической действительности [1, 7, 8, 10, 11, 12, 15 и др]. Я.А. Пономарев проследил генезис творчества как научной категории и заметил, что в разные периоды развития положений о творчестве его связывали то с интуицией, бессознательной работой мозга, то со сферой сознания. В настоящее время ученые исследуют сам механизм творчества и закономерности его развития. Психологическая точка зрения на творчество еще только утверждается в науке. То, что творческий труд является наиболее результативным доказано на практике и принимается в педагогике как аксиома.

Целая плеяда ученых (психологов, социологов и педагогов) занимается проблемами развития творчества [1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 15 и др]. Все ученые рассматривают этапы фокусирования проблемы, продуктивного воображения и интуитивного момента кульминации рождения творчества. Наше понимание подхода к развитию научно – педагогического творчества совпадает с идеями ученых, которые считают, что: центральное звено механизма творчества – продуктивное воображение и интуиция, а логическая мысль – основа творчества; необходимо накопление мысли для порождения творчества.

Изложение основного материала статьи. Для будущего исследователя развитие творческой активности означает сформированность действенно преобразующего типа знаний, способов их приобретения, накопления и преобразования. В нашем исследовании мы разделяем понятия «учебное творчество» и «научное творчество». Научное творчество – деятельность по постановке и решению неординарных педагогических проблем с целью получения нового знания (А.С. Майданов). Учебное творчество определяется нами как активная познавательная деятельность будущего исследователя, характеризующаяся совокупностью различных видов исследовательской деятельности, в которых проявляется высокая самостоятельность, элементы эвристической мысли, догадки и логика, близкая к научной интуиции.

Поскольку в процессе исследовательской подготовки познавательное творчество – это деятельность, позволяющая обучаемому сделать для себя открытие чего – либо *субъективно* нового, ранее неизвестного [13], оно, по нашему предположению, должно развиваться по ярко выраженной возрастающей кривой (при условии преемственности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности) и достигать вершины самовыражения, самореализации личности в социально – значимом продукте (объективно – новых педагогических знаний) самостоятельной научно – исследовательской деятельности безотносительно времени обучения и дополнительных воздействий со стороны внешних факторов.

На уровне отдельно взятой личности познавательное творчество выступает в качестве диалектического единства «внутреннего» (сотворения себя) и «внешнего» (творчество окружающей действительности). Каждый индивид – бесконечно открытая потенциальность с огромной степенью свободы. Творчество в процессе развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности предполагает интеллектуальную активность, осознанность исследовательских действий и определенный уровень знаний.

Научить научному творчеству, как учат конкретным видам деятельности, невозможно, поскольку творчество – это личное изобретательство. Однако можно создать условия, инициирующие творческую деятельность обучающихся. В исследовании ставилась задача вооружить будущего исследователя определенным объемом знаний (ценностями и технологиями научного творчества), научить оперировать этими знаниями, научить самостоятельно добывать и преобразовывать знания, побуждать к самостоятельному поиску, эвристическому мышлению, самовыражению и самореализации.

В системе исследовательской подготовки познавательное творчество – это цель и механизм развития. В то же время творчество в познавательном процессе разного порядка – это механизм саморазвития личности через удовлетворение потребности к познанию, нестандартному решению педагогических проблем и самоутверждению. В нашем исследовании мы рассматриваем творчество в биполярном процессе «развитие – саморазвитие» как взаимодействие, ведущее к саморазвитию, а творческую познавательную деятельность будущего исследователя как множество уникальных актов порождения нового качества знаний посредством оригинальных и высокоиндивидуальных механизмов интеллектуальной деятельности. Соответственно, ставим задачу выявления педагогических условий, стимулирующих интеллектуальное творчество в исследовательской деятельности личности. При этом отмечаем, что развитие интеллектуального творчества не является самоцелью, оно ведет к саморазвитию научно – исследовательской культуры личности.

На каждом этапе исследовательской подготовки обучение культуре научно – педагогического творчества проходит свой технологический цикл от стадии нарушения относительно устойчивого функционирования технологических схем реализации исследовательской деятельности к стадии временного равновесия между традиционными и новыми способами решения исследовательской задачи и далее к стадии роста в результате произошедшего «приращения» и обогащения научно – исследовательской деятельности обучающегося. В случае, если «приращение» состоялось, развивается научно – исследовательская культура личности, продуцирующая творчество и вдохновение как важнейших условий образования новых смысловых комплексов, инициирующих процесс саморазвития. Таким образом, взаимодействие процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности обеспечивается эффективностью функционирования «стадии временного равновесия». Именно на ней закладывается фундамент выхода личности в позицию продуктивного саморазвития. Особенностью стадии временного равновесия является противоречие между наличным опытом научного творчества у молодого исследователя и необходимым ему для решения исследовательской задачи. Эффективность разрешения противоречия зависит от вида поступающей информации и креативных способах ее переработки.

Термин «креативность» в англо – американской психологии используется для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новое (Дж. Гильфорд, Е.Р. Торранс, Р. Халман и др.). В отечественной психологии креативность рассматривается как «творческая возможность» человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую [5, с. 4]. При этом для разведения понятий «творчество» и «креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально – результативной (для обозначения творчества) и субъективно – обуславливающей (для обозначения креативности).

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе (В.И. Андреев, Дж. Гильфорд, А.К. Маркова, Н.Ю. Посталюк и др.) выделены гипотетические способности, характеризующие креативность личности, такие как беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли

(способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов) и другие.

Н.М. Гнатко для изучения механизма креативности предлагает разделять ее на два вида: потенциальную и актуальную. Потенциальная креативность, по мнению автора, это креативность додеятельностная, характеризующая человека в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности; потенциальная креативность – необходимое субъективное условие творчества. Актуальная креативность – порождение взаимодействия человеческих характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность – достаточное субъективное условие творчества [5, с. 10-11]. Таким образом, потенциальная креативность – креативность в возможности.

Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальные преобразования посредством освоения ее носителем определенного вида информации и деятельности. В современных исследованиях отмечается, что сама по себе информация не побуждает к целенаправленным, тем более креативным, действиям, но технологическая информация всегда предполагает глубокое понимание процедур, шагов, актов, действий и т.п., осознание их рациональности или неэффективности, классификацию, выбор, а следовательно, анализ, синтез, обобщение, классификацию, выбор и многие другие интеллектуально – креативные действия. Основу любой технологической информации составляют структурно – функциональная модель деятельности и алгоритмы выполнения действий.

В контексте нашего исследования технологическая информация позволяет представить горизонтально – вертикальную развертку динамики исследовательского процесса как последовательность получения конечной цели или продукта через взаимосвязанные технологические цепочки достижения промежуточных подцелей отдельных этапов. При этом технологическая информация – это содержательно – функциональная структура технологии научно – исследовательской деятельности, в которой алгоритмы отражают логику решения исследовательских задач.

Алгоритм конкретного вида научно – исследовательской деятельности представляет собой сложный комплекс алгоритмических модулей, технологическая цепочка которых отражает последовательность достижения цели. В свою очередь каждый модуль представляет собой взаимосвязанный комплекс алгоритмов решения исследовательских задач данного модуля.

О. И. Кедровский и Л. А. Соловей, анализируя философские вопросы, связанные с формированием и развитием понятий алгоритма, пришли к представлению об алгоритме как характеристике одного из общих способов деятельности (алгоритмический способ деятельности), который проявляется в теории и практике. И алгоритмический способ деятельности, и алгоритмическое мышление, по мнению этих авторов, характеризуется следующими чертами: конструктивность исходного предмета, конструктивная дискретность, детерминированность, результативность, массовость, интересубъектность, технологичность. Наиболее сложную характеристику алгоритмического мышления представляет собой технологичность, поскольку она подразумевает, что «мыслительный процесс взят в качестве объекта изучения, проведено его содержательное описание, последнее формализовано и выражено на языке математической логики». А это возможно лишь в некоторых областях мыслительной деятельности и на очень высоком уровне развития научного познания.

В любом алгоритме выражается структурная общность практической и мыслительной деятельности. Алгоритмы широко используются в изобретательской деятельности. Так, Г.С. Альтшуллером разработана теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), в рамках которой применяется алгоритм их решения. Исследованию алгоритмов в учебном процессе посвящены работы Л. Н. Ланды, Н. Я. Тулькибаевой, С. И. Шапиро и других ученых. Анализ этих и других исследований приводит нас к следующим выводам: алгоритм одновременно представляет собой технологическую информацию и служит для ее обработки; алгоритм обучения позволяет не только сообщать и контролировать знания, но и адаптировать обучение к индивидуальным особенностям учащихся; алгоритм из средств управления объектами постепенно становится средством управления мышлением; решение задач с помощью алгоритмов – одно из условий развития *интуиции*.

В научно – педагогической литературе большое внимание уделяется эвристическим предписаниям (эвристикам), их противопоставляют алгоритмам как способам, обеспечивающим инициирование интуиции. Мы не отрицаем их роль в развитии креативного мышления, однако анализ предлагаемых исследователями эвристик (Д. Пойа, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Пушкин, А. Ньюэл, Дж. Шоу, Г.А. Саймон, В.С. Библер, Н.Я. Яковлева и т.д.) показывает, что они представляют собой конкретизацию, детализацию этапов алгоритма, т.е. более подробный, пошаговый план возможных вариантов решения задачи. Наше исследование показало, что эвристические предписания полезны на начальном (пропедевтическом) этапе развития научно – исследовательской культуры личности, в дальнейшем они не способствуют решению исследовательской задачи из – за обилия указаний, в то время как все более усложняющиеся алгоритмы ведут к «сжатию интеллектуальной массы», уплотнению информационных потоков, их рациональному структурированию и, как следствие, генерированию идей, причем технологически оформленных.

Алгоритм – это последовательная цепочка действий, поэтому он всегда несет в себе технологический смысл, рационализирующее, творческое начало его создателя. Исполнитель, работающий по алгоритму, может прийти к его рационализаторской идее двумя путями: а) путем анализа, сопоставления действий с ранее выполняемыми, «взвешивания» каждого шага и оценки совокупного результата, поиска логики предлагаемой последовательности; б) путем простого и регулярного повторения предлагаемой в алгоритме последовательности, усвоения логики алгоритма и через привыкание к оптимальному варианту действий, фиксирование в различных других ситуациях нерациональности, непродуманности и излишней траты времени при выполнении исследовательских заданий не по алгоритму. Осознав смысловую организационную структуру алгоритма, обучающийся поднимается до уровня осознания стратегии технологических действий, культурных норм научного творчества и, в этом случае, научно – исследовательская деятельность по предложенному алгоритму приобретает целеобразующее начало.

Может показаться, что работа по алгоритму далека от творческой, что в ней происходит лишь репродуцирование действий по предложенному образцу. В лекциях В.И. Загвязинского по дидактике высшей

школы находим перечисление видов учебной деятельности как применение усвоенных знаний: «репродуктивное, алгоритмическое, творческое» [6, с. 22]. Данная последовательность позволяет полагать, что В.И. Загвязинский не приравнивает продуктивную и алгоритмическую деятельность, а относит ее ближе к творческой, как промежуточный вид.

Алгоритмизируется технология научного творчества, последовательность исследовательских действий, а не содержание педагогической проблемы (исследовательской задачи), поэтому механическая работа не может иметь место в алгоритмических действиях. В исследовании речь идет об операционально – технологических цепочках, предназначенных для обучения будущих исследователей на уровне осознания ими технологии научного творчества. Концентрируясь на операциональной технологичности исследовательских действий, обучающиеся постигают логику движения мысли к поставленной практически – ориентированной исследовательской цели.

По движению научной мысли, заложенной в алгоритме, составление алгоритма можно приравнять к созданию проекта, ибо каждый шаг алгоритма предполагает переход к иному структурному типу деятельности. Вариативность шагов алгоритма провоцирует мысль на **выбор** более рациональных методологических норм, поиск оптимального варианта, т.е. исследовательскую мысль. Вот почему составление будущими исследователями собственных алгоритмов мы причисляем к высокоосознанной творческой деятельности. Знания и методологические навыки технологического характера приобретаются будущими исследователями во время работы по готовым алгоритмам. Готовые алгоритмы – это путь к приобретению технологических знаний и опыта научного творчества. Работа по готовому алгоритму не есть зеркальное отражение действий, механическое повторение и простой тренинг. Даже явная имитация алгоритмических исследовательских действий (технология последовательности методологических процедур) предполагает не воспроизведение информации, а самостоятельную исследовательскую деятельность, но в рациональной (культурной) и целесообразной последовательности.

Алгоритм мы понимаем как культурную норму и осознанное подчинение логике исследовательских действий. Алгоритмизированной (технологической) является только последовательность видов исследовательских действий, но не само содержание научно – исследовательской деятельности, алгоритм ни в коей степени не ограничивает инициативы и свободы творческого проявления личности. Технологизация логики исследовательского процесса с помощью алгоритмов позволяет будущим исследователям с индивидуальной траекторией темпа и глубины познания «вписываться» в процесс научного творчества как субъектов самоуправления, т.е. выходить в продуктивную позицию саморазвития.

Характер предписываемых алгоритмов действий стимулирует полуэвристическую исследовательскую деятельность обучающегося, благодаря существованию и функционированию закономерных взаимообусловленных связей между содержанием научно – исследовательской деятельности и характером ее осуществления. Информационно – технологическое представление научно – исследовательской деятельности раскрывает будущим исследователям рациональную последовательность исследовательских действий, развивает исследовательские умения и стремление к технологическому научно – педагогическому творчеству. Технологизация обеспечивает осознанию логики исследовательского процесса. Алгоритмы технологических цепочек начинают осознаваться как инструмент самоорганизации вне тесной связи с конкретной педагогической проблемой. В результате будущие исследователи приобретают ценное технологическое знание, которое позволяет им самостоятельно решать исследовательские задачи.

Было замечено, что если технологизировать логику исследовательского процесса и предлагать будущим исследователям составлять свои варианты технологических цепочек выполнения исследовательских задач, анализировать степень их рациональности, эффективности и сравнивать их по оптимальности с алгоритмами, составленными другими обучающимися в группе, то у всех появляется интерес к научно – педагогическому творчеству. Алгоритмы, инициируя интеллектуальную активность, позволяют осознать логику исследовательского процесса, а осознание, как содержательно – смысловое поле культуры, способствует созданию для себя своих алгоритмов и технологических цепочек сначала по аналогии с предложенными, а затем и с проявлениями самостоятельности и творчества.

Система развития технологической самостоятельности, реализуемая через функционально – деятельностный подход к развитию научно – исследовательской деятельности, является гарантом перехода из внешне регулируемых действий будущих исследователей во внутренний план. Происходит интериоризация предписываемых управляющей системой норм и принципов культуры научного творчества, что наблюдается по изменениям в характере исследовательской деятельности обучающихся. При этом контрольно – коррекционная функция без всяких усилий, внешней детерминации переходит в самостоятельные рефлексивные действия. Тактика постоянного самостоятельного выбора способов исследовательской деятельности, методологических подходов, уровней оперирования методологическими знаниями и т.п. – это выбор технологических линий поведения и действия. Ведущими механизмами при стратегии самостоятельного выбора выступают: анализ – самоанализ – выбор, определение (выбор) – самоопределение (выбор); проектирование – выбор – самопроектирование, реализация – выбор – самореализация. Самостоятельный выбор – неременное условие перехода личности к саморазвитию научно – исследовательской культуры.

Существенным моментом взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности является предоставление будущим исследователям не только возможности выбора видов исследовательской деятельности и типов исследовательских задач, но и технологических вариантов выбора (свобода выбора подходов, средств, методов решения исследовательских задач, тактических действий, уровня активности и открытости суждений; выбор формы общения; выбор формы контроля и т.д.). Важным результатом подобного подхода к развитию научно – исследовательской культуры личности является формирование у нее не столько нацеленности на однозначное решение конкретных исследовательских проблем, сколько ориентационный подход на вариативность их решения, на способность методологически рассуждать, критически оценивать свои действия в процессе коллективного мыслетворчества.

В пользу выбора алгоритмического метода активизации творческой деятельности и познавательной самостоятельности говорит и тот факт, что интеллект без труда и быстро осуществляет стереотипные действия. Используя данное свойство интеллекта нами проецировалось развитие стереотипов трех уровней:

1. Стереотип как навык и результат тренинга каких – либо исследовательских действий

(методологических норм) для закрепления их в подсознании на рефлекторном уровне, как привычка работать в ограниченном технологическом пространстве (статический стереотип – умение имитировать действия). Данный стереотип вырабатывает знание методологических норм.

2. Стереотип тренинга логичности мышления и многократное повторение алгоритма логических интеллектуальных действий для тренировки логической последовательности исследовательских действий и типичных (стереотипных) ходов при выполнении различных исследовательских заданий. Осознание логики исследовательских действий позволяет интерпретировать действия, т.е. делать мини – открытия (динамический стереотип). Этот стереотип вырабатывает умение использования методологических норм.

3. Стереотип тренинга в генерировании своих подходов, своей логики мыслей, своего решения проблемы. Развитие нестандартности мышления тоже является результатом тренинга, но на более высоком уровне интеллектуального осознания способов (технологий) исследовательской деятельности. Это *креативный* стереотип, который ведет к развитию самостоятельности, стремлению к самосовершенствованию исследовательских действий, а в целом к саморазвитию. Этот стереотип вырабатывает желание использовать методологические нормы на основе рефлексивных действий: анализа – самоанализа, определения – самоопределения, проектирования – самопроектирования, реализации – самореализации.

С точки зрения синергетики первые два уровня обеспечивают информационно – технологическую насыщенность интеллекта – накопление у обучающегося «критической массы научной материи» для качественного скачка на третьем уровне – создания творческого продукта научно – исследовательской деятельности на основе рефлексивного освоения алгоритмов. Этим продуктом может быть структурная или логическая схема, алгоритм операций решения исследовательской задачи, проект решения проблемы, прогнозирование наиболее оптимальной линии или стратегии действий решения исследовательской задачи и т.п.

Исследование показало, что наиболее эффективной технологической схемой, повышающей творческую активность и познавательную самостоятельность и обеспечивающей качественный скачок на более высокий уровень развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности, является следующая: алгоритм – схема, выстроенная на основе постепенного наращивания объема технологической информации и технологической сложности исследовательской деятельности:

1) практика исследовательской деятельности: опыт «эмпирической пробы» по преобразованию педагогического объекта; биполярные механизмы взаимодействия: познание (анализ, оценка) – самопознание (самоанализ, самооценка);

2) средства и технологии исследовательской деятельности: опыт «технологической пробы» по преобразованию педагогического объекта: учебные элементы, логическая структура, тестовая диагностика, технология обучения и воспитания; биполярные механизмы взаимодействия: определение – самоопределение;

3) нормы, стандарты, ценности исследовательской деятельности: опыт «культурно – нормативной пробы» по преобразованию педагогического объекта; биполярные механизмы взаимодействия: проектирование – самопроектирование;

4) методология исследовательской деятельности: опыт «теоретической пробы» по преобразованию педагогического объекта; биполярные механизмы взаимодействия: реализация – самореализация.

Выводы. Наиболее важным результатом активизации творческой деятельности и познавательной самостоятельности является умение логически мыслить, находить свой подход к решению педагогической проблемы, навыки эвристического интеллектуального штурма, стремление творчески использовать имеющиеся методологические знания. При этом взаимосвязь объективного (задаваемых культурных норм (алгоритмов) научно – исследовательской деятельности) и субъективного (наличный потенциал культурных норм), выводящая личность на уровень продуктивного саморазвития, происходит в том случае, если будущие исследователи начинают самостоятельно моделировать (создавать свои алгоритмы, технологические цепочки) задачу научной структуры научно – исследовательской деятельности. Моделирование задачной структуры научно – исследовательской деятельности на познавательном уровне практически исключает расхождение между проектированием модели объекта исследования и его реальным воплощением, обеспечивая при этом содержательно – смысловую ориентацию исследователя в процессе научного творчества. Более того, моделирование будущим исследователем задачной структуры своей научно – исследовательской деятельности на познавательном уровне обеспечивает формирование модели его самопознания и самоопределения, построение процесса самодвижения (образов «Я») в личностной культуре, а на уровне теоретического проектирования – обеспечивает стратегическую перспективу, динамику научной самореализации как превращение потенциального в актуальное.

Литература:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань: КГУ, 1994. – 247 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мышления диалога. – М.: Политиздат, 1977. – 346 с.
3. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 94 с.
4. Буш Г.Я. Творчество как диалогическое взаимодействие: Дис. ... д-ра фил. наук. – Минск, 1990. – 520 с.
5. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. - М., 1994.
6. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы. – Челябинск: ЧГПУ, 1990.
7. Кан – Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1976. – 286 с.
8. Кан – Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 189 с.
9. Климова Т.Е. Оценка результатов учебной деятельности учащихся: Методические рекомендации для учителей школ. – Магнитогорск, МГПИ, 1997. – 24 с.
10. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1965. – 39 с.
11. Майданов А.С. Искусство открытия: методология и логика научного творчества. – М., Репро, 1993. – 175 с.
12. Майданов А.С. Процесс научного творчества. – М., 1983. – 143 с.

13. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – Киев: Знание, 1078. – 45 с.

14. Романов Е.П., Романова М.В., Климова Т.Е. Логика, интуиция и творческое воображение в мышлении педагога-исследователя // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва-Челябинск, 20 апреля 2010 г. С. 3-10.

15. Слостенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе ее профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

16. Формирование профессионально-личностного самоопределение обучающейся молодежи на основе сетевого взаимодействия учреждений дополнительного и профессионального образования: монография / Климова Т.Е., Романова М.В., Романов Е.П. и др. – Магнитогорск, 2015.

Педагогика

УДК: 37.017.93

аспирант Рыхлова Дарья Валерьевна

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)

ПОСТАНОВКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЕ В XIX ВЕКЕ

Аннотация. В статье освещаются вопросы организации системы церковно-приходских школ в Российской империи в конце XIX века, в числе которых - постановка школьного дела и надзор за школами, школьные предметы, формирующие определенные навыки и умения у детей.

Ключевые слова: церковно-приходские школы, образовательный процесс, Российская империя, начальное образование.

Annotation. The article highlights the organization of the system of church and parish schools in the Russian Empire at the end of the XIX century (the setting of school affairs and the supervision of schools, school subjects that form certain skills and abilities in children).

Keywords: the parochial schools, the educational process, the Russian Empire, primary education.

Введение. В современном мире все больше возрастает роль православия в вопросах образования и воспитания личности ребенка. В ряде регионов нашей страны в школьную программу введен предметный курс «Основы православной культуры», направленный на реализацию духовного воспитания в современных общеобразовательных учреждениях. Также наблюдается тенденция к увеличению числа таких негосударственных образовательных заведений, как церковно-приходские школы, которые в первую очередь нацелены на гармоничное развитие ребенка. Ребенок не только получает необходимые знания по предметам, он чувствует и осознает свою ответственность в поступках, в совершаемых действиях перед обществом, частью которого является. В этом и раскрывается суть духовного воспитания, которое является одним из главных компонентов современных требований к воспитанию личности ребенка. Духовное воспитание основывается на принципах морали и нравственности, являющихся основой православия. Отсюда возникает интерес к тому опыту, который накопила Русская православная церковь в системе образования и возможности его применения к современным условиям.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление государственных ориентиров в области духовно-нравственного воспитания и выявление тенденции являющихся актуальными для современной системы образования.

Изложение основного материала статьи. Русская Православная Церковь с древнейших времён оказывала большое влияние на формирование морального облика и чувства патриотизма у населения. Именно она как агент социализации с времен принятия христианства на Руси занималась просвещением населения, создавая школы, училища, в которых обучались дети из различных слоёв населения. За многовековую историю существования церковно-народного образования был накоплен огромный опыт. Своими действиями православная церковь внесла огромный вклад в дело образования и просвещение русского народа. Расцвет церковно-приходской школы как школы для народа был конец XIX века. В этот исторический период складывается самостоятельность такого типа школ и независимость их от учебных заведений Министерства Народного Просвещения. Обусловлено это было передачей всех церковно-приходских школ Ведомству Святейшего Синода и созданием специальных «Правил о церковно-приходских школах» от 13 июня 1884 года, регламентирующих все аспекты жизнедеятельности такого типа школ. С этого момента церковно-приходская школа занимала лидирующие позиции в сфере образования. Церковно-приходская школа реализовывала идею воспитания населения в духе православия. Цель школы предполагала основываться на «незыблемых началах веры православных» [7, с. 94]. Разъяснять начальные сведения о вере могло только православное духовенство, которое должно было учитывать религиозные чувства и желания народа того. Важное место в работе церковно-приходских школ принадлежало учителю–священнику, на которого возлагалась весь воспитательный и образовательный процесс, а также ответственность за воспитанников. Организация церковно-приходских школ проходила в следующих направлениях: формирование системы управления, открытие церковно-приходских школ разных типов и вследствие этого расширение функциональной способности данной школы, совершенствование учебно–воспитательной базы. Современные учебные заведения (негосударственные) так же имеют устав согласно которому регламентируется вся их деятельность. Только в сравнении со школами XIX века весь воспитательный и образовательный процесс осуществляется в основном учителями, имеющими прежде всего педагогическое образование. Реже священнослужителями, которые, как правило, исполняют обязанности духовного наставника школы.

В помощь училищному совету согласно «Циркулярному указу Святейшего Синода от 26 февраля 1885 года была направлена расширенная организационная форма – епархиальный училищный совет» [12, с. 80]. Совет состоял из председателя, постоянных девяти членов из Священного Синода, наблюдателя школ и представителя от министерства народного просвещения. Члены совета отвечали за открытие новых церковно-приходских школ; оказание школам материальной и учебно-методической помощи; осуществляли проверку

школьной документации; создание экзаменационной комиссии. Немаловажным было решение кадровых вопросов, т.е. назначение или увольнение наблюдателей за учебным процессом; утверждение: заведующих, законоучителей и попечителей школ. Для осуществления надзора за деятельностью церковно-приходских школ была учреждена должность священников-наблюдателей, избираемых епархиальным училищным советом. Совет отвечал за хозяйственное благоустройство школы, формировал дополнительные классы по предметам, создавал ремесленные и рукодельные классы, организовывал народные чтения.

В каждой епархии главное руководство и попечение о церковно-приходских школах возложено было на епархиальных архиереев. Благодаря архивным данным известно, что «попечителями церковно-приходских школ могли стать лица православного вероисповедания, утвержденные епархиальным преосвященным лицом»[11, Л. 116]. Появление случайных лиц в деле управления и обеспечения школ исключалось.

В систему управления церковно-приходскими школами входили уездные наблюдатели. В их обязанности входило осуществление контроля деятельности законоучителей; контроль учащихся на экзаменах или на собеседовании во время зачисления в школу; посещение школ и проверка учебно-воспитательного состояния и материального благополучия. Сама система управления школами была иерархична, так как каждое отделение было компетентно в конкретном вопросе и подчинялось вышестоящей организации. Совершенствование системы управления школами значительно повысило работоспособность церковно-приходской школы.

Спустя три года существования школ появились первые варианты учебных программ, утвержденные Циркулярным указом №15 от 9 июля 1886 г. Программы нормативно закрепили перечень учебных предметов, необходимых для преподавания в школе, конкретно сформулировали цель работы школы. Особая роль отводилась духовному ведомству, которое стояло во главе всех училищных советов и занималось утверждением кандидатуры попечителей, заведующих и наблюдателей школ. Говоря о системе церковно-приходских школ, следует отметить, что школы делились на несколько видов и зависело это от курса обучения. Так, для одноклассной церковно-приходской школы были утверждены трехгодичный и четырехгодичный курс обучения. Трехлетний курс до 1898 г. был рассчитан на изучение предмета Закона Божий (6 часов в неделю), церковно-славянского языка (4 часа), церковного пения (5 часов), русского языка (7 часов), чистописания (4 часа), а также счисления (6 часов). Анализируя перечисленные дисциплины, можно увидеть, что школы давали максимум религиозных предметов и минимум образовательных, подтверждая свою цель, прописанную в Правилах от 13 июня 1884 года.

Прием детей в начальные церковно-приходские школы с двухгодичным и четырехгодичным курсом обучения проходил без особых сложностей. Принимали детей обоего пола, всех вероисповеданий и сословий в возрасте от 8 до 12 лет. Большая часть детей были крестьяне и к испытательным экзаменам по окончании курса обучения допускались немногие, так как многие дети посещали школу не систематически. Связано это было со многими факторами: несерьезное отношение родителей к обучению своего ребенка, активное вовлечение детей в сезонные работы (на поле: покос, посев и сбор урожая, присмотр за младшими детьми), отдаленность учебных заведений от дома ребенка.

В основном существовали школы с раздельным обучением мальчиков и девочек. Об одной из школ для девочек более подробно написал в своем исследовании В. Попов. Автор пишет о том, что в школы принимали девочек с 7 до 13 лет. Плата за обучение составляла от 1 до 3 рублей в год. Занятия в школе велись по особому расписанию «начинались в 9 часов утра и оканчивались в 12 часов дня. Классных журналов, в которых бы велась запись содержания уроков, не было. В некоторые дни недели девочки с 2-ух часов дня до 3-х, а иногда до 4-х занимались обучением рукоделию»[8, с. 3]. В мужских школах вместо рукоделия были занятия различными ремеслами. Встречались на практике школы, где было совместное обучение детей обоего пола допускалось при условии, чтобы мальчики не были старше 14 лет, а девочки – 12. Возможно, это было связано с тем, что дети развивались в одном ритме. Уже тогда существовало мнение о том, что совместное обучение благотворно влияло на развитие детей. Девочки взрослеют раньше мальчиков и зачастую усваивают полученную информацию достаточно быстро, так как они относятся к учебе более ответственно и прилежно, чем мальчики.

В зависимости от курса обучения в школе, детей делили на младшее, среднее и старшее отделения. С поступившими учащимися в течение недели велись подготовительные беседы, целью которых было заставить детей говорить и приучить их к грамотной речи. В современных школах в начальных классах одной из задач учителя является научить ребенка логически и грамотно излагать мысль. Но к 9 классу наблюдается негативная тенденция, свидетельствующая о недостаточном развитии умений и навыков, направленных на формирование устной и письменной грамотной речи.

Привлечение школьников к обряду богослужения в церкви имело важнейшее значение в воспитательно-образовательном процессе. Во время богослужения ребенок наглядно демонстрировал своему учителю знания по церковным предметам и совершенствовал полученные умения практически. В школах также проводились воскресные и вечерние занятия. Эти занятия сопровождалась рассказами из русской истории, статьями по географии, естествознанию, сельскому хозяйству, огородничеству. Также могло проводиться обучение учащихся ремеслам и игре на музыкальных инструментах. В целом задачей воскресных и вечерних занятий было «содействие в развитии и укреплении народного самосознания, в связи с религиозно-нравственно настроенностью»[6, с. 3]. Проводились народные чтения, где могли быть задействованы учащиеся школы. Специально для народного чтения при церковных школах по всей империи существовало около 31 110 библиотек [5, с. 805].

В методических рекомендациях XIX века часто говорится о том, что главным предметом является Закон Божий. Связано это с тем, что данная учебная дисциплина была направлена на достижение воспитательной задачи. На ее изучение отводилось 5-6 часов в неделю. Закон Божий в начальной школе делился на следующие курсы: наставление в Законе Божиим (Священная история, продолжением и составной частью которой является церковная история, и Краткий Катехизис); руководство в молитве и объяснение богослужения. На уроках Закона Божия учащиеся прежде всего знакомились с книгами Священного Писания. Отличительной чертой предмета Закон Божий было присутствие живого личностного контакта учителя и его воспитанника. Поэтому на протяжении всего урока законоучитель стремился к поддержанию живого творческого интереса учащихся и пробуждению любви и уважения к ближнему. В тесном отношении с другими курсами Закона Божия находилась Священная история. В идейном отношении Священная история представляла собой историю развития богопознания в человечестве и в смысле приобретения новых

сведений о Боге, о мире, о человеке, и в смысле наибольшего понимания их и уяснения во вселенском сознании Церкви. При изучении Священной истории законоучитель на уроке обращал внимание учащихся на жизни исторических персоналий, причисленных к лику святых. Такое обращение имело не столько образовательное, сколько воспитательное значение. При изучении истории церкви, особенно православной, воспитанники также знакомились с житиями и писаниями святых. Обязательными были занятия по изучению православного катехизиса, в котором были наставления в главных истинах православной веры. Читая катехизис, воспитанники получали возможность черпать нужные и полезные православному человеку понятия и знания. В школе организовывались занятия по объяснению богослужения, «которые имели целью утверждать в детях благочестивый навык к молитве и деятельному участию в богослужении»[2, с. 427]. От учащихся требовалось правильно и внятно читать наизусть молитвы и объяснять их содержание; знать тропари двенадцатых и местных чтимых праздников, знать важнейшие песнопения из Божественной литургии.

Дети изучали церковно-славянскую грамоту. Обучение детей церковно-славянской грамоте начиналось в младшем отделении школы со второй половины учебного года после изучения русской азбуки. Важно было научить ребенка правильно и осмысленно читать церковно-славянский текст и переводить прочитанное на русский язык. Технология обучения церковно-славянской грамоте преимущественно мало отличалась от обучения русской грамоте. Азбучный способ помогал сопоставлять начертания букв русского языка и церковно-славянского. Для чтения и лучшего закрепления написания церковно-славянских букв использовалось Евангелие, Псалтирь и другие богослужебные книги. Как правило, к концу первого года учащиеся были ознакомлены с особенностями славянской азбуки, «они могли выполнять упражнения по чтению, помещенные в «Церковно-славянской азбуке» Н.И. Ильминского», которая была рекомендована Святейшим Синодом. Церковно-славянское чтение входило в блок предметов, которые являлись основой нравственного воспитания учащихся, и поэтому обучение этой дисциплине привлекало к себе особое внимание со стороны лиц, заведующих школами. Тех учеников, успехи которых выражались в хорошем и беглом чтении текстов на церковнославянском языке, привлекали к участию в богослужении.

Блок гуманитарных предметов церковно-приходской школы включал следующие дисциплины: чистописание и русский язык. На уроках чистописания учились писать элементы букв сначала по графической сетке, а затем в старшем классе – по одной линии. В соответствии программ Святейшего Синода, «на уроки по чистописанию выделялось 3 часа в неделю для младшего отделения и 2 часа старшего отделения. Кое-где и четырехчасовое ведение в неделю»[1, с. 382].

Уроки русского языка преследовали две цели: научить детей грамотно писать и сознательно читать. Важным этапом в обучении детей русскому языку было овладение ими основами русской грамоты. Здесь использовалась азбучный способ. Обучение грамоте проходило в несколько этапов. Вначале изучались названия и начертания букв. Затем русская азбука делилась на малые части, в состав которых входили 5 – 6 букв. Освоив элементарные знания, дети приступали к чтению. Чтение делилось на три элемента: динамическое (быстрое механическое воспроизведение), рассудочное (чтение сознательное) и эстетическое (чтение с выражением). Обучение чтению считалось критерием опытности и искусства учителя [4].

Постепенно усваивая основы русской грамоты, как правило, уже во второй половине учебного года учащиеся младшего отделения могли самостоятельно выполнять творческие письменные задания на различные темы. К концу третьего года обучения ученики умели бегло, правильно и осознанно читать, подробно пересказывали и объясняли прочитанное. Все это позволяло им выполнять «самостоятельные письменные работы на темы «Описание Осени», «Моя Родина», «Сенокос» и прочие» [9, с. 15].

Помимо гуманитарных предметов преподавалось счисление. Дети учились последовательно выполнять, объяснять и применять при счете арифметические действия с целыми и дробными числами, решали нетрудные задачи на числа любой величины, упражнялись в устном счете и в знании мер. На уроках по счислению использовались задачки Лубенца и Гольденберга.

В большинстве школ проводились уроки трудового обучения учащихся различным ремеслам. Мальчики обучались столярному и переплетному мастерству и другим видам ремесел. Девочки обучались рукоделию. Целью занятий с девочками было – научить школьниц вязать кружева, скатерти, чулки.

Поделки учащихся, которые выполнялись ими на уроках труда, неоднократно отправлялись на выставки в качестве наглядного пособия. Выставки проходили в разных уголках страны и служили своеобразным практическим отчетом деятельности школ. Известно, что выставки проходили в Нижнем Новгороде. На выставке «были представлены работы по иконописанию, живописи, в других комнатах находилась выставка ремесленного, рукодельного и ручного труда»[13, с. 18].

При выставлении оценки ученику за ответ учитель пользовался пятибалльной системой оценивания. Благодаря исследованию Карасева А. известно, как расшифровывалась количественная система оценивания в школе: «отлично – «5», удовлетворительно – «4», непосредственно – «3», неудовлетворительно – «2», весьма слабо – «1»[3, с. 63].

Выводы. Таким образом, система церковно-приходских школ постоянно совершенствовалась. Деятельность учителей постоянно контролировалась, что позволяло выявлять ошибки, исправление которых в будущем обеспечивало совершенствование методики преподавания, наполнение образовательных программ необходимым содержанием предметов, учитывающим возрастные особенности обучающихся. В первую очередь церковные и гуманитарные предметы были направлены на реализацию духовного воспитания личности, а затем уже на сообщение детям «полезных знаний», т.е. общеобразовательных. В вопросах духовного воспитания, столь актуального на настоящий момент, церковно-приходская школа добилась положительного результата, что позволяет в современных условиях использовать этот опыт и совершенствовать его, адаптируя к современным требованиям образования в школе.

Литература:

1. Анастасьев А. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц. М., 1915.
2. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М., 1900.
3. Карасев А. Что делать крестьянину в начальной народной школе. Симбирск, 1887.
4. Миропольский С.И. Обучение грамоте. Методическое руководство для учителей семинария, учителей начальных школ и руководителей педагогическими курсами. СПб., 1881.
5. Н.В. [Высоцкий Н.Г.] Из периодической печати: церковно-приходские школы за 20 лет // Богословский вестник. 1907. №4.

6. Начальные одноклассные и двухклассные народные училища. М., 1908.
7. Отчет обер-прокурора за 1884 г. СПб., 1886.
8. Попов В. Одноклассная женская церковно-приходская школа при Оренбургском монастыре. 1896.
9. Протопопов, С. Церковно-приходская школа. Тамбов, 1886.
10. ПСЗ. Собр. 3. 1896. Т. XVI. №12561. СПб., 1898.
11. РГИА. Ф. 803. Оп.2. Д.2. Л. 116.
12. Стародубцева М.С. Теория и практика церковно-приходской школы России во второй половине XIX – начале XX века. Курск, 2004.
13. Церковно-приходская школа на Всероссийской выставке в память императора Александра III. СПб., 1896.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Сабирзянова Гульназ Шамиловна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Данная работа дает представление об учебных пособиях и учебных материалах, используемых в процессе преподавания иностранных языков. Автор дает описание качества учебных материалов, предназначенных для улучшения работы студентов в процессе обучения. Далее в статье приводятся примеры внедрения учебных пособий и материалов в рабочий процесс.

Ключевые слова: учебные материалы, иностранный язык, технология, преподаватель, студент.

Annotation. This work gives an idea of the manuals and training materials which are used in the course of teaching foreign languages. The author gives the description of a quality of the training materials intended for improvement of work of students in the course of training. Further in the article examples of introduction of manuals and materials in working process are given.

Keywords: training materials, foreign language, technology, teacher, student.

Введение. Чтобы добиться эффективного обучения на занятиях в условиях среднего профессионального образования, преподаватель должен использовать все принадлежности, которыми он располагает, чтобы пробудить интерес своих студентов и сохранить его на протяжении всего урока, что возможно только в том случае, если обучающиеся принимают активное участие в самом процессе обучения в классе.

Чтобы эффективно преподавать иностранный язык, преподавателю нужны учебные пособия и учебные материалы. В течение последних нескольких лет в этой области произошли важные события. В результате в распоряжении преподавателя имеется большое количество учебных пособий и учебных материалов.

Формулировка цели статьи: рассмотреть особенности использования учебных пособий и материалов для студентов на занятиях иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Под учебными пособиями мы понимаем различные устройства, которые могут помочь преподавателю иностранного языка представить языковые материалы своим студентам и зафиксировать их в памяти, проверить знания обучающихся о словах, фразах и предметах грамматики, их привычках и навыках в их использовании. Учебные пособия, которые находятся в распоряжении преподавателей, могут быть сгруппированы в:

- А) Нетехнические вспомогательные средства
- В) Технические средства

Нетехнические вспомогательные средства - это, возможно, самое полезное из наглядных пособий, и большинство преподавателей чувствуют себя скованно в аудитории, у которой их нет. Это старейшая помощь, преподаватель поворачивается к доске всякий раз, когда ему нужно что-то написать, объясняя некоторые новые лингвистические материалы своим студентам, исправить их ошибки или организовать работу над некоторыми словами и шаблонами предложений и т. д. Доску можно также использовать для быстрого рисования для обеспечения студентов «объектами», о которых нужно говорить [3]. К сожалению, многие преподаватели не используют в полной мере доску или плохо ее используют. Некоторые подсказки:

- 1) Обращайтесь к студентам, когда вы пишете, и часто поворачивайтесь к лицам.
- 2) Спросите их, как они думают, изображение, какого слова будет.
- 3) Заставляйте их читать, пока вы их пишете.
- 4) Попросите их назвать вам трудные слова.

При написании попробуйте стоять справа от доски, как видят студенты. Преподаватели чаще всего говорят, что не смогут нарисовать, даже не попытавшись. Однако простые фигурки не выходят за рамки даже самого безнадежного художника, и с небольшой практикой каждый преподаватель может научиться рисовать простые картинки для упражнений или композиций. Доски, вероятно, являются наиболее полезными наглядными пособиями, доступными для использования, но занятия могут быть значительно оживленнее, когда в нашем распоряжении есть другие вспомогательные средства.

Фланельная доска (доска, покрытая фланелевой или другой мягкой тканью для приклеивания картинок на ее поверхности). Она используется для создания ярких ситуаций, которые стимулировали бы устную речь учащихся, преподаватель может иметь фланелевую доску, изготовленную в мастерской или в специализированном магазине [1]. Использование фланелевой доски с аппликациями, подготовленными преподавателем или обучающимися, ведет к активному участию в использовании целевого языка, так как каждый студент делает свой собственный вклад в разработку «пейзажа» на фланелевой доске.

Магнитная доска (доска, которая обладает свойствами магнита, то есть может притягивать специальные карточки с буквами, словами, фразами или изображениями на ней), используется с той же целью, что и фланелевая доска.

Механические вспомогательные средства: магнитофон стал неоценимым помощником для преподавателя и человека, изучающего язык, а после доски, вероятно, является одним из наиболее часто

используемого оборудования на занятиях. Магнитофон позволяет воспроизводить кассету, прослушивая голос говорящего и записывая свою собственную на втором треке (двухдорожечном). Магнитофон считается наиболее важным средством обучения иностранному языку. Очевидно, что магнитофон можно использовать для всей слушательской активности. Слушание - это навык, который требует большой концентрации, поэтому рекомендуется ограничить время, затрачиваемое на непрерывное прослушивание. Очень мотивирующее занятие для студентов - позволить им писать и записывать диалоги. Вы могли бы также записывать рассказы обучающихся.

Позиционирование магнитофона также является важным вопросом. Постарайтесь использовать динамик, который направляет звук на студентов. В конце концов, вы учите не потолок. Некоторые критерии выбора материала должны быть приняты во внимание.

Прозрачный проектор или эпидиаскоп, используемый для проецирования иллюстраций и фотографий.

Проектор для диафильмов, который можно использовать в частично затемненной комнате.

Подвесной проектор, используемый для проецирования таблиц, схем, диаграмм, планов, карт или текста для всеобщего просмотра на экране. Они могут использоваться как при дневном свете, так и при искусственном освещении.

Телевизионное и радиооборудование: телевидение позволит продемонстрировать язык в более разнообразных повседневных ситуациях. Обучающимся предлагается смотреть, слушать и говорить. Транслируются телевизионные и радиопрограммы, но преподавателям, использующим эти программы, не всегда легко синхронизировать свое время урока со временем телевизионной или радиопередачи [4].

Обучающие машины, которые могут быть использованы для представления информации студентам, для обучения или тестирования. Обучающая машина может обеспечивать взаимодействие между обучающимся и «программой». Учащийся получает побудительную причину и обратную связь от своего ответа. Таким образом, для отдельных студентов создаются благоприятные условия для изучения, например, лексики, грамматики, чтения и т. д.

Языковая лаборатория. Это специальный класс, предназначенный для изучения языка. Он оборудован отдельными местами или полузакрытыми кабинками. Они связаны с сетью звукозаписи, центром которой является консоль мониторинга, которая имеет коммутационную панель и кассетные отсеки, что делает возможным воспроизведение лент и отправление программу всем или любой комбинации кабин. Преподаватель на пульте мониторинга может прослушивать или иметь: двусторонний разговор с любым студентом. Существует две основные языковые лаборатории - библиотека и широкоэвещательная система.

Языковая лаборатория используется для прослушивания и говорения. Она используется для «структурных упражнений», которые обычно включают перефразирование предложений в соответствии с моделью или осуществление замен.

Языковая лаборатория поддерживает полный группу студентов в работающем и обучающемся состоянии на протяжении всего периода обучения, что позволяет педагогу более эффективно преподавать иностранный язык. Преподаватель должен знать о каждом помощнике, описанном выше, уметь управлять им и обучать учащихся пользованию. При использовании в различных сочетаниях учебные пособия могут оказать ценную помощь преподавателю иностранного языка тем, что сделают изучение этого предмета в более эффективным для обучающихся [4].

Под учебными материалами мы понимаем материалы, которые преподаватель может использовать, чтобы помочь студентам изучить иностранный язык посредством визуального или звукового восприятия. Они должны быть в состоянии способствовать достижению практических, культурных и образовательных целей изучения иностранного языка. В настоящее время используются следующие учебные материалы: книги учителя, ученические книги, визуальные материалы, аудиоматериалы и аудиовизуальные материалы.

Книга учителя должна быть очень всеобъемлющей, чтобы помочь преподавателю. В этой книге должны быть представлены все записанные материалы, обобщающие цели и новые учебные пункты каждого занятия, краткое изложение всех необходимых аудио- и видеоматериалов, предложения по проведению урока и примеры того, как можно разработать учебные пункты.

Книга студента должна включать учебники, учебные пособия, дополнительные программы чтения, словари, программные материалы.

Учебники. Учебник является одним из наиболее важных источников получения знаний. Он содержит материал, по которому обучающиеся работают как во время занятий в классе под наблюдением преподавателя, так и дома самостоятельно. Учебник также определяет пути и методы, которые студент должны использовать в процессе обучения, материал, который можно было бы применять при слушании, разговоре, чтении и письме.

Современные учебники для обучения иностранному языку должны отвечать следующим требованиям:

1. Учебники должны предоставляться обучающимся с запасом знаний языка, достаточного для развития языковых навыков, то есть они должны включать основы планового изучения языка;

2. Они обеспечивают активность студентов в разговорной речи, чтении и письме, т.е. они должны соответствовать целям преподавания иностранного языка;

3. Учебники должны пробуждать интерес студентов и возбуждать их любопытство;

4. Учебники должны расширять образовательный горизонт обучающихся, т. е. материал учебников должен иметь образовательное значение;

5. У них должны быть иллюстрации, чтобы помочь студентам в понимании и говорении;

6. Учебники должны отражать жизнь и культуру людей, язык которых учащиеся изучают.

Каждый учебник для изучения иностранного языка должен содержать упражнения и тексты.

Учебники должны обеспечивать доработку смысла изученных слов в текстах, упражнениях и речи. Упражнения для развития устного языка должны составлять 40-50% упражнений учебника. Остальные 50% будут предназначены для усвоения лексики, грамматики, техники чтения и т. д.

Руководства. Это справочный материал, который может быть использован в дополнение к учебнику.

Выбранное чтение. Существует огромное количество дополнительных материалов для чтения, которые сортируются по видам и типам.

Словари. Для изучения английского языка доступны англо-русские, англо-узбекские, англо-каракалпакские словари.

Программируемые материалы. Они необходимы, когда используется запрограммированное обучение. Основные функции программного обучения заключаются в следующем:

1. Обучение небольшими шагами. Каждый шаг или структура требует письменного или устного ответа, который требует как внимания, так и мысли;

2. Немедленное подкрепление путем правильного ответа после каждого высказывания. Студент осознает, что его ответ правильный. Шаги настолько малы, и их расположение настолько упорядоченно, что он, скорее всего, сделает очень мало ошибок. Когда возникает ошибка, он сразу же обнаруживает свою ошибку, сравнивая свой ответ с тем, который дается в «обратной связи»;

3. Прогресс на уровне обучения каждого отдельного ученика. Каждый студент может работать в своем темпе.

Визуальные материалы. Объекты (Realia). В аудитории есть много вещей, таких как ручки и карандаши разных размеров и цветов, книги, столы и многие другие предметы, которые преподаватель может использовать при представлении им английских названий и в поощрении деятельности обучающихся по использованию слов, обозначающих предметы, которые они могут видеть, касаться, указывать, давать, брать и т.д.

Флэшкарточки.

А) Карточки с картинками.

Б) карточки для слов.

Флэшкарточка - это карточка с буквой, звуковым символом или словом, которая будет использоваться для быстрого показа студентам и таким образом для развития навыков обучающихся в чтении и произношении. Карточки с картинками имеют преимущество: преподаватель может готовить их в свободное время дома.

Таким образом, их можно сделать более привлекательными и красочными, они могут включать в себя детали, которые невозможно включить в поспешно нарисованную картинку на доске. Хотя, они, вероятно, будут использоваться во многом таким же образом и во многом с теми же целями, что и чертежи на доске, но их преимущество в том, что значительно сократится время, а также обеспечится разнообразие. Можно также сделать двусторонние карточки для использования при изучении некоторых контрастных языковых элементов, например:

сторона одна: Обычно она пьет чай. (She usually drinks tea.)

сторона вторая: Но теперь она пьет шампанское. (But now she is drinking champagne.)

Настенные диаграммы: настенная диаграмма представляет собой большой лист бумаги с рисунком или словами, которые нужно повесить в аудитории и использовать для пересмотра или обобщения некоторых языковых явлений, таких как «Английские времена», «Пассивный залог», «Правила Чтения» и так далее.

Плакаты или серии иллюстраций, рассказывающих историю. Они используются как «реквизит» при пересказе прочитанного или услышанного рассказа.

Картинки.

А) Изображения объекта (кровать, кошка, стол)

Б) Ситуационные картины (изображение мальчика, лежащего в постели)

С) Тематическая картина (изображение спальни)

Печатные фотографии, картины в журналах. Печатные и журнальные снимки являются одним из наиболее полезных визуальных средств, доступных преподавателям. Студентам могут быть представлены совершенно необычные ситуации в журнальных картинках, которые в то же время являются вдохновляющими и красочными. Фотографии в журналах также легкодоступны всем - они дешевы и легко найти [2].

Фотографии. Они бывают двух видов: черно-белые и красочные, например. «Виды Лондона» и т. д.

Альбомы. Альбом - это книга фотографий или фотографий, которая используется для развития языковых навыков обучающихся.

Карты и планы. В преподавании английского языка могут использоваться карты Великобритании, США и других стран, где говорят по-английски. Планы, например, дома, здания.

Слайды. Слайд - это стеклянная или пластиковая табличка с изображением.

Аудиоматериалы. Ленты и записи или диски относятся к аудиоматериалам. Ленты и записи используются для обучения пониманию, произношению и чтению вслух.

Аудиовизуальные материалы. Киноплёнки и фильмы - примеры визуальных материалов.

Киноплёнки становятся популярными у преподавателей. Они короткие (1,5-1,7 мин.), и педагог может воспроизводить фрагмент фильма столько раз, сколько необходимо для того, чтобы студенты схватили материал и запомнили его.

Фильмы. Появились специально подготовленные учебные фильмы для преподавания языков, например, «Австралия», «Нью-Йорк», «Зимние виды спорта» и другие.

Учебные пособия, используемые в различных комбинациях, позволяют преподавателю развивать устные и речевые навыки своих студентов: эти материалы ценны для представления, осуществления, пересмотра, тестирования. Визуальные материалы играют важную роль в развитии навыков слуха и речи.

Учебные материалы могут также использоваться для содействия общему развитию личности обучающегося, и имеет большое воспитательное значение.

Учебные материалы приобретают особое значение для достижения культурных целей. В связи с этим необходимо упомянуть те качества, которыми должны обладать учебные материалы:

1. Подлинность

2. Ясность

3. Практичность

4. Соответствие

Выводы. По словам А. Спайсера, «Цель учебных материалов - не узурпировать роль учителя или даже не облегчить его работу. Их основная цель - дать учителю возможность преподавать более эффективно, более интересно и более практично. Не менее важно, чтобы материал помог ученику быстрее и быстрее учиться».

Литература:

1. Бабинский, Л.М. Опорные схемы для обучения английскому языку. // Иностранные языки в школе. - 2000. - №2.

2. Клименко, А.Д., Миролобова, А.А. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе / М.: Педагогика. - 1981.
3. Кочемасова Д.Р. Средства и методы развития навыков самоорганизации студентов технологического ВУЗа на занятиях иностранного языка. Вестник Казанского технологического университета. – 2014. № 6 т. 17. – С. 338-341.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006.

Педагогика

УДК:378. 147

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Шанкин Евгений Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Тарасов Дмитрий Константинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема поиска педагогических условий формирования гражданской позиции будущего учителя физической культуры в социокультурной среде вуза. Авторы определяют роль и показана взаимосвязь гражданской позиции, гражданского воспитания и гражданской обществу. Исследователи представили анализ основных направлений данной научной области: методологических подходов, принципов, моделей и педагогических условий. В статье определены компоненты модели и педагогические условия, которые эффективно влияют на повышение уровня формирования гражданской позиции учителя физической культуры в социокультурной среде университета.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская позиция, гражданское общество, модель формирования гражданской позиции учителя физической культуры, педагогические условия модели, социальная среда.

Annotation. The article deals with the problem of finding pedagogical conditions to form a civil position of the future physical education teacher in the socio-cultural environment of the University. The authors define the role of the civic education and show the relationship between citizenship, civic education and civil society. The researchers present an analysis of the main directions of this scientific field: methodological approaches, principles, models and pedagogical conditions. The article defines the components of the model and pedagogical conditions that effectively affect the formation level of the civic position of the physical education teacher in the socio-cultural environment of the University.

Keywords: Civic education, citizenship, civil society, the model of formation of the civil position of the physical education teacher, pedagogical conditions of the model, the social environment.

Введение. Уровень гражданского воспитания молодого поколения в современной России является не только одним из важных показателей духовно-нравственного развития и единства общества, это одна из важнейших ценностей, которая является объектом повышенного внимания педагогов, политиков, психологов, философов, социологов. Результат воспитания - гражданская позиция, формирование которой выступает актуальной задачей современной жизни. Эту категорию считают одной из важнейших характеристик людей педагогической профессии, в том числе учителя физической культуры. Формировать активную гражданскую позицию педагога важно уже в процессе профессиональной подготовки в условиях социокультурной среды вуза. Однако данный процесс на сегодня сопряжен не только со многими практическими сложностями, но и с недостаточной разработкой педагогических условий и методики их реализации.

Для эффективного формирования гражданской позиции учителей и молодежи созданы сегодня центры гражданского и патриотического образования, вносятся изменения в ряд законодательных актов, запущены исследовательские проекты по гражданской тематике, проводятся исследования, в которых эти вопросы находятся в центре внимания.

Сегодня существует определенная научная база, которые отражают разные аспекты формирования гражданской позиции личности. Они и составляют определенные социально-культурные предпосылки для совершенствования процесса формирования гражданской позиции у будущих учителей физической культуры в социально-культурной среде вуза.

При этом надо констатировать, в системе высшего образования все же на первом плане стоит процесс формирования профессиональных компетенций, позволяющей обучающимся быстро адаптироваться в изменяющейся профессиональной среде, а проблемам гражданского воспитания, социальной и гражданской зрелости отведен второй план.

Однако в условиях сложной политической и международной обстановки проблема формирования и становления гражданской позиции студентов вуза, уважающих закон и общество, ответственных, нравственных, социально-инициативных молодых людей, которые умеют пользоваться личными свободами, приобретает особую актуальность.

Перед образованием стоит задача формирования человека XXI века: гражданина с оформленной системой ценностей, обладающего гражданскими знаниями, высоким уровнем культуры, духовности, убежденного патриота, готового приумножать духовные и материальные богатства своего Отечества.

В этой связи сегодня необходима системная и целенаправленная работа, направленная на повышение эффективности процесса формирования гражданской позиции будущих учителей физической культуры в социально-культурной среде вуза.

Изложение основного материала статьи. Формирование гражданского общества, а вместе с ним и правового государства, немислимо без формирования гражданско-патриотического воспитания. Воспитать гражданина, его культуру, гражданскую позицию – проблема нравственного развития общества, от чего зависит его будущее. Воспитание гражданина – это социальный заказ гражданского общества для образовательной системы России. При этом и подлинная реализация гражданских прав личности возможна только в гражданском обществе, правовом государстве.

Понятие «гражданское общество» имеет длительную историю формирования. В рамках же данной статьи отметим лишь, что В.П. Жигадло отмечает, что гражданское общество – это исключение прямого вмешательства государства в общественные отношения и, своего рода, противовес действиям государства и экономики через объединения и ассоциации граждан [11].

С понятием «гражданское общество» связаны понятия «воспитание гражданственности» и «гражданское воспитание», также их нередко соотносят как общее и частное. Особое значение имеют исследования, посвященные *гражданскому, патриотическому воспитанию* (Т.М.Абрамян [2], Н.Д. Никандрова [18], С.И. Беленцов [5], Г.Я. Гревцева [9], Н.В. Ипполитова [14], и др.).

На сегодня в науках об обществе и, также, в педагогике нет четкого разделения между понятиями «формирование гражданской позиции», «гражданское воспитание», «воспитание гражданственности», «гражданское общество». Кроме того, эти категории порой в целом определяют сущность социокультурного аспекта патриотического воспитания.

В связи с этим целесообразно было обратиться к анализу несколько направлений педагогических исследований, связанной с выбранной проблемой, отраженной в табл. 1.

Таблица 1

Направления исследований в педагогике по формированию гражданской позиции

№ п/п	Направление изыскания	Аспект исследования
1	Методологические подходы	А.М. Андресюк [3] опирается на деятельностный, аксиологический, средовой подходы; М.П. Ильях [13] – гуманистический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Н.Н. Перепеча [19] в качестве методологических подходов предлагает нормативный, социокультурный, аксиологический и средовой.
2	Педагогические модели	М.П. Ильях [13] разработал и внедрил модель, включающую целевую, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный модули. Особенность модели, разработанной В.А. Грибановой [10] состоит в том, что, она выделяет теоретико-процессуальный, этапы интериоризации и экстериоризации. Н.Н. Перепеча [19] предлагает целевую авторскую программу формирования гражданской позиции студентов высших учебных заведений. Кафарская О.Б. [15] определил значение гуманитарных дисциплин в процессе формирования гражданской позиции студентов. О.Е. Бочаров [7] значимую роль в формировании гражданской позиции отводит социальному проектированию,
3	Педагогические условия	Выделяются следующие условия: стимулирование осмысленного выбора позиции в социальных отношениях (О.Е. Бочаров) [7]; обратная взаимосвязь (А.Ф. Абзалов) [1].
4	Принципы, связанные с развитием и формированием гражданской позиции	Г.Я. Гревцева выделяет три группы принципов гражданского воспитания, связанных с закономерностями, например, принципы диалогизации, аффилиации; обратной связи и другие [9]. По мнению Т.А. Сухаревой [23] принцип гармонизации общечеловеческих и гражданских ценностей позволяет формировать активное отношение к гражданским ценностям.
5	Социально-культурная среда	Бакиров, В.С. [4], Поляков, С.Д [20], Красин, Ю.А [16], и др.), которые акцентируют внимание на роль общественно-значимой деятельности в формировании гражданской позиции молодежи, общественных объединений, значении метода социального проектирования, а также идеи И.А. Скобрева [22] о духовности личности российского спортсмена как показателе его гражданской позиции.

Учеными основные категории для нашего исследования определены следующим образом:

– патриотическое воспитание - «целенаправленный процесс и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и управления деятельностью формируемой личностью по овладению социально-политическим, морально-этическим опытом» [6];

– «гражданское воспитание студенческой молодежи – вид целенаправленной духовно-практической деятельности в вузе по формированию у студентов гражданской позиции, гражданских качеств личности и морально-волевой настроенности на созидательное преобразование социальной среды» [21].

Обратимся к понятию «гражданская позиция». Основное при формировании гражданской позиции будущего учителя становится определение сущности гражданской позиции как социального феномена, что

определяется стандартами нового поколения. Г.Я. Гревцева полагают, что гражданскую позицию можно и нужно рассматривать как результат гражданского воспитания, исходя их определения самого процесса воспитания [9].

К.И. Маслов трактует гражданскую позицию как «сознательно избираемую субъектом жизненную позицию, основанную на гражданских ценностных ориентациях, обусловленных мотивацией гражданского долга и ответственности» [17].

Н.Н. Волобоева отмечает, что понятие гражданской позиции основывается на соединении двух явлений, гражданственности и социальной активности, и понимается как совокупность когнитивной, мотивационно-нравственной и поведенческой сфер личности, сформированной под воздействием внешних условий, самостоятельных усилий и искусственно организованных социально-педагогических ситуаций [8].

Нами уточнено, что гражданская позиция будущего учителя физической культуры – это качество личности, которое характеризует ценностное и устойчивое отношение к обществу, государству, людям, и проявляется в готовности к реализации социально-значимой деятельности, где системообразующим ядром выступают инновационные творческие проекты их ценностно-смысловое наполнение и научно-технологическое сопровождение.

Структурными компонентами гражданской позиции относительно учителя физической культуры являются: а) когнитивный (гражданские знания, интеллектуальная инициативность, гибкость в общении); б) мотивационно-целостный (гражданские ценности: активность, гражданский долг, ответственность, достоинство, выдержка, оптимизм); в) деятельностный (направленность на реализацию гражданских ценностей, участие в общественно-значимой деятельности, соучастие, соуправление и т.д.).

Формирование гражданской позиции будущих учителей физической культуры в социокультурной среде вуза рассматривается нами как сложная система, в которой можно обозначить следующие ориентиры для изучения: 1) *гражданская позиция* как ценность; 2) *социокультурная среда* как феномен культуры; 3) *формирование* как процесс целенаправленного и организованного овладения субъектом ценностями социума; 4) *деятельность* как источник процесса развития; 5) профессиональное становление будущих учителей физической культуры.

Формирование гражданской позиции у будущих учителей определен как педагогический процесс, осуществляемый в условиях системной учебно-воспитательной работы, которая направлена на развитие личностных новообразований и обеспечение обучающихся не только осознанными и системными теоретическими знаниями о гражданском обществе, но и развитием гражданственности и гражданской позиции, что позволяющие успешно осуществлять гражданскую деятельность и успешно социализироваться в обществе, в котором они живут.

Проблема формирования гражданской позиции у будущих учителей физической культуры в социально-культурной среде вуза решается более эффективно при реализации специально созданной модели и комплекса педагогических условий.

Нами на основе системного, деятельностного, ценностного и средового подходов разработана модель формирования гражданской позиции у будущих учителей физической культуры в социально-культурной среде вуза. Доказано, что она включает нормативно-целевой, содержательно-смысловой, процессно-технологический, результативно-оценочный компоненты. Внедренная в образовательный процесс вуза она направлена на выполнение следующих функций: нормативного, научного, методического и практического обеспечения. В исследовании определены этапы рассматриваемого процесса. Ими выступают: нормативно-теоретический, практико-содержательный, процессуально-творческий, рефлексивный этапы.

В целом, активная гражданская позиция формируется под влиянием условий, в которых находится личность, и реализуется в общественной деятельности посредством социальной активности, гражданского самосознания и проявления гражданских качеств. Поэтому становление активной гражданской позиции современного поколения является сложным процессом, связанным с формированием у общества целого комплекса качеств, который позволяет ему гармонично взаимодействовать с окружающим миром и обществом, осознавать себя гражданином и активным участником общественной жизни.

Нами определено и доказано, что педагогическими условиями эффективной реализации формирования гражданской позиции выступают: а) включение будущих учителей физической культуры в социально значимую, гражданскую деятельность; б) применение возможностей и технологий педагогической эргономики; в) организация групповых и индивидуальных форм рефлексивной деятельности.

Выводы. Итак, в статье описаны результаты экспериментальной работы, которые расширяют теоретических представлений о формировании гражданской позиции у будущих учителей в социально-культурной среде вуза, так как дополняют понятийно-терминологический аппарат. Нами определено, что гражданская позиция является не только существенной составляющей гражданственности, но и результатом гражданского воспитания будущего учителя физической культуры.

Видами будущих учителей физической культуры, в которых формируется гражданская позиция выступают: творческо-воспитательную, организационно-технологическую, экспертно-оценочную.

Эффективное формирование гражданской позиции у будущих учителей физической культуры в социально-культурной среде вуза возможно при реализации специально созданной модели, разработанной на основе системного, деятельностного, ценностного и средового подходов, и внедрении комплекса педагогических условий.

Литература:

1. Абзалов, А.Ф. Педагогические условия формирования гражданской позиции студентов вузов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: автореф. Дис. ... канд. пед. наук / А.Ф. Абзалов. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
2. Абрамян, Т. М. Подготовка будущего учителя к гражданскому воспитанию подростков: автореф. Дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Абрамян. – М., 1991. – 24 с.
3. Андресюк, А.М. Формирование гражданской позиции учащихся в образовательно-воспитательном пространстве школы: дис. ... канд.пед. наук. – Иркутск, 2011. – 201 с.
4. Бакиров, В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В.С. Бакиров. — Харьков: Выща школа: Изд-во при Харьковском гос. Ун-те, 1988. - 147 с.
5. Беленцев, С.И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школа в конце XIX – начале XX вв: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Беленцев. – Курск, 2000. – 184 с.

6. Беляев, А.В. Гражданское образование в федеральном университете: проектирование, организация, управление: монография / А.В. Беляев. – Ставрополь: Изд-во СКФУ. – 2014. – 245 с.
7. Бочаров, О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 223 с.
8. Волобоева, Н.Н. Особенности программы развития активной гражданской позиции подростков / Н.Н. Волобоева // Известия Рос. Гос. Пед. Ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 15. - № 39. – С. 264-267.
9. Гревцева, Г.Я. Социализация школьников средствами гражданского воспитания: монография / Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. Пед. Ун-та, 2011. – 345 с.
10. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза: дис. канд. пед. наук. – Таганрог, 2015. – 220 с.
11. Жигadlo, В.П. Управление воспитательной системой гражданственности студентов технического вуза: автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук / В.П. Жигadlo. – М., 2009. – 38 с.
12. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. Учеб. для вузов. Изд. 2-е, доп., исп. и перераб. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
13. Ильях М.П. Формирование гражданской позиции у курсантов авиационных вузов средствами воинских традиций: дис. ... канд. пед. наук: – Карачаевск, 2016. – 217 с.
14. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
15. Кафарская О.Б. Педагогические основы формирования гражданской позиции студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ивано-Франковск, 2007. – 21 с.
16. Красин, Ю.А. Гражданское общество, плюрализм и толерантность / Ю.А. Красин // Стратегии формирования гражданского общества: материалы второго рос. Науч.-обществ. Форума «Гражданское общество в России как демократический проект» (21-23 февраля 2002 г.) / СПб. Гос ун-т. – СПб: Изд-во НИИ химии СПбГУ, 2002. – С. 34 – 47.
17. Маслов, К.И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студента: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2008. – 253 с.
18. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000. – 255 с.
19. Перепеча, Н.Н. Формирование гражданской позиции студентов высших учебных заведений: автореф. Дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Перепеча – Москва, 2012. – 24 с.
20. Поляков, С.Д. Технология воспитания: учебно-методическое пособие / С.Д. Поляков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
21. Савотина, Н. Современный опыт гражданского воспитания: особенности и тенденции развития / Н. Савотина // Воспитание школьников. – 2003. – № 5. – С. 2 – 7.
22. Скобрев И.А. Духовность личности российского спортсмена как показатель его гражданской позиции: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Москва, 2014. – 165 с.
23. Сухарева, Т.А. Воспитание гражданской позиции старшеклассников в деятельности молодежных общественных объединений: автореф. Дис. ... канд. пед. Наук / Т.А. Сухарева. – Челябинск, 2008. – 24 с.

Педагогика

У.Д.К.- 378:8.085.4

доктор педагогических наук, профессор Савинова Людмила Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

аспирант Нагапетян Ваге Аветисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА В СИСТЕМЕ РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация. На основе анализа этнографических трудов, публикаций учёных-педагогов выявлены и систематизированы этнопедагогические особенности народной педагогики Карачаево-Черкесской Республики по ораторскому мастерству (идеи, нравственные нормы и правила поведения, традиции).

Авторы не только обобщают этнопедагогический опыт, но и показывают возможные варианты использования историко-педагогического наследия в риторической подготовке студентов-юристов. Опыт прошлого рассматривается через призму современности.

Ключевые слова: этнопедагогический потенциал, риторическая подготовка, возможности использования этнопедагогического потенциала.

Annotation. Ethno-pedagogical features of folk pedagogics of the Karachay-Cherkess Republic on oratory skills (ideas, moral norms and rules of behavior, traditions) are identified and systematized on the base of the analysis of ethnographic works, publications of scientists and teachers.

The authors not only generalize ethno-pedagogical experience, but also show the possible options for the using of historical and pedagogical heritage in the rhetorical training of students of law. The experience of the past is viewed through the prism of modernity.

Keywords: ethno-pedagogical potential, rhetorical training, the possibility of using ethno-pedagogical potential.

Введение. Несмотря на то, что в последние годы заметно увеличился фонд этнопедагогических исследований на Северном Кавказе, многие аспекты этой важной проблемы исследованы недостаточно. Карачаево-Черкессия входит в состав Северо-Кавказского федерального округа и имеет самобытную культуру.

Одной из малоизученных проблем, на наш взгляд, является проблема использования этого наследия в учебном и воспитательном процессе образовательных учреждений на всех его уровнях, в том числе и уровне

высшего образования. В складывающейся ситуации чрезвычайно важным является не только переосмысление опыта прошлого, но и конструирование будущего с учётом этнопедагогического наследия.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: выявить и систематизировать особенности этнопедагогического наследия Карачаево-Черкессии, показать возможности его использования в риторической подготовке студентов-юристов.

Изложение основного материала статьи. Характерной особенностью современного высшего образования является преодоление его направленности лишь на приобретение профессии. В этом контексте роль классических университетов в подготовке современных специалистов усложняется. Это обусловлено рядом обстоятельств, во-первых, необходимостью подготовки специалиста, способного актуализировать свой потенциал в регионе, связывать свои действия с ожидаемыми результатами, видеть проблемы, моделировать свою деятельность; во-вторых, переносом акцента в вузовском образовании с информативности на создание ситуации востребованности; в-третьих, необходимостью развития таких профессионально важных качеств, которые бы отвечали требованиям быстро меняющегося социума (осознание собственной значимости и ответственности за свою профессиональную деятельность). Поэтому особую актуальность в подготовке будущих специалистов в соответствии с требованиями времени приобретает такой важный аспект, как риторическая подготовка специалистов любого рода деятельности в том числе и юридического.

По нашему убеждению, юрист уже в период подготовки в вузе должен освоить принципы и правила ведения публичного спора, доказывать и убеждать, аргументированно отстаивать свою точку зрения и опровергать мнение оппонента. Именно поэтому, учебные планы многих направлений подготовки, в числе которых и юридическая направленность, пополнились такими дисциплинами, как педагогическая риторика, основы ораторского искусства, мастерство устного выступления.

Следует отметить, что в современных условиях вузы широко используют отечественный опыт прошедших периодов развития. Так, известный историк, философ и публицист, юрист, профессор Московского университета Б.Н. Чичерин (1828-1904 гг.), вспоминая о своих студенческих годах, отмечает, что оживлённые разговоры не только о научных предметах, но и о текущих делах, литературе, искусстве в студенческой среде, дали ему первые представления не только о публичном споре, но и владении искусством аргументации [1, с. 70].

Как видим, в отечественном университетском образовании накоплен ценный опыт риторической подготовки специалистов, который и сегодня представляет интерес. На эту особенность обращают внимание многие отечественные учёные (О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкий, А.Б. Панькин, Л.Ф. Савинова, Л.П. Реутова и др.). [2, 3, 4, 5]. Нам наиболее близка позиция Л.Ф. Савиновой и Л.П. Реутовой обозначивших в своём исследовании миссию современных университетов в подготовке высококвалифицированных кадров для Карачаево-Черкесской Республики. Авторы статьи акцентируют внимание на этнопедагогическом аспекте образовательного пространства классического университета, с помощью которого у молодых людей формируется этническое самосознание, адекватное отношение к себе как субъекту этноса, чувство гордости за свой этнос [5, с. 27]. Соглашаясь с позицией авторов статьи в целом, в то же время считаем, что этнопедагогический потенциал региона необходимо учитывать при разработке учебных пособий, хрестоматий по риторической подготовке студентов-юристов.

На основе анализа научных источников (М.Б. Гуртуева, Н. Данилевский, М. Ковалевский, В. Миллер и др.) нами предпринята попытка выявления и систематизации этнопедагогических особенностей Карачаево-Черкессии и их систематизации в контексте риторической подготовки студентов-юристов. [6, 7, 8]. Следует особо отметить, что в перечисленных работах содержится богатый историко-этнографический материал, который, по образному выражению М.Б. Гуртуевой, «выходит на духовную культуру, в том числе и педагогическую» [6, с. 17].

Таким образом, мы пришли к убеждению, что говоря сегодня об искусстве публичного выступления в многонациональном регионе, каким является Карачаево-Черкесская Республика, нельзя забывать, что корни его уходят в далёкие времена. Теория и практика риторической подготовки современного юриста должна учитывать этнопедагогические особенности региона, в котором находится вуз. Обзор этнографических источников о быте и нраве карачаевцев, черкесов, в которых прямо или косвенно отражаются вопросы народной педагогики, позволяет представить возможности этого потенциала как в учебной, так и внеаудиторной работе со студентами.

Проиллюстрируем это на конкретных примерах. Первой особенностью является то, что Карачаево-Черкессия представлена педагогической культурой «горцев», «горских народов». Нам представляется ценной мысль М.Б. Гуртуевой о том, что Северо-Кавказский регион, выделяется «как определённый этнос, сложившийся в предгорьях Северного Кавказа» и имеющий глубокие исторические корни. [6, с. 5].

Данные особенности вытекают из быта горцев, из их священных обрядов и укладов жизни. С древних времён, у народов Северного Кавказа, почитаются такие добродетели, как гостеприимство, хлебосольство, уважение к старшим, сильная вера во всевышнего с определённым оттенком суеверия.

Фольклорный материал, представленный в пословицах, поговорках и афоризмах позволяет судить о мирозерцании горцев. Право старшинства соблюдалось в каждой семье. Это подтверждают народные афоризмы: «Уллу айтханны этмечен уллаймаз» (карач.) – Не станет старшим не слушающий старшего; «Тамайтасыз юйно оту жарысь жанмаз» - Очаг не светит в той семье, где нет старшего (карач.). Подобные афоризмы может использовать юрист в своём публичном выступлении.

Существенную роль в формировании перечисленных выше особенностей сыграл «Этический кодекс горцев» В статье «Основные положения «Кодекса чести» у народов Северного и Западного Кавказа» Т.Г. Айба, анализируя основные составляющие структуры апсуара: мировоззрения абхазов, норм поведения и жизненных принципов, этикета, а также запретительных категорий, отмечает, что основными ее категориями являются: аламы или анамыс — совесть, ауюра — человечность, рыцарство, благородство, галантность, и апсуа еихацгылара — взаимная снисходительность [9].

Как отмечалось выше, гостеприимство, радушие также являются характерными чертами горцев. Прививаются эти качества с детства.

Эти особенности горского поведения и быта были известны и царским наместникам на Кавказе. Вот как оценивает радушие горцев Н.Г. Петрусевич, который однажды со своим отрядом зашел в карачаевское селение Учкеекен, что близ Кисловодска (тогда Кисловодск назывался по-карачаевски – Нарсана), и будучи в гостях у богатого карачаевца из известного рода Байчоровых, даровал свободу старой дворянке, со словами,

адресованными к нему: «Князь, Как же тебе, правоверному мусульманину, не стыдно мучить тяжелой работой старую женщину? Как ты предстанешь перед Аллахом, если она у тебя такая?» [10].

В качестве иллюстрации приведём ещё один пример извлечённый нами из архивных документов. В ноябре 1843 г. «карачаевские старшины и пристав этого народа» доложили начальству, что закубанский князь Адиль-Гирей Атажукин, только что поселившийся на реке Хасаут, с тремя вооружёнными людьми напал на кош карачаевца Биджиева на левобережье Теберды и был застрелен им, как обычный грабитель. Его ближайший родственник, Атажука Атажукин, на Медиаторском или посредническом суде по адату, который использовался для разбора конфликтов между целыми народами или обществами, выступил с такими словами: «Решением этого дела снимется наконец позорное клеймо, по понятиям соотечественников моих, лежащее на мне, как на ближайшем родственнике убитых; и если я прошу разбирательства, то это не есть корыстолюбивое желание к стяжению богатства, так как обыкновенно в таких несчастных случаях присуждается денежное удовлетворение. Единственное желание моё, кончить вражду между двумя соседственными племенами, прежде бывших между собой связанными родственными узами, но после этого убийства сделавшихся злейшими врагами» [10].

Одним словом, основная особенность горского ораторского искусства – это предельная сдержанность, уважение к народу и обычаям и недопущение кровопролития между семьями, кланами.

Примечательно также, что согласно исследованию В.В. Швецова, который в 1826-27 гг был начальником Кабарды, в статье «Очерк о кавказских городских племенах с их обрядами и обычаями в гражданском, воинственном и домашнем духе (Журнал «Москвитянин» - 1855 № 23/24 кн.1-2), особенностью горских народов было не только сильная вера в бога, но и суеверие: «...все, что было внушено им во время детства, передано в рассказах о бесплотных духах, приведениях, мертвецах и прочих чудесах» и поэтому «... всякое племя имеет при себе гадателя или авгура, к которым горцы благоговеют» [11]. Поэтому в судебных речах горцев видны элементы «гомилетики» (или просто божественности).

Другой характерной особенностью горской риторики еще с прошлого века является недостаточно хорошее владение русским языком. Еще с начала девятнадцатого века, общий уровень грамотности горцев всегда оставался невысоким. Дети горцев получали лишь часть мест даже в собственно горских школах, число которых оставалось незначительным. Еще меньше было тех, кто смог получить высшее и среднее специальное образование. Несмотря на то, что для уроженцев Кавказа выделялись места в высших и средних специальных учебных заведениях, доля студентов из горцев в них оставалась небольшой. Так, в одном из престижных юридических вузов дореволюционной России — Императорском училище правоведения в Санкт-Петербурге — для «кавказских воспитанников» ежегодно выделялось по восемь мест. Однако в начале XX в. в списках студентов не указан ни один представитель горских народов Северного Кавказа.

Нередко образованным горцам, в том числе юристам, было трудно найти работу по специальности. Удельный вес «иностранцев» в органах управления и в армии жестко контролировался.

Юристы из горцев чаще всего работали присяжными поверенными и их помощниками. Это обусловлено тем, что многими из них двигало желание защитить права простых горцев, совершенно беззащитных из-за незнания российских законов и своих прав. Необходимость правомерного поведения прививалась населению в ходе общения присяжных поверенных со своими подзащитными и другими участниками процесса, на консультациях, в публикациях. Большое впечатление производили их судебные речи.

Характерной особенностью ораторской речи юриста на Северном Кавказе является учет местного этикета – то есть, тех архаических черт кавказского этноса, что были вложены в личность горца испокон веков путем воспитания и обучения.

Речь идет о тематических табу, т.е. о том, о чем в традиционной культуре народов Кавказа принято было молчать.

Общение на Кавказе было насыщено разного рода табу — табу на имена людей и термины родства (к ним относится, например, запрет на называние супругов по имени), пространственно-дистанционными табу (запрет, например, проходить впереди старшего или запрет, существующий у ингушей и адыгов, на общение зятя и тещи), невербальными табу (регламентирующими расстояние между собеседниками, прикосновения и жесты).

В статье «Прислушаться к молчанию. О тематических табу на Северном Кавказе.», Н. Нефляшева раскрывает те темы, которые не принято было обсуждать в горской среде [12].

Самый известный запрет — запрет в течение 2-3 дней расспрашивать гостя о том, кто он, откуда и куда и почему направляется. Сначала принято было оказать гостю те услуги и внимание, которые предписывает горский этикет. Это дает право на расспросы, но расспросы носили самый общий характер — об общеизвестных новостях, о здоровье родителей. Такой стиль разговора на английском называется — small talk, т.е. «разговор ни о чем». В современном варианте вы могли бы поговорить о пробках на дорогах, переполненном метро, новом фильме или о погоде. Традиция предписывала и то, чтобы гость не был слишком любопытным и не превышал пределы допустимого в разговорах с хозяином. Это насторожило бы хозяина. В одной из старинных балкарских песен говорится: «Кезлеринг бла чырдыланы санама», то есть - «Не считай глазами балки дома».

При трансформации на язык ораторства – этот запрет означает, что повторы во время допроса таких вопросов как «Кто вы? Куда идете? И почему пошли или идете туда?» могут привести к негативному результату со стороны собеседника, поскольку тут включаются те архаические механизмы, которые заложены в каждом горце, и они с определенным негативным оттенком отражаются на слушателе.

Тематические табу касались и разговоров о собственной персоне. Хвастовство, рассказы о себе и своих успехах, заполнение собой всего пространства воспринимались как невоспитанность.

Современный этнограф Б. Х. Бгажноков в книге «Адыгский этикет» писал: «Грубым нарушением являлся разговор мужчины о своих достоинствах и вообще о своей персоне». Уже упомянутый Хан-Гирей писал: «Говорить о своих, приписывать самому себе подвиги в каком бы то ни было виде, считается у черкесов величайшим пороком. Не менее того, по их мнению, хвалить человека в глазах его есть гнусное лицемерие».

Среди мужчин считалось неприличным вести разговоры о своих жене и детях, расспрашивать кого-то о домочадцах. (Хотя в женской среде такие расспросы считались актом вежливости). У осетин считалось неприличным говорить о своей жене или, тем более, хвалить её. А если всё-же приходилось упоминать о ней, или о детях, мужчина всегда, как-бы просил прощения у окружающих («Уае фарн бирас, ...»).

В целом подобные тематические табу формировали коммуникативную гибкость. Поэтому в ораторском искусстве горцев данная коммуникативная гибкость вошла в разряд дипломатичности, и это, пожалуй самая главная особенность ведения спора в Карачаево-Черкессии. И таких этнопедагогических особенностей к построению речи немало. Мы представили лишь некоторые из них.

На основе выявленных и систематизированных этнопедагогических особенностей Карачаево-Черкесской Республики разработан спецкурс «Этнопедагогическое наследие Карачаево-Черкессии: пути использования его в совершенствовании ораторского мастерства юристов». Запланирована подготовка хрестоматии и учебного пособия к спецкурсу. Работа в этом направлении продолжается.

Выводы. Этнопедагогические знания несут большой потенциал для совершенствования риторической подготовки студентов-юристов. В них содержится большой познавательный материал о самобытной педагогической культуре народов Карачаево-Черкесской Республики, который может использоваться в качественной подготовке современных специалистов. И сегодня этот опыт, выполняющий функцию «неписанного учебника жизни» (Гуртуева М.Б., 1997), должен стать неотъемлемой частью учебного плана вуза.

Литература:

1. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.: Просвещение, 2001. – 127 с.
2. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М., 2002. – 72 с.
4. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 280 с.
5. Савинова Л.Ф., Реутова Л.П. Миссия классического университета. // Педагогика, 2018. - №2. – с. 26-33.
6. Гуртуева М.Б. Этнопедагогика карачаево-балкарского народа. - Нальчик: Эльбрус, 1997. – 256 с.
7. Данилевский Н. Кавказ и его горские жители в нынешнем их положении. – М., 1851. – с. 146.
8. Миллер В., Ковалевский М. В горских обществах Кабарды. // Вестник Европы. 1884. Кн.4. – с. 551.
9. Основные положения "кодекса чести" у народов Северного и Западного Кавказа / Т. Г. Айба // Вестник Санкт-Петербургского университета: сер. 2: История. – 12/2013. – Вып.4. – С. 167-174.
10. РГВИ: ф 14719, оп 3, д 535, л 30
11. Кавказ: культура, легенды, предания. – Нальчик, 2010.
12. <http://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/1927/posts/20473>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна

Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск);

кандидат педагогических наук, доцент Бродская Татьяна Анатольевна

Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ «АДАПТАЦИОННОГО КУРСА» ПО МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ», ИСПОЛЬЗУЯ ПРИНЦИПЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ, ПРЕЕМСТВЕННОСТИ, ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена организации адаптационного курса по математике в системе школа-вуз, основываясь на принципах фундаментализации, преемственности, дифференциации, профессиональной направленности и самостоятельного познания. Предложена концепция формирования содержания курса по математике.

Ключевые слова: адаптационный курс, принципы фундаментализации, преемственности, дифференциации, профессиональной направленности, самостоятельного познания.

Annotation. The article is devoted to the organization of an adaptation course in mathematics in the school-university system, based on the principles of fundamentalization, continuity, differentiation, professional orientation and independent knowledge. The concept of forming the content of the course in mathematics is proposed.

Keywords: adaptive course, principles of fundamentalization, continuity, differentiation, professional orientation, independent knowledge.

Введение. В условиях современного производства, от специалистов высшего звена требуется более высокий уровень профессиональной компетентности и общего развития, умение работать в коллективе, умение принимать самостоятельные решения, коммуникабельность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию, приобретению новых знаний. Все эти качества и особенности личности формируются образованием.

Формулировка цели статьи. Вышеуказанные требования подготовки специалистов привели к необходимости обратиться к проблеме совершенствования непрерывного образования, которое соответствует динамичному развитию современного общественного производства и заключается в создании необходимых условий для обучения личности на протяжении всей жизни.

Изложение основного материала статьи. Изучая вопросы непрерывного образования, а именно систему «школа-вуз», мы пришли к выводу, что переход из школы в высшее учебное заведение нефтегазового профиля отрегулирован, но математическая подготовка дает сбои, хотя бывшие абитуриенты и сдают ЕГЭ по математике и этот предмет является основным при поступлении в нефтяной вуз. Большой частью, связано это с тем, что нынешние студенты – это дети - центениалы. Это дети мультимедийных технологий, родившиеся в информационном обществе в 2000-ых годах. Представители этого поколения «связаны» между собой благодаря таким вещам, как интернет в целом, мобильными телефонами, SMS и MP3-плеерами и их отличает максимальная приближенность к информации, с которой они умеют отлично работать. Особенностью познавательной сферы поколения является клиповое мышление. Учащиеся,

посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность получать информацию по любому интересующему их вопросу, визуализацию любых идей и продуктов. Студенты становятся все более и более эрудированными, но все менее и менее знающими.

Проведенный проблемно-ориентированный анализ проблемы непрерывного образования и практика обучения математике в профессиональной школе показали, что в высшем учебном заведении многие студенты, пришедшие из школы, обладают недостаточными знаниями, имеют слабую «школьную фундаментальную базу», испытывают трудности при дальнейшем изучении не только математики, но и других предметов.

В связи с этим, было принято решение об организации адаптационных курсов по основным предметам, которые изучаются студентами на первом курсе вуза нефтегазового профиля.

При формировании содержания «Адаптационного курса» по математике, мы руководствовались следующими основными принципами:

- принципом фундаментализации;
- принципом преемственности;
- принципом дифференциации;
- принципом профессиональной направленности;
- принципом самостоятельного познания.

В области содержания математической подготовки принцип фундаментализации имеет важное значение. Фундаментализация содержания математической подготовки, на наш взгляд, это выделение основ математики как важное (системообразующее) для самой математики, для технико-технологической и профессиональной деятельности, их систематизация и соответствующее структурирование в целях придания им соответствующего дидактического статуса и углубленного изучения студентами.

Принцип фундаментализации направлен на формирование целостной научной картины окружающего мира и на интеллектуальное развитие личности, а также на формирование основ для изучения математики и других предметов, то в «адаптационном курсе» по математике это выражается:

- определенным уровнем логической обоснованности изучаемых тем;
- достаточным уровнем абстрактности математических понятий;
- наличием универсальных математических методов;
- соблюдением внутренней логики курса.

Принцип фундаментализации предусматривает наличие общей целевой функции и междисциплинарных связей.

1. Целостность «адаптационного курса» по математике достигается в содержательном единстве и преемственности ее разделов.

2. Характерной чертой «адаптационного курса» по математике является его ориентированность не только на фундаментальную математическую подготовку, но и на предметы базовой, вариативной частей учебного плана подготовки бакалавров нефтегазового профиля, профессиональную деятельность.

Среди общедидактических принципов системы непрерывного математического образования принцип преемственности занимает ведущее место.

Суть принципа преемственности в содержании образования состоит в том, что на каждой, высшей по рангу, ступени образования при определении содержания обучения учитывается все то, что было изучено на ранних ступенях, и с ориентацией на это разрабатываются состав и структура содержания учебного материала, а также организация учебного процесса [1].

К числу факторов успешной реализации системы преемственности в «адаптационном курсе» по математике относятся: динамизм учебного познания, движение и развитие знаний по восходящей линии (от простого к сложному), в зависимости от профессиональной направленности, способностей учащихся, их социальных установок и потребностей, возрастных и индивидуальных особенностей, наличие диалектических скачков в учебном назначении, создание оптимальных условий для формирования системы математического обобщения знаний и умений студентов на основе преемственности внутренних, межпредметных и межцикловых связей.

Преемственность в обучении математике предполагает обеспечение неразрывной связи между знаниями, полученными студентами в школе и вузе. Знания, умения и навыки по математике в вузе лишь расширяются и углубляются, отдельные представления и понятия получают дальнейшее развитие, предполагая соблюдение последовательности, систематичности, взаимосвязанности и согласованности в математическом содержании, формах и методах обучения.

Математику изучают последовательно. Между аксиомами, основными понятиями, теоремами, законами, следствиями существуют внутриспредметные связи: если студент плохо усвоил предшествующий материал, то он еще хуже усвоит последующий. Известно, что, не получив на каком-либо этапе необходимого фундамента математической подготовки, студент оказывается не в состоянии продолжать учиться. Дальнейшее изучение математики, а также смежных предметов становится для него затруднительным, а иногда и невозможным, из-за существенных пробелов в изучении материала. При изучении нового материала для него будет часто смещаться центр трудности: неумение выполнить некоторые технические действия будет отвлекать его от основного вопроса, препятствовать сознательному восприятию нового понятия, приема и т. п. [2].

Как общепедагогический принцип, преемственность теснейшим образом связана с существующими в современной теории и педагогической практике подходами к совершенствованию процесса формирования личности. Это, прежде всего, комплексный подход к воспитанию и обучению, заключающийся:

- в единстве всех направлений воспитания с ориентацией на целостное, всестороннее развитие личности;
- в единстве факторов, воздействующих на личность [3].

Реализация данного принципа в учебно-воспитательном процессе создает условия для непрерывного и динамичного развития творческой направленности личности, поскольку каждый этап преемственности реализует свою программу преобразования обучаемого из объекта учебно-воспитательного процесса в субъект. Объектно-субъектное преобразование личности составляет сущность педагогической деятельности. Закономерность здесь состоит в том, что это преобразование осуществляется преемственно. Оно служит основой стимулирования личности в изменяющихся ситуациях развития, т.к. способствует ее

самопроявлению, самоутверждению, обретению новых возможностей. Тем самым создаются дополнительные предпосылки для повышения эффективности развития творческой направленности личности [4].

Таким образом, можно утверждать, что рассмотрение преемственности в «адаптационном курсе» по математике как условия непрерывного и последовательного овладения учащимися системой математических знаний, развития эмоционально - ценностного отношения и активной деятельности, позволяет производить целенаправленное формирование содержания непрерывной математической подготовки.

Принцип дифференциации содержания является основным и ведущим психолого-педагогическим и организационно-методическим принципом. Дифференциация лежит в основе всех уровней педагогического процесса. Необходимо различать такие понятия как «дифференцированное обучение» и «дифференцированный подход» в обучении [5].

В первом случае, речь идет о комплексе организационно-управленческих, социально-экономических, правовых аспектов обучения, которые составляют статус учебного заведения. Во втором случае, об индивидуальном подходе к учащимся с целью определения уровня их способностей и возможностей, их профильной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. И тот и другой подходы предполагают дифференциацию содержания образования [6].

Согласно принципу дифференциации более полно реализуется преемственность различных уровней системы образования, придается содержанию образования личностный характер.

Согласно принципу дифференциации к формированию «адаптационного курса» по математике выдвигаются следующие требования:

1. Обучение математике должно начинаться с усвоения знаний, имеющих обобщенный и теоретический характер. Уже на начальных этапах необходимо ввести систему ведущих идей и основных понятий. Такое концентрированное и опережающее введение понятий не приводит к полному усвоению знаний. Однако педагогическая ценность такого подхода заключается в закладывании прочной ориентировочно-мотивационной основы для последующих этапов формирования знаний. В сознании образуется «образ – каркас», который в дальнейшем последовательно дифференцируется, обрастает более частными теоретическими и эмпирическими знаниями. Согласно данному условию, в начале обучения в целом или отдельного его этапа должны четко формулироваться главная идея, принцип, базовые понятия, а дальнейшее обучение строится на последовательной дифференциации, конкретизации и обогащении.

2. Обучение математике следует ориентировать на выявление и раскрытие базовых, генетически исходных, существенных и всеобщих отношений. Своеобразное моделирование общей системы позволяет отделить существенное от второстепенного, запоминать не совокупность информации, а понимание основных закономерностей, выяснение механизмов развития и взаимодействия различных факторов. В данном случае принцип системной дифференциации пересекается с принципом моделирования.

Принцип профессиональной направленности регулирует соотношение при изучении основ наук и профессионально-технических дисциплин. Принцип профессиональной направленности выступает в качестве основы «...связи общего знания и способов его применения и конкретного знания (техники, технологии) и приемов применения на уровне конкретной профессии» [8].

При реализации данного принципа необходимо учитывать его основные положения при математической подготовке специалистов: при изучении сущности математических законов, понятий и положений, сопровождать курс математики конкретными примерами применения этих положений, а также не только включать их в содержание математической подготовки, но и учитывать при структурировании программы как по математике, так и по предметам общепрофессионального и специального циклов.

Принцип самостоятельного познания. Понятно, что обучение не может проводиться в отрыве от особенностей мышления студентов. Согласно результатам психолого-педагогических исследований (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов и др.) новое знание образуется не через передачу готовых знаний, а через самостоятельное «открытие» его студентами. Как показывает практика обучения, такой подход позволяет существенно увеличить прочность знаний и темп изучения материала без перегрузки студентов. При этом создаются благоприятные условия не только для разноуровневой подготовки студентов, но и для реализации принципа моделирования, так как уже на этапе введения понятия раскрывается его происхождение и практическая значимость.

В учебном процессе методы учения и обучения тесно связаны между собой и зависят друг от друга. Практика показывает, что эффективность учебного процесса зависит от того, насколько удачно преподаватель связывает методы обучения с методами учения, как он варьирует методы обучения и, в соответствии с этим, направляет студентов к использованию наиболее целесообразных методов учения. В хорошо организованном учебном процессе обучение и учение должны проходить одновременно. Ошибочно мнение, что в учебном процессе сначала учат, а потом учатся. Чем лучше сумеет преподаватель параллельно с обучением заставить студентов активно учиться, тем эффективнее будет процесс учения.

Как показывает опыт, большая насыщенность программ информацией не приводит к улучшению подготовки студентов. Значит, эту меру необходимо сочетать и с качественными изменениями на всех уровнях содержания образования. Содержание образования должно, в первую очередь, быть направлено на формирование (на первых этапах образования), развитие и совершенствование (на последующих этапах) способностей приобретать знания. Знания постоянно меняются, обновляются, образуются новые области знания и производства, где готовое знание отсутствует, потому успешно продвигаться в стремительно развивающемся информационном пространстве может только тот, кто имеет навыки адаптации к информационной среде и ее преобразованию. Немаловажно и то, что знания, рассматриваемые как самоцель, не содействуют поиску новых знаний, а только затрудняют процесс развития индивида.

Реальный процесс обучения представляет собой репродуктивную деятельность: усвоение уже открытых законов, правил, информации. Долгое время считалось, что творческие способности индивида зависят от богатства его прошлого опыта, объема знаний. Автономность объема знаний и уровня развития мышления была доказана гештальтпсихологией (М.Вертгеймер, К.Дункер). «Продуктивное мышление имеет иную, более сложную «механику», чем относительно простой метод «проб и ошибок», построенный на извлечении из памяти и комбинировании элементов прошлого опыта».

В «Адаптационном курсе» по математике принципу самостоятельного познания придается большое значение, так как уровень усвоения математических знаний находится в непосредственной связи с учебной деятельностью студентов.

Выводы. Таким образом, «Адаптационный курс» по математике призван:
во – первых, сформировать целостные знания о методах, формах, средствах, содержании математики;
во – вторых, курс должен быть целенаправленным и локализованным по принципу восхождения от простого к сложному;
в - третьих, помочь бывшим школьникам безболезненно справиться с большим количеством тем и учебного материала по математике при ее дальнейшем изучении;
во – четвертых, сформировать устойчивый мотивационный взгляд студентов на математику, как на необходимый компонент содержания профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Лопухова Т.В. Преемственность среднего профессионального образования в много уровневой системе. - Казань, 1998. – 39 с.
2. Фирсов В.В. Планирование обязательных результатов обучения математике. - М.: Просвещение, 1989. - С. 8.
3. Гнеденко Б.В., Гнеденко Д.Б. О некоторых вопросах перестройки математического образования в университетах // Совр. высшая школа. – 1988. - № 2/62. – С. 115 - 123.
4. Мехонцева Д.М. Самоуправление и управление. – Красноярск: Изд – во Красноярского ун-та, 1990. – 144 с.
5. Сентябова Т.А. Методика реализации уровневой дифференциации в процессе обобщающих повторений курса алгебры и начала анализа: Автор. ... канд. пед. наук. – Омск, 1997. – 19 с.
6. Методика отбора и структурирования содержания учебного материала для дифференцированной ступенчатой подготовки в колледже / Е.А.Корчагин и др. – Нижнекамск, 1995. – 107 с.
7. Городничева Т.А. Фундаментализация содержания как важнейший фактор математической подготовки специалистов нефтегазового профиля / Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Проблемы формирования гуманитарной среды в техническом вузе. Том II. – Альметьевск: Изд-во АГНИ, 2004. – С. 62-64.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна

"Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Российский университет транспорта (МИИТ)» (г. Москва)

**ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА**

Аннотация. Ведущая роль в реализации требований общества принадлежит открытой информационно-образовательной среде, где социальный заказ трансформируется и корректируется в сознании и понимании руководства и педагогического коллектива конкретного вуза, обеспечивая формирования нужного обществу профессионала в своей области. Ядром открытой информационно-образовательной среды служат информационные и коммуникационные технологии. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся методологии и теории исследовательской деятельности студента в открытой информационно-образовательной среде, охарактеризованы особенности открытой образовательной среды.

Ключевые слова: открытая информационно-образовательная среда, исследовательская деятельность, самоорганизация, системность.

Annotation. The Leading role in the implementation of the requirements of society belongs to an open information and educational environment, where the social order is transformed and adjusted in the mind and understanding of the leadership and teaching staff of a particular University, providing the formation of the necessary society professional in their field. The core of the open information and educational environment are information and communication technologies. The article deals with the issues related to the methodology and theory of research activities of students in the open information and educational environment, characterized by the features of the open educational environment.

Keywords: open information-educational environment, research activity, self-organization, consistency.

Введение. Приоритетным направлением в современной государственной образовательной политике в естественнонаучной области образования является формирование и развитие научно-исследовательской деятельности студентов высшей школы. Перед высшей технической школой встала важная задача поиска путей формирования и развития исследовательской деятельности студентов в условиях новой информационной образовательной среды [8, 9]. Эти задачи обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Недостаточная готовность высшей школы к решению этих задач в условиях новой информационной среды актуализирует исследования в этой области образования.

Формулировка цели статьи. Современная информационно-образовательная среда позволяет построить процесс обучения в техническом вузе так, чтобы он способствовал повышению личной активности обучающихся в профессиональном развитии, посредством формирования у студентов исследовательской деятельности.

Фундаментом исследовательской деятельности является теоретические основы развития личности и системно-деятельностный подход к обучению, призванные обеспечить готовность обучающихся к решению интеллектуальных проблем в процессе обучения, а также в профессиональной деятельности [7, 10].

Стратегическим направлением развития образовательных систем в современном обществе является формирование профессионала своей области, способного вести разнообразную самостоятельную исследовательскую деятельность. Причем ведущая роль в реализации требований общества принадлежит открытой информационно-образовательной среде, где социальный заказ трансформируется и корректируется в сознании и понимании руководства и педагогического коллектива конкретного вуза, обеспечивая формирования нужного обществу профессионала в своей области [4]. Ядром открытой информационно-

образовательной среды служат информационные и коммуникационные технологии, которые влияют на развитие мотивационного и деятельностного компонентов исследовательской деятельности. Мотивационный компонент включает в себя цели, ценности и мотивы деятельности студента, обеспечивающие возможность его реализации в процессе исследовательской деятельности. Деятельностный компонент включает различные виды учебной деятельности: рефлексивную деятельность (осознание места в профессиональной деятельности получаемых знаний в той или иной области), исследовательскую деятельность, самостоятельную познавательную деятельность, коммуникативную деятельность, творческую деятельность и др. [1, 2, 5].

Изложение основного материала статьи. Значение среды в образовании рассматривается в научно-педагогической литературе достаточно давно, ее анализ показывает, что существуют работы посвященные:

- влиянию образовательной среды на воспитание личности (К.Д. Ушинский, Н.Н. Пирогов и др.)
- рассмотрению определения понятия «среда», выделению из него таких понятий, как «педагогическая среда», «общественная среда ребенка», «окружающая среда» (С.Т. Шатский, П. П. Блонский, А.С. Макаренко и др.);
- изучению условий формирования развивающихся образовательных сред (В.И. Гинецкий, Г.А. Ковалева, Е.А. Ямбург и др.);
- моделированию образовательных сред (В.И. Слободчиков, В.Я. Ясвин и др.).

К проблеме развивающей образовательной среды обращались выдающиеся отечественные психологи Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др. Под развивающей средой они понимали определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [3,6,10]. В современных условиях идея развивающей образовательной среды активно разрабатывается в исследованиях М. С. Артюхиной, В.В.Рубцова, Е. И. Саниной, В.И.Слободчиков, др. [1, 2, 8, 9].

В большинстве диссертационных исследованиях понятие «среда» является синонимом по отношению к понятию «образовательная среда».

В.И. Слободчиков понимает образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие и где ребёнок включается в культурные связи с обществом, приобретает опыт самостоятельной культурной деятельности [9]. Г.Ю. Беляев, который под образовательной средой понимает «учебно-воспитательную среду конкретного образовательного учреждения, моделируемую педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала учреждения» [3, с. 72]. Однако в большинстве современных исследований образовательная среда трактуется с позиции взаимодействия личности с окружающей средой, которая представлена совокупностью различных условий [10].

Проведенный теоретический анализ состояния проблемы исследования показал, что, несмотря на растущее внимание к изучению проблемы становления и развития исследовательской деятельности студентов, проблема остается недостаточно изученной. Возникает необходимость целостного теоретического осмысления закономерностей становления и развития исследовательской деятельности студентов как динамического процесса развивающегося в новой информационной образовательной среде.

В педагогике сформировались два подхода к выявлению сути понятия «информационно-образовательная среда». В соответствии с первым, «программно-техническим», исследователи представляют информационно-образовательную среду как совокупность программно-методических, организационно-технических, электронно-образовательных и других информационных ресурсов, ориентированных на удовлетворение потребностей участников образовательного процесса. В соответствии со вторым подходом исследователи представляют информационно-образовательную среду как педагогическую систему, имеющую своей целью организацию условий для целенаправленного взаимодействия участников учебного процесса с ресурсами информационно-образовательной среды [4]. Информационно-образовательная среда имеет двойственную природу, т.е. перечисленные выше два подхода тесно переплетаются друг с другом. Для развития исследовательской деятельности наиболее значимыми являются исследования посвященные следующим аспектам открытой информационно-образовательной среды: информационно-образовательная среда (как педагогическая система) позволяет проводить исследования и проектировать саму себя как целостное педагогическое явление [1]; возможность разрабатывать информационно-образовательную среду в рамках личностно-ориентированной модели обучения [7, 8]; учет личностных особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса с электронно-образовательными ресурсами [4]; задействование научно-методического, организационного и педагогического потенциала всей системы образования в информационно-образовательной среде; изменение структуры учебного информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым (обучающимся) [7].

Учет влияния открытой информационно-образовательной среды обусловлен следующими потребностями:

- реализация механизмов индивидуально-самостоятельной траектории обучения;
- внедрения в учебный процесс элементов дистанционного обучения!

В общем виде информационно-образовательная среда любого образовательного учреждения может иметь следующие особенности:

Структурные особенности: информационно-образовательная среда может состоять из нескольких образовательных (социокультурных) сред - организации, где он непосредственно работает (актуально для заочного и вечерних форм образования), учебное учреждение (институты, университеты и т.д.); профессиональной социокультурной среды (профессиональные сообщества, литературные источники, информационные сети и др.).

Содержательные особенности: содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

Методические особенности: формы и методы организации образования (формы организации занятий – семинары, лекции, лабораторные работы; семинары, лекции, лабораторные работы с использованием дистанционных технологий; конференции; экскурсии; исследовательские общества и др.; формы и методы организации исследовательской деятельности – традиционные методы, с помощью дистанционных технологий и т.д.)).

Коммуникационные особенности: особенности взаимосвязи с внешней средой (открытая и закрытая); особенности субъектов информационно-образовательной среды (половозрастные и национальные

особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы.); коммуникационная сфера (стиль и активность общения (студент - преподаватель, студента – студент; студент - открытая образовательная среда, преподаватель-преподаватель); пространственная и социальная плотность среди субъектов образования и др.).

-организационные особенности: особенности управленческой культуры преподавателей и студента, наличие творческих объединений преподавателей и студентов, наличие у преподавателей навыков организовать исследовательскую работу студентов; наличие у студентов навыков организовывать процесс своего самообразования и др..

Вместе с тем развитию исследовательской деятельности студентов в открытой информационно-образовательной среде препятствует ряд противоречий:

- между тем, что вузовскому образованию принадлежит значимая роль в организации самостоятельной познавательной деятельности студента и современной высшей школой, которая все еще остается закрытой средой для взаимодействия с внешним миром по многим направлениям;

- между необходимостью введения обновленных образовательных– программ ФГОС, в которых значительное число часов отведено на самостоятельную работу студентов, тесно связанной с исследовательской деятельностью, и неадекватностью им действующего технического и учебно-дидактического обеспечения самостоятельной работы студента;

- между потенциалом нового дидактического и технического инструментария для организации исследовательской деятельности студентов и недостаточно развитым пространством традиционной высшей школы, неприспособленным к использованию этих нововведений;

- между стремительными революционными изменениями в сфере информационных технологий и низким уровнем готовности педагогических работников к их использованию.

Для преодоления указанных противоречий необходимо учитывать, что особенностью современного образования является информатизация общества, вследствие чего образовательная среда стала информационной —образовательной средой.

Данные противоречия предопределило **проблему**, которая заключается в поиске необходимых и достаточных условий для их преодоления, к которым мы относим:

Структурные условия: учет влияния на образовательный процесс и личность студента образовательных (социокультурных) сред - организации, где он непосредственно работает (актуально для заочного и вечерних форм образования), учебного учреждения (институты, университеты и т.д.); профессиональной социокультурной среды (профессиональные сообщества, литературные источники, информационные сети и др.).

Содержательные условия: актуальность содержания образования для развития личности студента; контекстное обучение, интегративный подход к содержанию обучения; открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем.

Методические условия: вариативность учебных программ; разнообразие методических обучающих средств; разнообразие форм обучения; акцент на диалогическое общение; учет различных личностных особенностей восприятия информации у людей.

Коммуникативные условия: взаимопонимание и активное взаимодействие всех участников учебного процесса: студент - преподаватель, студента – студент; студент - открытая образовательная среда, преподаватель-преподаватель.

Организационные условия: наличие организационных и управленческих навыков развития исследовательской деятельности студентов у преподавателей; наличие навыков самообразования у студентов.

Сила влияния открытой информационно-образовательной среды на развитие исследовательской деятельности выражается через следующую закономерность, согласно которой цели, методы, технологии обучения должны соответствовать:

- 1) уровню развития современного общества,
- 2) уровню актуального развития уже достигнутому обучающимся,
- 3) зоне ближайшего развития обучающегося, которая обуславливается его возможностями, которые он может реализовать благодаря сотрудничеству с педагогом посредством интернет технологий.

Интернет-технологии имеют следующие возможности для развития исследовательской деятельности:

1. Способствуют развитию рефлексивной деятельности процесса познания (осознание места в профессиональной деятельности получаемых знаний в той или иной области). Например, целесообразно проводить на начальном этапе изучения дисциплины тематические беседы о роли изучаемой дисциплины в будущей профессиональной деятельности, посредством самостоятельного поиска студентами информации в различных источниках (в том числе Интернет-ресурсах) и подготовки презентаций и докладов по данной тематике.

2. Интернет технологии помогают решать образовательные задачи, которые ставятся в многочисленных сетевых проектах - исследовательских, поисковых, др (Web-квесты, Краудсорсинг) [1, 2].

3. Интернет-технологии используются при организации дистанционного изучения дисциплин для решения поставленных образовательных задач (создание коллекции мультимедийных ресурсов) [1, 2, 4].

Выводы. Российская система образования сегодня ориентирована на смену образовательной парадигмы. Конечной целью является создание модели образования ориентированной на формирование у личности обучающегося самостоятельности, инициативы, стремления к самообразованию. Одной из ключевых ценностей названной модели является развитие исследовательской деятельности. Результат проведенных исследований позволяет сделать вывод о том, что современный образовательный процесс немыслим без открытой информационно-образовательной среды, новых информационных технологий. Исследовательская деятельность является мощным развивающим инструментом интеллектуальных способностей обучающихся, а в комплексе с такими образовательными факторами, как открытая информационно-образовательная среда и информационные технологии она развивает студента профессионала в своей области. Можно сказать, что исследовательская деятельность вкладывает инвестиции в будущую профессиональную деятельность студентов, посредством развития их интеллектуальных способностей в открытой информационно-образовательной среде через новые образовательные информационные технологии.

Литература:

1. Артюхина, М.С. Теоретико-методологические основы обучения математике в интерактивной образовательной среде / М.С.Артюхина, Е.И. Санина // Теоретические и прикладные аспекты математики, информатики и образования: материалы Междунар. науч. конф. (Архангельск, 16-21 ноября 2014 г.) / редкол.: И.И. Васлишин и др.; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В.Ломоносова; Ин-т мат. и информ. Болгар. акад. наук; Ин-т информатизации образования РАО; Моск. пед. гос. ун-т. – Архангельск: САФУ, 2014. – С. 314-320.
2. Артюхина, М.С. Самоактуализация личности студента средствами учебных предметов в профессиональной образовательной среде / М.С. Артюхина, Е.И. Санина // Вестник РМАТ. 2015. № 4. – С. 1-9.
3. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Г.Ю. Беляев. – М., 2000. – 157 с.
4. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гура, Валерий Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2007. – 363 с.
5. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник. В 2 ч. Ч. 2 / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и образование, 2007. –640 с.
7. Роберт, И.В. Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде / И.В. Роберт // Ученые записки ИИО РАО, 2001. – Вып. 5. – С. 3–30.
8. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. –М., 1997. – Вып. 7. – С. 183.
9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Мелехова Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПОТРЕБНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность постановки проблемы самоанализа как необходимой предпосылки для профессионального саморазвития. Разработка теории педагогического рефлексирования и создание методики формирования данного качества являются одним из многообещающих путей совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, значимость педагогической рефлексии, рефлексивные умения, профессиональная подготовка будущего специалиста.

Annotation. The article the urgency of posing the problem of introspection as a necessary prerequisite for professional self-development is considered. The development of the theory of pedagogical reflexion and the creation of a methodology for the formation of this quality are one of the promising ways to improve the professional training of a future specialist.

Keywords: reflexion, pedagogical reflection, the importance of pedagogical reflection, reflexive skills, professional training of the future specialist.

Введение. Обращение к педагогической рефлексии обусловлено современными тенденциями общественного развития, ориентирующими систему педагогического образования на поиск путей совершенствования профессиональной подготовки специалиста, а также выявление условий профессионального саморазвития будущего специалиста в системе гуманитарного образования.

Признание в педагогической рефлексии интегрального показателя успешности профессионального становления личности специалиста, предпосылки самоорганизации его деятельности показали, что разработка теории педагогического рефлексирования и создание методики формирования данного качества являются одним из многообещающих путей совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста. Факт существования психической реальности, которую воплощает в себе феномен педагогической рефлексии, к настоящему моменту признан большинством педагогов-исследователей, занимающихся вопросами профессионального становления личности специалиста.

Формулировка цели статьи. Цель статьи - раскрыть проблему самоанализа как необходимой предпосылки для профессионального саморазвития. Разработка теории педагогического рефлексирования и создание методики формирования данного качества являются одним из многообещающих путей совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста.

Изложение основного содержания статьи. В педагогическом аспекте рефлексия рассматривается в исследованиях, связанных, с одной стороны, с педагогической деятельностью учителя, с другой – с учебно-профессиональной деятельностью обучающихся. В учебно-профессиональной деятельности студентов

постановка профессионально-педагогической задачи, определение средств и выработка программы ее решения образуют рефлексивный уровень процесса подготовки будущего учителя, а их применение осуществляется на предметном его уровне, на уровне получения и развития знаний о самом исследуемом объекте (в нашем случае в качестве такого объекта для студентов выступают ученики) [8, с. 17].

В зависимости от подхода под данным явлением подразумевают: «профессиональную философию, обобщенно-целостное отношение к профессии»; «размышление учителя о себе, о своем назначении и самоактуализации, осмысление им своих профессиональных задач»; «осмысление собственных психических процессов и решений»; «обращенность учителя на себя, критичность по отношению к себе, умение анализировать процесс и результаты педагогической деятельности»; способность учителя наиболее полно отражать как объект педагогического взаимодействия, так и собственное «Я» в педагогической деятельности; «осмысление учителем целесообразности и эффективности своего действия относительно ученика на основе гуманизации образования»; оценочный компонент профессионального мышления учителя, выполняющий критериально-целевую и контрольно-корректирующую функции, находящий свое выражение в личностной позиции учителя, его целях, задачах, мотивах и интересах, побуждающих его к деятельности как участника и организатора педагогического процесса».

Важность и необходимость рефлексии в деятельности учителя провозглашаются многими авторами. Отмечается, что профессиональное совершенствование педагога предполагает у него достаточный уровень развития рефлексии.

А.Б.Воронцов [2] считает, что рефлексия все еще новое слово в деятельности педагога. Большинство учителей не могут еще осознать, что без анализа собственных действий невозможна их коррекция и движение вперед.

А.И.Зимняя [3] подчеркивает, что педагогическая рефлексия соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение подрастающего поколения. Поэтому мы рассматриваем направление, ведущее изучение рефлексии в деятельности учителя через анализ процесса формирования профессионального самосознания будущего учителя, которое рассматривается как сложное личностное образование, возникающее в результате оценки учителем качеств своей личности с точки зрения условий конкретной деятельности. Профессиональное самосознание делает учителя способным к осознанию целей, задач своей деятельности, способным планировать и определять причины неудач, корректировать деятельность и себя как субъекта этой деятельности. Самосознание личности представляет собой осознанное отношение к самому себе и формируется в результате проявления рефлексивных процессов.

К.Я.Вазина [1], рефлексии связывает со способностью человека к самопознанию, направленную на осмысление собственной практической деятельности, которое включает в себя актуализацию и разрешение внутренних противоречий (потребностей – способностей). Рефлексия как способность осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и таким образом потреблять и производить культурные ценности.

Исследуя проблему педагогических способностей, Н.В.Кузьмина [5] выделяет: рефлексивно-перцептивные и проективные способности. Рефлексивно-перцептивные способности включают три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с требованиями учителя, чувство меры и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Проективные способности для учителя характеризуются гармоничным развитием всех структур профессионального самосознания. Благодаря глубокому осознанию общечеловеческих смыслов своей деятельности он строит систему отношений с детьми, основанную на принятии их как самоценностей (и подобное отношение складывается у него к себе), проявляет себя как творческая личность (и осознает себя таковой), организует педагогическую деятельность, направленную на развитие уникальности ребенка (и сам развивается как профессионал).

Таким образом, рефлексивно-перцептивные способности, впервые выделенные Н.В.Кузьминой в качестве компонента в структуре педагогических способностей, связаны со спецификой чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося.

В педагогической литературе является дискуссионным вопрос о том, должен ли учитель обязательно обладать развитой способностью к рефлексии для воспитания ее у учащихся. Некоторые исследователи находят прямую зависимость развития данного качества учащихся от рефлексивной активности самого учителя, другие считают, что научить рефлексии нельзя, но помочь научиться можно.

Мы придерживаемся позиции А.Б.Воронцова [2], считающего, что педагогу для развития рефлексии у учащихся необходимо самому обладать развитой рефлексивной способностью, т.к. любое преподавание является управленческой деятельностью. По его мнению, управленческая рефлексия трехслойна: одна ее часть связана с рефлексивным анализом действий исполнителей (учащихся), другая – с рефлексией учебной ситуации и третья обращена к рефлексии собственных действий руководителей (учителей).

Некоторые авторы [2; 6] отмечают, что необходимо создать условия для развития рефлексии у обучающихся. И среди педагогических принципов, регулирующих процесс деятельности учителя, основным считают принцип «выращивания», т.е. учитель должен лишь способствовать желаемому для общества изменению, создавать своими действиями, общением, коммуникацией условия для направленности «естественного» самоизменения. Учителю необходимо способствовать осознанию учащимися своей учебной деятельности, рефлексивному ее анализу. Негативным условием, тормозящим рефлексивные проявления обучающихся, исследователи считают авторитарную позицию учителя.

Одним из аспектов изучения рефлексии в педагогической деятельности является направление, связанное с рефлексией педагогом собственной деятельности и личности. Так, А.Я.Найн [7] рассматривает рефлексии педагогической деятельности как средство преодоления профессиональных затруднений учителя.

Определенный интерес вызывает для нас позиция В.А.Сластенина и Л.С.Подымовой, где рефлексия рассматривается в структуре инновационной деятельности учителя. Отмечается, что рефлексия на этапе инновационной деятельности сопровождается двумя процессами: возвращением учителя на этап прогнозирования и отслеживания в нем составляющие концепции; второй процесс связан с рефлексией на собственную деятельность, то есть с процессом целереализации: происходит анализ соотношения

возможностей учителя и внешних условий. Анализируются навыки, педагогические действия, содержание инноваций [12].

Некоторые исследователи считают, что целенаправленное воспитание рефлексивных умений возможно посредством специальных программ.

Анализ педагогической литературы и практики свидетельствует, что в настоящее время возрастает интерес к рефлексивной подготовке будущих учителей и рефлексивному управлению ими в процессе обучения в вузе. Так, вызывает определенный интерес программа рефлексивной подготовки будущего учителя в вузе:

1. Знакомство с явлением рефлексии и формирование умений «видеть» проявления рефлексии.
2. Формирование представлений об основных закономерностях рефлексии и умений сознательно улавливать и использовать рефлексивную информацию.
3. Выделение и приведение в систему знаний о внутренней деятельности человека, обосновывающих получение рефлексивной информации и знаний.
4. Сообщение знаний о теории педагогического рефлексирования и о специфических закономерностях практики рефлексирования учителем учеников.
5. Практика в самостоятельном конструировании студентом развернутой системы педагогического рефлексирования, основанной на теории и специфической для своей личной педагогической системы [13, с. 40-41].

Нами предложены психолого-педагогические задачи в качестве средства рефлексивной подготовки и группа специфических приемов с целью формирования рефлексии у будущих учителей [9].

В настоящее время прямо или косвенно почти во всех исследованиях по профессионально-педагогической подготовке затрагивается рефлексивный аспект в формировании личности будущего учителя. Уделяя определенное внимание рефлексивной подготовке студентов, исследователи большое внимание отводят изучению места рефлексивной позиции учителя в овладении процессом профессионально-педагогической деятельности.

Должное внимание в педагогических исследованиях уделяется рефлексивным умениям. И.Ф.Исаев [4] подчеркивает, что в совокупности аналитико-рефлексивных умений «ядро» составляют умения осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности, деятельности коллег и студентов; выделять для педагогического анализа главное звено; анализировать трудности, возникающие в ходе профессиональной деятельности. Учителю необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, к результативности своей деятельности. Нам представляется, что данная группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая непосредственно связана с вопросами познания учителем личности учащегося.

Феномен педагогической рефлексии выражает процесс профессионального становления в единстве диалектики общего, частного и единичного. Это связано с тем, что в содержании педагогической рефлексии есть то общее, что обусловлено спецификой педагогической деятельности, частное характерно для представителей педагогической профессии и единичное определяется индивидуальными особенностями субъекта этой деятельности: его ценностные ориентации, уровень мастерства и т.д.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию К.Я.Вазинной, где рефлексия рассматривается как теоретическая (идеальная) деятельность, которая является механизмом развития продуктивной практической деятельности [1]. Исходя из этого положения мы можем заключить, что в педагогической деятельности присутствует деятельность особого рода, которая должна быть заполнена специфическими ценностями, определяемыми данной деятельностью и проявляющимися в этой деятельности.

Данное положение подтверждается интегральным психолого- педагогическим принципом единства сознания, личности и деятельности, позволяющим увидеть студента как индивида, личность и субъект деятельности, учитывать деятельностное опосредствование внешних воздействий на студента (рассматривать деятельность как необходимое детерминирующее условие его развития), а также видеть в будущем учителе субъекта деятельности и своего собственного развития. Тогда смысл педагогической рефлексии можно постичь лишь через изучение педагогической деятельности (и педагогического мышления), которые выступают как «система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [6]. При таком подходе рефлексивные процессы понимаются как составляющие деятельности, ее этапы или звенья.

Нам представляется возможным рассматривать педагогическую рефлексивную структуру как структуру в деятельности, определенную ее фазу, которая возникает в ситуации рассогласований (противоречий) необходимого и возможного и представляет собой закономерность ее развития. Благодаря наличию такой структуры в деятельности сохраняется ее целостность и возникает возможность коррекции содержания элементов деятельности. В основе такой регуляции лежит действие самоотрицания, выступающее как предпосылка перехода на новый уровень развития.

Такой подход позволяет рассматривать личность как саморазвивающуюся систему (за счет функционирования механизмов рефлексивной саморегуляции), способную сделать объектом изучения, анализа и контроля собственные, планируемые, исполнительные и контрольные действия [8, 10, 11, 14]. Исходя из этого, мы считаем возможным рассматривать рефлексивную структуру с точки зрения соотношения деятельности и субъекта, позиции, занимаемой им в этой деятельности и направленной на поиск ее личностного смысла.

Выводы. Итак, педагогическая рефлексия представляется нам тем реальным феноменом, «механизмом», который характеризует способность учителя к выходу за рамки простого исполнительства, к возвышению над конкретной деятельностью, недопущению превращения деятельности в функциональное поведение, к расширению рамок профессиональной роли. Педагогическая рефлексия позволяет учителю при исполнении профессиональной роли удерживать ее под личностно-ценным контролем, быть выше инерции формально-ролевого поведения и многомернее принимаемой ролевой логики.

Литература:

1. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. - М.: Педагогика, 1990. - 196 с.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / Из опыта работы ЭУК «школа развития» - М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998. - 360 с.

3. Зимняя А.И Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.
4. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис ... д-ра пед. наук. - М., 1993
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
6. Лекторский В.А. Самообразование и рефлексия в научном познании.// Общественные науки. - 1980. № 2. - С. 123-137.
7. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы.- Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. - 328 с.
8. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя. Монография. М.: ИНФРА-М, 2017. – 279 с.
9. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 35 с.
10. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Сайгушева Л.И., Веденева О.А. Саморазвитие как фактор процесса профессионального становления студентов в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. - С. 569
11. Сайгушев Н.Я., Тураев Р.Р., Веденева О.А. Рефлексивно-педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью студентов. Монография. СПб: Научное издание, 2017. - 132 с.
12. Слатенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
13. Сочень Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия // Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее. - М.: Знание, 1978. - 38 с.
14. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // India, Volume: No.97 (2017) Issue No.:21 (2017) Pages: 195-217

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Салеева Елена Юрьевна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 СЕРВИС

Аннотация. В статье раскрывается содержание компетенций студентов сервисных направлений обучения при главенствующей роли математики. Процесс их формирования рассматривается с точки зрения компетентностного подхода. Выделяются педагогические условия, при которых формирование компетенций происходит наиболее оптимальным образом. Для формирования у студентов необходимых компетенций важно не только освоение определенного объема знаний, умений и навыков, но и формирование на их основе способов деятельности и профессионального опыта. Поэтому в статье выделены специальные педагогические условия. Современные условия, появившиеся в стране заставляют каждого специалиста в области сервиса поддерживать свои знания на должном уровне. Для этого требуется своевременное пополнение математических знаний, поэтому образование должно придерживаться некоторых положений, которые указываются в статье. Отмечается, что процесс формирования сервисных компетенций должен развиваться по трем направлениям: по теоретическому направлению, технологическому и психологическому, при этом должны присутствовать несколько интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: математическое образование, специалист, выпускник, профессиональное образование, сервис, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, компетентностный подход.

Annotation. The article reveals the content of the competences of the students in the service directions of training, with the main role of mathematics. The process of their formation is considered from the point of view of the competence approach. Pedagogical conditions are singled out, under which the formation of competences occurs in the most optimal way. To form the necessary competencies for students, it is important not only to develop a certain amount of knowledge, skills and skills, but also to form the methods of activity and professional experience on their basis. Therefore, special pedagogical conditions are singled out in the article. The modern conditions that have appeared in the country make every specialist in the field of service support their knowledge at the proper level. For this, the timely replenishment of mathematical knowledge is required, therefore education must adhere to certain provisions that are specified in the article. It is noted that the process of forming service competencies should develop in three areas: in the theoretical direction, technological and psychological, and there should be several interactive forms of training.

Keywords: mathematical education, specialist, graduate, vocational education, service, general cultural competence, professional competence, competence approach.

Введение. Современная национальная доктрина образования вводит профессиональные образовательные учреждения в особые рамки, которые диктуют условия формирования разносторонне развитой личности и высококвалифицированного специалиста, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями.

Понятие «компетенция» мы будем рассматривать как способность и готовность будущего выпускника самостоятельно решать возникающие проблемы и задачи, применяя имеющиеся знания, умения и опыт, при этом оценивая свои результаты.

Для того чтобы у студента сформировать необходимые компетенции, ему необходимо освоить ряд учебных дисциплин. Каждая учебная дисциплина призвана повышать качество высшего профессионального образования. При этом важно отметить роль математики как универсального междисциплинарного языка для описания и изучения объектов и процессов. Математика формирует особый стиль мышления у студентов, что приобретает большую значимость при реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов. Стандарты нового поколения, действующие на основе компетентностного

подхода в образовании, позволяют решить вопрос повышения качества обучения математике, поэтому рассматриваемый нами вопрос приобретает особую актуальность.

Формулировка цели статьи. Проследить роль математики в формировании компетенций студентов сервисных направлений. Для этого необходимо решить следующие задачи: выделить общекультурные компетенции, которыми должны обладать студенты, а также непосредственно сервисные компетенции, то есть профессиональные, присущие определенному кругу студентов; установить положения, которых должно придерживаться математическое образование; выяснить педагогические условия при которых формирование сервисных компетенций происходит наилучшим образом.

Изложение основного материала статьи. Общие компетенции – это компетенции социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления и носят системно-деятельностный характер [1].

Сервисное направление обучения имеет свою специфику, поэтому выпускники данного направления должны обладать следующими общими компетенциями:

- понимать сущность и значимость своей будущей профессии и проявлять к ней должный интерес;
- проводить грамотную организацию собственной деятельности, умение подобрать типовые методы и способы деятельности, оценить их эффективность и качество;
- умение принять решение в нестандартной ситуации и нести за это ответственность;
- умение анализировать информационные источники и грамотно отобрать необходимую для решения задачи, а также для личностного и профессионального роста, информацию;
- умение грамотно использовать информационно-коммуникационные технологии;
- умение осуществлять коллективную работу в команде, налаживать продуктивное общение с коллегами;
- умение нести ответственность за работу участников команды и полученный результат;
- самостоятельно определять пути личностного и профессионального развития, уделять внимание самообразованию;
- быстро ориентироваться в изменяющихся условиях [2].

Это общекультурные компетенции, которые необходимы каждому студенту, но также обучающиеся должны освоить профессиональные компетенции, соответствующие их профилю. Среди профессиональных стоит выделить:

- производственно-технологическую;
- организационно-управленческую;
- сервисную;
- проектную;
- научно-исследовательскую [3].

Именно они определяют успешность вида профессиональной деятельности.

Среди сервисных компетенций выделяют:

- готовность к осуществлению сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями;
- умение выявить потребности потребителя, сформировать клиентурные отношения;
- умение применить современные технологии в работе с потребителями;
- умение и готовность применить нормативную документацию, регламентирующую соответствующую деятельность;
- готовность применять оптимальные технологические процессы в соответствии с требованием потребителя [4].

Формируются сервисные компетенции постепенно, в процессе овладения обучающимися определенными представлениями о будущей профессиональной деятельности, о наличии собственных личностных качеств и характеристик, необходимых для осуществления профессиональной деятельности и в процессе усвоения знаний, умений и навыков, важных для организации успешного взаимодействия с потребителем.

Отметим, что успешное усвоение знаний может не обеспечить развитие умений и навыков, а сформированность умений не говорит о том, что навыки будут формироваться автоматически [5]. А для формирования профессиональной компетентности необходима взаимосвязь между различными элементами [6]. Поэтому нужен комплекс условий для формирования компетенций, то есть студентам необходимо освоение способов профессиональной деятельности уже в процессе изучения профессиональной образовательной программы в вузе.

Новые условия, появившиеся в стране заставляют каждого специалиста в области сервиса поддерживать свои знания на должном уровне. Для этого требуется своевременное пополнение математических знаний, поэтому образование должно придерживаться некоторых положений:

- объем и содержание курса математических дисциплин должны быть точными и соответствовать государственным стандартам;
- широта и глубина изложения материала должны не только грамотно сочетаться, но и быть наглядными;
- задачи должны быть изначально профессионально направленными, для того чтобы позволить студенту уже с первого курса осознать сущность изучаемых проблем его будущей деятельности [7].

Математика постоянно развивается, меняется ее содержание, в понятийный аппарат включаются новые понятия, идеи, методы, объекты исследования.

И каждый созданный элемент не отвергается, а становится частью прогресса и является составной частью вновь создаваемых элементов. Ряд уже введенных понятий можно объединить в одно, более широкое. Таким образом, можно вместо доказательства множества частных фактов обнаружить один общий факт и из него в качестве следствия или же частных случаев получать все эти частные результаты и много других, неизвестных ранее [8]. Иногда случается так, что новые области математики, возникшие из ее собственных внутренних потребностей получают большое поле приложений. И это закономерность, поскольку основа математики заложена в практике, и дальнейшее ее развитие постоянно корректируется нуждами практики. А это положение полностью отвечает сущности компетентностного подхода, где практика выступает неотъемлемой частью.

Одной из главных задач преподавания математики является развитие интереса к дисциплине. Для этого преподаватели внедряют в процесс обучения инновационные технологии, активные и интерактивные методы обучения, привлекают электронные образовательные ресурсы. На занятиях используются игровые формы обучения: работа в группах, проблемное обучение [9].

Благодаря фундаментальной математической подготовке студенты получают основу будущей профессиональной деятельности, поскольку эти знания обеспечивают выпускнику возможность понимать и осваивать новую технику, которая значима для будущего работника сферы сервиса [10].

Математика нацелена не только на формирование математического аппарата как целостной научной системы, а на формирование профессионально значимых качеств личности на основе математической логики [11]. То есть целью является научить студентов видеть математические понятия и понимать действие этих законов в реальном мире и применять их для научного объяснения явлений.

Сервисные компетенции отражают специфику сервисной деятельности и социально-значимые качества работника. Как вид профессиональной деятельности, сервис направлен на удовлетворение потребностей другого человека с помощью предоставления услуги [12]. В рамках компетентного подхода сервисные компетенции являются результатом профессиональной подготовки, позволяющей достигать высоких результатов в данном направлении.

Компетентный подход выступает одним из принципов формирования содержания профессионального образования в области сервиса и гарантирует выпускникам трудоустройство и эффективную карьеру.

Для формирования у студентов необходимых компетенций важно не только освоение определенного объема знаний, умений и навыков, но и формирование на их основе способов деятельности и профессионального опыта.

Поэтому важно обеспечить следующие педагогические условия:

- регулярное обновление образовательных программ с учетом развития техники, науки, культуры, экономики, технологий и социальной сферы способствуют процессу развития сервисных компетенций;

- процесс формирования сервисных компетенций должен развиваться по трем направлениям: по теоретическому направлению, включающему приобретение студентами знаний о стандартах обслуживания, поведении потребителей и принципах взаимодействия с ними; по технологическому (приобретение навыков обслуживания, изучение и удовлетворение его потребностей, организация эффективного взаимодействия с ним); по психологическому (формирование сервисных качеств личности);

- в процессе формирования сервисных компетенций должны присутствовать следующие интерактивные формы: учебно-поисковая деятельность, индивидуальное и групповое проектирование, анализ и ситуационное разрешение различных вопросов, анализ производственных ситуаций, деловые и ролевые игры, психологические тренинги, коммуникативно-диалоговая деятельность, обмен мнениями и психолого-педагогические мониторинги результатов. Интерактивность должна быть на протяжении всего обучения. Обучающиеся должны включаться как в индивидуальное, так и в групповое взаимодействие, моделируя ситуации профессионального обслуживания;

- сервисные компетенции должны формироваться за счет сочетания аудиторной и внеаудиторной работы, которая способствует формированию и развитию профессиональных навыков (в рамках учебных курсов должны проводиться встречи с представителями реальных предприятий, задача которых провести необходимые мастер-классы для студентов);

- для формирования сервисных компетенций также необходима организация самостоятельной работы: поиск обучающимися нужной информации, ее отбор и анализ, воспроизведение технологий обслуживания, составление алгоритмов профессиональной деятельности, организация обратной связи, активный обмен мнениями, рефлексия собственной деятельности в процессе обучения, саморегуляция, корректировка собственных действий;

- сервисные компетенции формируются на основе теоретической и практической базы (соответствие программно-методического и материально-технического обеспечения процесса обучения современным требованиям) [13].

В результате формирования сервисных компетенций студент включается в продуктивную поисковую деятельность, создаются условия для самообразования и самореализации.

Выводы. Содержание математического образования должно быть представлено не только в логике современной математики, но и в логике будущей профессиональной деятельности студента. Цель учебной деятельности заключается не только в овладении математическим аппаратом как целостной научной системой, но и в формировании профессионально значимых качеств личности на основе логики математики.

Формирование математического мышления позволит максимально развить логику студентов, и как следствие им будет легче анализировать ситуации в быстро изменяющихся условиях, что для выпускников сервисных направлений крайне важно.

Литература:

1. Ваганова О.И. Технология отбора содержания оценочных процедур // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 101-104.

2. Гуцин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества /А.В. Гуцин, Л.А. Ленинградский // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. - № 1 (13); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/missiya-pedagogicheskikh-vuzov-v-usloviyakh-inform>.

3. Бесан А.Э., Коновалова М.Д. Изучение социально-психологической адаптации в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. статей / О.Е. Нестерова. М.: Перо, 2016. С. 618-625.

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

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

6. Крылышкова Л.Ю., Куртепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

7. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
8. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.
9. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IEJME: Mathematics Education. 2016. T. 11. № 10. С. 3469-3475.
10. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.
11. Угодчикова, Н. Ф. Иностраный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина // Приволжский научный журнал/Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2007. - № 2. - С. 149-154.
12. Угодчикова, Н. Ф. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе: монография / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина; Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. - 192 с.
13. Шобонов, Н. А. Управление школой: на словах и на деле / Н. А. Шобонов // Народное образование. - 2014. - № 9. - С. 87-91.

Педагогика

УДК 378.016-054.6:338.48

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Назаренко Елена Борисовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается поле профессиональной деятельности специалиста сферы туризма, включающее совокупность выполняемых специалистом разнородных функций из собственно туристской сферы и смежных с ней областей, определяющих как функциональную подготовленность специалиста, так и его социальную зрелость, лёгкость к профессиональной адаптации, вытекающую из усложняющейся профессионально-компетентностной структуры и характера туристской деятельности.

Ключевые слова: профессиональное поле, стажер, международный туризм, модульное обучение, профессиональное общение.

Annotation. The article discusses the field of professional activity of specialist in tourism, including a set of performed by expert diverse functions from the tourism sector and related fields, determining functional readiness of a specialist and his social maturity, ease to professional adaptation arising from complicating professionally competitive structure and nature of tourism activity.

Keywords: professional field, trainee, international tourism, modular training, professional communication.

Введение. Деятельность специалиста сферы международного туризма представляет собой целостную систему, состоящую из разнородных и взаимосвязанных структурных (цель, средства, объекты, субъекты) и функциональных (содержание, конструирование, коммуникация и т.д.) компонентов. В настоящее время сложилась социально-культурная, психолого-лингвистическая сущность деятельности специалиста туристской сферы, предполагающая сочетание, взаимодействие и взаимопроникновение в эту профессию не только смежных, но и отдалённых и разнопрофильных знаний. В этих условиях целесообразно говорить о поле профессиональной деятельности специалиста сферы туризма, имея в виду совокупность выполняемых специалистом разнородных функций из собственно туристской сферы и смежных с ней областей, определяющих как функциональную подготовленность специалиста, так и социальную зрелость, лёгкость к профессиональной адаптации, вытекающую из усложняющейся профессионально-компетентностной структуры и характера туристской деятельности.

Формулировка цели статьи. В статье впервые рассматривается профессиональное поле специалиста сферы международного туризма, включающее специальные сферы, темы, ситуации, роли профессионального общения в рамках модуля «Международный туризм».

Изложение основного материала. Модульное обучение как новое направление в дидактике зародилось в начале 70-х годов двадцатого века в Америке (J.D. Russell, 1974, B. Goldschmidt, 1972, S.N. Postlethwait, 1972, G. Owens, 1976, I. Prokopenko, 1981). В России оно появилось в начале 90-х, благодаря трудам П. Юцявичене и его последователей: В.М. Горяева, Е.М. Дурко, С.И. Куликова, К.Я. Вазина, Л.А. Толкачёва, И.А. Тагуновой, К.Н. Волкова и др.

Определяя сущность модульного обучения, П.А. Юцявичене делает акцент на автономию и индивидуализацию обучения. Модуль – исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров, законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию; относительно самостоятельная часть системы; организация. В этимологическом смысле модуль означает сжатие, компоновку знаний в удобном для использования виде. Психологи понимают под модулем способ саморазвития человека.

Главное назначение модуля – создание гибкой образовательной структуры, как по содержанию, так и по организации обучения. В соответствии с этим, Р.С. Бекирова предлагает все определения модуля систематизировать по трём направлениям:

- 1) модуль как организационно-методическая структурная единица учебной дисциплины;

2) модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, обеспечивающая междисциплинарные связи учебного процесса;

3) модуль как единица государственного учебного плана по специальности, который представляет набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики [Бекирова 1998:12].

Под *модулем* нами понимается логически законченный информационный блок в рамках определённой профессии с чётко обозначенной структурой и методически организованным учебным материалом, необходимым для овладения общением в выделенной профессиональной области.

Технология модульного обучения – одна из технологий, которая, по сути являясь личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся, совместить управление познавательной деятельностью учащихся с широкой возможностью для самоуправления. Одним из наиболее важных преимуществ модульного обучения является тесная взаимосвязь теоретических знаний и практических навыков и умений, так как каждый раз после получения определённого объёма теоретической информации стажёры сразу же закрепляют её практически, причём выполняют необходимое действие до тех пор, пока оно не начинает получаться хорошо. В этом проявляется очень важная в процессе обучения связь теории с практикой.

Основа модульного обучения – учебный модуль, включающий законченный блок информации; целевую программу действий учащегося; рекомендации преподавателя по её успешной реализации.

В условиях краткосрочной подготовки иностранных стажёров – специалистов туристской сферы формируется *базовый уровень* владения языком профессионального общения, обеспечивающий владение языком для решения определённого числа коммуникативных задач в условиях профессионального общения в стандартных ситуациях ограниченного круга тем.

Для обеспечения успешного обучения профессиональному сервис-общению, целью которого является «решение на русском языке задач профессионального характера, а также развитие у учащихся способности к выбору и реализации программ речевого поведения» [Клубукова, Хавронина 2005:384], мы выделили, описали и конкретизировали сферы, темы, ситуации, роли, жанры, стратегии и тактики, необходимые иностранным стажёрам в рамках модуля «Международный туризм» на базовом уровне профессионального общения. Нами определены *коммуникативные потребности* специалистов сферы международного туризма – представителей иностранных фирм, работающих с российскими потребителями туристских услуг и использующих русский язык как средство профессионально-речевого взаимодействия, что позволило адекватно сформулировать конечные и промежуточные цели обучения, отобрать языковой и речевой материал, выявить типичные профессионально-речевые ситуации и задачи сервис-общения, сформировать аутентичную текстотеку, обеспечивающую решение профессиональных задач. Коммуникативные потребности иностранных специалистов туристской сферы связаны, прежде всего, с общением в *профессиональной сфере*, в то же время их общение не исключает обсуждения культурных новостей, событий личной жизни, что предполагает выход в *социокультурную и обиходно-бытовую сферы*.

Под коммуникативной потребностью мы, вслед за А.А. Леонтьевым, понимаем «осознаваемую учащимся потребность совершить то или иное речевое действие (речевой поступок)» [Леонтьев 1986:23]. Выявление коммуникативных потребностей связано с определением сфер общения, актуальных для учащихся. Сфера общения (официальная/неофициальная, деловая, профессиональная) определяет характер речевой деятельности партнёров по общению, влияя как на нормы общения, так и на выбор языковых средств. На основе анализа данных, полученных в результате опроса стажёров – специалистов сферы международного туризма, были выявлены трудности, испытываемые работниками сферы туризма в процессе выполнения профессиональной деятельности, как при непосредственном выполнении профессиональных обязанностей (объяснить, где находится массажный кабинет, предложить воспользоваться услугами гида на экскурсии), так и в процессе совместной с иностранными (русскими) коллегами профессиональной деятельности (рассказать об услугах своего отеля на выставке туристского продукта, запросить информацию об условиях контракта, обсудить условия договора, написать деловое письмо, поприветствовать гостей в гостинице, туристов в аэропорту; предоставить информацию о расположении различных объектов на территории гостиницы, о предоставляемых услугах; разрешить конфликтные ситуации и т.п.), что позволило выделить основные подсферы профессиональной сферы общения специалистов туристского бизнеса. *Подсфера социализации* включает 1) ситуации речевого этикета (знакомство, приветствие, прощание, благодарность, приглашение, извинение); 2) ситуации, возникающие во время путешествий (в аэропорту/на вокзале, в гостинице, в городском транспорте, у врача, в ресторане, в магазинах, на таможне, при обмене денег и т.д.); *подсфера встреч*: 1) установление контактов; 2) пресс-конференция, интервью; 3) деловая беседа (планирование, договорённости, обмен информацией, дискуссии); 4) собрания (планирование, обмен информацией, дискуссии); *подсфера презентаций*: 1) презентация информации; презентация продукта; презентация гостиницы; самопрезентация/устройство на работу (работа над объявлением, написание резюме, сбор рекомендаций, заполнение анкет и личных листов, проведение собеседования); *подсфера телефонных разговоров*: 1) соединение и начало разговора; 2) оставление сообщения; 3) обсуждение информации; 4) договорённость; 5) завершение разговора; *подсфера переговоров*: 1) начало переговоров; 2) изложение собственных позиций; 3) улаживание вопросов/конфликта; 4) предложения и возможности; 5) обсуждения/торги; 6) договорённость.

Темы профессионального сервис-общения представляют собой фрагмент предметного содержания общения. Они связаны с определённым набором коммуникативных задач. Участники коммуникации решают эти задачи в ситуациях профессионального общения, достигая тем самым экстралингвистических целей. К темам профессионального общения специалиста сферы международного туризма относятся:

1. *Гостиница*: название, адрес, телефон, факс, место и время основания гостиницы, структура гостиницы, местонахождение объектов на территории гостиницы, комнаты, услуги, бронирование номеров.

2. *Персонал гостиницы*: специалисты, занятые в сфере туризма, должностные обязанности, личностные характеристики, анкетные данные, резюме.

3. *Страна, город*: географическое положение, политическое устройство, экономическое развитие, достопримечательности, социокультурные особенности, национальные черты, традиции и обычаи.

4. *Транспорт*: виды транспорта (ж/д, авиа, морской, авто), покупка билетов, приём туристов, встречи,

проводы, культурная программа, организация поездок.

5. *Экскурсия*: организация и проведение экскурсий, театр, музей, выставка, дворцы, храмы, памятники.

6. *Жалобы*: принятие, рассмотрение жалоб, устный/письменный ответ на жалобу, разрешение конфликтных ситуаций.

7. *Участие в выставке туристского продукта*: заявка на участие в выставке туристского продукта, подготовка рекламных материалов, описание гостиничного комплекса и курорта, перечень гостиничных услуг.

Ситуации устного профессионального общения представителя туристской сферы и потребителя туристских услуг содержат в себе несколько параметров: функциональное место общения, социальные роли участников, а также цель их общения, которая достигается путём решения коммуникативных задач. К *функциональным местам* общения обозначенных участников общения относятся ресепшн в гостинице, гостиничный номер, ресторан/бар/кафе/буфет в гостинице, аэропорт/ж/д вокзал, экскурсионный автобус, выставка, театр, музей; а к *социальным ролям* – работник ресепшена, администратор, горничная, портье, официант, гид, работники рекламного, транспортного агентств, служащие банка/обменного пункта, организаторы, участники и посетители выставки/ярмарки, участники мероприятий (поездок, экскурсий и пр.), работники сервисных служб (в аэропорту, на вокзале).

Профессиональное общение иностранных стажёров – специалистов сферы международного туризма предполагает решение следующих *коммуникативных задач*: при общении с сотрудниками туристских организаций в России – представить себя, своих коллег; получить соответствующую информацию от партнёров; представить свою гостиницу; получить информацию о туристском агентстве от партнёров; сообщить информацию/запросить текущую информацию (например, о наличии мест в гостинице, об условиях и ценах предоставления туристских услуг, о времени прилёта/приезда группы); обратиться с просьбами, поручениями и предложениями; реагировать на просьбы, поручения, предложения; при работе с потребителями туристских услуг – предоставить информацию, связанную с проживанием в гостинице, с местонахождением объектов на территории гостиницы, с распорядком и условиями пользования предоставляемыми услугами, режимом работы отдельных служб на территории гостиницы (баров, ресторанов, прачечной, массажного кабинета, бани, детской комнаты и т.д.); предоставить информацию, связанную с заказом и приобретением билетов в театр, на выставки, на экскурсии; при общении с сотрудниками различных агентств/организаций – получить информацию у сотрудников транспортного агентства об условиях предоставления услуг; получить информацию об авиа- и железнодорожных билетах, о прибытии/отправке самолёта/поезда; запросить информацию о времени и месте проведения выставок/ярмарок, а также об условиях участия в них; при работе с печатными и звучащими источниками – извлечь информацию из рекламных материалов; извлечь информацию из различных документов/газетных материалов; извлечь информацию из сообщения, записанного на автоответчик.

К *жанрам устной речи*, типичным для сферы профессионального сервис-общения в стандартных ситуациях, отобранных для базового уровня, относятся: *жанры монологической речи* – продукция: сообщение, выступление, запрос информации, сообщение на автоответчик; рецепция: сообщение; выступление, сообщение на автоответчике, рекламное объявление в теле-/радиопередачах; *жанры диалогической речи* – разговор на профессиональную тему при непосредственном общении или по телефону.

К *жанрам письменной речи* относятся: рецепция (чтение) – визитная карточка, паспорт, билет (транспортный), план-схема гостиничного комплекса, прейскурант, меню, рекламное объявление, каталог туристских услуг, каталог выставки, информационное письмо, газетная заметка; продукция (письмо) – деловое письмо: оформление карты посетителя, заполнение листа бронирования, деловая записка, письменный ответ на жалобу, маршрутный лист, анкета, резюме.

В качестве практической цели обучения профессиональному сервис-общению определяем формирование у стажёров *способности и готовности* к достижению определённого уровня коммуникативной компетенции в сфере устного и письменного общения. Умение общаться является «системно-интегративным» [Пассов 2010:296]. В своей профессиональной деятельности большинство специалистов сталкиваются с необходимостью использовать определённые коммуникативные умения. Формирование умений в устной коммуникации и умений в письменной коммуникации – одно из важных условий развития коммуникативной компетенции. К умениям профессионального сервис-общения также относятся *умения пользоваться формами речевого этикета*. Н.И. Формановская определяет речевой этикет как «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т.д.» [Формановская 2002:34]. В программу обучения включены следующие формулы этикета: обращение и привлечение внимания; приветствие; знакомство; приглашение; просьбу, совет, предложение; согласие и отказ; извинение; жалобу; уточнение, сочувствие, соболезнование; комплимент; неодобрение, упрёк; поздравление, пожелание; благодарность; прощание.

К умениям в письменной коммуникации мы, вслед за Е.И. Пассовым и Н.Е. Кузовлевой, относим: - умение читать достаточно быстро; - умение догадываться: 1) о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по связи с родным языком, по контексту и т.д.; 2) о содержании текста, статьи, рассказа по заголовкам; - умение предвосхищать: 1) содержание всего текста по его началу; 2) структуру сложных фраз, что является залогом их понимания; 3) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него; - умение читать самостоятельно, без использования сносок, пояснений, словаря и т.д. (это относится к текстам, содержащим не более 5 % нового языкового материала); - умение понять основную идею, смысл любого текста; - умение понять общее содержание читаемого; - умение выбрать нужное из текста; - умение пользоваться словарём и другими справочными изданиями для чтения текстов, выходящих за рамки изученного; - умение написать письмо [Пассов, Кузовлева 2010:302-305].

Нами также обозначены возможные стратегии коммуникативного поведения в профессиональном общении. Стратегия – это способ достижения поставленной цели с помощью набора определённых тактик, конкретных речевых ходов, направленных на осуществление стратегии. *Стратегия профессионального речевого общения* включает в себя ориентировку в профессиональной учебно-речевой ситуации, планирование речевого взаимодействия «специалиста сферы туризма» и «потребителя туристских услуг» в зависимости от конкретных задач и условий профессионального сервис-общения и личности партнёров по

общению, а также реализацию плана общения.

Умение выстраивать стратегический план и тактические ходы достигается в процессе формирования коммуникативной компетенции. Пользователь языка должен уметь применять стратегии и тактики, мобилизовать и сбалансировать свои интеллектуальные ресурсы, с помощью которых он решает коммуникативные задачи наиболее доступным, экономичным и эффективным путём. Выделяются стратегии рецепции и стратегии продукции.

Стратегии рецепции: при чтении и аудировании общая стратегия – понять тему, общее содержание текста, намерение пишущего или говорящего. С этой целью выстраиваются следующие тактические ходы – опора на знание широкого контекста обсуждаемой темы, использование языковой догадки, опора на однокоренные слова, знание словообразовательных элементов, знание интернационализмов и другие приёмы компенсации.

Стратегии продукции: при письме и говорении общая стратегия – умение порождать письменные или устные тексты. С этой целью развиваются умения планировать свою речь, соблюдая лексико-грамматическую правильность, использовать все средства компенсации для преодоления трудностей оформления письменного и устного высказывания, корректировать свою речь и оценивать её результаты.

Стратегии взаимодействия: стратегическая цель может быть направлена на установление психологического контакта с собеседником, на стимуляцию общения, на получение обратной связи. Для того, чтобы убедиться в точности понимания сказанного, формируются умения переспросить, попросить собеседника разъяснить или уточнить сказанное.

Отметим, что для базового уровня владения профессиональным общением формирование названных стратегий и тактик является минимально достаточными.

Выводы. Таким образом, эффективное обучение профессиональному сервис-общению происходит в диалектическом единстве речевой деятельности и речевого поведения, интеграции умений в устной и письменной коммуникации в рамках тематического и ситуационного контекста в соответствии с профессиональной сферой общения, в результате чего формируется профессионально-коммуникативная компетентность специалиста сферы международного туризма. Сферы, темы и ситуации общения являются компонентами содержания обучения, оптимальное соотношение которых обеспечивает эффективность процесса обучения профессиональному сервис-общению иностранных стажёров.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся учебных заведений России / Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.Л. Рыбаков. – М.: Изд-во РУДН, 2004.
2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
3. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – 336 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики устной речи / О.С. Иссерс. – М., 2002. – 288 с.
6. Квартальнов В.А. Иностранный туризм: Учебник / В.А. Квартальнов. – М.: Советский спорт, 2000. – 360 с.
7. Клобукова Л.П., Хаврониной С.А. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы / Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». Ч. 1 / Под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхинной. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 205 – 216.
8. Лайкова, М.И. «Коммуникативная деятельность иностранца на русском языке в области международного туристского бизнеса (уровень А2 в Совете Европы) / М.И. Лайкова. – Лингвистические и методические аспекты системных отношений языка и речи: Материалы X юбилейной международной научной конференции «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. – СПб: САГА, 2005. – С. 430 - 432.
9. Леонтьев А.А. Принцип коммуниктивности сегодня // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 22-24.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: монография / А.П. Панфилова. – СПб.: [б. и.], 2001. – 494 с.
12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
13. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Л. Плужник. – ИНИОН РАН. – Москва, 2003. – 216 с.
14. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М., 2002. – 216 с.
15. Самосенкова Т.В., Назаренко Е.Б. Компетентностно-дидактическая система обучения сервис-общению (монография) // LAP LAMBERT Academic Publishing ist ein Imprint der. – 2013. – P. 169 ISBN 978-3-8454-0535-3

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук Самохин Иван Сергеевич

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Сергеева Марина Георгиевна

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва);

кандидат военных наук, доцент Сергеев Александр Александрович

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Рассмотрены научные труды, связанные с использованием музыкальных произведений в ходе обучения английскому языку в начальной и средней школе, что отражает популярность подобных методов в научно-педагогической среде. Актуальность исследования связана с принятием и вступлением в силу ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предписывающего обогащать педагогическую практику инклюзивными методами и технологиями, способствующими результативности и комфортности учебно-воспитательного процесса. Обнаружено сходство базовых принципов и выводов, формулируемых в соответствующей литературе с конца прошлого столетия. В большинстве проанализированных трудов уделяется внимание одним и тем же положительным моментам, характерным для использования музыкальных произведений в процессе обучения: расширению кругозора школьников; повышению уровня комфортности образовательной среды; стимулированию детей к учебе; развитию навыков, связанных с общением. Отмечается, что различия, как правило, ограничиваются наблюдениями и рекомендациями частного характера, а также обращением к новому учебному материалу (ранее не использованным музыкальным произведениям). Авторы приходят к выводу, что использование песен на уроках иностранного языка не стоит воспринимать как «образовательную панацею» или главный метод обучения. Навыки аудирования рекомендуется развивать с помощью традиционных упражнений, проверенных многими десятилетиями.

Ключевые слова: песня, композиция, музыкальное произведение, иностранный язык, школьник, задание.

Annotation. The paper reviews scientific works on using musical pieces at English lessons in primary and secondary schools, which reveals the popularity of such methods among scientists and teachers. The relevance of the study is related to the adoption and realization of the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, which prescribes enriching pedagogical practice with inclusive methods and technologies contributing to the effectiveness and comfort of the educational process. It is noted that principles and conclusions formulated in the relevant literature from the end of the last century have many similarities. In most of the analyzed works, attention is paid to the same positive aspects typical of using musical pieces within the learning process: expanding the students’ mental outlook; increasing the comfort level of the educational environment; encouraging children to study; developing their communication skills. It is emphasized that the differences are commonly limited to small-scale observations and recommendations, along with an appeal to a new teaching material (previously unused musical pieces). The authors conclude that using songs in foreign language lessons should not be considered as an “educational panacea” or the main teaching method. It is recommended to develop listening skills via traditional exercises that have been tested for many decades.

Keywords: song, composition, musical piece, foreign language, schoolchild, task.

Введение. По своей структуре любая песня представляет собой креолизованный текст. Подобные тексты включают в себя две части: вербальную и невербальную (не связанную с использованием естественного языка) [9, с. 180]. В последнее время научно-педагогическое сообщество проявляет особый интерес к использованию подобных комплексов (песен, фильмов и т.д.) на занятиях по иностранному языку [1; 3; 8; 11; 12; 13 и др.]. Мы обратили внимание на устойчивую тенденцию переоценивать результативность методик, базирующихся на материале данного типа. На наш взгляд, навыки чтения и слушания следует развивать с помощью традиционных упражнений, проверенных многими десятилетиями. Креолизованные тексты, по нашему мнению, являются дополнительным средством, которое может пойти на пользу другим компонентам урока – прежде всего благодаря эффекту многоплановости, имеющему отношение к двум ключевым функциям: познавательной и развлекательной, репрезентирующим два важнейших ориентира инклюзивного обучения и воспитания – эффективность и комфортность [5; 7]. Осуществление упомянутых функций отражено в подходах к прослушиванию песен на занятиях по иностранному языку, описанных в данной работе. Мы рассмотрели 50 научных трудов, связанных с использованием музыкальных произведений в ходе обучения английскому языку. Число работ указывает на то, что подобные методы пользуются популярностью в научно-педагогической среде. В своей статье мы анализируем лишь незначительную часть рассмотренных монографий и статей – главным образом, относительно недавние работы российских исследователей (2011 – 2016 гг.). Было обнаружено сходство базовых принципов и выводов, формулируемых в соответствующей литературе с конца прошлого столетия. Обычно различия ограничиваются наблюдениями и рекомендациями частного характера, а также обращением к новому учебному материалу (ранее не использованным музыкальным произведениям). Главные положения, приведенные в зарубежных работах, изложены в обобщенном виде в статье британского методиста Н. Т. Миллингтона [14] и монографии под редакцией Н. К. Фонсека-Мора и М. Ганта [11]. В целом, данные положения совпадают с выводами отечественных авторов (данный подход пришел к нам из западных стран, где его начали реализовывать намного раньше). В большинстве проанализированных нами трудов уделяется внимание одним и тем же положительным моментам, характерным для использования музыкальных произведений в процессе обучения: расширению кругозора школьников; повышению уровня комфортности образовательной среды; стимулированию детей к учебе; развитию навыков, связанных с общением. С нашей точки зрения, последние два момента зачастую проявляются в незначительной степени и, очевидно, не заслуживают серьезного внимания в рамках нашего исследования. Разберем некоторые пожелания общего и частного характера, сформулированные современными педагогами и психологами.

По мнению Н. С. Хвана, работа с музыкальным произведением на уроке английского языка должна включать в себя следующие этапы [10, с. 393–395]:

- 1) вербализацию грамматического правила, которое предстоит закрепить посредством данной песни (при этом педагогу следует озвучить незнакомую лексику и перевести ее, чтобы реализация задачи не осложнялась непониманием компонентов общего смысла);
- 2) демонстрацию школьникам песенного текста на плакате или широком экране, с помеченными красным или другим ярким цветом грамматическими трудностями);
- 3) анализ структуры произведения (количество куплетов, повторений припева и пр.), проработывание элементов песенного текста, совпадающих с музыкальными фразами;
- 4) озвучивание песни вместе с учителем (небыстро, с концентрацией внимания на проблемных местах);
- 5) игры с учащимися (индивидуальные и групповые), направленные на откладывание текста в долговременной памяти;
- 6) игровая методика «Преподаватель – студент» (педагог поет произведение по куплетам, намеренно опуская некоторые слова и выражения, которые школьники должны восстановить и спеть без посторонней помощи – причем в нужном темпе и в подходящий момент);
- 7) озвучивание произведения с иной тональностью, в ином темпе, с изменением музыкального стиля;
- 8) задание творческого типа, дающее школьникам возможность придумать свою, «авторскую», версию песни.

Изложение основного материала статьи. С нашей точки зрения, полный вариант подхода, изложенного Н. С. Хваном, лучше реализовывать в учебных заведениях с музыкальным уклоном. Как несложно заметить, более половины шагов (3 и 5–8) предполагают выполнение заданий, не связанных непосредственно с совершенствованием грамматических навыков. Они скорее ориентированы на формирование у обучающихся музыкального слуха и других свойств эстетического характера. В то же время остальные этапы, как нам кажется, можно использовать на занятиях по английскому языку в любой школе (как начальной, так и средней) и практически любом классе (с уровнем выше “А1”: ребятам, находящимся на начальном уровне, подобные задания, вероятно, покажутся чересчур сложными (школьники будут вынуждены переводить и учить наизусть огромное количество лексики и идиоматики, которая пока не станет частью их активного словаря)).

Ю. В. Новикова предлагает школьному педагогу действовать по следующей схеме [6]:

- а) попросить ребят высказать свои предположения о содержании композиции, опираясь на ее название;
- б) написать на доске новую лексику (вместе с переводом) и останавливать песню, когда исполнитель озвучит одно из этих слов;
- в) распечатать текст песни и разрезать лист бумаги так, чтобы каждому участнику досталось по фрагменту (для заучивания и последующей декламации);
- г) перед тем, как включить песню, раздать школьникам листы с сокращенным текстом для проверки запоминания;
- д) предложить посвятить герою песни письмо или сочинить короткую историю о том, что произошло после ситуации, описанной в произведении, или после нее;
- е) дать задание сопроводить мелодию прозвучавшей песни новым текстом (получившиеся версии озвучиваются).

Кроме того, Ю. В. Новикова подчеркивает, что композиции, изначально предназначавшиеся для использования на занятиях по иностранному языку, обычно не становятся популярными среди педагогов и их подопечных. По мнению автора, это связано с шаблонностью и недостаточной мелодической привлекательностью таких песен, то есть с их недостаточной художественной ценностью. Данный фактор, вне всякого сомнения, является весьма значимым: если композиция не имеет отношения к искусству, то она, в сущности, почти ничем не отличается от традиционных заданий на закрепление лексики и грамматических правил. Нам представляется, что Ю. В. Новикова немного переоценивает значимость упражнений, связанных с использованием песен на уроках по иностранному языку. Исследователь полагает, что подобные упражнения приносят пользу физическому развитию учащихся, так как те получают возможность «часто передвигаться, аплодировать, танцевать». На наш взгляд, это просто нормальная активность; не развитие в полном смысле слова, а просто отсутствие регресса (по нашему мнению, подобным заданиям дает верную оценку британский автор Тим Мёрфи в монографии «Музыка и песня» [15, р. 130–131]). Кроме того, мы несколько скептически относимся к тезису о том, что работа с песнями способствует адекватному восприятию интонационно-ритмических характеристик иностранной речи. Вероятно, это в некоторой степени детерминировано «мелодичностью» изучаемого языка, однако следует отметить, что в сочетании с музыкой и без нее одна и та же фраза звучит по-разному (и в разговоре двух друзей, и во время деловой беседы, и в речи главы государства). Также следует учитывать, что наиболее популярный в мире язык, – английский, – не является одним из самых мелодичных (в соответствии с результатами исследования, первые три места занимают итальянский, французский и испанский языки соответственно [17]). Спорное утверждение о пользе прослушивания музыкальных произведений при освоении ритма и интонации иностранной речи, приведено и в работе С. Ю. Соловьёвой. Тем не менее, автор указывает на ряд бесспорных моментов: работа с песнями способствует запоминанию новых слов и выражений, их правильному произношению, закреплению грамматических правил [8]. Расширяется и т.н. «потенциальный словарь» – языковые единицы, которые мы в состоянии понять по контексту или форме. Также С. Ю. Соловьёва указывает на три ключевых критерия, по которым следует выбирать песенный материал. Первый критерий – это **аутентичность** песен: автор текста и исполнитель должны представлять определенную лингвокультуру. С нашей точки зрения, это играет особенно значимую роль на уроках английского языка, поскольку он не является родным для создателей многих популярных песен и для самих певцов (“ABBA”, “Boney M”, “Ace of Base” и т.д.). Очень часто используется американский вариант, который, будучи весьма распространенным, тем не менее, зачастую не рассматривается в качестве эталонного. Согласно критерию **эмоционального воздействия**, учитель должен учитывать яркость, «интересность» композиции, прежде всего музыки (что коррелирует с изложенной выше рекомендацией Ю. В. Новиковой). Критерий **методической ценности**, наоборот, имеет отношение к текстовой составляющей: нужно принимать во внимание такие факторы, как тема урока, возраст детей и их уровень владения языком. Кроме того, в статье С. Ю. Соловьёвой изложены стадии работы с музыкальными произведениями [8]: 1) до ознакомления (стимулирование учащихся, снятие трудностей различного характера (грамматического, лексического и т.д.); 2) во время ознакомления (выполнение разных по сложности упражнений на лексику, грамматику и фонетику); 3) после ознакомления

(упражнения коммуникативной направленности). Выскажем небольшую рекомендацию в связи со вторым этапом. Автор советует прослушивать композицию трижды, мы же советуем остановиться на двух разах – особенно если песня достаточно длинная (более чем на четыре минуты). Современные учебники (“Straightforward”, “Total English”, “Upstream” и др.) ограничиваются именно этим числом прослушиваний текстов (не только музыкальных). Если школьники не демонстрируют положительных результатов, то учителю, возможно, стоит сделать задания менее сложными. Среди учителей английского языка особенно популярно творчество знаменитой английской группы “The Beatles”. К их произведениям советуют обращаться Н. Е. Колонских и Я. С. Пономарёва, используя как пример вербальную составляющую легендарного хита “Yesterday” [4, с. 381]. Этот текст можно считать максимально простым, доступным для учащихся с уровнем “А1”, но данное впечатление является обманчивым: в тексте присутствуют грамматические моменты, относящиеся к более высоким уровням владения языком: (оборот “used to”, союз “as though” и т.д.). По этой причине при обучении начинающих лучше использовать такие композиции группы, как “Let it Be” и “Yellow Submarine”. Нужно подчеркнуть, что в отдельных песнях, входящих в репертуар “The Beatles”, имеются серьезные грамматические ошибки – например, “don’t” вместо “doesn’t” и двойное отрицание (в произведениях “Ticket to Ride” и “Can’t Buy Me Love” соответственно). Едва ли авторы, коренные британцы с хорошим образованием, допустили это по неграмотности; очевидно, рассчитывалось произвести определенный стилистический эффект. И все же мы бы не рекомендовали использовать подобные композиции на занятиях по английскому языку... Учитель может почувствовать желание попросить школьников найти и исправить ошибку, имеющуюся в песенном тексте. Подобные упражнения есть во многих учебниках, однако мы считаем такой подход неудачным с методической точки зрения: память может удержать неправильный вариант. Риск этого тем выше, чем моложе школьник и чем слабее его языковые навыки. По мнению Т. И. Белик и Н. А. Полетаевой, лучше выбирать для занятий произведения со стройным, последовательно развивающимся сюжетом, так как их проще воспринимать и запоминать [2, с. 1109]. В жанре поп-музыки подобные песни встречаются не очень часто: как правило, описываются эмоции, а не факты. Однако сразу же вспоминается несколько хитов повествовательного характера: “Delilah” (Tom Jones), “Cassandra” (ABBA), “Ma Baker” (Boney M), “Livin’ Next Door to Alice” (Smokie), “Billie Jean” (Michael Jackson). Среди песен “The Beatles” можно назвать “Ob-La-Di Ob-La-Da”, “Rocky Raccoon” и “Eleanor Rigby”. К «антиобразцам» следует причислить композицию “The Riddle”, созданную и исполненную в 1984-м году англичанином Ником Кершоу. Сам музыкант заявляет, что её текст не имеет никакого смысла, является «чушью, бредом, полной нелепицей» – и с такой оценкой, на наш взгляд, трудно поспорить. Тем не менее, в образовательном процессе могут оказаться уместными и такие песни (например, если занятие пришлось на «День дурака»). Как правило, российские и иностранные авторы рекомендуют обращаться к песням, имеющим отношение к популярной музыке. Однако испанский исследователь Р. Родригес-Васкес полагает, что работа с фольклорными произведениями принесет школьникам больше пользы [16, с. 69–85]. С нашей точки зрения, песни данного жанра помогут учащимся глубже погрузиться в культуру той страны, язык которой они изучают, и ощутить ритмическую структуру неродной речи (в отличие от произведений в жанрах «поп» и «рок»). Чтобы сделать это чувство более острым, Р. Родригес-Васкес советует использовать произведения на двух языках: не только иностранном, но и родном, что кажется нам вполне разумным.

Выводы. Повторим основную мысль нашей статьи, изложенную во введении: использование песен на уроках иностранного языка не стоит воспринимать как образовательную панацею или главный метод обучения. Следовательно, мы не готовы поспорить с Т.И. Белик и Н.А. Полетаевой, считающими музыкальные произведения основными катализаторами познавательной деятельности и увлеченности изучаемым предметом [2, с. 1110]. Такая ситуация характеризует урок и самого учителя далеко не с лучшей стороны. Трудно согласиться и с другим автором, которая сравнивает «музыкальный подход» к обучению со сладкой глазурью, обволакивающей горькую пилюлю [8]: ведь в инклюзивную эпоху «пилюля» образования не должна горчить и сама по себе... На наш взгляд, песня со всеми дополняющими ее упражнениями – лишь одна нота педагогической фуги, обязанная подчеркивать ее цельность и сбалансированность. Рекомендуем принять эту метафору и опираться на нее в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. Барменкова О. И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 75–79.
2. Белик Т.И., Полетаева Н.А. Обучение английскому языку при помощи музыки / Т. И. Белик, Н. А. Полетаева // Наука ЮУрГУ: Материалы 66-й научной конференции. – 2014. – С. 1109–1112.
3. Ерёмкина А.С. Комиксы как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку на среднем этапе / А.С. Ерёмкина // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. – 2015. – № 2 (14). – С. 26–30.
4. Колонских Н.Е., Пономарёва Я.С. Использование песенного материала при изучении английского языка / Н.Е. Колонских, Я.С. Пономарёва // Science Time. – 2015. – № 4 (16). – С. 379–381.
5. Нигматов З.Г., Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова; Институт экономики, управления и права. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.
6. Новикова Ю.В. О роли песни на уроках иностранного языка и практике её использования [Электронный ресурс] / Ю.В. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 40. – С. 46–48. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56898.htm>.
7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Результативность и комфортность обучения как основные критерии его успешности / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2016. – № 5 (53). – С. 234–253.
8. Соловьёва С.Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка [Электронный ресурс] / С.Ю. Соловьёва // European Research. – № 9 (20). – С. 63–69. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26746422_34622781.pdf
9. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – Москва: Высшая школа, 1990. – С. 180–186.

10. Хван Н. С. Обучение грамматике с помощью песен на английском языке / Н.С. Хван // 10-я научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава ВПИ (филиал) ВолГТУ (г. Волжский, 2011 г.): Сборник «Материалы научно-практических конференций». – 2011. – Выпуск 1. – С. 393–395.
11. Fonseca-Mora C. M., Gant M. Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning / M. C. Fonseca-Mora, M. Gant. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – 201 p.
12. Graham S. Comics in the Classroom: Something to Be Taken Seriously [Electronic resource] / S. Graham // Language Education in Asia. – 2011. – Volume 2, Issue 1. – Pp. 92–102. – URL: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A07/Graham>
13. Khan A. Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners / A. Khan // ELT Voices. – 2015. – Volume 5, Issue 4. – Pp. 46 – 52.
14. Millington N. T. Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners [Electronic resource] / N. T. Millington // Language Education in Asia. – 2011. – Volume 2, Issue 1. – Pp. 134–141. – URL: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington>
15. Murphey T. Music and Song / T. Murphey. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 151 p.
16. Rodríguez-Vázquez R. Teaching English Rhythm through Folk Songs / R. Rodríguez-Vázquez // Fonseca-Mora C. M. Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning / M. C. Fonseca-Mora, M. Gant. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – P. 69–85.
17. Top 10 most beautiful languages in the world [Electronic resource] // Alltop10. – 16.05.2013. – URL: <https://alltop10.org/en/top-10-samyih-krasivyih-yazyikov-v-mire/>

Педагогика

УДК 37.037

преподаватель Сафина Лилия Кадыровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);

доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возросшими требованиями современного общества к качеству обучения сотрудников полиции. Основные результаты исследования состоят в определении содержания учебных модулей (разучивающего, тренировочного, учебно-боевого практического), которые обеспечивают последовательное изучение учебного материала по освоению правомерных комплексов силовой защиты, позволяют сформировать способности к правомерному применению силовой защиты для обеспечения законности и общественной безопасности, непосредственному пресечению физического сопротивления правонарушителя и самозащите без применения оружия.

Ключевые слова: полицейское образование, правомерное применение силовой защиты, поддержание правопорядка.

Annotation. The relevance of the study is explained by the increased demands of modern society for the quality of police training. The main results of the study are the definition of the content of training modules that ensure the consistent study of training materials to ensure compliance with laws and public safety, immediate termination of the physical protection of the offender and self-defense without the use of weapons.

Keywords: police education, the lawful use of force protection, the maintenance of law and order.

Введение. Проблема совершенствования полицейского образования привлекает все большее внимание ученых [7; 14; 19]. Вопросы обучения сотрудников полиции регламентируются международным и национальным законодательством [8]. Это позволяет выделить общие и национальные тенденции в полицейском образовании.

Общие тенденции, обусловленные международным законодательством, направлены на оптимизацию обеспечения общественного порядка и безопасности при соблюдении законности и уважения к правам человека [5]. Общие тенденции предполагают, что процесс принятия решений и повседневная деятельность сотрудников полиции базируются на системе основополагающих ценностей, тщательной оценке ситуации и наборе усвоенных профессиональных навыков и знаний [10]. Общие тенденции включают: изучение системы ценностей и этических норм, составляющих основу демократической правоохранительной деятельности; формирование готовности к профессиональной деятельности на основе справедливого и беспристрастного обращения со всеми лицами, уважения основных прав человека, неприкосновенности личности и соблюдение кодекса поведения сотрудника полиции; усвоение профессиональных навыков, позволяющих сотрудникам полиции противостоять и уверенно реагировать на типовые вызовы и ситуации, последовательно применяя апробированные методы, а также оптимально действовать в чрезвычайных ситуациях; знание основных принципов применения силы при поддержании правопорядка [5, с. 8-10, 18-19; 9]. Если общие тенденции отражают стратегию развития полицейского образования, то национальные тенденции, обусловленные национальным законодательством, отражают методическую тактику обучения сотрудников полиции [12; 15].

Например, в Англии в содержании обучения большое внимание уделено проблемам преступности, доказательной базе, правилам дорожного движения и типичным случаям их нарушения, процедуре судебного разбирательства, навыкам составления отчетных документов, патрулированию [17]. Обучение американских полицейских на федеральном уровне осуществляется основная и специальная подготовка [6; 11; 18]. В содержании обучения большое внимание уделено психологическим аспектам деятельности полиции, межличностным отношениям, причинам преступности несовершеннолетних, полицейской этике, тактике патрулирования и осмотру места происшествия, роли граждан в профилактике преступлений [13; 16].

В России обучение полицейских централизовано и проходит по единому государственному образовательному стандарту [3]. Полицейское образование регламентируется ведомственными и

федеральными нормативными актами и составляет особый предмет образовательной политики государства [2]. По итогам обучения полицейский должен быть готов к разным видам профессиональной деятельности. Такое разнообразие видов деятельности обусловлено как функциями полиции, так и развитием образовательных услуг. Образовательная программа предусматривает широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий (деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, практикумы, психологические и иные тренинги, учения). Применение разных форм проведения занятий способствует, во-первых, приобретению опыта служебно-боевых и оперативно-служебных действий. Во-вторых, повышению качества обучения. И, в-третьих, позиционированию полицейского образования на рынке образовательных услуг. Применение разных форм проведения занятий включено в один из критериев оценки качества профессиональных образовательных услуг [4]. В содержании обучения большое внимание уделено боевым приемам борьбы. Обучение таким приемам предусматривает не только физическую, но и общенаучную подготовку, включающую знание законов механики, как науки о движении объектов в пространстве и о силах, вызывающих это движение, физиологии, как науки изучающей функционирование и регуляцию организма человека как биологической системы.

Выяснено, что изучение национальных тенденций в полицейском образовании имеет большое значение, поскольку применяемые разными странами тактики обучения полицейских могут оказаться полезными. Цель статьи – разработать методические рекомендации по совершенствованию обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы. Ведущими принципами исследования стали наглядность и персонализация, обеспечивающие взаимосвязь слова, иллюстраций, демонстраций и включение курсантов в процесс проектирования и организации личностно-профессионального развития [1].

Изложение основного материала статьи. Основная функция современной полиции - обеспечивать общественный порядок и безопасность при соблюдении законности и уважения к правам человека [6; 19]. Это обуславливает возрастание требований общества к качеству полицейского образования [15]. В России, согласно действующему национальному законодательству, обучение сотрудников полиции правилам и процедурам применения силы предусматривает освоение боевых приемов борьбы и рукопашного боя. В проведенной нами экспериментальной работе участвовало 550 сотрудников полиции: 140 преподавателей, 410 курсантов «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (город Казань, Россия). Были составлены вероятностные выборки преподавателей, курсантов. В выборку преподавателей вошли преподаватели, которые проводят учебные занятия по физической подготовке с курсантами, обучающимися по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность». В выборку курсантов вошли учащиеся 3-4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность». Никто из преподавателей, курсантов не отказался от участия в экспериментальной работе. В процессе исследования были использованы теоретические (обобщение, систематизация) и социологические (наблюдение, анкетирование) методы.

На констатирующем этапе с помощью анкетирования было выяснено отношение преподавателей и курсантов к процессу обучения боевым приемам борьбы, определены критерии подготовки курсантов к применению боевых приемов борьбы. Для определения оптимального перечня боевых приемов борьбы, были выделены приемы, которые наиболее часто применяются на практике и обеспечивают надежность и эффективность задержания правонарушителя и самозащиты без применения оружия. Для этого 550 сотрудникам полиции была предложена анкета, включающая закрытые вопросы о количестве применения 150 приемов борьбы в служебной деятельности. Результаты анкетирования обсуждались в 11 фокус-группах, каждая из которых включала 9 человек (в каждую входило 5 преподавателей и 4 курсанта). В фокус-группы приглашались участники лично не знакомые друг с другом. Результаты опроса показали, что все приемы по количеству их применения каждым сотрудников в своей служебной деятельности можно разделить на пять групп: А – прием применялся сотрудником в среднем 10 раз, В – 7 раз, С – 3 раза, D – 1 раз, E – 0 (не применялся не разу). Оценка частоты (Q) применения приемов определялась по формуле:

В содержание обучения были включены приемы, частота применения (Q) которых составила 1,3 и более баллов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты опроса 550 сотрудников полиции о применении боевых приемов борьбы, проведенного в декабре 2017 года (количество сотрудников, применявших прием)

№	Название приема	Группы приемов					Q
		A	B	C	D	E	
1	загиб руки за спину рывком	64	127	76	86	197	3,4
2	загиб руки за спину "замком"	62	98	96	166	128	3,2
3	загиб руки за спину "толчком"	67	103	91	67	222	3,1
4	защита от удара кулаком сверху в голову	74	66	108	106	196	3,0
5	защита от удара кулаком сбоку в туловище	54	84	87	205	120	2,9
6	защита от удара кулаком снизу в подбородок	56	67	85	190	152	2,7
7	защита от удара кулаком сбоку в голову	54	76	81	167	172	2,7
8	защита от прямого удара кулаком наотмашь в туловище	35	76	67	173	199	2,3
9	защита от удара подъемом стопы снизу в пах	43	75	76	164	192	2,4
10	защита от удара подъемом стопы сбоку в туловище	47	65	91	154	193	2,5

Из таблицы 1 видно, что учебный материал можно разделить на несколько блоков.

Участники фокус-групп определили критерии подготовки курсантов к применению боевых приемов борьбы: 1) компетентностный (способность осуществлять правомерно действия по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей); 2) специализированный (уметь пресекать физическое сопротивление правонарушителя и осуществлять самозащиту без применения оружия);

3) классификационный (способность заниматься профессиональными видами спорта, иметь спортивные звания и разряды в соответствии с единой национальной спортивной классификацией).

На формирующем этапе экспериментальной работы на основании определенных критериев и результатов опроса сотрудников полиции были разработаны и внедрены программы последовательно изучаемых учебных модулей. Содержание программ учебных модулей и критерии подготовки курсантов к применению боевых приемов борьбы направлены на развитие физических качеств, обеспечивающих успешность одиночных действий по самозащите и задержанию сопротивляющегося правонарушителя (см. таблицу 2).

Таблица 2

Взаимосвязь содержания программ учебных модулей и критериев подготовки курсантов к применению боевых приемов борьбы

Критерии подготовки курсантов к применению боевых приемов борьбы	Содержание программ учебных модулей		
	Разучивающий	Тренировочный	Учебно-боевой
компетентностный	детальное разучивание конкретных приемов борьбы и рукопашного боя для их реального применения в типовых ситуациях посредством многократного воспроизведения техники их выполнения с помощью партнера и под руководством преподавателя	разучивание комбинаций приемов борьбы и рукопашного боя при дозированном сопротивлении партнера	совершенствование приемов борьбы и рукопашного боя посредством их многократного выполнения в условиях варьирования сопротивления партнера и учебно-тренировочных схваток с различными партнерами
специализированный	многократное выполнение конкретных приемов борьбы и рукопашного боя на борцовском чучеле или несопротивляющемся партнере;	выполнение комбинаций приемов борьбы и рукопашного боя в процессе преодоления полос препятствия и учебно-тренировочных схваток с различными партнерами	выполнение приемов борьбы и рукопашного боя в условиях моделируются ситуации непосредственного пресечения физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия
классификационный	формирование индивидуальной техники приемов борьбы и рукопашного боя	участие в соревнованиях по служебно-прикладным видам спорта	участие в классификационных спортивных соревнованиях для повышения или подтверждения их спортивной квалификации

Выводы. Методические рекомендации по совершенствованию обучения сотрудников полиции состоят в следующем. Первое, эффективность обучения сотрудников полиции повысится при условии изучения национальных тенденций в полицейском образовании. Это позволит сравнить собственные программы и методы обучения сотрудников полиции с опытом других и тем самым оценить их целесообразность и риски реализации [15]. Второе, результативность обучения сотрудников полиции возрастает при условии формирования готовности к применению силы, предусмотренной национальным законодательством, для защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства [18]. Третье, значение обучения сотрудников полиции применению силы усиливается при условии формирования устойчивой направленности на правомерное применение служебно-боевых умений и навыков, а также выполнение служебного долга в соответствии с нормами морали и профессиональной этики [17]. Это способствует осознанному восприятию и запоминанию нормативно-правовых основ силового обеспечения правопорядка.

Литература:

1. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.
2. Пугачева Н.Б. Закономерности и условия формирования кластеров // Актуальные проблемы экономики и права. 2007. № 4. С. 16-25.
3. Пугачева Н.Б. Концептуальные основы модернизации системы профессионального образования для регионального рынка труда // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 079-082.
4. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010. № 1(2). С. 65-69.
5. Basic Principles on the Use of Force and Firearms by Law Enforcement Officials: Adopted by the Eighth United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders, Havana, Cuba, 27 August to 7 September 1990 http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/firearms.shtml (accessed date 19.03.2018)

6. Bond B.M. How Education Impacts Police Performance. PUBLIC SAFETY: Relevant insights by the experts from American Military University <https://inpublicsafety.com/2014/07/how-education-impacts-police-performance/> (accessed date 19.03.2018)
7. Carlan P.E., Lewis J.A. Dissecting police professionalism: A comparison of predictors within five professionalism subsets // *Police Quarterly*. 2009. Vol. 12. № 4. Pp. 370-387.
8. Code of Conduct for Law Enforcement Officials: UN Resolution A/RES/34/169 - 17 декабря 1979 <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/377/96/IMG/NR037796.pdf?OpenElement> (accessed date 19.03.2018)
9. Contemporary Fighting Arts (CFA) <http://www.sammyfranco.com/>
10. Declaration on the Police: Council of Europe Resolution 690-1979 <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16101&lang=en> (accessed date 19.03.2018)
11. Dogutas C., Dolu O., Gul S. A Comparative Study of the Police Training in the United Kingdom, the United States and Turkey // *Turkish Journal of Police Studies. Polis Bilimleri Dergisi*. 2007. № 9. Pp. 1-20.
12. Federal Law "On Police" of 07.02.2011 N 3-FZ of the Russian Federation http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (accessed date 19.03.2018)
13. Frej W. U.S. Police: Education levels and the use of force. Newsletters: MSNBC. 12/09/14 <http://www.msnbc.com/ronan-farrow-daily/us-police-education-levels-and-the-use-force> (accessed date 19.03.2018)
14. Gardiner C. College Cops: A study of education and policing in California // *Policing: An International Journal of Policing Strategies and Management*. 2015. № 38(4). Pp.1-17.
15. Gardiner C. Policing around the Nation: Education, Philosophy, and Practice. Fullerton: California State University, The Center for Public Policy. 2017. 73 p. https://www.policefoundation.org/wp-content/uploads/2017/10/PF-Report-Policing-Around-the-Nation_10-2017_Final.pdf (accessed date 19.03.2018)
16. Johnsen B.H., Espevik R., Saus E.R., Sanden S., Olsen O.K., Hystad S.W. Hardiness as a Moderator and Motivation for Operational Duties as Mediator: the Relation Between Operational Self-Efficacy, Performance Satisfaction, and Perceived Strain in a Simulated Police Training Scenario // *Journal of Police and Criminal Psychology*. 2017. Vol. 32. № 4. Pp. 331–339. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11896-017-9225-1> (accessed date 19.03.2018)
17. Mawby R.I. Policing Across the World: Issues for the Twenty-first Century. London: Routledge, 2013. 256 p.
18. Police Self-Defense Training: Contemporary Fighting Arts (CFA) <http://www.sammyfranco.com/police-self-defense.html> (accessed date 19.03.2018)
19. Smith S.M., Aamodt M.G. The relationship between education, experience, and police performance // *Journal of Police and Criminal Psychology*. 1997. Vol. 12. № 2. Pp. 7–14 <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02806696> (accessed date 19.03.2018).

Педагогика

УДК 519.713

студент 2-го курса кафедры «Вычислительные системы и информационная безопасность» Сахно Виталий Викторович
 Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель «Вычислительные системы и информационная безопасность» Ганжур Марина Александровна
 Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону)

СИНТЕЗ ЦИФРОВЫХ АВТОМАТОВ

Аннотация. Настоящая работа посвящена анализу модели цифрового автомата Виктора Михайловича Глушкова. Цифровым автоматом, представляющий из себя дискретный, конечный преобразователь информации, способный принимать различные состояния, переходить под воздействием входных сигналов, или команд программы решения задачи, из одного состояния в другое и выдавать выходные сигналы.

Ключевые слова: Цифровой автомат, операционный автомат, управляющий автомат, микрооперации, моделирование сети Петри.

Annotation. The present work is devoted to the analysis of the digital automaton model of Viktor Mikhailovich Glushkov. A digital automaton is a discrete, finite information converter capable of receiving various states, passing under the influence of input signals, or commands of a program for solving a problem, from one state to another and outputting output signals.

Keywords .Digital automatic machine, operating machine, control automaton, microoperations, modeling, Petri nets.

Введение. Виктор Михайлович Глушков — советский математик, кибернетик. Глушков был инициатором и главным идеологом разработки и создания Общегосударственной автоматизированной системы учёта и обработки информации (ОГАС), предназначенной для автоматизированного управления всей экономикой СССР в целом. Для этого им была разработана система алгоритмических алгебр и теория для управления распределёнными базами данных [1].

Одна из его работ «Синтез цифровых автоматов» потрясла весь мир. Так как одним из значительных достижений науки и техники середины 20 века стало создание электронных цифровых машин с программным управлением, стал вопрос о рациональном конструировании (синтезе) схем.

По модели В.М. Глушкова ЦА как устройство для автоматической обработки цифровой информации по заданным алгоритмам выглядит как совокупность операционного автомата (ОА) и управляющего автомата (УА) рисунок 1 [3].

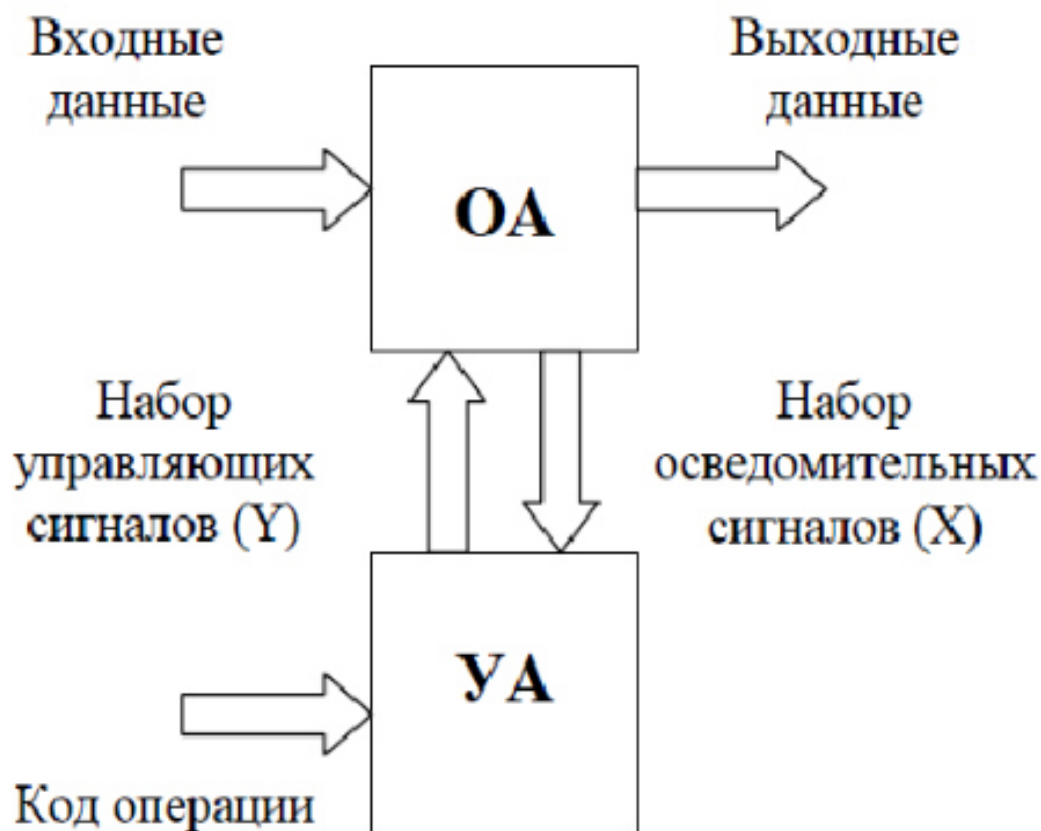


Рисунок 5. Модель цифрового автомата

ОА предназначен для выполнения набора требуемых операций алгоритма, а второй для задачи последовательности действий по алгоритму в зависимости от условий.

Работа автомата разбивается на определенные интервалы времени. Каждая элементарная, атомарная операция, которая может выполняться в ОА за один интервал времени, называется микрооперацией [5].

УА служит для выдачи управляющих сигналов в каждом интервале работы ЦА, инициирующих выполнение определенных микроопераций в ОА в соответствии с выполняемым алгоритмом и в зависимости от поступающих на входы УА условий. Если УА "знает, что и когда" делать, то ОА "знает, как" делать. При этом для УА "что делать" – это коды команд, про их содержание он не знает [9].

Любая команда, операция или процедура, выполняемая в операционном блоке, описывается некоторой микропрограммой и реализуется за несколько тактов, в каждом из которых выполняется шаг микропрограммы в одну или несколько микроопераций.

Интервал времени, отводимый на выполнение микрооперации, называется рабочим тактом или просто тактом устройства или системы обработки цифровой информации.

Для реализации команды, операции или процедуры (микропрограммы) необходимо на соответствующие управляющие входы операционного блока подать определенным образом распределенную во времени последовательность управляющих сигналов. Часть устройства или системы обработки цифровой информации, предназначенная для выработки последовательностей управляющих сигналов, называется управляющим блоком (или управляющим автоматом). Генерируемая управляющим автоматом последовательность управляющих сигналов задается поступающими на входы этого автомата кодом операции (КОП) Z, сигналами из операционного блока U, несущими информацию об особенностях операндов, промежуточных и конечного результата, а также синхросигналами, задающими границы тактов [10].

Синтез цифрового автомата разделяют на четыре этапа, условно их называют:

- а) этап блочного синтеза автомата – на этом этапе происходит разбор на отдельные блоки;
- б) этап абстрактного синтеза – определяется объем затрачиваемой памяти для данного блока;
- в) этап структурного синтеза – происходит выбор логических и запоминающих элементов для построения блока;
- г) этап надежности синтеза – производится преобразование и дополнение построенных схем с целью обеспечение надежности [2].

Существуют два принципиально различных подхода в проектировании микропрограммного автомата (УА): использование принципа схемной логики или принципа программируемой логики.

В первом случае, т.е. при использовании принципа схемной логики, в процессе проектирования подбирается некоторый набор цифровых микросхем (обычно малой и средней степени интеграции) и определяется такая схема соединения их выводов, которая обеспечивает требуемое.

Устройства, построенные по такому принципу, способны обеспечивать наивысшее быстродействие при заданном типе технологии элементов. Недостаток этого принципа построения процессорных устройств состоит в трудности использования последних достижений микроэлектроники – большой интегральных микросхем и сверхбольшой степени интеграции (БИС и СБИС).

Для разных процессорных устройств потребуются различные БИС. Такие БИС окажутся узкоспециализированными. Число типов БИС будет большим, а потребность в каждом типе БИС окажется низкой, что приведет к экономической нецелесообразности выпуска их промышленностью. Эти обстоятельства заставляют обратиться к другому подходу в проектировании цифровых устройств, основанному на использовании принципа программируемой логики. Данный подход предполагает построение с использованием одной или нескольких БИС некоторого универсального устройства, требуемое функционирование (т.е. специализация) которого обеспечивается заключением в память устройства определенной программы (или микропрограммы). В зависимости от введенной программы такое универсальное устройство способно выполнить самые разнообразные функции. Число типов БИС в этом случае оказывается небольшим, а потребность в БИС каждого типа - высокой. Это обеспечивает целесообразность их выпуска промышленностью. Набор типов БИС, обеспечивающих построение таких универсальных устройств, образует микропроцессорный комплект (МКТ). Устройства, реализуемые на МПК, – микропроцессорные устройства (МПУ).

Микропроцессорные устройства обеспечили широкое использование цифровых методов в различных технических направлениях. Бурное внедрение этих новых методов рассматривается как революция в технике [7].

Формулировка цели статьи. Важность появления данной модели обусловлено тем, что с развитием технологии стало нерационально использовать цифровые автоматы без учета внешних факторов (ЦА, который делает невзирая ни на что), ведь невозможно просчитать все критические ситуации. Когда многие предприятия переходят на автоматизированные системы, не целесообразно не брать в расчёт внешние условия В данной работе расписан синтез цифрового автомата по методу синтеза ЦА по модели Глушково В.М. с использованием УА.

Изложение основного материала статьи. Типовые примеры можно легко увидеть в армейских структурах, системах государственной власти, на различных флотах (морской, воздушный), в коммерческих организациях и т.д. Рассмотрим контрольно-пропускное устройство (КПУ) на входе предприятия. Не рассматривая механику работы данного устройства, перейдем к алгоритму программы.

Устройство может находиться в нескольких состояний:

- 1) С1 – КПУ в открытом состоянии;
- 2) С2 – КПУ в закрытом состоянии;
- 3) С3 – КПУ в открытом состоянии после предъявления пропуска/ ключа;
- 4) С4 – КПУ заблокировано.

Сигналы, подаваемые на устройство: сигнал о предъявлении пропуска/ключа (а1), сигнал о несоответствии пропуска/ключа (а0), сигнал о использовании пропуска/ключа (а2), сигнал о аварийной ситуации (а3), сигнал о нарушении безопасности (а4), сигнал о возврате в прежнее состояние (а5). Начальное состояние - это состояние С2, при предоставлении соответствующего пропуска, система отреагирует и подаст сигнал а1, состояние изменится на С3, так же после использование соответствующего пропуска/ключа система должна перейти в прежнее состояние с помощью сигнала а2, при не соответствии пропуска сигнал а0 не изменит состояние. Данное устройство связано с общей системой предприятия и в случаи аварийной ситуации должно перейти в пропускной режим открытого типа, для свободного покидания помещению сотрудников во время эвакуации. Для этого на устройство должен подаваться сигнал а3, следовательно, состояние С2 заменится состоянием С1. Для обеспеченье информационную защиту предприятия, в случаи несанкционированного проникновение, должен пойти сигнал а4, который переведет из состояния С2 в С4. А также, у охраны предприятие присутствует сигнал а5, а6, который изменит состояние С1/С4 на С2. Для наглядности рассмотрим в виде графов, где точки «С» – это состояние системы, дуги «а» – переходы из этих состояний. Рассмотрим принцип работы на основе автомата Мили. В таблице переходов АА Мили на пересечении столбца аМ и строки СN записывается состояние аS. Для наглядности рассмотрим таблицу переходов Таблица 1.

Таблица 1

Таблица переходов

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a0
С1	С1	С1	С1	С1	С2	С1	С1
С2	С3	С2	С1	С4	С2	С2	С2
С3	С3	С2	С3	С3	С3	С3	С3
С4	С4	С4	С4	С4	С4	С2	С4

Граф ЦА (ГА) – ориентированный граф, у которого в качестве вершин используются состояния, а в качестве дуг - переходы. Так же можно представить в виде графов, где точки «С» –это состояния системы, дуги «а» – переходы из этих состояний Рисунок 2.

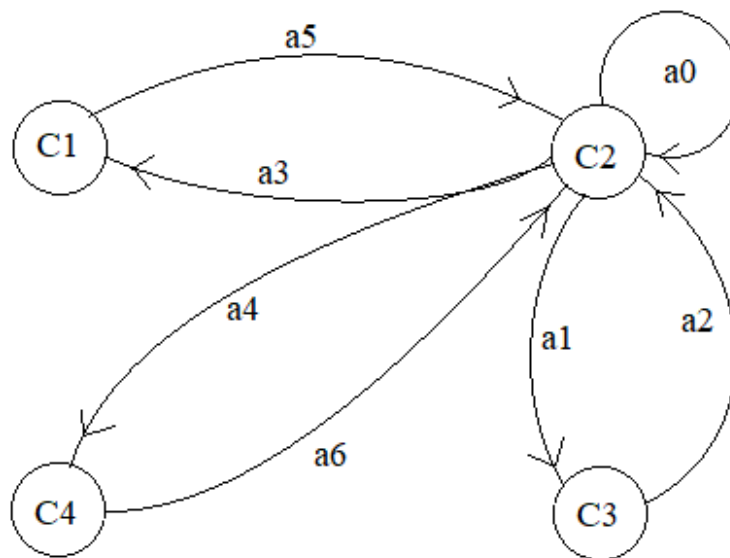


Рисунок 2. Граф состояний

При создании ГА Мили следует не забывать об условия корректности:

- 1) при выходе из данного состояния должны использоваться разные входные сигналы;
- 2) при заходе в данные состояния допускаются одинаковые входные сигналы;
- 3) при заходе в данное состояние разрешаются одинаковые выходные сигналы.

Табличный и графический способы задания автоматов эквивалентны, поэтому граф автомата содержит всю необходимую информацию о функциях выходов и функциях переходов. На граф цифрового автомата следует нанести все необходимые данные по функциям возбуждения триггеров заданного типа. Однако дальнейшее использование информации, заданной в виде разметки графа цифрового автомата, выполняется с использованием табличного или аналитического представления. Таким образом, синтез цифрового автомата только по графу обычно не делается и этот метод синтеза цифрового автомата является гораздо менее распространённым, чем синтез цифрового автомата с использованием таблиц [8].

Продемонстрируем работу данной системы с помощью классической сети Петри. Сети Петри – это инструмент для математического моделирования и исследования сложных систем. Цель представления системы в виде сети Петри и последующего анализа этой сети состоит в получении важной информации о структуре и динамическом поведении моделируемой системы [4].

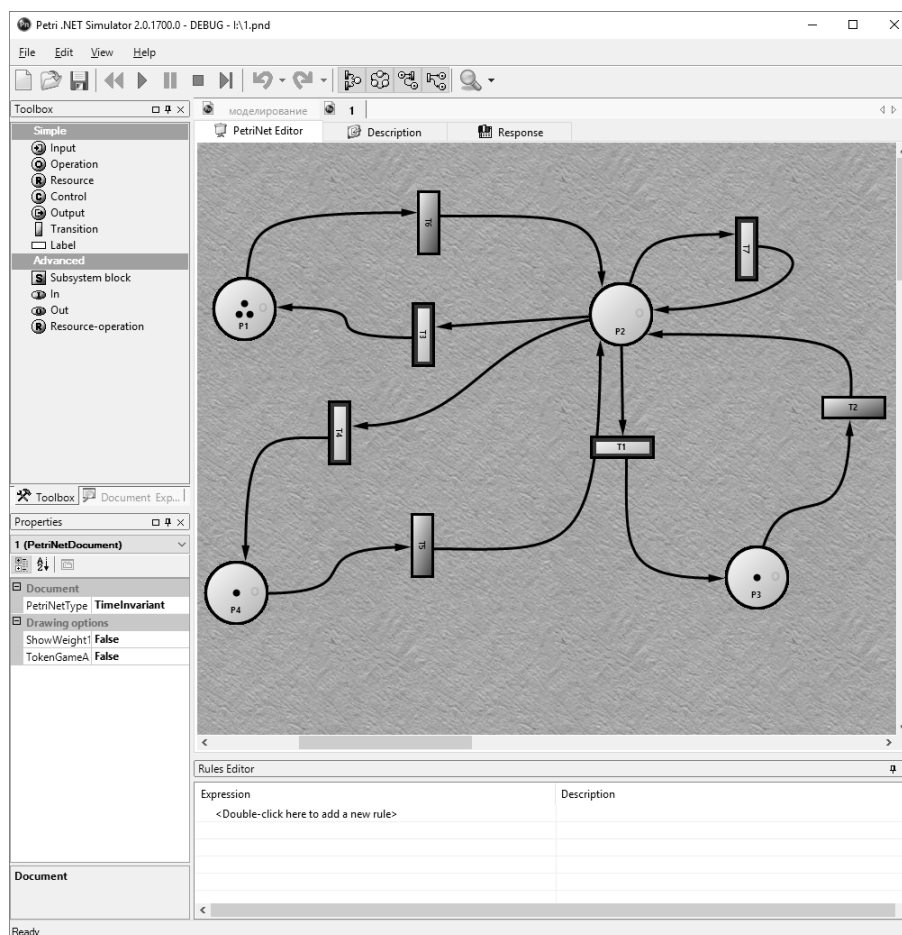


Рисунок 3. Моделирование графа состояний с использованием сети Петри на симуляторе Petri Net Simulator

Данный подход проектирования и анализа систем сети Петри используются, как вспомогательный инструмент анализа. Здесь для построения системы используются общепринятые методы проектирования. Затем построенная система моделируется сетью Петри, и модель анализируется. Если в ходе анализа в проекте найдены изъяны, то с целью их устранения проект модифицируется. Модифицированный проект затем снова моделируется и анализируется. Этот цикл повторяется до тех пор, пока проводимый анализ не приведет к успеху[6].

Задача синтеза автомата возникает, когда нет готовой стандартной интегральной схемы, подходящей для данного случая и когда алгоритм работы интегрируемого автомата не слишком сложен. Если алгоритм сложный, то устройство разбивают на несколько отдельных автоматов или используют микроконтроллер. Автомат можно построить из отдельных типовых интегральных схем или на базе программируемой логической интегральной схемы.

Выводы. Таким образом модель В.М. Глушкова цифрового автомата может использоваться при моделировании в системах с дополнительными условиями, где нет простых переходов из одного состояния в другое. Примером применения являются различные контрольно-пропускные пункты, терминалы по формированию очередей и т.д.

Литература:

1. Глушков Виктор Михайлович Синтез цифровых автоматов. - Москва: Государственное издательство физико-математической литературы, 1962. – 7 с.
2. Синтез цифрового автомата—URL: // <https://www.kazedu.kz/referat/201192> (дата обращения: 18.02.2018).
3. Синтез цифрового автомата—URL: // <http://www.kazreferat.info/read/sintez-cifrovyyh-avtomatov-MjAxMTku> (дата обращения: 18.02.2018)
4. Галатенко В.В., Информационная безопасность, "Открытые системы", N 6 (72), 2005 - 56-75 с.
5. Кельтон С., Лоу Дж., Имитационное моделирование. Классика Computer Science, СПб. "Питер", 2004 - 19-26 с.
6. Сети Петри—URL: <https://studfiles.net/preview/708072/>(дата обращения: 18.02.2018)
7. Богданович М.И. и др. Цифровые интегральные микросхемы, Справочник МИНЦК, Беларусь, 1996. - 23-27 с.
8. Баранов С.И. Синтез микропрограммных автоматов. - Л.: Энергия, 1979. - 168-167 с.
9. Хопкрофт Дж., Мотвани Р., Ульман Дж.. Введение в теорию автоматов, языков и вычислений, – 2-е издание. – Киев: Вильямс, 2002 – 17-53 с.
10. А.Е.Гудилин, Т.А. Барбасова Учебное пособие по курсу «Цифровые автоматы». - 681.3(07) Л561 изд. г. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, г. 2005–120 с.

УДК: 378.2

магистрант Свиридова Дарья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено определение «семантическое поле», приведены основные компоненты значения слов, а также этапы развития системной организации детского словаря. Рассмотрены особенности формирования структуры значения слова в условиях нормального и нарушенного речевого развития в процессе онтогенеза. Дан подробный анализ развития лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексико-семантическая сторона речи, семантическое поле, денотат, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article presents the definition of "semantic field", gives the main components of the meaning of words, as well as the stages in the development of the systemic organization of the children's dictionary. The peculiarities of the formation of the word meaning structure under conditions of normal and disrupted speech development in the process of ontogenesis are considered. A detailed analysis of the development of the lexico-semantic aspect of speech in pre-school children with a general underdevelopment of speech is given.

Keywords: lexico-semantic aspect of speech, semantic field, denotate, preschool children, general underdevelopment of speech.

Введение. Представление о лексике как о многообразном, многоаспектном и, в то же время целостном системном объекте, объясняет возможность построения различных, но взаимосвязанных ее подсистем. Поиски путей изучения системных связей лексического состава привели к возникновению теории семантического поля. [2, 3]

Изложение основного материала статьи. Впервые термин «семантическое поле» был введен Г. Ипсеном в 1924 году. Анализ определений семантического поля показывает, что в качестве критерия взаимосвязи лексических единиц и включения их в ту или иную группировку выступают лексические значения в целом, смысловой признак, семантический признак, различные значения какого-либо слова или варианты его значения, компоненты значения и другое. В качестве такого общего элемента могут также выступать понятие, тема, некоторая ситуация. [2, 4]

По мнению А.Р. Лурия семантический полем называется комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова. Реальное наличие семантического поля составляет в объеме все слова, связанные друг с другом. Каждое слово связано с другими множеством смысловых связей: ситуационных, понятийных, звуковых, и т. д. [8].

Семантическое поле у каждого человека свое и зависит от возраста, географических условий, профессии, принадлежности к нации, культурно-исторических традиций народа.

Наличие семантического поля демонстрирует, что все слова в памяти человека располагаются упорядоченно и организовано. В русском языке есть многозначные слова, которые имеют одну звуковую сторону, но различные значения и обозначают разные предметы, что влияет на процесс восприятия и называния слова.

Понимание значений слов предполагает, что ребенок может сопоставить слово с предметом или явлением действительности, у него сформированы понятия (лексическое значение) и семантические связи слов, что ребенок может выразить свое эмоциональное отношение к слову и понимает значение слов в контексте (во взаимосвязи слов в предложении) [8, 10, 12].

В связи с этим актуальной является проблема формирования структуры значения слова в условиях нормального и нарушенного речевого развития. А.А. Леонтьев выделяет основные компоненты значения слова:

- денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол- это конкретный предмет);
- понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;
- конотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;
- контекстуальный компонент значения слова [7].

Незрелость лексической стороны речи, трудности актуализации лексики, расхождение словаря у детей с общим недоразвитием речи мешают естественному развитию процесса образования структуры смысла слов, что принуждает к необходимости конкретизирования структуры речевого дефекта детей и поиска дифференцированного подхода к образованию структуры значения слова и системы значений слов в процессе специального обучения. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются отклонения в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения, в большинстве случаев наибольшее значительное преобладание денотативных признаков над лексико-семантическими, что приводит к более ограниченному использованию синтагматических связей.

В процессе коммуникации дети используют различные по значению слова, но включение их в речь подчинено конкретным условиям коммуникации.

Первым ребенок усваивает денотативный компонент значения слова. Устойчивая предметная соотношенность формируется у детей уже к 3 годам. Но на начальных этапах овладения речью слова, отражая особенности денотата, не связаны друг с другом в речевом мышлении или мало связаны друг с другом как единицы языка.

Лишь постепенно ребенок овладевает понятийным, обобщенным значением слова, не зависящим от частных, контекстных ситуаций употребления слова. Оно уясняется, с одной стороны, благодаря уточнению предметной отнесенности слова в результате его употребления в различных ситуациях, а с другой, благодаря непосредственному раскрытию обобщенного значения слова, которое ребенок усваивает в процессе обучения.

В процессе развития важность слова изменяется, развивается. В начале ребёнок знакомится со словом, где отмечается факт недостаточного усвоения значения слова. В процессе общения со взрослыми, у детей усваиваются новые слова, уточняются их значения и корректируются употребление старых.

По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова группируются в семантические поля. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Со временем дети учатся формировать объемное «семантическое поле». Сначала это небольшое «поле», связанное с определенной ситуацией, а после постепенно его расширяют, вместе с чем систематически развивается и функция словоизменения.

Наличие «семантического поля» демонстрирует, что отбор слов в процессе высказывания является для ребенка очень сложным процессом. Это определяет механизм «выбора ближайшего значения слова» [9].

Наличие семантического поля позволяет ребенку более быстро производить отбор слов в процессе общения. Организация семантических полей у детей имеет специфические особенности, основными из которых являются следующие:

- Ассоциации у детей в большей степени, носят немотивированный, случайный характер.
- Наиболее трудным звеном формирования семантических полей у детей является выделение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация.
- У дошкольников наблюдается малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей.

Поэтому, при развитии речи детей, необходимо включать работу над словом, как структурной единицей языка и речи, определяющим свойством которой является семантическое содержание [6].

Исследуя формирование лексико-семантической системы у детей до 7 лет, А.И. Лаврентьева сделала акцент на четыре этапа развития системного строения детского словаря. В начале этапа лексический запас детей является собой неупорядоченный набор отдельных слов. На втором, «ситуационном» этапе в сознании ребенка формируется некоторая система слов («ситуационные поля»), относящиеся к одной ситуации. Третий этап характеризует объединение лексем в тематические группы («тематический» этап). На четвертом этапе возникает синонимия и системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых носителей языка [5].

Психологическими исследованиями установлено, что значение слова на всех этапах развития ребенка не остается неизменным, а напротив, претерпевает «сложнейшее развитие» [9].

Ближе к одному году начинается переключение от исключительно человеческой к предметной сфере деятельности. Существенно изменяется общение ребенка со взрослыми: из непосредственного, ситуативно-личностного оно переходит в опосредованное, ситуативно-деловое. Во время взаимодействия взрослого и малыша, последний узнает и запоминает названия отдельных предметов, а также их свойств и качеств, действий.

Изучение проблемы языкового развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи связывается с изучением особенностей лексического строя, поскольку слово является центральной единицей языка.

В работах многих авторов Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастоковой, Т.Б. Филичевой; Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой; Ж.В. Антиповой, Т.В. Волосовец, В.П. Глухова и др. подчеркивается, что у детей с ОНР наблюдаются различные нарушения лексики. Позднее начало речи, ограниченный речевой опыт, грубые дефекты произношения приводят к недостаточному накоплению словаря.

Речь детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуют «искривленные» слова, зачастую, которые не существуют в родном языке. Случаются замены слов на набор схожих звуков. Также, у детей с ОНР III уровня, встречаются нарушения слоговой структуры слова.

Некоторые исследователи считают, что неправильное произношение слов не напрямую связано с моторными речедвигательными затруднениями детей, а являются результатом недостаточного овладения звуковым составом слова. Слово, употребляемое ребёнком с ОНР III уровня, не соотносится с его правильным звуковым образом.

В словаре дошкольников с общим недоразвитием речи отсутствуют многие распространенные слова из-за бедного запаса представлений, малой активизацией словаря, слабой дифференциацией похожих объектов. Опираясь сходство предметов внешне, по их назначению, на ситуативную связь, в назывании картинок дети совершают ошибки. В активном словаре детей с ОНР глаголы и прилагательные употребляются мало, часто происходят их замены на основе сближения ситуативной семантики слов. У дошкольников с ОНР III уровня несформированы семантические поля, недостаточная способность выделения дифференциальных признаков значений слов, поэтому понятия о предмете, действии, признаке еще не выделены в самостоятельные. Ответы монотонные, классические. Взамен синонимов дошкольники используют: дополнение или объяснение слова-стимула, семантически близкие слова, слова-антонимы, изредка повторение исходного слова с частицей «не», слова, близкие по звучанию, слова, связанные со словом-стимулом на основе синтагматических связей. Также для них присущи нестандартные замены: подбор слова из области значений, близких к значению слова-стимула; изменение формы слова-стимула; подбор слова на основе синтагматических ассоциаций.

У дошкольников с ОНР наблюдается банальность и шаблонность подбора слов, личностная неотличимость высказываний. В предложениях господствует бедность информации. Во время игры у таких детей лексическая недостаточность выражается в скудности и недифференцированности словарного запаса, неполноте глагольного словаря, заменах слов по сходству объектов, неправильном использовании или незнании отдельных слов, что мешает полноценной коммуникации.

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих

слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Лисина М. И. указывает на то, что развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь.

Общее недоразвитие речи III уровня проявляется, прежде всего, в незнании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. Ошибки такого рода не часты, но при этом, не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет. Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу.

То же самое происходит и с названиями некоторых мало знакомых детям действий. Иногда дети прибегают к пространственным объяснениям вместо того, чтобы назвать предмет или действие.

На этом этапе речевого развития у дошкольников пока очень узкий речевой запас, поэтому в преобразованных условиях происходит ошибочный отбор слов. Даже привычные слова в действительности могут быть плохо закрепленными в речи из-за нечастого их употребления. В следствии чего, при образовании предложений дошкольники стремятся избегать их. Замены слов происходят как по смысловому, так и по звуковому признакам (особенно касается существительных и глаголов).

Что касается имен прилагательных, то из их числа употребляются преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов - величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений.

На этой стадии развития речи сравнительно благополучно обстоит дело с употреблением местоимений различных разрядов, но речь очень обедняется из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы.

Можно отметить, что у детей возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому они часто предпринимая упорные поиски правильного применения того или другого из них. Характерно, что с помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения.

На этом этапе онтогенеза в речи детей наблюдается скудный запас слов, выражающих оттенки значений, вызванный, в некоторой степени, неумением различить и выделить общность корневых значений. В словоизменении наблюдаются частые ошибки, в результате чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот [11].

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смещениями.

ВВ словаре дошкольников с общим недоразвитием речи отличительной чертой выступает ошибочность использования слов, которая проявляется в вербальных парафазиях. Жукова Н.С. считает, что процесс поиска слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа слова. Вычленив значение слова, дошкольник сопоставляет это значение с определенным звуковым образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов. Во время подбора слова из-за плохой фиксированности его значения и звучания происходит отбор слова, похожего по звучанию, но другого значения [4].

Нарушения актуализация словаря у дошкольников с ОНР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова. Понимание и использование слова носит еще ситуативный характер.

Таким образом, проведенный теоретический анализ особенностей лексическо-семантического строя речи детей с общим недоразвитием речи позволяет констатировать, что у дошкольников выявляются различия в объеме активного и пассивного словаря, объяснении значения существительных, прилагательных, глаголов, наречий, числительных.

Выводы. Резюмируя, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается скудное развитие лексическо-семантической стороны речи, что приводит к недоразвитию речи в целом и в будущем к трудностям обучения в школе. ВВВВ логопедической практике следует обязательно подробно изучать нарушения лексики с целью создания эффективных методик коррекционно-логопедической работы, направленной на обогащение словаря данной категории детей.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. - М.: Наука, 1990. - С. 150-249.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - 2-е изд. - М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. - 571 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. -М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. - 352 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филочева. - Екатеринбург: Литур, 2009. - 316 с.
5. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. - М: Астрель, 2007. - 318 с.
6. Козырева О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи. Старшая группа дошкольных (коррекционных) образовательных учреждений: пособие для логопеда / О.А. Козырева, Н.Б. Дубешко. - М.: Владос, 2005. - 119 с.
7. Лалаева, Р.И. Методика психоллингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М. 2004. - 265 с.
8. Лесун Е.Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. С. 83-85

9. Логинова В. И. Формирование словаря. Развитие речи детей дошкольного возраста / В. И. Логинова, А. И. Максимов, М. И. Попова и др. - М.: Знание, 1984. - С. 79-101.
10. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективные исследования динамики семантических систем // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. - М.: Наука, - 1971. - С. 27-63.
11. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.
12. Преодоление ОНР у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец - М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.

Педагогика

УДК 342.9

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Селин Петр Васильевич
Читинское суворовское военное училище МВД России (г. Чита)

СПЛОЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ

Аннотация. В статье отражены особенности процесса сплочения коллективов в суворовских военных училищах. Специфика данного процесса представлена данными, полученными в результате социолого-педагогического исследования, проведенного автором на основе анкетирования коллективов трех суворовских военных училищ. Используя разнообразные вопросы в анкете, автор смог представить все стороны процесса сплочения в педагогических коллективах: отношение коллектива к возможности процесса сплочения, к формам и средствам, к воспитанию психолого-педагогических характеристик членов коллектива, которые необходимы в процессе сплочения.

Ключевые слова: сплочение, сплоченность, педагогический коллектив, суворовское военное училище, социологическое исследование, анкетирование.

Annotation. The article reflects the peculiarities of the process of consolidation in the Suvorov military schools. Some special characteristics of this process are expressed in the data obtained in the result of socio-pedagogical research conducted by the author on the basis of a survey of three collectives of the Suvorov military schools. The author managed to present all sides of the teaching staff cohesion due to the variety of questions in the questionnaire. The author succeeded in reflecting the collective's attitude towards the forms and methods of team building as well as psycho-pedagogical qualities of the team members required in the process of uniting.

Keywords: The unity of pedagogical collective, corporate events, forms, team building, training and group work, team building.

Введение. Важнейшей организационной проблемой в формировании социальной группы является сплоченность коллектива. Этот феномен в последние годы становится одним из главных объектов научного интереса, так как служит важнейшей характеристикой коллектива, сплоченность интегрирует, организует, способствует повышению качества работы, что приводит к росту эффективности, является результативным методом повышения действенности учебного заведения, в том числе суворовского военного училища.

Формулировка цели статьи. С целью глубокого изучения уровня сплоченности педагогических коллективов суворовских военных училищ было проведено анкетирование в четырех российских суворовских военных училищах Министерства внутренних дел Российской Федерации - Читинском, Новочеркасском, Астраханском и Елабужском. В общей сложности были проанализированы анкеты 77 офицеров и педагогических работников.

На первом этапе выявлялся социально-демографический состав респондентов. Было выявлено преобладание сотрудников в возрасте 36–40 лет, далее были представлены опрошенные в возрасте 31–35 лет, 26–30 лет, в возрасте 41–45 лет, 46–50 лет, менее всего респондентов было выявлено в возрасте свыше 50 лет.

Анкетирование показало, что в суворовских военных училищах у респондентов – офицеров и педагогических работников преобладает высшее образование (97%), у остальных опрошенных – среднее профессиональное образование. У более половины педагогическое образование (53%), у менее трети опрошенных – юридическое образование, а также представлено гуманитарное и техническое образование.

Большинство опрошенных имеет педагогический стаж более 6 лет, только около трети имеют педагогический стаж менее 5 лет.

У более половины незначительный стаж работы в суворовских военных училищах.

В анкетировании принимали участие офицеры в звании полковника внутренней службы (около трети опрошенных), около 20% имели звание майора внутренней службы, по 10% - звание младшего лейтенанта внутренней службы и звание подполковника внутренней службы.

Особенностью педагогических коллективов суворовских военных училищ является то, что более 60% респондентов не имеют квалификационной категории. Для трети сотрудников работа в суворовском военном училище являлась первым местом службы.

Изложение основного материала статьи. Качественное исследование процесса сплочения требовало выявления понимания сотрудниками суворовских военных училищ понятия и сущности сплоченности. Членам педагогических коллективов предлагалось выбрать из шести предложенных определений представленных понятий. Большинство респондентов из предложенных определений выбрали следующее: «Сплоченность коллектива – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям и прочему, особенно значимым для группы в целом» (рисунок 1):

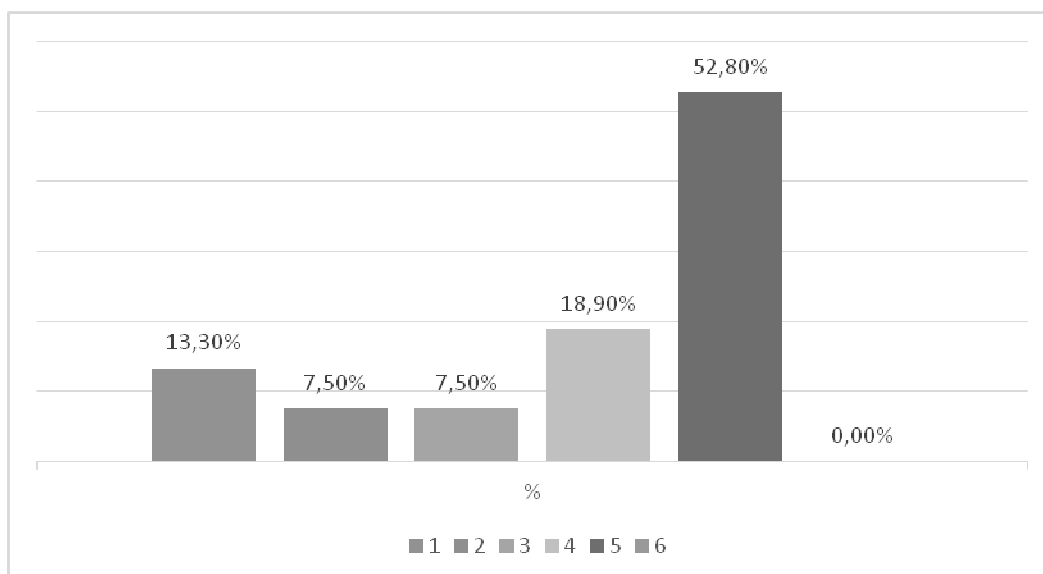


Рисунок 1. Предпочтение определения сплоченности членами педагогических коллективов суворовских военных училищ

Качественный анализ выбора членами педагогического коллектива именно данного определения объясняется, на наш взгляд, тем, что для респондентов было важно в этом определении «внутреннее психологическое единство», а во-вторых, сплоченность как личностное событие, так как был выделен критерий, который «помогал им удовлетворить разнообразные потребности».

Следующий блок вопросов был связан с выявлением той значимости процесса сплоченности, который характерен для педагогических коллективов суворовских военных училищ.

Для более 60% членов коллектива процесс формирования сплоченности в учебном заведении очень значим. Респонденты подтвердили свою готовность к мероприятиям, которые бы сплачивали коллектив, однако по значимости высказались в пользу того, что только их структурное подразделение более готово к сплочению, чем весь коллектив училища. Подсчитанное среднее число – 4,43 против 4,1 указывало на готовность малой группы на процессы сплочения.

Далее нас интересовало понимание респондентами критериев сплоченности в коллективе. Было обнаружено, выбор синонимов - слов, близких по смыслу, почти у трети респондентов ассоциировался со словом «единство», еще у трети – с корнем слова «взаимо-» – взаимовыручка, взаимопонимание, взаимопомощь и др.

Частотным стал критерий «дружба» и «дружность». Кроме указанных для членов педагогических коллективов стал критерий «благоприятный климат».

В понимании большинства опрошенных, сплоченность выражается через постановку единых целей и задач.

Одним из важнейших вопросов анкетирования стал вопрос об изучении тех факторов, которые наиболее всего воздействуют на процесс сплочения коллектива. Было предложено 14 факторов, которые должны были оценены экспертами. Анализ полученных результатов ранжировался нами по величине среднего балла (рисунок 2):

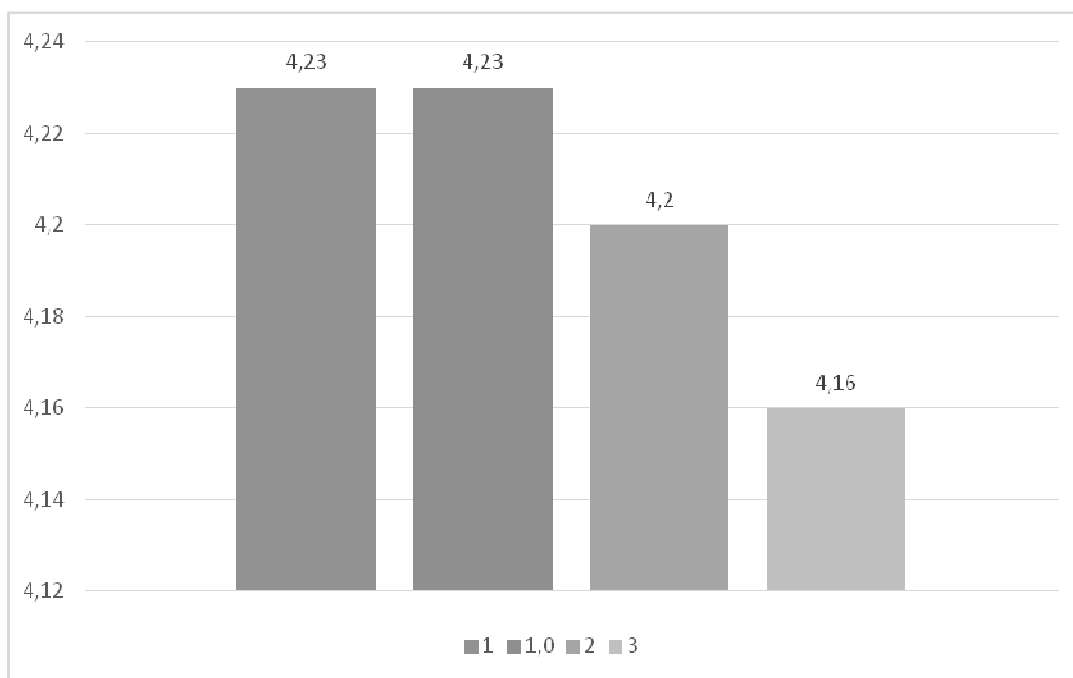


Рисунок 2. Значимость факторов, влияющих на процесс сплочения

- 1 – усилия каждого члена коллектива в его сплочении;
- 1 – психологические составляющие (доверие, доброжелательность, взаимопомощь и другие);
- 2 – стиль руководства и принятия решений;
- 3 – единство групповых целей.

В итоге были выбраны 4 фактора, наиболее значимые, по мнению членов коллектива. Первое место разделили такие факторы, как «усилия каждого члена коллектива в его сплочении» и «психологические составляющие», на втором месте оказался стиль руководства и стиль принятия решений, на третьем – единство групповых целей.

В данном случае мы увидели, что выбор критериев и факторов в данном случае не совпал. Если в определении понимания процесса сплочения респонденты выбирали слова, связанные с «единством», то среди факторов все-таки выбрали усилия самих членов коллектива по сплочению.

Следующий блок вопросов был связан с выявлением личной готовности каждого члена коллектива к процессу сплочения. Вновь была выявлена личная готовность к такому процессу, но лишь только в структурном подразделении, а не в целом в коллективе.

Немногим более половины (53%) каждый из членов готов к практическим действиям по осуществлению мероприятий по сплочению коллектива.

В процессе проведения мероприятий по сплочению важен процесс доверия к другим членам коллектива. В результате исследования выяснилось, что чуть более половины (51%) сотрудников в большей степени доверяет своему непосредственному начальнику, чем к руководителю организации, членам коллектива или друзьям.

Это свидетельствует о том, что в четырех коллективах на должности непосредственных начальников поставлены руководители, обладающие высоким авторитетом среди подчиненных, что в дальнейшем позволит построить работу по сплочению с опорой именно на руководителей структурных отделений училищ.

Для того чтобы выявить потенциал процесса сплочения и его успешность, оценивался социально-психологический климат, который был оценен на высоком уровне лишь у 37% респондентов, 37% опрошенных в среднем удовлетворены психологическим климатом в коллективе. Остальные ответы распределились равномерно. Совершенно неудовлетворенных психологическим климатом в суворовских военных училищах не выявлено.

Процесс сплочения коллективов невозможен без руководящей деятельности, поэтому ряд вопросов был посвящен оценке качеств и степени одобрения коллективом своего руководства как общеучилищного, так и непосредственного структурного подразделения.

Степень одобрения на должном уровне была выявлена у 46% респондентов, остальные опрошенные высказали разные степени удовлетворенности своим начальством.

Далее оценивались личностные качества, которые необходимы в процессе сплочения. Оказалось, что наиболее высоко ценимыми личностными качествами руководителя всеми членами коллектива являлись такие качества, как дружелюбие, желание сотрудничать, неконфликтность, обязательность и т.д.

Менее значимыми были представлены такие качества, как единство ценностных установок, доверие и общность мировоззрения.

По мнению большинства опрошенных, руководители учебного заведения обладают названными качествами. Так считает 63% опрошенных.

При оценке личностных качеств самих членов коллективов в процессе сплочения наиболее значимыми оказались: взаимная поддержка, дружелюбность, порядочность.

Оценка факторов, которые способствуют возникновению в обществе вопроса о сплочении, показала, что «стремление выйти на новый уровень развития», по мнению респондентов, является наиболее значимым фактором, движущим общество к процессу сплочения.

Причем в должностном аспекте на процесс сплочения, по результатам опроса, наиболее всего оказывают влияние такие представители, как Министр внутренних дел (33%), Министр образования РФ (33%) и губернаторы (30%). По мнению опрошенных, именно от этих лиц ожидаемо со стороны педагогических коллективов воздействие на процесс сплочения.

В оценке мероприятий, которые наиболее эффективны, с точки зрения опрошенных, в аспекте сплочения коллектива респонденты были солидарны в отношении к совместным мероприятиям и мер поощрения. Эти способы наиболее действенны для членов педагогического коллектива. Менее значимыми оказались перспективные планы деятельности и приказы руководства.

Среди путей сплочения коллектива респондентами наиболее предпочтительными оказались мероприятия, связанные с улучшением психологической обстановки в коллективе.

Негативно сотрудники суворовских военных училищ оценили перспективы наказания через различные меры взыскания, как пути улучшения сплочения в коллективе. Против такой меры высказались около 60% респондентов, считая их неэффективными.

Выводы. Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что большинство суворовских военных училищ внутренне готовы как в организационном, так и психологическом плане к процессу сплочения, который может осуществляться через совместные корпоративные мероприятия. Педагогические коллективы суворовских училищ высоко оценивают потенциал непосредственных руководителей для процесса сплочения. Большинство членов педагогических коллективов единообразно понимают процесс сплочения через единство целей и взаимную деятельность – поддержку, помощь, понимание. Негативно оценивая возможности мер взыскания, педагогические коллективы определили именно те мероприятия и личностные качества, которые наиболее эффективны в процессе сплочения. Данные результаты позволяют создать программы по сплочению коллектива на основе пожеланий членов трудовых коллективов с целью их наибольшей эффективности и достижения согласия как первоначального этапа в воспитательной работе.

Литература:

1. Бурцева Е. Д. Сплочение коллектива и поддержание благоприятной атмосферы в группе как один из факторов развития личности человека // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2017. № 1(10). С. 340–342.
2. Васильев Е. В. Тренинг общения как фактор сплочения коллектива первокурсников: Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения Материалы III региональной научно-практической конференции. Омск, 2016. С. 165–170.
3. Винограй Э. Г. Системный анализ факторов сплочённости коллектива // Социогуманитарный вестник. 2014. № 1(13). С. 67–79.
4. Гнездилов В. А. Педагогические проблемы сплочения воинского коллектива // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2014. № 3. С. 2169.
5. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для сплочения команды. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2006. 44 с.
6. Караяни А. Г. Активное социально-психологическое обучение как средство сплочения воинских подразделений: учеб. пособие. М., 1992. 56 с.
7. Корсаков Ю. В. Методы сплочения педагогического коллектива // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 3(9). С. 105–106.
8. Милютина Е. Л., Лучинкина А. И. Игровые технологии, направленные на сплочение коллектива // Игровые технологии. Киев, 2015. С. 121–146.
9. Радковец И. С. Сплоченность офицерского коллектива: факторы и методика формирования // Психологическое сопровождение образовательного процесса. 2016. № 6. С. 215–223.
10. Свириденко В. А. Сплочение школьного коллектива как фактор развития кадрового потенциала образовательной организации // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2(5). С. 454–457.
11. Хлызова И. В. Педагогические условия формирования готовности будущих менеджеров к сплочению персонала в процессе профессиональной подготовки в вузе // Знание. Понимание. Умение. 2013. №4. С. 263–265.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Лариса Умаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В условиях двуязычия, когда русский язык усваивается через призму представлений, знаний о родном языке, вопросы формирования культуры речи у студентов нерусской национальности наиболее актуальны. Бедность словаря, неумение пользоваться всеми ресурсами языка сказываются как на изучении лингвистических, так и других дисциплин. Современное школьное и вузовское преподавание русского языка ориентировано преимущественно на «выдачу» определенной суммы знаний о языке в ущерб целенаправленному систематическому развитию в каждом обучающемся интереса к себе как к языковой личности. Каждое занятие по современному русскому языку должно служить средством формирования культуры русской речи. Культурноречевой аспект лингвистической подготовки студентов интересует нас не только в плане формирования речеведческой, но и в плане формирования речевой компетенции в силу особенностей исследуемого контингента студентов.

Ключевые слова. Культура речи, двуязычие, билингвы, культурноречевой аспект, речевая компетенция, речеведческая компетенция, разговорная речь, письменная речь.

Annotation. The issues of forming a culture of speech among students of non-Russian nationality are most relevant in conditions of bilingualism, when the Russian language is acquired through the prism of ideas, knowledge of the native language. The poverty of vocabulary and the inability to use all the resources of a language influence both on the study of the linguistic and other disciplines. Modern school and University teaching of the Russian language is focused mainly on the "issuance" of a certain amount of knowledge about the language to the detriment of the targeted systematic development in each student's interest in himself as a linguistic personality. Each lesson in the modern Russian language should serve as means of a culture of Russian speech forming. We are interested in cultural and speech aspect of linguistic training of students not only in terms of formation of speech, but also in terms of formation of speech competence due to the peculiarities of the studied contingent of students.

Keywords. Culture of speech, bilingualism, bilingual, cultural aspect, speech competence, spoken language, written speech.

Введение. Как известно, понятие культура речи включает две стадии овладения литературным языком: 1) правильность речи и 2) коммуникативная целесообразность (речевое мастерство). Они достаточно четко выявляются в одном из наиболее удачных определений данного понятия: «Культура речи — это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [5, 57].

Такой подход к культуре речи особенно важен в многонациональных вузах. В условиях двуязычия, когда русский язык усваивается через призму представлений, знаний о родном языке, вопросы формирования культуры речи у студентов нерусской национальности наиболее актуальны. К общим проблемам нарушения литературных норм прибавляются проблемы, связанные с языковой интерференцией. Низкий уровень языковой и речевой компетенции, незнание норм литературного языка становятся препятствием не только в обучении учебным дисциплинам, но и в общении, коммуникации, результатом чего часто становятся речевые конфликты. Бедность словаря, неумение пользоваться всеми ресурсами языка сказываются как на изучении лингвистических, так и других дисциплин. Можно сказать, что от уровня владения языком зависит вся языковая деятельность обучающегося, а в дальнейшем - профессиональная деятельность.

Методисты и языковеды все чаще обращаются к вопросам культуры речи, все активнее исследуют формы и методы формирования речевой культуры, интенсивно разрабатывают наиболее актуальные вопросы методики обучения русскому языку в области литературных норм.

«Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим разнообразием – самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной и творческой деятельности» [1].

Изложение основного материала статьи. Глубокое исследование вопросов теории культуры речи в лингвистике (В.И. Чернышов, С.И. Ожегов, Р.И. Аванесов, Б.Н. Головин, Д.Н. Шмелев, Ф.П. Филин, К.С. Горбачевич, В.Г. Костомаров, И.И. Скворцов, Н.И. Формановская и др.) вызвало появление значительного количества работ, посвященных вопросам формирования культуры речи у учащихся и студентов как русских, так и национальных учебных заведений (З.У. Блягоз, И.А. Шаповалова, М.А. Ладыженская, Р.М. Цейтлин, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Г.А. Фомичева, Г.Г. Городилова и др.).

Однако, несмотря на наличие определенного количества работ по теме исследования, которые внесли значительный вклад в развитие теории и методики преподавания русского языка, проблема формирования навыков русской литературной речи у студентов - билингвов остается актуальной, что подтверждают результаты нашего исследования, которые показали довольно низкий уровень владения культурой русской речи. Это объясняется во многом тем, что в большинстве исследований основное внимание уделяется вопросам формирования лишь теоретических знаний о культуре речи. Часто авторы монографий не ставят перед собой прикладной, функциональной задачи - обогащение словаря обучающихся, повышение речевой культуры.

Современное школьное и вузовское преподавание русского языка ориентировано преимущественно на «выдачу» определенной суммы знаний о языке в ущерб целенаправленному систематическому развитию в каждом обучающемся интереса к себе как к языковой личности.

Вопросами речевого развития студентов - билингвов, формирования их речевой культуры занимались ученые Г.Г. Городилова, Т.А. Ладыженская, А.Г. Хмара, А.А. Баранникова, И.А. Шаповалова, Э.Н. Кушлина, В.Д. Черняк и другие.

Интересен опыт Т.А. Ладыженской по формированию устной речи студентов как средства и предмета обучения (4). Ученый рассматривает разновидности, свойства и средства устной речи, знакомит обучающихся с коммуникативной деятельностью учителя русского языка, предлагает учебно-речевые ситуации общения на уроке русского языка. Для студентов национального отделения особенно актуальны вопросы, связанные с культурой устного ответа. Т.А. Ладыженская знакомит студентов с особенностями кратких и развернутых устных ответов, устных рассказов, ораторских выступлений.

Систематизация научно-практической деятельности студентов и учителей по формированию культуры речи посвящено много работ И.А. Шаповаловой. Ученый особое внимание уделяет вопросам формирования научных представлений о профессиональной деятельности учителя в области развития речи учащихся, в области самообразования - качественного улучшения своей культуры речи.

В настоящее время можно говорить о культурноречевом аспекте лингвистической подготовки студентов, понимая его не только как учебную деятельность, ограниченную отдельным курсом, но и как работу, связанную с изучением языка в целом. Причем направление работы по культуре речи со студентами национальных групп имеет свою специфику, связанную с отбором учебного материала, учитывающего особенности конкретной аудитории, с использованием методов, приемов преподавания русского языка нерусским.

Лингвистическая подготовка будущего учителя предполагает, что он должен овладеть функциональными знаниями и умениями: лингвистической (языковедческой), языковой, речевой, коммуникативной и этнокультурной компетенциями. Наряду с ними можно выделить и частные: лексическую, морфологическую, синтаксическую и другие компетенции. Культура речи имеет отношение к речеведческой компетенции, формирование которой может осуществляться на базе дисциплин, изучающих природу речи, речевую деятельность, текст как продукт речи (в том числе художественный текст). Кроме культуры речи к речеведческим дисциплинам можно отнести функциональную стилистику, анализ художественного текста, психолингвистику, теорию речевой деятельности, лингвистику текста, лингвистическую прагматику, риторичку.

В последнее время структурно-статистическое описание языка начало уступать место коммуникативно-динамическому анализу речи. Наряду с языком речь стала признаваться равноправным объектом лингвистики. «Сейчас совершенно ясно, что статичное и имманентное описание языка должно закономерно восполняться коммуникативно-функциональным аспектом коммуникативной лингвистики» [3].

Многие ученые говорят о необходимости теории коммуникации как новой области науки, включающей и культуру речи. Выделение культуры речи, наряду с другими разделами (дисциплинами) в разработке теории речевого общения не случайно, ибо культура речи, исследуя проблемы в области языковых норм и выразительных средств наряду со стилистикой больше других разделов предоставляет возможность для обращения к процессам коммуникации.

Объектом речеведческих дисциплин становится коммуникативная функция языка, речевая деятельность, предметом - текст как продукт речи и как процесс, рассматриваемый с разных сторон и в каждой из этих дисциплин со своей точки зрения. Значение лингвистических речеведческих исследований для интерпретации их в учебных целях более чем очевидно.

Речеведческая теория призвана стать основой для работы будущего учителя начальных классов национальной школы над связной речью учащихся. Роль речеведческих знаний в подготовке студентов, будущих учителей начальных классов, к работе в школе высоко оценивается методистами, особенно она возросла сейчас, когда на первый план выдвигается задача речевого развития и разрабатываются методики обучения языку на базе текста [2].

Серьезная разработка проблем коммуникативной лингвистики, значимость этих исследований для лингводидактики, для профессиональной подготовки учителя означают, что не только язык, но и речь должна стать предметом специального изучения в вузе. Это обстоятельство особенно важно для факультетов, готовящих учителей начальных классов национальных школ. Отсюда со всей очевидностью встает вопрос о необходимости иметь в учебных планах на педагогических факультетах наряду с циклом языковедческих дисциплин и речеведческий цикл. Вместе с тем актуальным становится и вопрос о формировании речеведческой компетенции у студентов.

Таким образом, выделение языковедческой и речеведческой компетенций в дополнение к языковой и речевой соответствует принятой в лингвистике дихотомии «язык-речь», понимаемой, однако, не как противопоставление этих сущностей, а как необходимость их разграничения на уровне лингводидактики. Среди дисциплин, способных сформировать речеведческую компетенцию еще раз назовем «Культуру речи». Выделение культуры речи в самостоятельную дисциплину и включение ее в блок речеведческих дисциплин помогает решить вопрос о последовательной и поэтапной работе по формированию культуры речи в вузе.

Культурно-речевой аспект лингвистической подготовки студентов предполагает, во-первых, «включенное» изучение материалов по культуре речи, т.е. рассмотрение его в структуре других дисциплин, что целесообразно прежде всего в практическом курсе русского языка, а затем в теоретическом курсе «Современный русский язык», во-вторых, самостоятельное его изучение сначала в общем для всех курсов культуры речи, а затем в спецкурсах.

В то же время хотим подчеркнуть, что формирование только речеведческой компетенции не решает проблему речевой культуры студентов. Культурноречевой аспект лингвистической подготовки студентов интересует нас не только в плане формирования речеведческой, но и в плане формирования речевой компетенции в силу особенностей исследуемого контингента студентов. Эту задачу, как нам кажется, можно решить только путем переориентации обучения на усиление его практической значимости, коммуникативной направленности. Для студента коммуникативная направленность занятий - это решение средствами русского языка конкретных задач общения. Для преподавателя - это такая организация обучения, которая ставит перед студентами определенные мыслительные задачи средствами русского языка.

При коммуникативной направленности обучения русскому языку необходимо создавать атмосферу неформального общения. При формальном общении, в основе которого лежит выполнение заданий учебника, внимание студентов концентрируется на русском языке лишь как на предмете. Речь и преподавателя, и студентов нередко оказывается коммуникативно незначимой. Формальный характер заданий, невнимание преподавателя к содержанию высказываний студентов, отсутствие коммуникативного смысла в речевых

действиях студентов - все это приводит к печальному итогу: то, чем занимаются студенты на занятиях по русскому языку, лишь в незначительной мере приближает их к овладению культурой русской речи.

Современный процесс обучения современному русскому языку нельзя признать полностью коммуникативно направленным. Это отражается, естественно, не только в деятельности преподавателей и студентов, но и в содержании программ, учебных и методических пособий.

В программах по русскому языку преобладает формально-языковая направленность представления учебного материала, речевой же материал оформлен недостаточно корректно. Не разработаны требования к уровню владения речевой культурой на разных этапах обучения.

В учебных пособиях по русскому языку для национальных групп, в сборниках упражнений основной единицей организации материала является лексико-грамматическая модель. Она же становится нередко единицей обучения. Однако языковая единица имеет обобщенный имманентный аспект, в речи же ее значение всегда конкретизируется ситуацией и целями общения. Одна и та же грамматическая конструкция может иметь разный коммуникативный смысл, раскрываемый в речи. Поэтому если в качестве организации материала можно выбрать языковую единицу, равную предложению, то единицей формирования культуры речи может стать только речевая, т.е. коммуникативно значимая, равная высказыванию.

Языковая ориентация отражается в учебниках и в заголовках параграфов, и в их структуре. В сборниках упражнений преобладают языковые упражнения. Удельный вес речевых упражнений невелик. В процессе обучения, прежде чем приступить к выполнению речевых упражнений, в которых использование языкового материала обусловлено ситуацией, студенты выполняют многочисленные языковые, связь которых с речевыми настолько слаба и опосредована, что практически не обеспечивает переноса изолированно формируемых грамматических навыков в речь, хотя предполагается, что тренировка обеспечит правильность речи. В результате студенты не приобретают полноценных навыков культуры русской речи. Их внимание учебные пособия и зачастую преподаватели акцентируют в основном только на форме грамматических конструкций. Именно поэтому в системе языкового материала можно встретить в учебных пособиях, сборниках упражнений большое количество материала и заданий, коммуникативная ценность которых недостаточна.

Каждое занятие по современному русскому языку, где по большей части идет процесс работы над грамматическим аспектом учебного материала, должно служить средством формирования культуры русской речи.

Построение неподготовленной речи в форме монолога должно, по нашему мнению, занимать в структуре занятий по русскому языку значительное место, не подменяясь при этом простым воспроизведением речевых образцов. Такие мыслительные операции, как вычленение определенной информации и ее анализ с определенной коммуникативной целью, сравнение, сопоставление, противопоставление, аналогия, рассуждение по поводу прочитанного и изученного, комментирование изучаемого находят мало места в занятии.

Обучение русскому языку в школе и в вузе должно идти в двух направлениях. Это грамматика, усвоение грамматических сведений, и культура речи, формирование русской речевой культуры. При обучении эти два направления должны тесно смыкаться. Теоретический материал - база и средство формирования речевой культуры. К сожалению, в вузовской практике введение грамматического материала резко отличается своей «некоммуникативностью», неорганично сочетается с формированием культуры речи.

Следует отметить, что методика преподавания русского языка в национальной начальной школе как учебная дисциплина нацеливает студентов на серьезную работу по развитию речи, формированию культуры речи будущих учеников. Она рассматривает вопросы речевой деятельности, вопросы развития устной речи, письменной речи учащихся. Студенты постигают методику обучения монологической речи, диалогической речи, производства текстов. Программа также знакомит обучающихся с классификацией речевых ошибок и предлагает пути их устранения.

Выводы. Таким образом, одним из показателей профессиональной подготовленности будущего специалиста, учителя начальных классов национальной школы является его умение обучать детей русскому языку, русской речи. Правильная и разнообразная речь - показатель общей культуры человека. Чтобы приобрести профессиональное умение обучать детей русскому языку, русской речи, студенту - билингву необходимо усвоить, какие речевые умения следует формировать у младших школьников, какие средства, методы и приемы следует использовать при формировании детской речи.

Содержание курса методики преподавания русского языка помогает будущему специалисту понять закономерности овладения русским языком, познакомиться с современными диагностическими методиками, выделяющими личностные и индивидуальные особенности речи младшего школьника, усвоить технологию развития речи детей, овладеть умением использовать речь для установления взаимопонимания, взаимодействия с детьми в разных видах деятельности, пользоваться вербальными и невербальными средствами общения.

Показателем того, что студенты усваивают и используют знания, полученные на занятиях по методике преподавания русского языка, является их работа на педагогической практике. Именно при непосредственном общении с детьми они упражняются в установлении контактов со школьниками, убеждаются в том, что уровень речевого развития каждого ребенка индивидуален, что каждый младший школьник требует определенного внимания и разного подхода.

Все сказанное свидетельствует о необходимости перестройки обучения с целью его интенсификации и приближения к той модели коммуникативного обучения, которая может обеспечить студентов необходимыми умениями общения на русском языке.

Литература:

1. «Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопросы языкознания. - 1961. - № 4. - С. 19
2. Ипполитова Н.Т. Текст в системе изучения русского языка в школе. - М., 1992.
3. Кожина М.Н. Стилистика текста в аспекте коммуникативной теории языка // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. - Пермь, - 1987.
4. Ладыженская Т.А. Живое слово. - М.: Просвещение. - 1986. - 125 с.
5. Шираев Е.Н. Что такое культура речи // Русская речь. - 1991. - № 4. - С. 57.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Сергеева Елена Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

КАК ЗАИНТЕРЕСОВАТЬ СТУДЕНТА ЗАНИМАТЬСЯ МАТЕМАТИКОЙ?

Аннотация. Мотивы человеческой деятельности изучали и продолжают изучать многие отечественные и зарубежные исследователи, ученые, педагоги. Определения понятия мотив различны, мы определяем *мотив* как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, т.е. это источник активности человека, то, что побуждает, стимулирует человека к совершению какого-либо действия. Деятельность всегда связана с мотивом, т.к. деятельности без мотива не бывает.

Мы на занятиях по математике используем проектное обучение, которое в значительной мере изменяет мотивацию учащихся, побуждает их осознанно изучать предмет. Проектная деятельность является связующим звеном между теоретическим изучением математики и их будущей профессиональной деятельностью.

В статье рассматриваем *приемы актуализации*, способствующие развитию мотивации студентов в процессе изучения математики заключаются в создании проблемности в обучении, условий для проявления творческих, исследовательских способностей и самовыражения студента. При проведении анкетирования студентов в конце эксперимента мы убедились что, интерес к математике вырос, изменилось отношение к самому предмету, студенты увидели важность его изучения, многогранность применения математики в жизни, творческий характер математики.

Ключевые слова: мотив, мотивация, деятельность, приемы актуализации, проект, проектные задания, проектная деятельность, проектное обучение, математика.

Annotation. Many Russian and foreign researchers, scientists and teachers have studied and continue to study the motives of human activity. The definitions of motive are different, we define the motive as the internal motivation of the person to a particular type of activity, that is, it is the source of human activity, what encourages, stimulates the person to commit any action. Activity is always associated with a motive, because activities without a motive does not happen.

We use project-based learning in math classes, which significantly changes the motivation of students, encourages them to consciously study the subject. Project activity is a link between theoretical study of mathematics and their future professional activity.

In the article we consider the methods of actualization that contribute to the development of student motivation in the process of learning mathematics are to create problems in learning, conditions for the manifestation of creative, research abilities and self-expression of the student. During the survey of students at the end of the experiment, we made sure that the interest in mathematics grew, changed the attitude to the subject, students saw the importance of its study, the versatility of the application of mathematics in life, the creative nature of mathematics.

Keywords: motivation, activity, methods of actualization, project, project tasks, project activity, project training, mathematics.

Введение. Мотивы человеческой деятельности изучали и продолжают изучать многие отечественные и зарубежные исследователи, ученые, педагоги, например: Е.П. Ильин [1], А.Н. Леонтьева [2], К.К. Платонова [3], Х. Хекхаузена [6], П.М. Якобсона [7] и др. Но и на сегодняшний день проблема развития потребностей и мотивов человека актуальна.

Определения понятия мотив различны, мы определяем *мотив* как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, т.е. это источник активности человека, то, что побуждает, стимулирует человека к совершению какого-либо действия.

Деятельность всегда связана с мотивом, т.к. деятельности без мотива не бывает [3]. Организуя деятельность студентов, будем считать мотивом:

- желание удовлетворения собственной потребности;
- внешние и внутренние условия деятельности;
- предмет деятельности;
- причину деятельности.

Изложение основного материала статьи. Мы на занятиях по математике используем проектное обучение, которое в значительной мере изменяет мотивацию учащихся, побуждает их осознанно изучать предмет. Проектная деятельность является связующим звеном между теоретическим изучением математики и их будущей профессиональной деятельностью.

Учеными давно сделан вывод, что студенты в большей степени проявляют интерес к предмету, когда им самим приходится решать интересные сложные задачи, похожие на встречающиеся в жизни. С умом подобранные проекты стимулируют исследовательские способности учащихся и развивают у них новый тип мышления. Исследование процесса мышления доказывает важность описываемого подхода в процессе обучения. Студенты лучше понимают изучаемые предметы, когда они сами разбираются в решении каждой проблемы, а преподаватель их только наталкивает на нужные мысли.

В основе метода проектов лежит:

1) развитие компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности (развитие познавательных навыков, умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, умение самостоятельно добывать и конструировать знания и т.д.),

2) развитие критического мышления.

Метод проектов предусматривает использование интегрированных знаний из разных областей науки, техники, технологий, искусства.

Требования, предъявляемые к методу проектов:

- значимость в исследовательском и творческом плане проблемы (замысла);
- соответствие замысла интересам и возможностям студента;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предлагаемых результатов;

- использование исследовательских методов для решения проблемы (гипотеза, анализ, корректировка);
- свободный выбор методов достижения цели, литературных источников, структуры презентации проекта.

Ключевым словом понятия «метод проектов» является понятие «проект».

Мы под проектом будем понимать самостоятельную творческую работу студента, выполненную по заданной теме (проблеме) самостоятельно под контролем и при консультировании педагога.

Под проектированием, мы понимаем, процесс разработки заданной темы (проблемы) и его фиксации в какой-то внешне выраженной знаковой форме – буквенно-цифровом тексте, графическом изображении, мультимедийной презентации, объемном макете и т.д.

Мы выделяем в проектном процессе четыре основных этапа:

1. Организационный (определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования).
2. Деятельностный (выдвижение гипотезы, непосредственная разработка проекта).
3. Рефлексивный (сравнение планируемых и реальных результатов, обобщение, выводы).
4. Итоговый (корректировка, составление документации).

При использовании в обучении метода проектов студент должен самостоятельно добывать необходимые знания, искать ответы на поставленные вопросы, сам найти, изобрести способы, средства достижения цели.

Метод проектов в образовании требует замены принципа обучения – инструкционизма (когда непрерывно даются ученику инструкции и указания, все «разжевывается») на конструкционизм. Теперь необходимые знания и правильные ответы ученику нужно добывать собственными силами. При проектном подходе в обучении пути, способы, средства заранее студентам не сообщаются, каждый студент должен сам их найти, открыть, изобрести, а потом логически построить или сконструировать.

Преподавателю при проектном подходе в профессиональной подготовке студентов отводится роль разработчика задания, координатора, независимого консультанта.

Рассмотрим примеры студенческих проектов, связанных с решением профессиональных задач, в которых математика выполняет прикладную функцию. Студентам в процессе изучения темы «Кривые второго порядка и пространственные тела» предлагалась тема: «Необычные фигуры в нашем мире». По этой теме студенты изготовили макеты фигур, геометрических тел, подготовили мультимедийные презентации, рефераты. Самые удачные проекты («Невозможные фигуры», «Треугольник Пенроуза», «Невозможный треугольник Реутерсварда», «Лента Мебиуса») были творческими, выполненными с фантазией.

Студентами выполнялись также межпредметные проекты, которые показывали связь математики с повседневной жизнью, с другими предметами. В межпредметных проектах с математикой объединяются еще два-три предмета, например, физика, или дисциплины направления подготовки или профиля.

Выполнение проектных заданий стимулирует мотивацию студентов к изучению математики. Любое проектное задание предполагает выявление и поиск оптимального решения проблемы. В сознании студента, при выявлении и осознании проблемной ситуации, формируется мотив овладения знаниями.

В начале изучения курса математики в вузе мы провели диагностику студентов и выявили, что больше половины из них имеют низкий уровень развития мотивации изучения математики.

В связи с низкой мотивацией студентов к изучению математики были разработаны приемы актуализации, стимулирующие эту мотивацию.

Приемы актуализации, способствующие развитию мотивации студентов в процессе изучения математики заключаются в создании проблемности в обучении, условий для проявления творческих, исследовательских способностей и самовыражения студента.

1. Использование обобщающего повторения.

Обобщающее повторение проводится в конце изучения любой большой темы, например: «Аналитическая геометрия», «Функция нескольких переменных» и т.д. Студенты представляют свой личный или групповой проект (это зависит от часов, отводимых на изучение темы и от уровня подготовки студентов)

2. Выполнение заданий максимальной для студента трудности (решение задач, выполнение проектов).

Этот прием используется для активизации самостоятельной работы студентов в процессе решения задач и выполнения проектов. Для студентов составляются индивидуальные задания различного уровня сложности (домашние и контрольные работы). Так же, уровень сложности заданий учитывается в студенческих проектах. При этом мы разрабатываем и для выполнения в домашних условиях, и для контрольных работ задания трех уровней, то есть задания, которые условно соответствуют выполнению на оценки «3», или «4», или «5», а студент имеет право выбрать тот уровень задания, который, по его мнению, соответствует уровню его готовности. Этот прием выполняет несколько функций. Во-первых, он является диагностическим. Так, если преподаватель видит, что студент идет по пути наименьшего сопротивления и выбирает задания легкого для себя уровня, это служит основанием для применения к данному студенту метода убеждения с тем, чтобы он взялся за выполнение более трудных заданий. Во-вторых, этому приему присуща стимулирующая функция: выбирая задания максимальной для себя трудности, студенты учатся преодолевать неудачи, проводить самоанализ как внешних причин возникновения трудностей (в виде трудности задачи), так и внутренних (то есть своих способностей). В результате у таких студентов повышается самооценка, уровень притязаний и мотивация к изучению математики. Кроме того, как показывает наш опыт, в ситуации возможности выбора трудности задания большинство студентов стремятся выполнять задания уровня «4» и «5».

3. Формирование и развитие у студентов следующих компетенций, относящихся к деятельности человека:

а) компетентность познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач, составление плана работы, выбор наиболее оптимальных вариантов решений, анализ, синтез, классификация материала, перестройка своей деятельности в случае необходимости, анализ и контроль за результатами своей деятельности;

б) компетентность информационных технологий: самостоятельный сбор информации (Интернет, литература, лекции, др. источники) по заданной проблеме (теме), подбор и переработка необходимой информации, выводы и оформление результатов своей проектной деятельности в виде реферата, опорного конспекта, мультимедийной презентации, макета изученного объекта;

в) компетентность деятельности: средства и способы деятельности (планирование, прогнозирование, рефлексия деятельности), исследовательская деятельность;

г) компетентность общения: порождение и восприятие текста, дискуссия, диалог, владение грамотной математической речью, отстаивание своей позиции, выступление с сообщениями, защита и отстаивание своего продукта.

Все перечисленные компетентности формируются и развиваются у студентов в процессе работы над проектом, на каждом этапе проектирования: на организационном этапе (когда студентом анализируется поставленная передним проблема, выявляются существенные требования к будущему проекту, рассматриваются различные проектные идеи); на деятельностном этапе (когда студентом выдвигается гипотеза, идет непосредственная разработка проекта); на рефлексивном этапе (происходит сравнение планируемых с реальными результатами); на итоговом этапе (происходит корректировка результатов, составление документации).

4. *Сообщение студентам только темы проекта*, не ограничивая их в полноте изложения материала, в выборе средств и форм изложения. Этим, мы побуждаем их к самостоятельному поиску, сбору, обработке информации по заданной теме, для разработки и создания проекта. Студенты учатся анализировать полученную информацию, вычленять главное, обобщать и делать выводы.

5. *Использование элементов математического моделирования.*

Для развития математической компетентности студентов необходимо показывать прикладную направленность математики. Студенты должны уметь средствами математики решать практические и профессиональные задачи. А так как в основе их решения лежит математическое моделирование, то для реализации прикладной направленности необходимо организовать обучение студентов элементам моделирования.

Процесс математического моделирования состоит из трех этапов:

- 1) *формализации*,
- 2) *решения задачи внутри модели*,
- 3) *интерпретации* полученного решения.

При обучении математическому моделированию особое значение мы уделяли работе над этапами формализации и интерпретации, поскольку именно эти два этапа вызвали у студентов наибольшие затруднения. Важным средством обучения элементам моделирования являются сюжетные задачи. Например, при изучении темы «Последовательности. Ряды» рассматривали задачу про двух стрелков (опытного и малоопытного) в тире. Затем, на этом примере рассмотрели критерий сходимости последовательности (критерий Коши).

Выводы. Используя данные приемы актуализации, мы меняем представление студентов о математике, о применении творчества в ней, повышаем интерес к её изучению, усиливаем значимость новых знаний по математике, а как следствие у студентов развивается мотивация к изучению математики.

При проведении анкетирования студентов в конце эксперимента мы убедились что, интерес к математике вырос, изменилось отношение к самому предмету, студенты увидели важность его изучения, многогранность применения математики в жизни, творческий характер математики.

Результаты диагностики развития мотивации изучения математики на конечном этапе эксперимента показали, что мы работаем в верном направлении, так как низкий уровень развития мотивации остался лишь у 8% студентов, а остальные перешли на средний и высокий уровень.

Литература:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: «Питер», 2000. – 512 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
3. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М: Высшая школа, 1977.
4. Сергеева Е.В. Интеграция проектного и компетентностного подходов в математическом образовании студентов технических университетов / Е.В.Сергеева // Вестник ПГЛУ. – Пятигорск, 2010. - №2. – С. 281-285.
5. Сергеева, Е. В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов. – [Электронный ресурс] / Е. В. Сергеева // Мир науки :Интернет – журнал. – 2016. – Т.4. – № 1.– Режим доступа :<http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf>
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т.1 Пер с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
7. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.

УДК 377.8

кандидат педагогических наук, доцент Сибаета Гульсасак Мубараконна
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай);
 кандидат педагогических наук, доцент Махмутов Юнир Мидхатович
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай)

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрыта взаимосвязь учебно-профессиональной деятельности и развития личности будущих педагогов через опыт реализации комплекса педагогических условий формирования обобщенных учебно-профессиональных умений.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, обобщенные учебно-профессиональные умения, педагогические условия.

Annotation. The article revealed the relationship of teaching and professional activities and personal development through the experience of future teachers implement a set of pedagogical conditions of formation of generalized training and professional skills.

Keywords: educational and professional activities, training and professional skills, pedagogical conditions.

Введение. В условиях глобальных преобразований в обществе возникает необходимость осмысления новых тенденций развития профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов. Одним из положительных преобразований является направленность образования на личность будущего специалиста. В связи с этим пересматриваются взгляды к взаимосвязи учебно-профессиональной деятельности и развития личности будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

На наш взгляд, при любых изменениях содержание образования должно обеспечивать развитие личности будущих специалистов, обладающих профессионально значимыми характеристиками и умеющих работать в условиях развивающегося общества.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном процессе деятельность субъекта занимает центральное место во всей логической цепочке: фундаментальная научная подготовка - субъектная деятельность учения по научной дисциплине - освоение видов и способов социальной и профессиональной деятельности в различных отраслях материального производства и культуры [10, с. 27].

Исследователи признают, что широкое распространение в решении рассматриваемой нами проблемы получила концепция, согласно которой профессиональное образование в первую очередь должно обеспечивать развитие личности путем организации его учебно-профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

На наш взгляд, успешность учебно-профессиональной деятельности студентов определяется уровнем сформированности учебно-профессиональных умений. Ученые-исследователи подчеркивают значимость практической направленности профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, многоуровневый характер формирования умений (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов и др.). При этом сформированность обобщенных учебно-профессиональных умений исследователями рассматривается как мощный фактор профессионально-личностного развития специалистов, который создает предпосылку для полного применения их творческих сил, способностей. Следовательно, обобщенные учебно-профессиональные умения будущих педагогов раскрываются как важнейший компонент квалификационной характеристики и личностного роста, а их формирование как составная часть системы профессионально-педагогической подготовки. Нам представляется важным формирование обобщенных учебно-профессиональных умений как профессионально-личностного составляющего будущих педагогов.

При рассмотрении особенностей учебно-профессиональной деятельности студентов следует уточнить понятия «деятельность», «учебная деятельность», «профессиональная деятельность» и «учебно-профессиональная деятельность».

«Деятельность - это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [12, с. 68].

«Деятельность – это форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека» [9, с. 37]. В данных определениях подчеркивается важный признак деятельности - взаимодействие субъекта и объекта.

Мы согласны с исследователями, что невозможно решать вне деятельности обучающегося такие актуальные задачи как трансформирование приобретаемых знаний в профессиональную инновационную деятельность, приобщение к глобальным источникам знаний, формирование навыков к самостоятельному повышению квалификации, поддержание интереса к новому и передовому на протяжении всей жизни, умение адаптироваться к переменам.

Понятие «учебная деятельность» трактуется исследователями достаточно широко.

А.А. Вербицкий [5] считает, что содержание учебной деятельности будущего специалиста определяется моделью будущей профессиональной деятельности, которая придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. По его мнению, основной единицей содержания профессиональной деятельности является профессионально-подобная ситуация, которая позволяет развертывать содержание образования в динамике.

В работе В.В. Давыдова и А.У. Варданян [6] понятие «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип деятельности, так как распространяется на все возрасты. В связи с этим ими учебная деятельность рассматривается как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Интеграция профессиональной деятельности определяет особенности учебной деятельности. В связи с этим изменяется целевая ориентация учебной деятельности, её направленность на развитие личности будущих педагогов и формирование обобщенных учебно-профессиональных умений.

Для решения поставленной нами проблемы интерес представляет определение учебной деятельности И.А. Зимней, которая рассматривает учебную деятельность как «деятельность по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий» [8, с. 193]. Данное определение позволяет нам ориентировать учебную деятельность на развитие личности будущих педагогов через процесс формирования обобщенных учебно-профессиональных умений. Поэтому в нашем исследовании мы будем опираться именно на такое понимание учебной деятельности.

Рассмотрим составляющую учебно-профессиональной деятельности – «профессиональную деятельность».

В связи с тем, что нас интересует профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов, считаем необходимым остановиться на определении профессиональной деятельности С.Ф. Зеера, который рассматривает ее как «социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности» [7, с. 38]. Данное определение отражает требования современного специалиста и указывает на наличие личностной составляющей учебно-профессиональной деятельности. В.А. Сластёнин рассматривает учебно-профессиональную деятельность «как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого (как её субъекта) с целью развития, формирования его личности как профессионала» [11, с. 57-59].

В.С. Безрукова акцентирует некоторые личностные составляющие учебно-профессиональной деятельности и определяет учебно-профессиональную деятельность студентов как «особый вид активной деятельности студентов, который направлен на самоизменение, на преобразование студентов самих себя как объектов обучения» и замечает, что она «протекает в условиях соединения с профессионально-производственным трудом» [3, с. 253-254].

А.А. Вербицкий и Н.А. Бахшаева полагают, что организация учебного процесса должна обеспечить переход студента в позицию специалиста. В свою очередь «трансформация учебной деятельности в профессиональную предполагает смену предметов деятельности» [5, с. 79]. В связи с этим необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход, трансформацию одного типа деятельности (учебной) в другой (профессиональный).

Таким образом, опираясь на анализ теоретической психолого-педагогической литературы, научных трудов и диссертационных исследований, мы пришли к следующему пониманию понятия «учебно-профессиональной деятельности» как развивающегося психолого-педагогического процесса, суть которого заключается в овладении профессиональными компетенциями, формировании обобщенных учебно-профессиональных умений, навыков и личностной субъектной позиции, обретении опыта эмоционально-ценностных отношений.

В процессе формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов мы учитывали основные требования компетентностного (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский и др.), личностно-ориентированного (В.А. Беликов, В.Я. Ляудис, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) подходов.

На основе выделенных методологических подходов нами выявлен комплекс педагогических условий формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов. В нашей работе условия мы рассматриваем как комплекс мер, которые предпринимаются нами для развития личности будущих педагогов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Раскроем содержание и опыт реализации педагогических условий формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Первое педагогическое условие формирования обобщенных учебно-профессиональных умений предполагает нацеленность учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущих педагогов.

Проблема личностного саморазвития человека разносторонне представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, В.Г. Маралова, А. Маслоу, Б.А. Мастерова, Р. Мэя, К. Роджерса, В.И. Слободчикова, В. Франкла, Г.А. Цукерман, И.И. Чесноковой и др.

Исследователи рассматривают учебно-профессиональную деятельность как непрерывный процесс самопроектирования личности будущего педагога.

Идея о личности как субъекте собственного развития в настоящее время прочно утвердилась в науке. Признается, что для развития личности собственное развитие является высшей потребностью, а саморазвитие понимается как фундаментальная способность; провозглашается, что посредством сознания человек может влиять на свою эволюцию и становится личностью постольку, поскольку участвует в собственном развитии.

Для реализации первого педагогического условия формирования обобщенных учебно-профессиональных умений нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- управление учебно-профессиональной деятельностью с позиций интересов, потребностей, способностей, возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей будущих педагогов;
- постоянная поддержка и проявление веры в перспективы развития будущих педагогов;
- признание индивидуальности будущих педагогов;
- стимулирование стремлений будущих педагогов стать лучше в учебно-профессиональной деятельности.

Студент в процессе профессиональной подготовки выступает в качестве субъекта саморазвития. Организация учебно-профессиональной деятельности предполагает не просто передачу и усвоение знаний, а совместный рост, личностное развитие преподавателей и будущих педагогов и формирование обобщенных учебно-профессиональных умений. В процессе обучения в вузе происходит взаимовлияние и взаимообогащение преподавателей и студентов. Они проектируют свое развитие, отношения как участники образовательного процесса. При этом важным является признание уникальности и индивидуальности опыта самого студента.

В ходе организации учебно-профессиональной деятельности мы старались актуализировать и стимулировать тенденцию будущих педагогов к личностному росту. В этих целях на занятиях нами были созданы условия для самореализации и самовыражения будущих педагогов. При этом на основе выявления и развития интересов, потребностей, общих и специальных способностей будущих педагогов нами были выбраны адекватные возрастным и индивидуальным возможностям содержание, формы и методы обучения.

Необходимым педагогическим условием формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов является активизация деятельности будущих педагогов в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Г.А. Балл утверждает, что «самым различным процессам, начиная с элементарного двигательного акта и кончая жизненным путем личности – ставятся конкретные задачи, детерминирующие их протекание» [2].

О.К. Тихомиров [15] полагает, что «иерархически организованная последовательность задач образует программу деятельности человека».

В своем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, что учебно-профессиональная задача – это заданная в определенных условиях цель, направленная на развитие личности и формирование обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов. Мы считаем, что в процессе применения учебно-профессиональных задач необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого студента и находить пути оптимального сочетания форм работы с ними. Учебно-профессиональные задачи, используемые преподавателями для формирования обобщенных учебно-профессиональных умений, должны активизировать деятельность будущих педагогов. Деятельность по решению учебно-профессиональных задач должна быть организована как процесс решения заданных ситуаций и формирования обобщенных учебно-профессиональных умений. При этом основное назначение учебно-профессиональной задачи заключается в постепенном введении будущих педагогов в профессиональную деятельность и организации их ориентировки в ней.

Для реализации второго педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- создание положительной мотивации при решении учебно-профессиональных задач;
- создание ситуаций успеха и инициативы при решении учебно-профессиональных задач;
- знание положительных качеств будущих педагогов и опора на них при организации процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности;
- предоставление будущим педагогам в ходе учебно-профессиональной деятельности определенной свободы.

Активизация деятельности будущих педагогов в процессе решения учебно-профессиональных задач, на наш взгляд, обеспечивает постепенное вхождение, освоение и активные действия будущих педагогов как субъекта данной деятельности.

Управление мотивацией будущих педагогов требует нахождения в соответствующей ситуации правильного метода её активизации. Мотивация является источником активности личности. Возникновение познавательного интереса является предпосылкой создания положительной мотивации. Именно возникновение познавательного интереса способствует правильной постановке учебно-профессиональных задач.

На создание положительной мотивации влияют способности будущих педагогов правильно принимать решения. Это зависит не только от потребностей будущих педагогов, побуждающих к действию, но и от степени сложности самой задачи. При этом трудность задачи может снижать интерес к учебно-профессиональной деятельности в случае её незначимости для студента. Повышению интереса и активности будущих педагогов способствуют лично значимые задачи. В таком случае процесс преодоления трудности выступает дополнительным стимулом активизации деятельности.

Следующим педагогическим условием формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов является ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов.

Учебное взаимодействие педагога и студентов, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения.

В.Я. Ляудис пишет, что «сотрудничество означает новый тип познавательного развития обучающихся, который характеризуется помимо успешного овладения системой познавательных действий, адекватных структуре усваиваемого предметного содержания, появлением более глубинных психологических новообразований личности» [16].

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся. Ю.К. Бабанский в этой связи писал, что «цель обучения заключается в изменении и развитии человека, усваивающего знания, для чего необходимо поставить ученика в позицию полноправного участника процесса обучения, в позицию субъекта» [1].

Анализ вышеназванных исследований и педагогической практики позволил нам сделать вывод о необходимости ориентации содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов.

Для реализации третьего педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- вовлечение будущих педагогов в различные виды учебно-профессиональной деятельности;
- развитие равнопартнерских отношений между преподавателями и будущими педагогами;
- обеспечение взаимного уважения между преподавателями и будущими педагогами;
- принятие будущих педагогов такими, какими они являются в реальности.

Ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов предусматривает качественно иное взаимодействие. Такое взаимодействие возможно на основе готовности выстраивать межличностные отношения в форме диалога.

В.А. Сластенин [14] отмечает, что диалогизация предполагает совместный личностный рост, личностное развитие обучающихся и обучающихся. Основным условием обеспечения диалогизации в педагогическом процессе является безусловное принятие личности студента, отношение к нему как к уникальной личности, персонализации профессиональной подготовки. Такое педагогическое взаимодействие требует включения личностного опыта в диалог студентов и преподавателей. Диалогизация педагогического взаимодействия связана с атмосферой доброжелательности и доверительности, с равноправными позициями обучающихся, воспитывающихся и сотрудничающих личностей.

Разработанный нами комплекс педагогических условий представляется нам необходимым и достаточным для формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Выводы. Таким образом, овладение учебно-профессиональной деятельностью является условием социально-профессиональной адаптации будущих педагогов. Мы полагаем, что в процессе формирования обобщенных учебно-профессиональных умений обеспечивается взаимосвязь учебно-профессиональной деятельности и развития личности будущих педагогов.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Общедидактический аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 256 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М., 1990. - 204с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344 с.
4. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). - Челябинск. - 1995. - 141 с.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. - М., 2000.
6. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. - Ереван: ЕрГПИ, 1981. - 113 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: УГППИ, 2000. - 380 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учеб. для вузов. Изд. второе, доп., исправ. и перераб. - М.: Логос, 2000. - 384 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2001. - 176 с.
10. Купавцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. - №10. - 2005. - С. 27-33.
11. Педагогика профессионального образования. Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издат. Центр «Академия», 2000. - С. 57-59.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.: ил.
13. Сибасева Г.М., Хасанова Г.Г. Модель формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 14. - С. 93-100.
14. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.
15. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 304 с.
16. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 240 с.

Педагогика

УДК 796.894

доктор педагогических наук, профессор Сидоров Леонид Константинович

Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (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, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьев Татьяна Александровна

Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

старший преподаватель Жуйко Дарья Анатольевна

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

**КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОТРЕБНОСТИ В ДВИЖЕНИИ СРЕДИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. Система физического воспитания должна основываться на исследованиях предметов первой необходимости.

Отсюда следует основа целей и задач физической культуры. Структура системы физического воспитания, гарантирующая развитие и реализацию потребности в движении, делится на 2 части:

1. Первая часть - «начальная школа», Дети 3-11.

2. Вторая часть - «средняя школа - институт дополнительного педагогического образования - колледж», дети и молодежь 12-22.

В первой части решается проблема возникновения движения; на втором этапе - совершенствование и реализация потребностей движения.

Формирование движущих потребностей важно учитывать первую часть, потому что это самый важный шаг в развитии движения. На этом этапе формируется движение и техника движения и мышечной работы в соответствии с возрастом молодежи.

Статья определяет концепцию современной физической культуры и решает ее важнейшую задачу - формирование потребности в движении среди детей и молодежи.

Ключевые слова: методология, концепция, двигательная потребность, система физического воспитания, структура, содержание, методическое обеспечение.

Annotation. The system of physical training should be based on studies about human necessities.

From here follows basis of objectives and tasks of physical training. The structure of system of physical training, guaranteeing the development and realization of motion need, is divided into 2 parts:

-The first part is “primary school”, i.e. children of 3-11.

-The second part is “secondary school - institution of extra pedagogical education – college», children and youth 12-22.

On the first part the problem of motion needs arising is solved; on the second step – perfection and realization of motion needs.

Forming the motional needs is important to take into consideration the first part, because it’s the most important step in the process of motion abilities development. On this step the movement and technique of movement and muscle work in accordance with the age of youth is forming.

The article defines the conception of modern physical training and solves it the most important task – forming of motion need among children and youth.

Keywords: methodology, concept, motor need, physical education system, structure, content, methodical support.

Введение. За последнее время значительно изменилась концепция современной физической культуры в нашей стране. В физкультурном образовании возросла вариативность типов учебных заведений, появилось большое количество авторских школ, которые предлагают многочисленные программы обучения детей начального возраста, что потребовало новых умений и знаний от учителя. Условия жизни все настойчиво ставят задачу пересмотра процесса взаимодействия учителя с детьми в педагогической деятельности начальной школы. Данная многоплановая и неоднозначная задача связана, в первую очередь, с установками самого педагога и необходимостью их пересмотра, что предполагает осознание современных целей концепции физической культуры. Увеличение объема учебного материала ведет к завышению требований, предъявляемых к детям, и усилению давления на них с целью его усвоения. На сегодняшний момент отсутствуют расчеты глобальных последствий подобного обучения детей, его влияния в последующие годы на формирование отношения ребенка к школе.

Современное образование трактуется как механизм передачи знаний, непрерывно вырабатываемых наукой и культурой, народам, населяющим планету. Стремительные тенденции мировых процессов, протекающих в исторически коротком интервале времени, и инерционный характер приобретения новейших знаний наукой, система образования должна принять динамическую направленность с минимальным запаздыванием относительно наработок науки [1].

Проведенный анализ этой области эмпирического опыта, дал возможность раскрыть отдельные аспекты современной концепции физической культуры. Представленные характеристики данного феномена в науке учитывались нами в свете личностно-ориентированной развивающейся парадигмы и теории учебной деятельности, поэтому педагогику физкультурной работы с учащимися общеобразовательной школы мы рассматриваем как интегративную область современного педагогического знания, изучающего процесс работы в физкультурном общеобразовательном пространстве.

Представленные характеристики данного феномена в науке учитывались нами в свете личностно-ориентированной развивающейся парадигмы и теории учебной деятельности, поэтому педагогику физкультурной работы с учащимися общеобразовательной школы мы рассматриваем как интегративную область современного педагогического знания, изучающего процесс работы в физкультурном общеобразовательном пространстве.

Действующая система физического воспитания, несмотря на ее достаточно профессиональную проработанность, все же не в состоянии позитивно решать стоящие перед ней задачи. Совершенствование системы физического воспитания на основе современных представлений позволит существенно улучшить физическое и функциональное состояния детей. Для этого же необходим критический анализ основ системы и ее построения: цели, методологии и концепции.

Данные анализа показывают, что все три основных составляющих нуждаются в кардинальном обновлении. Прежде всего, это касается цели. Напомним, что по Л.П. Матвееву (1991), «цель системы физического воспитания заключается во всестороннем и гармоничном развитии личности человека, способного к высокопроизводительному труду и защите Отечества». На наш же взгляд, это следствие главного в процессе физического воспитания – сформированности и последующей реализации двигательной потребности человека. Здесь возникает необходимость пояснения указанного понятия. Двигательная потребность, или иначе, потребность в движении, представляет собой какую-либо нужду человека (Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, Л. Brentано, В.С. Магун, Е.П. Ильин), является одной из жизнеопределяющих и относится, прежде всего, к первичным потребностям живого организма (индивида) [2, 3, 8].

И если, на первом этапе она биологически обусловлена (потребность организма), то на последующих этапах эволюции потребность приобретает новое качественное состояние – социально-духовное, т.е. потребность не только организма человека, но и его личности (А.Ц. Пуни, П.И. Рудик, Д.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Е.П. Ильин и др.) [4, 5].

Иначе говоря, человеку уже мало заниматься упражнениями, что обусловлено биологически, но заниматься ради своего самосовершенствования, испытания «мышечной радости», преодоления самого себя. Это особое состояние человека, при котором отсутствие занятий физическими упражнениями или их недостаточность неизменно вызовет физический и душевный дискомфорт и угнетение подсознания, и он будет длиться до тех пор, пока не будет удовлетворения в движении.

Поэтому в методологии построения системы физического воспитания главнейшим, а точнее первоосновой, будет являться сформированность такого состояния двигательной потребности, при котором необходимость занятий физической культурой будет оцениваться не на уровне сознания (т.е. человек понимает, что для поддержания здоровья он должен заниматься физическими упражнениями), а на уровне подсознания – в бессознательном поле (он чувствует, что иначе нельзя). Только такой уровень сформированности двигательной потребности позволит успешно решить все стоящие перед физическим воспитанием задачи. Более того, сформированность потребности в движении не потребует столь серьезного материально-финансового обеспечения (в чем заключается одно из основных заблуждений специалистов физического воспитания, особенно практиков). Для человека достаточно будет той среды, которая его окружает повседневно (квартирные условия, скверы, парки, тропинки, вспомогательные средства). Мы не

уменьшаем значение вложения материальных и финансовых составляющих процесса физического воспитания, но и переоценивать их навряд ли нужно.

Методология построения такой системы обеспечивается наличием важнейших положений о двигательной потребности в трудах многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Л.Н. Брентано, У. Джеймс, Олпорт, Д.Н. Лежнев, А.Н. Леонтьев, В.С. Магун, Е.П. Ильин и др.). Иначе говоря, методология системы физического воспитания, прежде всего, должна основываться на учении о потребностях человека [4, 6, 7].

Формулировка цели статьи. Сформулирована цель системы: «цель системы физического воспитания заключается в формировании и реализации двигательной потребности как первоосновы всестороннего и гармоничного развития личности человека, способного к высокопроизводительному труду и защите Отечества». Именно такое толкование цели позволит нам упорядочить, опять же в соответствии с логикой мысли, принципы, задачи построения современной системы физического воспитания, ее организационные, содержательные и методические основы. Исходя из цели, нами разработана концепция построения современной системы физического воспитания в структуре непрерывного физкультурного образования, которая научно обоснована и экспериментально апробирована.

Изложение основного материала статьи. Современная концепция основывается на следующих положениях:

Структура непрерывного физкультурного образования, состоящая из двух ступеней:

- 1-ая ступень: «детское дошкольное учреждение – начальная школа – учреждение дополнительного педагогического образования» - дети 3-11 лет;

- 2-ая ступень: «основная – средняя школа – УДПО – вуз» - дети и юношество 12-22 лет.

По существующей структуре приоритет того или иного образовательного уровня не определен. По нашей же, что и является принципиальным отличием от действующей, превалирующей приоритетом надлена 1-ая ступень. Именно те уровни, заложенные в 1-ой ступени, призваны по своему статусу и значению, решить главнейшую задачу физического воспитания – сформированность двигательной потребности детей и дальнейшей реализации в их последующей жизни.

Условия для решения названной задачи на отмеченных уровнях обусловлены уникальным двигательным потенциалом детей, их высочайшей пластичностью, восприимчивостью и заряженностью на движение.

На этой ступени согласно экспериментальным данным (Л.К. Сидоров, 1990-2002) отмечается формирующая фаза развития потребности.

2-ая ступень «основная – средняя школа – УДПО – вуз» по своим задачам отлична от первой тем, что на ней начинается проявляться и реализационный момент, т.е. на этапе «основная школа – УДПО» продолжается формирующе-реализационная фаза развития потребности.

И наконец, второй этап ступени – «средняя школа – УДПО – вуз». Здесь полностью доминирует реализационная фаза двигательной потребности. Учащийся старшей школы способен к самосовершенствованию, обладает необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками, заложенными на 1-ой ступени. Следовательно, уроки физической культуры в школе нужно строить таким образом, чтобы они полностью соответствовали возрастным интересам школьника и его волеизъявлению в выборе средств физического воспитания. Надо полагать, что занятия должны вестись в форме специализации, чего, к сожалению, не допускает действующая школьная программа по физической культуре. Противоречие между рутинной формой исполнения программы (где элементарный повтор и нет свободы выбора) и статусом старшего школьника, равно и студента, убивает инициативу его и приводит к «охлаждению» к урокам физкультуры. И в том повинна не сама физкультура, а формы и средства ее представления. Рискнем предположить, что старшеклассник найдет удовлетворение не на уроках физкультуры, а в большей степени, в деятельности УДПО (ДЮК ФП), где он сможет заниматься любым видом и значительно дольше. Отсюда возникает острая необходимость расширения работы учреждений дополнительного педагогического образования, что, кстати, весьма весомо прозвучало на заседании Госсовета России (январь 2001 г.).

В практике же наблюдается рассогласование действий школы и УДПО, что, естественно, резко снижает их возможности.

Резюмируя вышеизложенное, следует подчеркнуть, что именно такое построение структуры системы позволит качественно решить все проблемы, стоящие перед физическим воспитанием.

Структура учебных занятий должна быть (особенно, что касается первой ступени) не менее 4-5 часов в ДОУ и не менее 3 часов в школе. Это требование физиологического эффекта последствия мышечной нагрузки (в литературе – кумулятивный эффект).

В процессе образования следует определить приоритет развития двигательных способностей перед постановкой школы движения. Это связано с тем, что вначале формируется фундамент для решения образовательных задач. Только в этом случае возможно качественное образование двигательного навыка как конечного продукта процесса обучения. Этот факт подтверждается последними исследованиями (В.К. Бальсевич, В.И. Лях и др.). Учебные занятия по физической культуре несут характер тренирующего воздействия, т.е. на лицо факт приоритета процесса развития двигательных способностей перед постановкой школы движения [2].

Мышечная нагрузка на учебных занятиях должна соответствовать возрастным особенностям занимающихся (не больше, но и не меньше!). Явления недогрузок адекватно перегрузкам. Разница лишь в том, что в перегрузке мы имеем срочный результат, в недогрузке – более отдаленный негативный эффект (выстрел в будущее). Вполне объяснимы факты недогрузки (боязнь учителей, методистов превысить этот барьер, давление родителей, администрации – не дай бог, что случится!). По выражению А.А. Маркосьяна, должен нагрузка вызывает значительный функциональный сдвиг в организме ребенка [7, 9].

Указанные положения, определяющие суть современной концепции развития физического воспитания, обеспечивают процесс становления двигательной потребности и ее реализации на последующих этапах жизни человека.

Выводы. Перестройка общеобразовательной деятельности учебных заведений должна проводиться с учетом подходов к построению новой концепции современной физической культуры на основе формирования потребности в движении среди детей и молодежи и включать в себя: ориентацию вспомогательно-образовательной работы на жизненные ситуации детей; переход к проектной деятельности;

апробацию технологий современной физической культуры с учетом разнообразных потребностей и возможностей детей.

Построение и реализация новой концепции современной физической культуры на основе формирования потребности в движении среди детей и молодежи, новые структура и содержание позволят кардинально улучшить функциональное и физическое состояние детей, школьников, студентов.

Действующая система физического воспитания подрастающего поколения изначально не может решать стоящие перед ней задачи и нуждается в кардинальном обновлении.

На основе учения о потребностях разработана концепция современного видения в построении системы физического воспитания.

Разработана и экспериментально обоснована структура, содержание и методическое обеспечение системы физического воспитания, обеспечивающей становление и удовлетворение двигательной потребности.

Литература:

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М /: Наука, 1982 - 283 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физической культуры, 1990, №1, с. 15-24.
3. Брентано Л. Опыт теории потребностей. - Казань, 1921. — 263 с.
4. Лежнев В.Г. Намерение, воля и потребность. - М.: 1970. - 246 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, эмоции. - М.: 1971. - 310 с.
6. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. - 1992 - №2 - С. 31-37.
7. Маркосян А.А. Вопросы возрастной физиологии. - М.: Просвещение, 1974-210 с.
8. Матвеев А.П. Теория и методика физической культуры: Учебник. - М.: Физическая культура и спорт, 1991 – 513 с.
9. Фомин Н.А. Физиология человека: Учебное пособие. - М: Просвещение, 1982 – 320 с.

Педагогика

УДК - 37.013

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ, В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье обсуждается специфика формирования музыкальной культуры будущих педагогов-музыкантов, в условиях применения информационных технологий. Исследуется проблема формирования музыкально-эстетической культуры личности, в условиях современного общества. Описаны специфические особенности внедрения средств информационных технологий в процесс преподавания общеэстетических дисциплин. Приведены основные нормативные акты, регламентирующие образовательный процесс, обосновывающие необходимость включения информационных технологий в образовательный процесс, с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, воспитание, информационные технологии, педагог-музыкант.

Annotation. The article discusses the specifics of the formation of musical culture of future teachers-musicians, in terms of information technology. The problem of the formation of musical and aesthetic culture of the person in the conditions of modern society is investigated. Specific features of introduction of means of information technologies in process of teaching of General aesthetic disciplines are described. The main normative acts regulating the educational process, justifying the need to include information technologies in the educational process in order to improve the quality of education.

Keywords: Musical education, upbringing, information technologies, teacher-musician.

Введение. Современный этап развития общества предполагает новые подходы к управлению образовательным процессом, к обучению подрастающего поколения. При этом возрастает значение эстетического воспитания, формирования человека средствами искусства. Это касается, в частности, искусства музыкального, способствующего развитию нравственного начала личности, передаче духовного опыта человечества, восстановлению связей между поколениями.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие специфики управления процессом формирования музыкальной культуры, в условиях применения информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Ученые, как зарубежные, так и отечественные отмечают, что система образования не удовлетворяет современным требованиям, и вследствие этого находится в состоянии кризиса.

Это убеждает в необходимости серьезных корректив в области управления образовательными и воспитательными методиками, включая и музыкально-эстетическое воспитание.

Во-первых, потому, что действовавшая ранее система музыкально-эстетического воспитания уже не может функционировать в полном объеме.

Во-вторых, при обновлении ее форм, методов и самого содержания справедливо было бы максимально учитывать позитивный опыт истории музыкальной практики.

В формировании всесторонне развитой личности участвует множество факторов: семья, где изначально

закладывается мировоззрение и воспитание, окружающая социальная среда. Воспитание происходит за стенами школы, воспитывает ребенка та атмосфера, которая его окружает, те люди, с которыми он общается.

В этом процессе принимают участие все школьные дисциплины базисного плана: язык, литература, химия, история, география, музыка и т.д. Однако ни один из них так, как предметы общеэстетического цикла, не закладывают в ребенка того, что помогает выявить пути самореализации каждого, помогает раскрыть все его творческие потенциалы.

Известный педагог В.А. Сухомлинский говорил, что задача школы - делать так, чтобы уже в годы отрочества человек жил в мире красоты: «Чувствование красоты, привлекательности идеального – это моральная и эмоциональная сердцевина долженствования как средоточия этики» [9].

Преподавание общеэстетических дисциплин занимает важное место и обладает специфическими возможностями в общей системе воспитания: приобщение человека к искусству открывает возможности особенно активно целенаправленного и глубокого внедрения в его сознание эстетического отношения к миру. Многими учеными-практиками экспериментально установлено, что музыкальное образование школьников начинается уже в детском саду или внешкольных центрах эстетического воспитания, где обучаются и малыши, и школьники, естественно, осуществляется преемственность в воспитании и обучении. В них закладывается фундамент систематического образования, гуманистического и целостного воспитания, эстетического отношения к миру и самому себе.

Предметы художественно-эстетического цикла должны быть направлены на формирование и развитие полноценно развитой личности. Одной из ведущих дисциплин в современной системе образования художественно-эстетического цикла является «Музыка».

Именно музыка занимает особое место в повышении уровня нравственной и эстетической культуры подрастающего поколения. Она воздействует на сознание человека и его эмоциональную сферу, являясь важнейшим средством духовного развития личности. Музыка помогает человеку раскрыть в себе многие черты характера, позитивное, гармоничное восприятие окружающего мира.

К проблеме развития музыкальных способностей как важнейшего основания развития натуры человека, формирования его культуры обращались уже мудрецы глубокой древности. Можно вспомнить, что немало размышлений о природе прекрасного оставили такие античные философы, как Сократ, Аристотель, Платон, рассматривавшие прекрасное как эстетическую категорию, отличая её от отдельных прекрасных вещей.

Обращаясь к духовному опыту, сегодня важно сформировать у юной личности самостоятельность в нравственно-эстетической оценке действительности путем познания музыкального искусства, умножения собственного духовного потенциала, формирования интеллектуального капитала, нравственно-эстетической культуры через глубокий интерес к прогрессивному прошлому, к духовным ценностям национальной, отечественной и зарубежной музыкальной культуры. Сегодня же при перенасыщении звукового эфира различной, далеко не всегда качественной с точки зрения эстетических критериев музыкой, особенно важно научить ребенка разбираться в этом музыкальном калейдоскопе, выработать у него критерии отбора подлинно художественных образцов, умение отделить зёрна от плевел.

Анализируя достижения теории и практики, мы пришли к осмыслению того, что при неоспоримости существования исследований проблемы музыкально-эстетического воспитания школьников путем освоения музыкальной культуры прошлого, многие её аспекты остаются еще недостаточно разработанными.

Таким образом, данная проблема требует нового осмысления, учитывающего специфику современной реальности. Особенности же её таковы, что сегодня человеку, уже сформировавшему первоначальные навыки и основы музыкальной культуры, стремящемуся к более глубокому постижению музыкальной классики, необходимо иметь систему четкой навигации в пространстве электронных информационных ресурсов, умение ориентироваться в предложениях мировых музыкальных театров, концертных организаций и прочее.

В этом смысле существенным подспорьем могут стать специальные музыкальные занятия, обращенные к великому композиторскому наследию прошлого. Подобный подход наиболее эффективно применять на занятиях с обучающимися средней и – в еще большей степени – старшей школы, которые могут проходить как система специально организованных факультативов.

С целью реализации подобных занятий, важно подготовить педагогов-музыкантов, свободно ориентирующихся не только в области музыкального искусства, но и в области информационного пространства.

Хотелось бы отметить, что преподавания творческих дисциплин в области музыкального искусства у многих ассоциируется с традиционностью, консерватизмом. Как было сказано ранее, реалии современного общества диктуют иные условия реализации данных дисциплин.

Жизнь в современном мире постоянно изменяется, трансформируется. Нет сомнений, что современные обучающиеся сильно отличаются не только от тех, кого описывали в своих сочинениях Я. А. Коменский и В. А. Сухомлинский, но и от собственных сверстников последних десятилетий. Это не удивительно, ведь принципиально изменилась жизнь, воспитательные модели в семье, педагогические запросы к образовательной организации.

С начала XXI столетия население земли перешло на новый виток собственного становления — многие видные ученые и политики все чаще говорят о приближении новой эры информационных технологий. В условиях меняющегося мира, улучшение и усложнение технологий информатизации сферы образования приобретает основополагающий смысл. Это также подчеркивается в муниципальных и государственных документах. В этой связи важным становится необходимость внедрения средств информационных технологий в образовательный процесс.

Трансформация и информатизация современного общества влечет за собой одну из современных тенденций образования — информатизацию, и здесь освоение средств информационных технологий является актуальной необходимостью для будущего педагога-музыканта.

В образовании сложились определенные тенденции, среди которых выделяется информатизация. На сегодняшний день под понятием информатизация имеется в виду – основной путь модернизации системы образования. Это понятие подразумевает не только развитие техники и технологий, но и изменения, вызванные развитием информационных технологий в обществе, в котором ведущей ценностью является информация и работа с ней, разработка планов и программ, содействующих формированию человека нового общества.

Одной из актуальных проблем, с которой сталкивается современный педагог-музыкант, является проблема поиска, сбора определенного объема информации, необходимого к использованию в учебном процессе.

Здесь важно отметить, что педагогу-музыканту требуется освоение достаточно большого объема информации, с целью реализации профессиональной деятельности.

Что же такое информация? «Информация – это сведения об окружающем мире (объекте, процессе, явлении, событии), которые являются объектом преобразования (включая хранение, передачу и т.д.) и используются для выработки поведения, для принятия решения, для управления или для обучения».

Как следует из приведенного определения, с информацией обычно связывают по крайней мере три основных понятия:

- источник информации - тот элемент окружающего мира, сведения о котором являются объектом преобразования;
- потребитель информации – тот элемент окружающего мира, который использует информацию;
- сигнал – материальный носитель, который фиксирует информацию для переноса ее от источника к потребителю.

В этой связи, появляется актуализированная нормативно-правовая документация, регламентирующая образовательный процесс.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предусматривает процесс формирования таких компетенций у будущего педагога, которые направлены на развитие информационной культуры [1]. В область решения профессиональных задач будущего педагога-музыканта попадает задача по формированию образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий [10].

Компетентностный подход указывает на необходимость формирования способностей по использованию современных методов и технологий обучения и диагностики, по использованию естественнонаучных и математических знаний для ориентирования в современном информационном пространстве. [10].

Способность владеть информационно-коммуникативными технологиями, а также возможность применять их в образовательном процессе, является актуальной задачей современного педагога-музыканта. Тенденция к слиянию и взаимодействию традиционных методов обучения, современных информационных компьютерных технологий и новаторских способов педагогики, позволяющих повысить эффективность и качество образовательных программ, является одной из важнейших задач современной педагогики.

Актуальность применения средств информационных технологий продиктована общественной необходимостью в улучшении качества образовательного процесса, в том числе и в условиях музыкального образования.

Об эффективности и способах использования современных информационных технологий в процессе изучения музыкально-исторических, музыкально-теоретических дисциплин свидетельствует и опыт ведущих педагогов высшей школы. Так, например, потребность в удовлетворении вкусов и запросов обучающихся по части слушания качественной музыки, просмотра трансляций мировых музыкальных премьер, выступлений исполнителей высокого уровня, современных оперных и балетных постановок, практически непрерывно осуществляемых музыкальными театрами России, Америки и Европы, с успехом восполняется именно за счет интернет-ресурсов. К таковым относится, например, интернет-канал классической музыки MEDICI.TV. Богатый культурно-информационный контент, коллекцию оперной, балетной, инструментальной классики представляет канал Mezzo.

Выводы. При организации преподавателем аудиторной и самостоятельной работы необходимо учитывать и эффективно использовать огромный фонд качественных записей, предлагаемых видеохостингом YouTube. Эти и подобные им ресурсы могут применяться как иллюстративный, аудиовизуальный материал (в виде онлайн-трансляций, видеопрезентаций, музыкальных «нарезок» и проч.) как во время ставших уже педагогической классикой лекционных и семинарских занятий, так и в качестве средства формирования тонкого музыкального вкуса у обучающихся. В данном контексте категория вкуса рассматривается как критерий и важный компонент музыкальной культуры. Задача педагога при этом заключается в создании «системы навигации» в этом процессе. Преподавателю необходимо осуществлять отбор музыкального материала, предлагаемого студенту, продумывая логику и последовательность его освоения, создавая для своих подопечных некую «дорожную карту», которую каждый из них, освоившись в данном пространстве, будет варьировать в соответствии с собственными целями и задачами.

Литература:

1. Груздева М.Л. Формирование информационных компетенций средствами интернет-тестирования Груздева М.Л., Козицын А.М. // В сборнике статей по материалам региональной научно-практической конференции Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016 С. 9-11.
2. Карнаухова В. А. Инновационные формы обучения студентов как средство приобщения к музыкальной культуре (статья) // Образовательное пространство и современная инновативная культурная среда: грани взаимодействия. Сборник научных трудов. Нижний Новгород: НФ УРАО, 2010. С. 128 – 136.
3. Красильников И.М. Интерактивная музыкальная деятельность школьников // Педагогика. 2016. № 1. С. 64-74.
4. Красильников И.М. Какие компьютерные программы нужны для приобщения детей и подростков к музыкальному творчеству? // Педагогика искусства. 2014. № 1. С. 40-47.
5. Кривенкова Е.Н. Возможности применения информационных систем в образовательном процессе // В сборнике статей по материалам региональной научно-практической конференции Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016 С. 15-18
6. Кручинина, Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационно-коммуникационных технологий обучения / Г.А. Кручинина. Монография. – М.: МПГУ. Изд-во МПГУ им. В.И. Ленина. 1996. 176 с.
7. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Исполнительский анализ с применением информационных технологий как инструмент развития профессионального мышления педагога-музыканта// Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 193-200.

8. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/19/20>

9. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [pedlib.ru>Педагогич>5_0138_1.shtml](http://pedlib.ru/Pedagogich>5_0138_1.shtml) – Дата обращения: 29.03.2018

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 1426, от 04.12.2015 г., зарегистрирован в Минюсте от 11.01.2016 г. № 40536

Педагогика

УДК - 37.013

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается возможность и целесообразность применения информационных систем в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Дается различие между понятиями «информационные системы», «информационные технологии» и «базы данных». Определена необходимость того, что обществу требуется профессионально-подготовленный специалист, способный ориентироваться в современных информационных ресурсах, базах данных, осуществлять подбор, анализ полученной информации, применять эту информацию в реализации практической деятельности. Приводятся мнения ведущих российских специалистов в области музыкального образования об использовании информационных систем в подборе музыкального материала. Делается вывод о целесообразности применения информационных технологий.

Ключевые слова: информационные системы, педагог-музыкант, музыкальное образование.

Annotation. The article considers the expediency, possibility and fruitfulness of application of information systems in professional activity of teacher-musician. Given the distinction between "information systems", "information technology" and "database". The necessity of the fact that the society needs a professionally trained specialist, able to navigate in modern information resources, databases, carry out the selection, analysis of the information received, to apply this information in the implementation of practical activities. The opinions of the leading Russian experts in the field of music education on the use of information systems in the selection of musical material. The conclusion about expediency of application of information technologies is made.

Keywords: information systems, teacher-musician, musical education.

Введение. Контекст современного социально-экономического развития общества обусловил появление ряда предпосылок к изменению технологии получения и обработки информации. Формируются качественно иные принципы организации жизненного пространства людей, целью которых является решение вопросов, связанных с социальной активностью, приспособленностью, способностью адаптировать себя к быстро меняющимся условиям социально-экономической сферы.

Одной из основополагающих тенденций педагогического образования остается информатизация. Информатизация, характеризуется как процесс, направленный на создание, развитие и распространение информационно-коммуникационных технологий, который является одним из основополагающих факторов в процессе социально-экономических преобразований, преодолении кризисных ситуаций и стабилизации государственной экономики и развития системы образования [9].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление необходимости пересмотра и изменения привычных, традиционных методологических подходов, а также введения таких способов обучения будущих педагогов-музыкантов, которые основываются на использовании актуальных средств информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. В условиях постоянного обновления и усовершенствования технологий, информатизации, модернизации педагогического образования, изменяются и базовые требования потенциальных работодателей к уровню сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов, в этой связи педагогу-музыканту необходимо получение не только профессиональных умений в области исполнительского мастерства, но и умения использования оптимальных информационных систем в педагогической деятельности.

Существуют многочисленные классификации информационных систем. По функциональному признаку выделяют правовые, библиографические, медицинские, статистические информационные системы и т.п.

По степени автоматизации выделяют ручные (библиотечный каталог), автоматизированные, автоматические информационные системы (полностью исключая участие человека).

Сейчас широко применяются информационные системы, целью которых является обеспечение юридической, экономической, социологической, медицинской, библиографической деятельности. Ведущую роль среди таких систем занимают правовые информационно - поисковые системы, системы обработки статистических данных с целью оптимизации и решения задач, связанных с обработкой заказов, планированием производства, расчетом налогов и заработной платы, учетом кадров.

Для эффективной реализации профессиональной деятельности педагогу-музыканту важно владеть довольно обширным количеством информации в предметной области «Музыкальное образование и искусство».

К тому же, многие ученые в области музыковедения Е. В. Назайкинский [20], В. В. Медушевский [18], и др. рассуждали о том, что информационные технологии можно использовать с целью изучения средств изучения музыкальной выразительности. В этой связи, очевидной становится необходимость внедрения в процесс преподавания дисциплин в области музыкально-исторической, культурно-просветительской подготовки педагога-музыканта электронных ресурсов, что будет эффективным методом формирования их

профессиональной компетентности. Информация, заложенная в электронном ресурсе, может явиться дополнением, расширением к традиционным подходам, отражающим богатый опыт, накопленный в условиях развития музыкального образования и искусства.

Обществу требуется профессионально-подготовленный специалист, способный ориентироваться в современных информационных ресурсах, базах данных, осуществлять подбор, анализ полученной информации, применять эту информацию в реализации практической деятельности.

Сейчас педагог-музыкант это не только специалист, искусно интерпретирующий музыкальные произведения различных эпох, жанров, стилей, это и специалист, в функциональные обязанности которого входит умение проектировать образовательный процесс, а также управлять образовательными системами и программами. Для осуществления указанных видов деятельности важно экономно, рационально распределить свое время и силы. Собственно музыкальная педагогика, являющаяся отраслью педагогической науки, ставит перед собой цель в разрешении вопроса о проблеме изучения, разработки, проектирования, эффективных способов организации музыкального обучения. Это предполагает, что современный педагог-музыкант способен к оперативной обработке, критическому оцениванию, анализу полученной информации и уже на основе этого реализовывать программу предмета. Применение информационных систем в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов может стать эффективным инструментом в управлении и организации будущей профессиональной деятельности.

Накопленные на сегодняшний день теоретические и практические результаты свидетельствуют о том, что компьютеризация процесса обучения создает активные условия для воспитания будущих специалистов, традиционно используемые способы получения информации на данном этапе развития общества не всегда способны соответствовать темпу и требованиям, предъявляемым к современному специалисту.

Использование современных источников получения информации способно быстро обеспечить педагога-музыканта нужной ему информацией в любом месте и времени. Род же получаемой информации может быть совершенно различным: от основ музыкально-теоретической, музыкально-исторической подготовки до аудио-записей музыкальных произведений в различных трактовках и интерпретациях. Так для педагогов-музыкантов важнейшее значение при реализации исполнительской подготовки приобретает наличие не только нотного материала, но и различных вариантов интерпретаций музыкальных произведений, а также их анализ и характеристика.

Анализ представленных в сети интернет информационных систем, позволяет сделать вывод, что предметной области «Музыкальное образование и искусство» существует оптимальные и удобные в использовании информационные ресурсы. Актуальной остается проблема поиска, отбора музыкального материала, необходимого для наиболее качественной и эффективной подготовки будущего специалиста в области музыкального образования, в этой связи внедрение в процесс подготовки данного информационного ресурса, позволит оптимизировать затраченное время на поиск, сбор информации, касающейся музыкального произведения.

Процесс работы педагога-музыканта имеет определенные этапы [16]. Получая произведение с целью изучения, а впоследствии его исполнения, обучающийся сталкивается с массой трудностей, касающихся изучения музыкального произведения: работа над текстом, включающая в себя адекватный выбор темпа, аппликатуры, звукоизвлечения, работа над содержательной и стилистической сторонами музыкального произведения. Возникает проблема поиска нотного материала, трудов, анализирующих деятельность того или иного автора, принадлежащего определенному эстетическому направлению, соответственно материалов, дающих полное представление о стилистике того времени, в которое было создано произведение. К тому же, для наиболее убедительного и стилистически грамотного исполнения, в процесс работы над произведением необходимо привлечение слушания различных интерпретаций заданного произведения, с последующим анализом. И здесь студенту важно не только найти первое попавшееся исполнение, а выбрать наиболее подходящее и целесообразное. Становится очевидным, что обучающийся должен потратить массу времени на то, чтобы осуществить все приведенные виды работы. Мы полагаем, что решением данной проблемы может явиться использование информационной системы, основанной на технологии базы данных, в которой вся информация будет структурирована по ключевым понятиям, наиболее часто используемым профессионалами данной области.

Прослушивание и анализ музыкального материала является необходимым этапом в комплексной работе педагога-музыканта, а также формирует эмоциональное и интеллектуальное развитие молодого специалиста. По высказыванию Е. Либермана, «изучение игры крупных мастеров позволяет приблизиться к разрешению вопроса о внутренней и внешней форме произведения» [16].

Мы полагаем, что применение в процессе обучения наиболее оптимальной информационной системы поможет студенту оперативно конкретизировать свою работу в области работы с аудио-материалом, оптимизировать затраты времени на поиск информации, тем более что в условиях современного образования каждый обучающийся должен быть обеспечен возможностью доступа к базам данных и информационным ресурсам.

Для повышения уровня эффективности специалисту любой сферы профессиональной деятельности необходимо постоянно совершенствоваться, овладевая все большим объемом информации в той предметной области, в которой он реализует себя. Проблемы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в условиях современных социальных преобразований, в контексте стремительного развития технологий представляют сегодня важность и актуальность. Необходимо изучить возможности использования информационных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта. Традиционные формы обучения направлены на прочное усвоение знаний в профессиональной деятельности. Современные подходы к организации процесса профессиональной подготовки специалиста нацелены на развитие творческой личности выпускника, способного к решению профессиональных задач. Готовность педагога-музыканта определяется его способностью к разработке и реализации культурно-просветительских программ, к осуществлению презентационной деятельности в сфере культуры и образования, способностью к самопрезентации на рынке труда, возможностью творчески мыслить, проявлять инициативу в собственном профессиональном развитии как педагога и специалиста в области искусства, в условиях современного информационного общества, насыщенного инновационными технологиями. Подготовка будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческому развитию актуальна на этапе обучения в вузе. Особенностью профессионально-творческого развития педагога-музыканта является

процесс самореализации будущего специалиста сферы культуры путем вовлечения в мир искусства, пространство культурных ценностей. Основой профессионально-творческого развития являются формы и методы освоения образов искусства, интерпретация культурного опыта при решении художественно-творческих и образовательно-воспитательных задач, выполнение профессиональных функций культуропреимственности и культуротворчества, формирующих готовность будущих специалистов сферы искусства к профессиональному развитию самореализации [6].

Выводы. Использование информационных технологий в учебном процессе по подготовке будущего педагога в сфере искусства, чрезвычайно актуально на современном этапе социального развития, в ситуации, когда молодежь, являющаяся отражением своего времени, активно использует повседневной жизни весь спектр современных информационных технологий. Таким образом, актуальными тенденциями процесса обучения и профессионального развития будущего педагога-музыканта определены пути применения разнообразных информационных ресурсов в процессе обучения, в том числе и по творческим дисциплинам [17].

Литература:

1. Александрова, Н.С. Образование в современных условиях информатизации / Н.С. Александрова, В.Н. Оношко // Педагогика. Общество. Право. - 2015. - №1. - С. 4-19.
2. Атанасян С.Л. Специфика подготовки педагогов в условиях информатизации высшего профессионального образования / С.Л. Атанасян // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2009. № 17. С. 5-28.
3. Ахмеджанова Т.Д. Формирование информационной культуры студентов посредством проблематизации образовательной ситуации: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Т.Д. Ахмеджанова. - Чита, 2009. - 215 с.
4. Воройский Ф.С. Информатика: энцикл. систематизир. слов.-спр.: введ. в соврем. информ. и телекоммуникац. технологии в терминах и фактах. М.: Физматлит, 2006. 945 с. URL: http://old.nsuem.ru/edu/library/Electronic_library/Internetresursy/Slovari/Vorojskij_Informatika.pdf(дата обращения: 17.04.2015).
5. Ганеева, А.Р. Информационные технологии в педагогическом вузе: Организация самостоятельной работы студентов по геометрии: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / А.Р. Ганеева. - Елабуга, 2005. - 249 с.
6. Горбунова, Е.Е. Модель процесса подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации / Е.Е. Горбунова // Научный журнал «Известия Волгоградского государственного педагогического университета», 2010 год, № 9, с. 35-38.
7. Грабодоева Н.В. Информационные потребности специалистов в области музыкального искусства: Пробл. и методика изучения Научная библиотека диссертаций и авторефератов диссертация канд. пед. наук: 05.25.03 / Грабодоева Н.В – Санкт-Петербург, 1996. - 277 с.
8. Грибков Д.Н. Электронные информационные ресурсы библиотек: к проблеме интеграции // Библиотекосведение. 2008. № 4. С. 48-51.
9. Груздева М.Л., Свинухова М.Ю. Использование информационных технологий для формирования профессиональной мобильности выпускников вузов / Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1(5). С. 219-223.
10. Зайнутдинова, Л.Х. Диагностика ограничения развития мышления учащихся при разработке в современных информационных системах на примере задачи классификации // А.И. Федосеев // Журнал "Информатика и образование" №3 2013 С. 22-33
11. К. Дж. Дейт. Введение в системы баз данных = Introduction to Database Systems. — 8-е изд. — М.: Вильямс, 2006. — С. 1328.
12. "Комментарий к Федеральному закону от 27 июля 2006 года n 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" (постатейный) (Ковалева Н.Н., Холодная Е.В.) <http://www.consultant.ru/>
13. Кручинина, Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационно-коммуникационных технологий обучения / Г.А. Кручинина. Монография. – М.: МПГУ. Изд-во МПГУ им. В.И. Ленина. 1996. 176 с.
14. Заболотская И.В., Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук «Новые информационные технологии в музыкальном образовании», Санкт-Петербург - 2000
15. Козлов, О.А. Перспективы развития системы образования в информационном обществе / О.А. Козлов // Информационные технологии в проектировании и производстве, 2001, №1. – С. 45-52.
16. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.
17. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. –URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/19/20>
18. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Исполнительский анализ с применением информационных технологий как инструмент развития профессионального мышления педагога-музыканта // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 193-200.
19. Медушевский В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.
20. Мокрополова Ю.Е. Полнотекстовые базы данных: особенности, использование / Ю.Е. Мокрополова, Е.М. Смирнова // Роль библиотек в информационном обеспечении образовательной и научной деятельности: материалы межрегион. науч.-практ. конф., Пермь, 2324 апр. 2014 г. / Перм. гос. акад. искусства и культуры, Перм. гос. краев. универс. б-ка им. А.М. Горького. Пермь, 2014. С. 302-312.
21. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкального знания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 91– 110.
22. Одорова, Т. Л. Информационные ресурсы сферы искусства: структура и особенности [Текст] / Т. Л. Одорова // Библиотечно-информационная деятельность: учеб. тетради для студентов заоч. отд-ния по направлению подготовки "Библиотечно-информационная деятельность" и "Библиотечно-информационные ресурсы": - Улан-Удэ, 2012. - Вып. 3. - С. 59-63.

23. Смирнова Ж. В., Красикова, О. Г., Груздева, М. Л. (2017). Открытое электронное обучение в образовательной деятельности университета // Вестник Мининского университета. № 4. –URL-адрес: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/698>

24. Юркевецкая А.З. Совершенствование библиотечно-библиографического обслуживания самодеятельных музыкальных коллективов на основе изучения специфики их информационных потребностей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 05.25.03. - Москва, 1981. - 230 с.

Педагогика

УДК:007.2

студент 2-го курса Силаев Дмитрий Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ЯВЛЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЗАКОН НЕОБХОДИМОСТИ РАЗНООБРАЗИЯ У. Р. ЭШБИ

Аннотация. Сегодняшний день существует огромное множество систем, описывающие и моделирующие работу в различных областях наук. Автоматизированные системы на данном этапе развития нуждаются в самоорганизации. Метод Уильяма Росса Эшби, описывающий закон необходимости разнообразия решает данную задачу. Данный метод используется во многих предметных областях, таких, как: конструирование, медицина, экономика, кибернетика и так далее.

Ключевые слова: закон необходимости разнообразия, объем хаоса, равновесие системы, самоорганизация.

Annotation. Today, there are a huge number of systems that describe and model work in various fields of science. Automated systems at this stage of development need self-organization. The method of William Ross Ashby, describing the law of necessity for diversity, solves this problem. This method is used in many subject areas, such as: design, medicine, economics, cybernetics and so on.

Keywords: the law of the need for diversity, the amount of chaos, the balance of the system, self-organization.

Введение. «Самым фундаментальным понятием кибернетики является понятие «различия», означающее, что-либо две вещи ощутимо различны, либо одна вещь изменилась с течением времени. Это понятие включает все изменения, которые могут произойти с течением времени. Ведь когда растения растут, планеты стареют и машины движутся, всегда налицо некоторое изменение одного состояния в другое. Первой нашей задачей будет развить это понятие «изменения», не только уточняя, но и обогащая его, придавая ему такую форму, которая, как показал опыт, необходима для углубленного исследования». Исходная формулировка автора закона: «Только многообразие способно поглотить многообразие» имеет две современных интерпретации и одно исключение для сложных систем [1].

Изложение основного материала статьи. Закон необходимости разнообразия или закон Эшби имеет широкую область применения. Он одинаково справедлив для всех динамических систем нашего мира, будь то технические, социальные или биологические системы.

Закон необходимости разнообразия заключается в том, что при разработке проблеморазрешающей системы необходимо учитывать, что эта система должна иметь большее количество состояний, чем количество возмущений решаемой проблемы, или должна иметь способность создать такое количество состояний. Другими словами, система должна обладать возможностью менять своё состояние в ответ на возможное возмущение, в противном случае такая система не сможет отвечать задачам управления, выдвигаемым внешней средой, и будет малоэффективной. Для описания большого разнообразия состояний системы, необходимо большое количество памяти, поэтому обычно уменьшают разнообразие объекта управления. Для этого администратор должен ограничить свободы и/или диапазоны изменения состояний системы. Однако, на сегодняшний день данную проблему можно решить использованием суперкомпьютеров.

Если система управления не способна собирать и обрабатывать информацию о внешней и внутренней среде с той же скоростью, что и скорость протекания процессов в объекте управления, то она не обладает необходимым разнообразием своих состояний, что приводит к потере управляемости организацией и нарастанию хаоса.

На практике данное ограничение, преодолевается, в основном, отказом от жестких законов. Действуя не по прямому алгоритму, а по разветвленному, что увеличивает число состояний системы субъекта управления и тем самым обеспечивается эффективность работы. А если система начинает работать по прямому алгоритму, то она включает тормозящее действие принципа необходимого разнообразия. Как следствие – увеличивается время ожидания в системе. Например, если на пропускном узле будут обрабатываться значения по прямому алгоритму, то в нем образуются длинные очереди данных.

Из принципа Эшби следует парадоксальный вывод: в любой системе в зависимости от ее специфики существует оптимальный "объем хаоса", при котором развитие происходит наиболее динамично. Слишком мало или слишком много хаоса приводит систему к деградации.

Например, плановую экономику многих государств погубила "всего-навсего" неспособность государственных органов управления обеспечить выполнение принципа необходимого разнообразия Эшби. В результате абсолютно управляемая по всем формальным признакам экономика фактически стала абсолютно неуправляемой. Кажущийся порядок – детерминизм в системе управления - обернулся полным беспорядком – хаосом.

Данный метод является одной из составляющих такой характеристики системы как самоорганизация. Рассказывая о данном явлении на одном из симпозиумов, Эшби приводил пример зарождения жизни на планете. Обычно предполагалось, что происхождение жизни – редкое и странное явление, а затем делались попытки показать, как же оно всё-таки могло произойти. Эшби утверждал, что такие поиски совершенно ошибочны. Справедливо как раз обратное – каждая динамическая система даёт начало своей собственной

форме разумной жизни и является в этом смысле самоорганизующейся. Иначе говоря, каждая изолированная детерминированная динамическая система, подчиняющаяся неизменяющимся законам, создаёт «организмы», приспособленные к «окружающей среде».

Как правило, выделяют три вида самоорганизации:

- 1) Техническая самоорганизация, основанная на возможности автоматического изменения алгоритма действия при возмущении управляемого объекта.
- 2) Биологическая самоорганизация, основанная на генетической программе сохранения вида и на дарвиновской триаде: изменчивость, наследственность, отбор.
- 3) Социальная самоорганизация, основанная на социальной программе общества по уравниванию общественных отношений, включающих в себя изменяющиеся во времени приоритеты, ценности и законы [2].

Важную роль для самоорганизации играют разного рода случайности. Поэтому данное явление тесно связано с понятием синергия. Синергия – это эффект взаимодействия случайных обстоятельств, характеризующаяся тем, что их кооперативное действие существенно превышает сумму их отдельных действий. Однако в отличие от самоорганизации, которая проявляется как эффект взаимодействия между элементами системы для достижения цели, синергетический подход не требует наличия цели. При данном подходе, мы изменяем управляющие параметры более или менее непредсказуемым образом и изучаем самоорганизацию системы, т.е. её различные состояния, в которое она переходит под воздействием внешних возмущений [3].

Понятие организации подразумевает существование условий, в котором происходит рассмотрение свойств динамических систем. Поскольку организация как таковая относительна, динамические системы, так или иначе организованные, описываются функциями двух и более переменных.

Понятие, противоположное условности, есть безусловность, разложимость на составные части, сводимость. Отсутствие сводимости является свойством организованных систем.

Вместо того, чтобы вводить набор переменных, характеризующих поведение частей сложной динамической системы, можно ввести набор состояний и изучать систему в целом, аналогично тому, как это делается в подходе Фишера. Логика Фишера, состоящая в анализе дисперсий случайных величин, не требует введения каких-либо метрик для переменных. Необходимо лишь знание частот реализаций тех или иных комбинаций состояний.

Условность определения организации подразумевает существование множества A потенциально возможных наборов состояний, с одной стороны, и различных подпространств B фактических реализаций состояний, имеющих место в действительности, с другой. Таким образом, условность организации предполагает наличие информационных потоков между частями системы. Это, в свою очередь, равнозначно действию ограничений, сужающих множество A до B . Однако, поскольку подобные ограничения как отношения между множествами A и B зависят от того, какое именно множество A рассматривается, формулировка ограничений зависит от наблюдателя! Таким образом, конкретный взгляд на различные аспекты организации зависит, в конечном счете, от исследователя.

Динамика сложных систем может изучаться через рассмотрение состояний системы без введения переменных, представляющих ее части. Поэтому динамика и организация — независимые понятия.

При введении небольшого числа очевидных требований, динамическая система может представляться состоящей из различных частей лишь в зависимости от точки зрения наблюдателя.

Машиной является произвольная система, поведение которой характеризуется регулярностью, а именно: так, что состояние ее самой, а также ее окружения в данный момент однозначно определяет ее состояние в следующий момент времени.

С точки зрения этого определения ни превращения энергии, ни даже материальность или абстрактность не играют роли. Иными словами, машиной является так называемый конечный автомат, который вводится следующим образом. Имеется:

- множество S состояний автомата,
- множество I состояний окружения (подаваемое на "вход"), а также
- отображение f декартова произведения $I \times S$ в S , то есть $f: I \times S \rightarrow S$.

Таким образом, организация частей в единое целое задается отображением f . Множество возможных организаций частей может быть поставлено во взаимно-однозначное соответствие множеству возможных отображений $I \times S \rightarrow S$. Это определение требует лишь условности в указанном выше смысле функциональной зависимости частей системы друг от друга и регулярности поведения системы.

Качество организации относительно. Вопрос качества данной организации частей в составе целого есть вопрос оптимизации. Если определенные для данной системы возмущения выводят ее из некоторой фокальной области, тогда организация этой системы является неудовлетворительной в данных условиях. Поэтому удовлетворительная организация — это отношение между возмущениями и фокальной областью параметров, отображающее первые во вторую.

Термин "самоорганизация" имеет два значения:

1) Процесс, при котором в динамической системе самопроизвольно возникают и развиваются связи между компонентами системы. Это изменение между состоянием, в котором части системы не сообщаются между собой, и состоянием, в котором это сообщение имеет место;

2) Процесс, при котором неудовлетворительная организация становится удовлетворительной.

Не существует машин, являющихся самоорганизующимися в этом смысле просто потому, что утверждать, что отображение f есть функция состояний, не имеет смысла. В противном случае вместо одного f для трех состояний a , b и c из S существовало бы соответственно три отображения f_a , f_b и f_c . С другой стороны, поскольку существует единственное преобразование входного сигнала в выходной, при реализации состояния b отображение $f_a(b)$ не имеет смысла.

Для того, чтобы заданное отображение изменилось из f в g , должна существовать некоторая переменная, отражающая возможность этого изменения вследствие внешнего действия по отношению к системе (именно внешнего, так как мы видели, что изменение отображения не может быть вызвано изменением внутреннего состояния по смыслу определения машины). Таким образом, самоорганизация одной машины (во втором смысле слова) возможна лишь в контексте взаимодействия с другой машиной, что выразилось бы в

необходимости введения дополнительной переменной. Поэтому как таковая самоорганизация машин смысла не имеет.

Многие явления, такие как: установление равновесия, уменьшение или увеличение порядка, эволюция и другие, протекающие в различных системах, могут приводить к некоторой самоорганизации. Рассмотрим брусок, уравновешенный на своем основании. Он может быть устойчивым относительно D, если D есть смещение на 15° от вертикали, но неустойчивым относительно E, если E есть смещение на 35° . Достигнув равновесия, брусок перешел от большего числа состояний к меньшему числу. Другими словами, он совершил выбор и некоторые состояния он отверг – те, что он покинул, а некоторые сохранил – те, в которые он перешел. Очень часто приходится слышать утверждение, что не все системы способны к выбору, но справедливо как раз обратное: каждая система совершает соответствующий акт выбора. Другими словами она улучшает свои «жизненные условия» и саму себя – самоорганизуется, усложняется, умнеет.

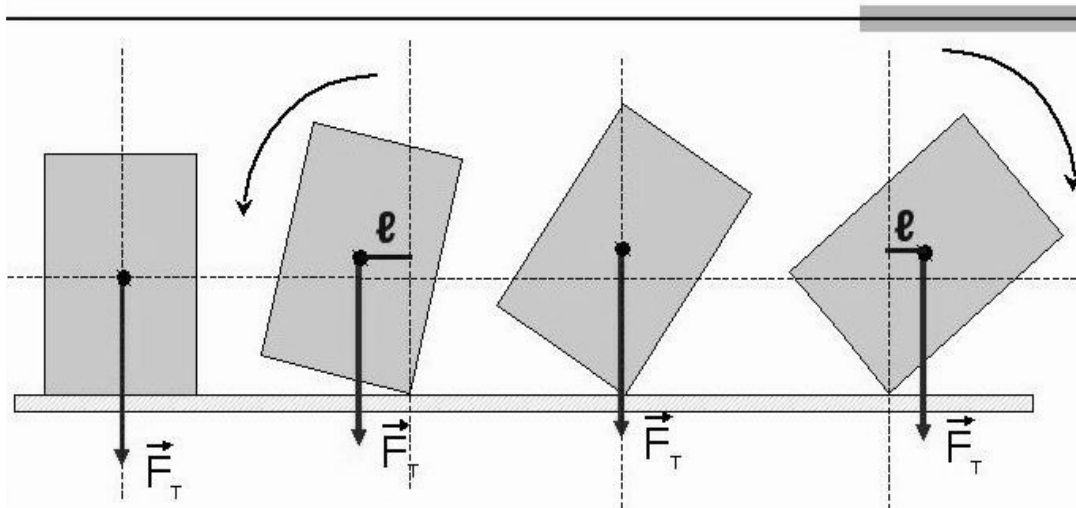


Рисунок 6. Самоорганизация на примере бруска

Эшби не однократно говорил, что конкуренция между видами считается не только биологическим явлением, тогда как на самом деле это лишь выражение более общего процесса. Пусть у нас имеется вычислительная машина, память которой заполнена случайным образом цифрами, скажем, от 0 до 9. И пусть её работа подчиняется простому, но постоянно действующему закону: цифры попарно перемножаются, и крайняя правая цифра произведения становится на место первого сомножителя. Запустим машину и дадим ей «эволюционировать». Исходя из законов этого мира, чётные числа имеют больше шансов выжить, то есть остаться в памяти машины. Таким образом, по мере эволюционирования системы мы увидим, как чётные числа постепенно будут замещать нечётные. И всё это происходит только из-за того, что в замкнутой системе постоянно действовали одни и те же законы. Таким образом, самоорганизацией называют улучшение «жизненных условий» системы посредством выбора степени разнообразия состояний под воздействием неизменных законов.

Конкуренция видов в вычислительной машине

№ шага	Числа																		
	1	9	7	7	1	3	9	1	7	1	3	3	1	1	1	7	2	9	3
2	3	9	7	3	7	9	7	7	3	9	3	1	1	7	4	8	7	6	2
3	7	3	1	1	3	3	9	1	7	7	3	1	7	8	2	6	2	2	2
4	1	3	1	3	9	7	9	7	9	1	3	7	6	6	2	2	4	4	2
5	3	3	3	7	3	3	3	3	9	3	1	2	6	2	4	8	6	8	2
6	9	9	1	1	9	9	9	7	7	3	2	2	2	8	2	8	8	6	2
7	1	9	1	9	1	1	3	9	1	6	4	4	6	6	6	4	8	2	2
8	9	9	9	9	1	3	7	9	6	4	6	4	6	6	4	2	6	4	2
9	1	1	1	9	3	1	3	4	4	4	4	4	6	4	8	2	4	8	2
10	1	1	9	7	3	3	2	6	6	6	6	4	4	2	6	8	2	6	2
11	1	9	3	1	9	6	2	6	6	6	4	6	8	2	8	6	2	2	2
12	9	7	3	9	4	2	2	6	6	4	4	8	6	6	8	2	4	4	2
13	3	1	7	6	8	4	2	6	4	6	2	8	6	8	6	8	6	8	2
14	3	7	2	8	2	8	2	4	4	2	6	8	8	8	8	8	8	6	2
15	1	4	6	6	6	6	8	6	8	2	8	4	4	4	4	4	8	2	2
16	4	4	6	6	6	8	8	8	6	6	2	6	6	6	6	2	6	4	2

Выводы. В итоге, под самоорганизацией понимается процесс установления в системе порядка, происходящий исключительно за счет кооперативного действия и связей ее компонентов, что приводит к изменению ее пространственной, временной или функциональной структуры.

Фактически, самоорганизация является установлением организованности, порядка за счет согласованного взаимодействия компонентов внутри системы при отсутствии действий, упорядочивающих, со стороны среды.

Чтобы система была самоорганизующейся она должна удовлетворять, по крайней мере, следующим требованиям:

- 1) система должна быть открытой, т.е. обмениваться со средой веществом, энергией или информацией;
- 2) происходящие в ней действия должны быть согласованными друг с другом;
- 3) система должна быть динамичной;
- 4) находиться поодаль состояния равновесия.

Литература:

1. У.Р. Эшби, Введение в кибернетику, М., «КомКнига», 2006 г., с. 21.
2. Баранников А.Ф., Теория организации. Учебник для вузов, М., ЮНИТИ-ДАНА. 2004. с. 189
3. Гвишиани Д.М., Организация и управление, М., Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. 1998г. С. 203

УДК:378

преподаватель Сурцев Александр Владимирович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СЛУШАТЕЛЕЙ И КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется педагогический подход к процессу самостоятельной подготовки слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. Отмечается, что самостоятельная подготовка курсантов и слушателей учебных заведений МВД России – это неотъемлемая часть учебного процесса, которая ориентирована на формирование квалифицированных специалистов для ОВД РФ.

Ключевые слова: самоподготовка, образовательный процесс, совершенствование, педагогический контроль, самовоспитание.

Annotation. The article analyzes the pedagogical approach to the process of independent training of students and cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is noted that the independent training of cadets and listeners of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an integral part of the educational process, which is oriented towards the formation of qualified specialists for the internal affairs department of the Russian Federation.

Keywords: self-training, educational process, improvement, pedagogical control, self-education.

Введение. Самостоятельная подготовка курсантов и слушателей учебных заведений МВД России на современном историческом этапе развития является составной частью образовательного процесса. Она имеет своим предназначением формирование высококвалифицированных специалистов для органов внутренних дел.

Дальнейшее совершенствование системы обучения связывают с поиском путей формирования умений и быстрой ориентации в мощном потоке информации, адаптации к динамичной структуре современного производства, творческого применения полученных знаний. Перечисленные требования объединяются целью развития самообразовательной деятельности.

Самостоятельная подготовка осуществляется для углубления и закрепления знаний, которые были получены на лекционных и других занятиях, а также для появления навыков самостоятельного получения новых, ранее не имевшихся знаний.

Самостоятельную подготовку возможно рассматривать, и как метод обучения слушателей, и как одну из возможных форм организации деятельности обучающихся в образовательном процессе. Если рассматривать самоподготовку как метод обучения, то здесь прежде всего целесообразно говорить о способе деятельности обучающегося, который осуществляется самостоятельно, без какого-либо постороннего влияния или опосредованно управляемый преподавателем.

Если же смотреть на самостоятельную подготовку как на форму организации процесса обучения – то здесь нужно говорить о целом комплексе условий обучения, созданных для образовательной деятельности, которые происходят либо под непосредственным педагогическим контролем со стороны преподавателя, либо без участия такового.

Изложение основного материала статьи. Процесс обучения и воспитания слушателей – это всегда единая взаимообусловленная и неразрывная система, которая требует осознанной, постоянной и настойчивой самостоятельной работы обучающимися.

Основной задачей самостоятельной подготовки является максимально быстрая адаптация обучающихся к сложному и многогранному процессу обучения в образовательных организациях системы МВД России. Немаловажным является и тот аспект, что самостоятельная подготовка должна пробудить интерес у обучающихся к получению новых теоретических знаний, которые впоследствии должны перейти в практическую деятельность, обеспечивающую успешное овладение программой профессиональной подготовки и готовящую сотрудников к условиям службы в соответствующих подразделениях территориальных органов внутренних дел.

Самостоятельная работа в учебном процессе выполняет ряд важнейших функций: познавательную, обучающую и воспитательную. Здесь стоит отметить, что большую роль играет установление обратной связи между преподавателем и обучающимися.

Многолетняя практика образовательных организаций МВД России свидетельствует о том, что далеко не всем преподавателям удается достичь высокого уровня активности со стороны слушателей на различных видах учебных занятий. Это практически всегда отрицательно сказывается на качестве освоения ими знаний, формировании умений, замедляет развитие познавательных интересов, внутренних мотивов и стимулов обучения. При этом само обучение в таком случае не дает ожидаемых результатов, если оно не активизирует стремление обучающегося к самовоспитанию и самообразованию. Многое зависит от преподавателя, его «увлеченности». Самые интересные и содержательные учебные занятия, не подкрепленные трудом слушателей, чтением книг, специально подобранных преподавателем заданий для самоподготовки, решением ситуационных задач, не смогут подготовить их как специалистов. Исходя из всего сказанного, все виды учебных занятий должны быть построены так, чтобы слушатель учился применять научный подход к любому проблемному вопросу, приобретал и вырабатывал необходимые алгоритмы самостоятельной работы. Навыки самостоятельной работы необходимо воспитывать.

Главный смысл самостоятельной работы заключается в том, чтобы научиться вникать в сущность изучаемых проблем, устанавливать связи событий и соотношения явлений, понятий, анализировать различные составляющие той или иной области знаний, делать обобщения и выводы. Поэтому основой самостоятельной работы является восприятие и осмысление, т.е. аналитико-синтетическая деятельность. Исходя из этого, самостоятельная работа (подготовка) сотрудника органов внутренних дел, основанная на этих принципах, должна являться частью его профессиональной подготовки.

Общезвестно, что профессионализм сотрудников органов внутренних дел во многом зависит и от уровня соответствующей профессиональной подготовки. Основным направлением в области работы с

кадрами является профессиональное обучение и подготовка молодых сотрудников полиции, повышение их правосознания и интеллектуального уровня.

В современных условиях значимость самостоятельной работы обучающихся и самостоятельной подготовки слушателей определена низким качеством отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел, уровнем их образования, мотивационной направленностью и мировоззренческим развитием личности.

Если преподаватель активен как педагог, то он фактически является организатором дополнительных занятий в форме самостоятельной подготовки. Без помощи преподавателя слушателю не обойтись. Самостоятельная мыслительная деятельность слушателя при освоении знаний необходима, и преподаватель должен его этому научить. Качественное и добросовестное выполнение самостоятельной работы требует от слушателя почти в два раза больше времени, а от преподавателя - в несколько раз больше по сравнению с принятыми сегодня нормами затрат времени на подготовку к занятиям. У преподавателей уходит время на подготовку методических рекомендаций проведения учебных занятий, проблемных вопросов, разработку ситуационных задач, сценариев проведения практических занятий по типу «малых групп», «деловых игр» и т.п. При этом возрастает почасовая нагрузка на преподавателя без учета индивидуального годового бюджета его рабочего времени. В то же время слушатель тратит много времени из-за неумения организовать самостоятельную работу.

Активная самостоятельная работа слушателя возможна только при наличии достаточно серьезной и устойчивой мотивации. В большинстве случаев у обучающихся мотивация очень слабая или полностью отсутствует. К сожалению, самый сильный мотивирующий фактор – это не подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, а сдача текущих зачетов и итоговых экзаменов. «Самостоятельная работа есть всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания»

Самостоятельная работа требует обязательного контроля за успеваемостью и приоритетностью тех форм, которые позволяют повысить уровень освоения материала и степень активности творческого мышления слушателя. Она на любом образовательном уровне имеет конкретную цель, задачу и конечный результат. Самостоятельная работа должна соответствовать учебным возможностям слушателя, принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой. Главной целью самостоятельной работы является не только закрепление, углубление и расширение получаемых знаний, умений и навыков, но и самостоятельное изучение, освоение нового материала без посторонней помощи.

Таким образом, исходя из актуальности освещаемой проблемы, авторы предлагают разработать и подготовить Положение о самостоятельной подготовке слушателей в системе образовательных организаций МВД России. Необходимо определить самостоятельную работу слушателей, проходящих профессиональное первоначальное обучение, в рабочих программах через обозначение в учебном плане количества часов самостоятельной подготовки, форм организации ее проведения. Содержание и виды самостоятельной работы следует установить путем выявления взаимосвязи понятий, знаний, умений и навыков в пределах дисциплины, а также главных тем, изучение которых определяет знание дисциплины в целом.

Самостоятельная работа (подготовка) должна иметь цели, конкретизацию задач (проблемные и практические), важна мотивация слушателя к самостоятельной деятельности. При этом общий контроль за организацией и результатами проведения самостоятельной подготовки необходимо возложить на строевых офицеров.

Как правило, часы самоподготовки устанавливаются учебным расписанием дня на учебный год и имеют системный характер. Освобождение от обязательного присутствия на самоподготовке обучающихся, имеющих удовлетворительные оценки (без наличия неудовлетворительных оценок), допускается с разрешения начальника факультета по ходатайству заместителя начальника факультета по учебной работе. Отсутствие обучающихся на самоподготовке без уважительных причин рассматривается как нарушение служебной дисциплины (распорядка дня) и влечет за собой меры дисциплинарного или общественного воздействия.

Консультация является одной из форм оказания помощи обучающимся в самостоятельном изучении учебного материала. Все текущие консультации должны проводиться тем преподавателем, который ведет занятия в учебном взводе (группе). Это должно происходить систематично в часы самоподготовки обучающихся и носить индивидуальный, а в некоторых случаях - групповой характер. Консультации перед экзаменами должны проводиться экзаменатором.

Профессорско-преподавательский состав кафедр несет ответственность за методическое обеспечение самоподготовки курсантов и слушателей. По каждой дисциплине ППС должен подготавливать методические рекомендации, планы занятий, задания, памятки, обучать правильному конспектированию первоисточников и лекций.

Обычно самоподготовка проходит в той аудитории, которая закреплена за учебным взводом. Кроме этого, обучающиеся во время проведения самоподготовки могут находиться в читальных залах библиотек, учебно-методических кабинетах кафедр.

Необходимо вести журналы учета самостоятельной подготовки, в которых должны отмечаться причины отсутствия обучающихся на самоподготовке.

Консультации по изучаемым учебным дисциплинам во время самоподготовки обучающихся осуществляет ППС кафедр на основании имеющихся графиков проведения групповых и индивидуальных консультаций.

Для оптимизации самостоятельной подготовки профессорско-преподавательскому составу желательно применять различные формы проведения консультаций, а именно:

- групповые и индивидуальные консультации по наиболее важным или трудно усваиваемым темам и вопросам, по подготовке письменных работ, докладов;
- собеседования со слабоуспевающими обучающимися, пропустившими учебные занятия и имеющими задолженности.

Увеличению эффективности самоподготовки должно способствовать вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, а также работу различных научных кружков.

Общий контроль организации и проведения самоподготовки в образовательной организации должен осуществляться управлением учебно-методической работы.

Начальники курсов, а также их заместители, сотрудники, ответственные за обеспечение учебного процесса факультета должны ежедневно контролировать состояние организации самоподготовки на курсах. О результатах осуществляемого контроля необходимо докладывать заместителю начальника факультета по учебной работе, начальнику факультета.

Отметки о проведении проверок, консультаций, а также замечания по организации и проведению самостоятельной подготовки делаются курсовыми офицерами, сотрудниками, ответственными за обеспечение учебного процесса

факультетов, профессорско-преподавательским составом образовательной организации, сотрудниками управления учебно-методической работы в журнале учета самостоятельной подготовки.

Резюмируя вышеизложенное, очевидно, что та воспитательная среда, которая присутствует в любой образовательной организации МВД России, может играть очень важную роль в гармоничном профессиональном и личностном становлении сотрудника правоохранительных органов. Самостоятельная подготовка, ее правильная организация в учебной организации может сильно влиять на конечный результат всего образовательного процесса, поэтому ей необходимо уделять особое внимание со стороны руководства образовательной организации.

Выводы. Необходимо отметить, что широкое использование многообразных методов самостоятельной работы (подготовки), побуждающих к мыслительной, практической и научной деятельности обучающихся, развивает важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его стремление к постоянному овладению знаниями и применению их на практике. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Литература:

1. Бетербиев Ш.И., Нагоева М.А., Ярычев Н.У. Организация воспитания и воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489-493.
2. Коркмазов А.В. Виды возможных поведенческих отклонений, девиантное поведение индивида. // В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. 2015. С. 82-85.
3. Коркмазов А.В. Категория «лично-смысловая сфера» как психолого - педагогический феномен. // В сборнике: теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 240-243.
4. Лайпанова С.Х. Самообразование старшеклассников в контексте лично-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.11. - Карачаевск, 2013. - 182 с.
5. Нагоева М.А. Развитие личности в педагогической деятельности. // В сборнике: формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 136-138.
6. Панасенко, Ю. А. Формирование умений и навыков самообразовательной деятельности у курсантов в условиях военного вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Панасенко. — Челябинск, 2005. — 163 с.
7. Паршина, С. В. Оптимизация учебно-самообразовательного материала на основе целостного подхода (по материалам общеобразовательных дисциплин во вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. на-ук / С. В. Паршина. — Челябинск, 1991. — 16 с.
8. Педагогические технологии в профессиональном учебном за-ведении: учебник / В. Е. Гусева, О. Б. Епишева, В. М. Монахов, Д. Ю. Трушников; под общ. ред. О. Б. Епишевой. — Тюмень: Изд-во ТюмГНТУ, 2009. — 260 с.
9. Педагогические технологии в профессиональном учебном за-ведении: учебник / В. Е. Гусева, О. Б. Епишева, В. М. Монахов, Д. Ю. Трушников; под общ. ред. О. Б. Епишевой. — Тюмень: Изд-во ТюмГНТУ, 2009. — 260 с.
10. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народ. образование, 1998. — 256 с.
11. Сулонова, С. А. Формирование самообразовательной деятельности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Сулонова. — Архангельск, 2009. — 240 с.
12. Талызина, Н. Ф. Как управлять процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина // Сов. педагогика. — 1983. — № 3. — С. 94—98.
13. Тулькибаева Н. Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. — М.: Восток, 2003. — 274 с.
14. Шамаев А.М. Воспитательный потенциал исламской педагогики народов Северного Кавказа. // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2017. № 4. С. 128-132.

УДК 378.4:371.73 (571.53)

кандидат биологических наук, доцент Сухинина Ксения Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет», (г. Иркутск);

старший преподаватель, аспирант Александрович Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет», (г. Иркутск),

Иркутский научный исследовательский технический университет (г. Иркутск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный

педагогический университет имени В. П. Астафьева, Сибирский государственный

университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ У ЗДОРОВЫХ СТУДЕНТОВ И У СТУДЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Аннотация. В статье приведены результаты обследования 426 человек, юношей и девушек, студентов 1 курсов Иркутского государственного университета. Всего было обследовано юношей - 56 человек, из которых в контрольную группу вошло 30 практически здоровых юношей, а в экспериментальную - 26 человек (ВСД - 12 человек, ОДА - 7 человек, миопия - 7 человек), средний возраст которых составил $17,2 \pm 0,4$ лет. Количество девушек составило 370 человек, из которых в контрольную группу вошло 215 человек, в экспериментальную группу 155 человек (ВСД - 78 человек, ОДА - 30 человек, миопия - 47 человек). Возраст обследуемых девушек составил $18,1 \pm 0,2$ лет. Изучали антропометрические показатели: рост, вес тела, индекс массы тела. Провели контрольное тестирование с целью определения физического развития и физической подготовленности здоровых студентов и студентов, имеющих хронические заболевания. Здоровые юноши и девушки характеризовались ростом, весом тела и индексом массы тела в норме. Все студенты имели средний уровень физического развития и физической подготовленности.

Ключевые слова: студенты, физическое развитие, антропометрические показатели, физическая подготовленность, специальная медицинская группа, Иркутский Государственный Университет.

Annotation. The article describes the results of the survey of 426 people, young women and men, sophomore students of Irkutsk State University. The total amount of examined male students of the average age $17,2 \pm 0,4$ was 56. The control group was made of 30 practically healthy young men and 38 students with health problems (12 people with vegetovascular dystonia, 7 people had problems with locomotor system and 7 people were with myopia) were in the experimental group. The total amount of female students was 370. The control group consisted of 215 students and the experimental group of 162 students (78 people with vegetovascular dystonia and had problems with locomotor system and 47 people were with myopia). The average age of examined female students was $18,1 \pm 0,2$. The height, body weight, body mass index anthropometric indicators were in focus. It was a control test to identify physical development and physical fitness of healthy students and students with chronic diseases. The height, body weight, and body mass index of healthy students were in health. All the students demonstrated an average level of physical development and physical readiness.

Keywords: students, physical development, anthropometric indicators, physical readiness, special medical group, Irkutsk State University.

Введение. Анализ состояния здоровья населения России по данным официальной статистики и результатам эпидемиологических исследований [5], показывает, что оно намного хуже, чем в большинстве индустриально развитых стран, и следует ожидать его дальнейшего ухудшения, если существенно не будут изменены в благоприятном направлении условия, влияющие на здоровье [7].

Проблема охраны здоровья молодого поколения является одной из наиболее трудных и приоритетных задач на всех этапах развития общества. Особый социальный статус, специфические условия учебной деятельности, быта и образа жизни студентов ВУЗов отличают их от всех других категорий населения и делают эту группу чрезвычайно уязвимой в социальном плане, подверженной воздействию негативных факторов общественной жизни [6].

Согласно данным исследований, наиболее часто встречающимися заболеваниями у первокурсников на 2015-2016 годы являются заболевания органов зрения (миопии различной степени тяжести), которые составили 25 % случаев [5]. На втором месте по частоте встречаемости оказались заболевания опорно-двигательной системы (нарушения осанки, сколиозы различной степени, плоскостопия), данная патология встречалась у 23,4 % первокурсников [5], на третьем месте были заболевания бронхолегочной системы у 16 % первокурсников в виде бронхиальной астмы, аллергии. Также согласно данным авторам, часто встречаются заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) в виде хронического гастрита и заболеваний желчного пузыря (14,3 % человек), а частота встречаемости заболеваний сердечно-сосудистой системы регистрировалась у 10,7 % студентов-первокурсников [8].

В условиях современной жизни здоровье молодежи подвергается большому риску. На данном этапе жизни на молодой организм оказывает большое влияние стресс, который сопровождается психофизиологическими изменениями. К таким изменениям относятся психофизиологическая адаптация, вызванная поступлением в ВУЗ. Студенты поступают на первый курс уже с имеющимися патологиями. Так же учеными преподавателями изучаются уровни подготовленности студентов оценивая их нормативными показателями. Эти данные важны для оценки общего состояния физической подготовленности у студентов среди регионов [4].

Формулировка цели и статьи. Цель исследования заключалась в выявлении и изучении особенностей показателей физического развития и физической подготовленности у юношей и девушек, занимающихся в специальной медицинской группе в сравнении с контролем.

Задачи исследования: 1. Изучить антропометрические показатели у здоровых студентов и у студентов, определенных в специальную медицинскую группу. 2. Исследовать особенности физического развития у студентов, занимающихся в специальной медицинской группе в сравнении с контролем.

3. Оценить физическую подготовленность у девушек и юношей, занимающихся в специальной медицинской группе в сравнении со здоровыми студентами.

Изложение основного материала статьи. Объектом являлись юноши и девушки, обучающиеся на первом и втором курсе Иркутского государственного университета на 6 факультетах: психологическом, химическом, географическом, биолого – почвенном, факультете филологии и журналистики, физическом.

Количество все обследованных юношей составило 56 человек, из которых в контрольную группу вошло 30 практически здоровых юношей, а в экспериментальную - 38 человек (ВСД – 12 человек, ОДА -7 человек, миопия – 7 человек), средний возраст которых $17,2 \pm 0,4$ лет. Количество девушек составило 370 человек, из которых в контрольную группу вошло 215 человек, в экспериментальную группу 162 человека (ВСД - 78 человек, ОДА - 30 человек, миопия - 47 человек). Возраст обследуемых девушек составлял $18,1 \pm 0,2$ лет. Распределение студентов по группам здоровья представлены в Таблице 1, 2.

Таблица 1

Структура объекта (девушки)

Курс	Контрольная группа	ВСД	ОДА	Миопия
1 курс (n=180)	107	23	18	32
2 курс (n=190)	108	55	12	15

Таблица 2

Структура объекта (юноши)

Курс	Контрольная группа	ВСД	ОДА	Миопия
1 курс (n=30)	25	2	3	0
2 курс (n=26)	5	10	4	7

Студенты были распределены по группам здоровья на основании медицинского освидетельствования, проведенного ОГБУЗ ИГП №11 (г. Иркутск) (согласно стандартному медицинскому освидетельствованию).

Антропометрические измерения и функциональное тестирование студентов 1 курсов Иркутского государственного университета проводились 1 раз в год (сентябрь-октябрь). Занятия по физической культуре проходили по индивидуально разработанной методике. По стандартной методике измеряли рост, вес тела [3], вычисляли индекс массы тела (ИМТ) [2]. Оценку ИМТ проводили согласно рекомендациям экспертов ВОЗ [2]. Контрольное тестирование для оценки физического развития и физической подготовленности проводили согласно стандартным методикам [1, 4].

По результатам исследования была проведена стандартная статистическая обработка на персональном компьютере IBM/AT с использованием пакета статистических программ Statistica 6.1(StatSoft). Вычислялась M- взвешенная средняя арифметическая, σ - среднее квадратичное отклонение, m - ошибка средней.

Правильное физическое развитие — это тот процесс, который жизненно важно необходим нашему организму, это процесс становления, а также формирования организма человека на основании физических способностей и качеств [3]. Индивидуальные особенности физического развития учащихся определяются по данным медицинского контроля. Физиологические возможности учащихся одного и того же возраста могут значительно отличаться. Поэтому в процессе физического воспитания важен индивидуальный подход. Существует перечень основных параметров физического развития или как их еще называют – показатели физической подготовленности, которым должен соответствовать организм студента: выносливость (аэробная и скоростная), гибкость тела и т.д. [9, 10]. Благодаря нормативным показателям возможна оценка состояния физической подготовленности у различных групп населения.

В результате исследования были получены данные по нормативным показателям физической подготовленности и физического развития у здоровых юношей и девушек (таб.3,4) и у студентов специальной медицинской группы (таб.5, 6).

Таблица 3

Оценка нормативных показателей у здоровых юношей на 1 курсе

Курс	100 м (сек)	Прыжок в длину (м)	Сгиб. тулов. (кол-во раз)	Подтягивание (кол-во раз)	500 м (с)	Гибкость (баллы)	Бег 10*5 (сек)
1 (n=25)	$14,1 \pm 1,4$	$235,6 \pm 28$	$25,9 \pm 4,4$	$10,04 \pm 5,6$	$3,9 \pm 2,4$	$3,1 \pm 1,02$	$1,6 \pm 0,7$
Норма	13,8-15	200-230	25-30	15-20	1,3 - 2,0	1«отлично» 2«средний» 3«удов.»	8,2-7,3

У юношей показатели, характеризующие уровень физического развития, а именно выносливость (аэробная и скоростная), при которой организм способен придерживаться одного темпа и противостоять переутомлению, к ним относят бег 500 м. Показатели скоростной выносливости, а именно бег на 100 м составляет на 1 курсе $14,1 \pm 1,4$ секунд, при норме 13,8-15 секунд. Прыжок в длину на 1 курсе $235,6 \pm 28,8$ м, при норме 200-230 м. Показатель выносливости - челночный бег, составляет на 1 курсе $1,6 \pm 0,7$ сек. Подтягивание согласно норме составляют от 9-13 раз, в возрастной период от 18 до 24 лет. Сгибание

туловища на первом курсе у юношей $10,04 \pm 5,6$ раз. На первом курсе у юношей данный показатель составляет $25,9 \pm 4,4$ раз. Гибкость составляет на 1 курсе $3,1 \pm 1,02$ балла. Полученные данные указывают на то, что у юношей в первый период обучения уровень гибкости развит слабо.

Характеристика нормативных показателей у здоровых девушек по уровням физической подготовленности была следующая: показатели силовой выносливости, а именно показатели бега на 100 м составляют на 1 курсе $17,8 \pm 2,2$ секунд, при норме 16,5-17,5 секунд. Прыжок в длину на составляет 1 курсе $171,6 \pm 30,6$ м, при норме 170-195 м. Сгибание туловища из положения лежа на первом курсе у девушек данный показатель составляет $24,1 \pm 6,2$ раз.

Показатель гибкости оценивали по баллам и составляет на 1 курсе $2,2 \pm 1,5$ балла и находится на среднем уровне (Таб. 4).

Таблица 4

Оценка нормативных показателей у здоровых девушек на 1 курсе

Курс	100 м (сек)	Прыжок в длину (м)	Сгиб.тул (кол-во раз)	Подтягивание (кол-во раз)	500 м (мин)	Гибкость (баллы)	Бег 10*5 (сек)
1 (n=180)	$17,8 \pm 2,2$	$171,6 \pm 30,6$	$24 \pm 6,2$	$10,1 \pm 9,3$	$2,8 \pm 1,4$	$2,2 \pm 1,5$	$9,2 \pm 1,5$
Норма	16,5-17,5	170-195	15-25	10-15	2,1-2,5	1 «хорошо» 2 «средний» 3 «удовл.»	9,3-8,4

Студенты, юноши и девушки, занимающиеся в основной группе, выполняют нормативные показатели физической подготовленности на среднем уровне. У студентов специальной медицинской группы система занятий физической культурой существенно отличается от занятий со здоровой группой. Она построена с учетом ограничений в состоянии здоровья.

По данным Таблицы 5 видно, что у юношей, занимающихся в СМГ, сгибание туловища на первом курсе составляет $29,6 \pm 7,5$ раз в 1 минуту. Показатель гибкости тела $3,1 \pm 0,9$ у юношей.

Таблица 5

Оценка нормативных показателей у юношей, занимающихся в СМГ на 1 курсе

Курс	Сгибание туловища (кол-во раз)	Гибкость	«Складка» (раз)	Сгибание/разгибание рук (раз)	Лодочка (сек)	Присед (кол-во повторов)
1 (n=17)	$29,6 \pm 7,5$	$3,1 \pm 0,9$	$18,6 \pm 11,1$	$26,5 \pm 4,5$	$80,9 \pm 31,0$	$45,5 \pm 9,6$

Показатель гибкости тела на первом курсе составил $3,1 \pm 0,9$ балла у юношей и находится на низком уровне. Сгибание/разгибание рук, характеризует силу мышц верхних конечностей, и составляет на первом курсе $26,5 \pm 4,5$ раз. Упражнение «лодочка», характеризующее силу и выносливость мышц поясницы, данный показатель составил $80,9 \pm 31,0$ секунд. Приседания характеризует мышечную силу и выносливость мышц сгибателей/разгибателей бедра, ягодичных, и составляет на первом курсе $45,5 \pm 9,6$. Таким образом, установлено, что уровень физической подготовленности у студентов СМГ является средним.

У девушек, занимающихся в СМГ, показатель сгибания туловища на первом курсе составил $29,5 \pm 7,6$ раз в 1 минуту. Показатель гибкости тела на первом курсе составил $3,1 \pm 0,9$ (Таб. 6).

Таблица 6

Оценка нормативных показателей у девушек, занимающихся в СМГ на 1 курсе

Курс	Сгибание туловища (кол-во раз)	Гибкость	«Складка» (одновременные подъемы рук и ног)	Сгибание/разгибание рук (раз)	Лодочка (сек)	Присед (кол-во повторов)
1 (n=32)	$29,5 \pm 7,6$	$3,1 \pm 0,9$	$18,9 \pm 10,9$	$26,6 \pm 4,5$	$80,2 \pm 35,3$	$45,4 \pm 9,7$

Тест сгибание/разгибание рук, характеризует силу мышц верхних конечностей, и составил раз $26,6 \pm 4,5$ раз. Упражнение «лодочка», характеризующее силу и выносливость мышц поясницы, данный показатель составил $80,2 \pm 35,3$ секунд на первом курсе. Приседание характеризует мышечную силу и выносливость мышц сгибателей/разгибателей бедра, ягодичных, и составил на первом курсе $45,4 \pm 9,7$ раз.

Выводы. Таким образом, согласно полученным данным, можно сделать выводы:

1. Здоровые юноши и девушки характеризуются средними показателями физического развития: рост, вес, ИМТ был в норме.

2. нормативные показатели выполняются на среднем уровне у двух групп студентов, основной и СМГ.

Литература:

1. Александрович О.Ю. Оптимизация учебных занятий в специальной медицинской группе студентов Иркутского Государственного Университета / О.Ю. Александрович, А.Ю. Колесникова, К.В. Сухинина. – учебно-метод. пособие., Иркутск, Изд-во Иркут. гос. ун-та, - 2016. – 67 с.
2. Алимов А.В. Техника и методика антропометрических измерений: Практическое пособие для медицинских сестер и инструкторов физкультуры / А.В. Алимов / М., Медгиз, 1975. – 30 с.
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
4. Гилев Г.А. Физическое воспитание в ВУЗе / Г.А. Гилев: Учебное пособие. – Москва, 2007. - 151-162 с.
5. Колесникова Л.И. Состояние здоровья и особенности образа жизни студентов-первокурсников Иркутского государственного университета / Л.И. Колесникова и [др.] // Фундаментальные исследования. – №1. (часть 3). – 2015. - 522-527 с.
6. Радкевич Ю.А, Сухинина К.В. Особенности рациона питания студентов с различным уровнем физической подготовленности / Ю.А. Радкевич, К.В. Сухинина // материалы Международной научно-методической конференции, посвященной 70-летию кафедры физкультурно-оздоровительного центра Иркутского государственного университета Иркутск, 23-24 июня 2017 г. - Иркутск, Изд-во ИГУ, 2017. – 121-129 с.
7. Сухинина К.В. / Двигательная активность как фактор психофизиологического здоровья студентов / К.В. Сухинина: Учебное пособие., Иркутск, Изд-во Иркут. гос.ун-та, - 2009. - 114 с.
8. Сухинина К.В. Методические особенности проведения занятий по физической культуре со студентами, занимающимися в специальной медицинской группе / К.В. Сухинина / Десятые Байкальские международные социально-гуманитарные чтения. В 2 т.: материалы / ФГБОУ ВПО «ИГУ». – Иркутск: Изд-во ИГУ, Том.1., 2017. – С. 426-432.
9. O'Connor John S. Physiology of physical training / John S. O'Connor, William Park // Ann Med Milit Belg. – 1994. – Vol. 8, N 3. – P. 10–15.
10. Karvaonen M. J. Heart rate and exercise intensity during sport activities: Practical application / M. J. Karvaonen, T. Vuorima / Sport Medicine. – 1988. – Vol. 5. – P. 303–312.

Педагогика

УДК 796: 61: 378

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат медицинских наук, доцент Волкова Татьяна Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется состояние психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности. Авторами представлены результаты констатирующего эксперимента и предложены пути по совершенствованию психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: студенты, психофизическая готовность, бакалавр экономики, профессиональная деятельность.

Annotation. The article analyzes the state of psychophysical readiness of bachelors of the economics in the agro-industrial complex for professional activities. The authors present the results of the ascertaining experiment and suggest ways to improve the psychophysical readiness of bachelors in the economy of the agro-industrial complex.

Keywords: students, psychophysical readiness, bachelor of economics, professional activity.

Введение. Сложившаяся социально-экономическая ситуация в российском обществе требует от высшей школы подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных выпускников экономического направления [8] агропромышленного комплекса, обладающих не только фундаментальными знаниями, умениями в области профессиональной деятельности, но и совокупностью определенных психофизических качеств, которые в дальнейшем позволят продлить профессиональное долголетие специалиста, поддерживать на высоком уровне его работоспособность и проводить профилактику профессиональных заболеваний.

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, рассматривая готовность к деятельности и ее структурные компоненты, считают, что психофизический компонент включает в себе функционирование психики и физиологических систем, обеспечивающих эффективность жизнедеятельности специалиста. По их мнению, любая деятельность предъявляет определенные требования не только к памяти, мышлению, восприятию, свойствам нервной системы, воображению, темпераменту человека, но и к его физическим способностям [5].

Применение средств физической культуры и спорта является важным фактором в психофизической подготовке студентов вне зависимости от получаемой профессии [4], [7].

В соответствии с профессиограммой экономиста и профессиографическими методами исследований условий и характера их труда, наиболее важными профессиональными качествами являются: сообразительность, энергичность, предприимчивость, умение совершать выгодные сделки и владеть собой,

точность прогноза, разумный риск и крепкое здоровье. Среди личностных качеств выделяют необходимость следующих: умение анализировать большой объем информации, хорошая память, высокая концентрация внимания, терпение, коммуникабельность, организаторские способности. Основные виды профессиональной деятельности экономиста являются: учетно-аналитическая; контрольно-ревизионная; аудиторская; консалтинговая; организационно-управленческая; нормативно-методическая [9].

Несмотря на переизбыток экономистов на рынке труда, следует отметить, что на сегодняшний день аграрный сектор отечественной экономики испытывает острый дефицит в высококвалифицированных специалистах экономического профиля. В связи с этим выпускнику аграрного вуза, чтобы преуспеть в профессии экономиста агропромышленного комплекса необходимо помимо получения определенного багажа знаний, умений и навыков, овладения компетенциями, иметь высокий уровень здоровья и разностороннюю физическую подготовленность.

В свете вышесказанного идеи новых подходов к подготовке будущих бакалавров аграрного сектора экономики, обладающих комплексом физических, психофизиологических качеств, двигательных умений, специальных знаний, связанных с особенностями избранной профессии являются весьма актуальными как для аграрно-промышленного комплекса Чувашии, так и для Российской Федерации.

Проведенные исследования показателей здоровья и уровня физической подготовленности студентов ФГБОУ ВО «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» позволили заключить, что на протяжении последних десятилетий прослеживается устойчивая тенденция увеличения количества обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья для занятий физической культурой в специальную медицинскую группу (СМГ) и группу лечебной физической культуры (ЛФК). Так, по данным медицинского осмотра первокурсников направления подготовки 38.03.01 «Экономика» в 2015 году в группы СМГ и ЛФК были отнесены 5,7% студентов, в 2016 году – 9,8%, а в 2017 году – 10,4%.

При входном тестировании студентов первых курсов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» уровень физической подготовленности (показатели общей выносливости, координации, силовых и скоростных качеств) из года в год также имеет тенденцию к снижению. К примеру, в 2015 году процент студентов, имеющих низкие показатели физической подготовленности, составил 27% от общего количества поступивших на первый курс, в 2016 году – 38%, а в 2017 году – уже 42%.

Формулировка цели статьи. Выявление уровня психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Уровень психофизической готовности студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» определялся нами по следующим блокам:

- мотивационно-ценностное отношение студентов к использованию средств физической культуры и спорта для формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности;
- показатели психофизической готовности [2], [3], [6].

С целью выявления психофизической готовности были использованы следующие методы: анкетирование, наблюдение, экспертные оценки, врачебный контроль, статистическая обработка материала.

В исследовании приняли участие 50 студентов 3 курса направления подготовки 38.03.01 «Экономика» ФГБОУ ВО «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия».

Для определения мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом, к использованию средств физической культуры и спорта для формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности нами использовался метод анкетирования. Его результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мотивационно-ценностное отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом, и к использованию средств физической культуры и спорта для формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности (в процентах)

Показатели мотивационно-ценностного отношения	Отношение		
	положительное	безразличное	затруднились ответить/негативное отношение
к занятиям по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту», и их изучению в вузе	52	16	12/0
к использованию средств физической культуры и спорта для компенсации дефицита двигательной активности и поддержания работоспособности на высоком уровне	50	32	18/0
к использованию различных форм физической культуры и спорта с целью для подготовки к предстоящей профессиональной деятельности	48	32	0/20
к использованию средств физической культуры и спорта в последующей профессиональной деятельности с целью профилактики профессиональных заболеваний и продления профессионального долголетия	40	0	36/24
к физической культуре и спорту как элементу общей культуры личности бакалавра	48	40	12

Полученные результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что у студентов нет понимания значимости средств физической культуры и спорта в последующей профессиональной деятельности. Они не воспринимают занятия по физической культуре и спорту как средство восполнения недостатка двигательной активности, поддержания работоспособности на высоком уровне и профилактики профессиональных заболеваний.

С целью оценки показателей психофизической готовности студентов нами были определены уровни физического здоровья, сформированности психических качеств и физической подготовленности.

Для определения уровня физического здоровья мы использовали методику Г. А. Апанасенко [1] и выявляли следующие показатели: весо-ростовой индекс (г/см); жизненный индекс (мл/кг); двойное произведение, характеризующее функцию сердечно-сосудистой системы в покое и в нагрузке (определялась временем восстановления частоты сердечных сокращений (ЧСС) после 20 приседаний) (мин, с); силовой индекс. Показатели индексов оценивались в баллах. Путем суммирования всех баллов высчитывалась общая оценка.

Полученные в ходе вычислений данные позволили заключить, что уровень физического здоровья составил – 9,42, и расценивался как средний.

Структура уровней физического здоровья студентов представлена в табл. 2.

Таблица 2

Структура уровней физического здоровья студентов (в процентах)

Уровень физического здоровья	%
низкий	14
ниже среднего	26
средний	48
выше среднего	12
высокий	-

При выявлении уровня психофизической готовности обследуемых, нами учитывались сформированность наиболее важных психических качеств для экономистов: внимание, память, логика мышления.

С целью оценивания психических качеств использовались методики:

- «Расстановка чисел» – оценка внимания;
- «Память на числа» – изучение памяти;
- «Исключение понятий» – оценка логики мышления.

Показатели развития психических качеств у студентов представлены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели развития психических качеств у студентов (в процентах)

Психические качества	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Внимание	10	58	32
Память	12	36	52
Логика мышления	32	38	30

Анализ табл. 3 позволяет заключить, что наибольшее количество обучающихся – 58% имели средний уровень развития внимания, на долю высокого уровня приходится лишь 10% от общего числа обследованных студентов. По психическому показателю «память» – наибольшее число студентов (52%) имеют низкий уровень, высокий уровень принадлежит 12% экономистов. Логика мышления у студентов развита не плохо, т.к. к низкому уровню по данному показателю отнесены лишь 30%. На долю высокого уровня приходится 32% и на средний – 38%.

Для выявления физической готовности к профессиональной деятельности использовались тесты.

Как наиболее важные физические качества для экономистов нами были взяты следующие показатели:

- скоростные (бег 100 м),
- координационные качества (челночный бег 3x10 м),
- общая выносливость (бег 2000 м (дев.), 3000 м (юн.)).

Показатели физических способностей студентов представлены в табл. 4

Таблица 4

Показатели физических способностей студентов

Физические качества	Контингент	
	девушки	юноши
	M ± m	
Скоростные, бег 100 м (с)	16,52±0,28	14,11±0,13
Координационные, челночный бег 3x10 м (с)	9,86±0,03	7,89±0,18
Выносливость, бег 2000 м (дев), 3000 м (юн.) (мин.,с)	11,40±0,05	12,19±0,27

Результаты исследования по выявлению психофизической готовности студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» к профессиональной деятельности позволяют констатировать следующее:

– мотивационно-ценностное отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом и к их использованию в последующей профессиональной деятельности находится на низком уровне.

– уровень физического здоровья соответствует среднему уровню;

– профессионально важные психические качества, такие как внимание и логическое мышление у студентов находятся на среднем уровне, а память – на низком уровне;

– показатели физических качеств соответствуют среднему уровню.

Таким образом, проведенные нами исследования по выявлению психофизической готовности будущих бакалавров экономики агропромышленного комплекса к последующей профессиональной деятельности свидетельствуют о том, что существующие на сегодняшний день методы и формы обучения студентов по физической культуре и спорту не позволяют разрешить вопрос удовлетворения современного социума в здоровых и высококвалифицированных специалистах экономического направления.

Полученные результаты исследования мы связываем с постановкой учебного процесса по физическому воспитанию и традиционным подходом студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом.

На наш взгляд, на учебных занятиях по физическому воспитанию не уделяется должного внимания психофизической подготовке студентов. Мы убеждены о необходимости уже со 2 курса вводить элементы профессионально-прикладной физической подготовки, а с 3-го курса – занятия полностью должны иметь прикладную направленность.

До сегодняшнего дня, при организации и реализации учебного процесса по физическому воспитанию это очевидное положение не учитывалось в полной мере. Поэтому, на наш взгляд, целесообразным является в программно-методическое обеспечение в вузах, включение разделов профессионально-прикладной физической подготовки, которые позволят сформировать у студентов необходимые им в последующей профессиональной деятельности психофизические качества.

Таким образом, мы считаем, что для поиска путей совершенствования процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики к профессиональной деятельности потребуется проведение формирующего эксперимента по исследуемой проблеме.

Цель совершенствования процесса формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности будущих бакалавров экономики агропромышленного комплекса должна основываться на требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, нормативных документов, и с учетом имеющихся научно-методических разработок и результатов констатирующего эксперимента определять направления формирующего этапа эксперимента:

– пересмотреть и уточнить целевые ориентиры физического воспитания студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» в условиях аграрного вуза;

– скорректировать содержание учебной рабочей программы по дисциплине «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» («Элективные курсы по физической культуре и спорту») и их апробировать;

– разработать и ввести спецкурс «Физическая культура в профессиональной деятельности бакалавра агропромышленного комплекса» в учебный процесс по физическому воспитанию с целью овладения студентами необходимыми знаниями и умениями профессиональной направленности в области физической культуры и спорта, освоения компетенций;

– выявить и апробировать педагогические условия эффективного формирования психофизической готовности будущих бакалавров экономики к профессиональной деятельности.

Мы предполагаем, что при составлении содержания учебной рабочей программы по дисциплине «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» («Элективные курсы по физической культуре и спорту») нужно начиная со 2 года обучения сделать упор на профессионально-прикладную физическую подготовку, рассчитанную на формирование психофизической готовности будущего бакалавра экономики агропромышленного комплекса.

Необходимым условием формирования психофизической готовности бакалавра экономики агропромышленного комплекса является «погружение» студента в получаемую профессию. Этому будет способствовать изучение студентами спецкурса «Физическая культура в профессиональной деятельности бакалавра агропромышленного комплекса».

Спецкурс предполагает теоретическое, методическое и практическое изучение материала и решение следующих задач:

– определить круг и характер знаний, умений и навыков студентов в сфере физической культуры и спорта;

– вооружить обучающихся теоретическими знаниями в области физической культуры и спорта, и умениями компетентно применять их на практике;

– привить бакалаврам экономики агропромышленного комплекса профессиональные умения и навыки использования средств физической культуры и спорта в профессиональной деятельности;

– воспитать личностные и физические качества у будущих бакалавров экономики агропромышленного комплекса.

Результативность процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности, по нашему мнению, должна обеспечиваться созданием в процессе физического воспитания определенных педагогических условий:

– проведение диагностики уровня психофизической готовности будущих бакалавров экономики агропромышленного комплекса к предстоящей профессиональной деятельности;

– внедрение в учебный процесс по физическому воспитанию студентов курса «Физическая культура в профессиональной деятельности бакалавра агропромышленного комплекса»;

– использование в учебном процессе физического воспитания практико-ориентированного обучения и компетентностного подхода для формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности будущих бакалавров экономики агропромышленного комплекса.

Выводы. Анализ полученных результатов свидетельствует о недостаточном уровне сформированности психофизической готовности студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» в условиях аграрного вуза к последующей профессиональной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость проведения формирующего эксперимента по поиску путей совершенствования процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности.

По нашему мнению, представленные выше направления формирующего эксперимента позволят обеспечить в процессе физического воспитания в вузе достижение необходимого уровня психофизической готовности бакалавров агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология: учебник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 243 с.
2. Алтынова Н. В., Синичкин К. Г. Психофизиологические особенности организма студентов 1 курса ФГБОУ ВО «Чувашская ГСХА» // Роль и место информационных технологий в современной науке: Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 2017. – С. 136-140.
3. Алтынова, Н.В. Корреляционный анализ физиологических показателей студентов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки», 2017. – С. 10-13
4. Горбунов С. А., Дубровский А. В. Роль физической культуры в совершенствовании готовности к обучению и профессиональной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 12. – С. 13-14.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Изаак С.И. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография. – М.: Советский спорт, 2005. – 196 с.
7. Сергеева О. Н. Формирование психофизической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности на основе аксиологического подхода средствами физической культуры и спорта // Образование и саморазвитие. – Казань, 2011. - № 4(26). - С. 168-173.
8. Таланцева В. К. К вопросу формирования готовности будущих бакалавров экономики к решению вопросов здоровьесбережения в последующей профессиональной деятельности // Рациональное природопользование и социально-экономическое развитие сельских территорий как основа эффективного функционирования АПК региона Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию со дня рождения заслуженного работника сельского хозяйства Российской Федерации, почетного гражданина Чувашской Республики Айдака Аркадия Павловича. Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, 2017. – С. 611-617.
9. Таланцева В. К., Волкова Т. И. Пути совершенствования психофизической готовности будущих специалистов экономического профиля к предстоящей профессиональной деятельности // Теоретические и прикладные проблемы науки и образования в 21 веке сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 10 частях. 2012. – С. 109-110.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры психологии и социальной педагогики Телина Ирина Анатольевна

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

кандидат биологических наук, доцент, проректор по

учебно-методической работе Егорова Галина Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры психологии и социальной педагогики Лосева Алла Аскольдовна

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. Для выявления особенностей взаимоотношений в академической группе на этапе адаптации к условиям обучения в вузе и принятия социальной роли «студент» проведена исследовательская работа. Результаты ее заключаются в изучении особенностей и затруднений адаптационного процесса студентов к образовательным условиям вуза.

Ключевые слова: студенты, адаптация, обучение, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the theoretical aspects of the problem of adaptation of first-year students to the University. To identify the features of the relationship in the academic group at the stage of adaptation to the conditions of study at the University and the adoption of the social role of «student» research work. Its results consist in studying the peculiarities and difficulties of students' adaptation process to the educational conditions of the University.

Keywords: students, adaptation, training, educational process.

Введение. Динамичные социально-экономические и политические преобразования в нашей стране привели к интеграции системы образования в единое европейское образовательное пространство, что послужило основой реформирования профессионального образования, ориентированного на формирование разносторонней личности специалиста с высоким уровнем готовности к профессиональной деятельности, конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного, соответствующего вызовам времени и требованиям рынка труда.

Психологический аспект адаптации студентов к образовательной среде вуза направлен на их приспособление как личности к существованию в студенческой среде в соответствии с ее требованиями и

собственными потребностями, мотивами, целями и интересами посредством усвоения определенных норм и ценностей. Процесс психологической адаптации проходит каждый студент без исключения.

Поступление в высшее учебное заведение абсолютно для каждого студента является новым жизненным этапом, провоцирующим осознание самого себя, принятие полной ответственности за свои действия и поступки, проявление самостоятельности и инициативы, лидерских качеств, формирование ценностного отношения не только к учению, но и будущей профессиональной деятельности. В этой связи проблема социально-психологической адаптации студентов первого курса к образовательным условиям вуза является на сегодняшний день одной из наиболее важных и значимых, ибо от процесса и результатов приспособления студентов на первом этапе обучения напрямую будет зависеть их дальнейшая профессиональная деятельность. Неоспорим факт, что первый год обучения является для студентов критичным и довольно сложным.

Формулировка цели статьи. Цели статьи заключается в рассмотрении теоретических аспектов и результатов диагностической работы по изучению проблемы и затруднений адаптации студентов первого курса к условиям обучения в университете.

Задачи статьи конкретизируются в следующих направлениях: рассмотреть специфику адаптации студентов к образовательным условиям вуза; раскрыть содержание и организацию экспериментальной работы на базе психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево); дать анализ полученных результатов диагностики и определить затруднения адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе; сформулировать основные выводы.

Изложение основного материала статьи. Провозглашенные ориентиры современного образования в России, активное внедрение ФГОС всех уровней образования, вступление в силу с 01.01.2017 года Приказа Минтруда от 18.10.2013 года №544н, утверждающего профессиональный стандарт «Педагог» (в рамках педагогической деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) продиктованы нормами Федерального закона от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2012 года №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 года №1662-р и др. Перечисленные документы провозглашают возрастание роли человеческого капитала фактором экономического развития страны, определяют необходимость создания условий, способствующих инновационному развитию системы образования и особо актуализируют проблему качественной профессиональной подготовки будущего педагога в вузе. Они определяют не только стратегическое развитие отрасли образования, но и акцентируют формирование гибкой системы профессионального образования, отвечающей требованиям современного рынка труда и потребностям инновационной экономики. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке педагогов всех уровней образования, ибо они являются ключевой фигурой, гарантом качества и доступности образования.

В настоящее время педагогическое образование в нашей стране переживает важный период своей истории, находится на пути апробации инновационной модели подготовки педагога. Заинтересованное обсуждение в научных кругах и общественности вызвали Инициативы Президента, Правительства и Министерства образования и науки Российской Федерации по поводу путей реформирования педагогического образования и повышения престижа педагогической специальности. Обозначенные векторы модернизации педагогического образования представляют особый интерес для профессионального сообщества нашей страны и являются фундаментальной основой для кардинальных и системных изменений в подготовке современных педагогов.

Проблема адаптации человека является одним из направлений научных исследований. В научной литературе термин «адаптация» раскрывается как приспособление организма к изменяющимся условиям внешнего мира [7].

Научно-методологические концепции раскрытия специфических элементов адаптации как общебиологического и психологического свойства живого организма и в особенности человеческого индивида нашли разностороннее и глубокое отражения в исследованиях Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера и ряда зарубежных ученых, к примеру, D. Pritchard. Ученые акцентируют внимание на том, что без знания психофизиологических особенностей личности человека, его установок, представлений о мире, процесса усвоения и принятия (отвержения) им социальных норм, достигнутого уровня социальной зрелости, развития его защитных механизмов невозможно понять особенности протекания процессов адаптации.

Специфичность и уникальная характеристика адаптации заключается в том, что в процессе всей жизнедеятельности личность сталкивается с необходимостью активного принятия или же, отвержения различных элементов социальной среды. На этом основании особую значимость представляют методические рекомендации управления социально-профессиональной адаптацией, которые нашли отражение в работах отечественных и зарубежных ученых Н.М. Борытко, В.И. Земцовой, Г.А. Мелекесова и др. В тоже время S. Hubascova, I. Semradova разрабатывают проблему адаптированности и включенности личности обучающегося в среду образования посредством мотивации деятельности и продуктивного взаимодействия с окружающими людьми.

В рамках нашего научного исследования особый интерес представляет изучение особенностей социально-психологической адаптации к образовательным условиям университета студентов первого курса, обучающимся по психолого-педагогическому направлению подготовки.

Общезвестно, что студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, определяющей мотивами достижения и познания, что является предпосылкой и основой готовности к будущей профессиональной деятельности. В указанном аспекте Н.С. Авдонина предлагает к внедрению комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для реализации модели развития профессиональной идентичности, содержащей эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Автор указывает на необходимость подготовки специалистов, обладающих не только системой профессиональных знаний, но и гибким, творческим мышлением, способностью к адаптации и желанию постоянно учиться [1]. На этом основании позволительно охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенческий возраст представляет собой начало становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. В этот период особо актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном «Я». Такая личностная позиция студента обуславливает интерес к этическим проблемам, активизирует процессы самопознания и самовоспитания, способствует потребности в независимом обучении [9].

Для юношеского возраста, по мнению И.Е. Лилиенталь, характерны углубление и дифференциация познавательного процесса, развитие познавательной самостоятельности, потребность в общении со сверстниками, возникновение иерархически структурированной системы ценностных ориентаций, профессиональное самоопределение, возникновение жизненных планов, формирование способности к самореализации [6].

В этой связи, ответственная психолого-педагогическая задача современной вузовской системы образования – формировать студента как субъекта учебной деятельности. Это предполагает, прежде всего, обучение его умению полноценно учиться и общаться [11].

Как справедливо отмечают Н.М. Голубева, А.А. Голованова, «взгляд на адаптацию должен быть, как минимум двухсторонним, т.е. рассматриваются личностные конструкты, обеспечивающие адаптационные процессы, и средовые условия, задающие конфигурацию, тип или стиль адаптированности, в обоих случаях должен учитываться оценочный аспект, т.е. «цена адаптации» [3, с. 127].

Организация исследования. С целью выявления особенностей взаимоотношений в академической группе на этапе адаптации к условиям обучения в вузе и принятия социальной роли «студент» нами была проведена исследовательская работа. В качестве испытуемых была выбрана группа студентов, обучающихся в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» на первом курсе психолого-педагогического факультета по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология и социальная педагогика». В эксперименте участвовало 22 человека.

В качестве методов исследования были использованы следующие: наблюдение; беседы с куратором студенческой академической группы и преподавателями; социометрия; анкетный опрос, диагностические методики оценки силы, уравновешенности и подвижности нервной системы студентов, выявления ведущей модальности, определения коммуникативных способностей, тестирование самооценки стрессоустойчивости личности, вариационная пульсометрия, тесты Хека-Хесса и Г. Айзенка, цветовой тест М. Люшера.

Результаты и их анализ. Наши наблюдения свидетельствуют, что современные гаджеты заменили живое общение у студентов и это привело к трудностям в установлении межличностных контактов. Если студенты внутри группы начинают «пытаться» взаимодействовать друг с другом, то у них это совсем не получается, возникает психологический барьер. Следствием этого становится разобщенность учебного коллектива, личностная антипатия, отсутствие успешной работы, что негативно отражается на образовательном процессе и не способствует получению высоких результатов учебного труда.

В ходе наблюдения за поведением студентов и их особенностями взаимодействия друг с другом нами было выявлено, что 2 человека (9%) трудно идут на контакт с коллективом, испытывают дискомфорт в общении с однокурсниками и педагогами.

Выявленные факты послужили основанием использования методики социометрии. Студентам был задан перечень вопросов:

Блок 1. Изучение деловых отношений:

- Кого из своих товарищей из группы Вы попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям?

- Кого из своих товарищей из группы Вы не попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям?

- С кем бы Вы поехали в продолжительную командировку?

- Кого из членов своей группы Вы бы не взяли в длительную командировку?

Блок 2. Изучение личных отношений:

- К кому из вашей группы Вы бы обратились в трудной жизненной ситуации?

- С кем из группы Вам не хотелось бы советоваться?

- Если бы все члены вашей группы жили в общежитии, с кем из них Вы бы захотели жить в одной комнате?

- Если бы всю вашу группу переформировали, кого бы Вы не захотели бы оставить?

- Кого из группы вы пригласили бы на день рождения?

- Кого из группы вы не пригласили бы на день рождения?

Были получены следующие результаты. Число членов в группе: 22 чел. Присутствующих 20 чел. Вероятность случайного выбора = 0,22-0,19. Социометрическое ограничение = 4.

В ходе проведения данного исследования было выявлено, что:

Вопрос 1 (max=7; min=0): 3 человека (14%) находятся на 1 месте в деловых отношениях (7-4); 10 чел. (45%) находятся на 2 месте в деловых отношениях (3-2); 4 чел. (18%) находятся на 3 месте в деловых отношениях (1); 5 человек (23%) избегают деловых отношений; 2 чел. (9%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 2 (max=6; min=0): 6 чел. (27%) находятся на 1 месте в деловых отношениях (6-4); 7 чел. (32%) находятся на 2 месте в деловых отношениях (3-2); 3 чел. (14%) находятся на 3 месте в деловых отношениях; 6 человек (27%) избегают деловых отношений; 6 чел. (27%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 3 (max=4; min=0): 9 чел. (41%) находятся на 1 месте в личных отношениях (4-3); 2 чел. (9%) находятся на 2 месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) находятся на 3 месте в личных отношениях; 7 чел. (32%) избегают деловых отношений; 3 чел. (14%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 4 (max=6; min=0): 3 чел. (14%) находятся на 1 месте в личных отношениях (6-4); 8 чел. (36%) находятся на 2 месте в личных отношениях; 7 чел. (32%) находятся на 3 месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) вообще не находятся в личных отношениях; 3 чел. (14%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 5 (max=7; min=0): 4 чел. (18%) находятся на 1 месте в личных отношениях (7-4); 9 чел. (41%) находятся на 2 месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) находятся на 3 месте в личных отношениях; 5 чел. (23%) избегают деловых отношений; 2 человека (9%) получили отрицательную оценку.

С целью выявления особенностей межличностного общения студентов в группе была адаптирован опросник «Цветовая непроективная методика». Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что 8 чел. (36%) не вызывают никаких чувств у одногруппников; 6 чел. (27%) в отношениях дистанцированы и

стремятся к избеганию конфликта; 2 чел. (9%) ассоциируются с ощущением спокойствия и удовлетворенности во взаимодействии; 5 чел. (23%) интересны окружающим, в процессе общения с ними достигается эмоциональное удовлетворение; 1 чел. (4%) находится на стадии признания достоинства с одновременным недовольством характерными особенностями (мелочностью, занудливостью, излишней опекой), т.е. одновременно привлекает и отталкивает.

Беседы с куратором студенческой академической группы и преподавателями обозначили такие факты, как разобщенность студенческого коллектива на микрогруппы, барьеры в общении, недоверие, замкнутость некоторых студентов. Было отмечено, что у первокурсников отсутствуют навыки самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, лаконично формулировать идеи.

Общезвестно, что дидактические отношения в образовательном процессе благотворно влияют на эффективное освоение содержания учебного материала, повышают мотивацию студентов к учению и др. С целью определения их особенностей нами была разработана анкета, состоящая из 10 вопросов для студентов-первокурсников.

Анализ вопросов, направленных на выявление дидактических отношений в структуре «студент-преподаватель»: 68% респондентов указали, что на лекционных занятиях педагоги чаще всего читают лекцию и иногда задают вопросы студентам; 19% опрошенных ответили, что педагоги просто читают лекцию; 13% отметили, что преподаватели стремятся на лекционных занятиях организовать дискуссию по проблемным вопросам изучаемого материала, устанавливают диалог с аудиторией.

Анализ вопросов, направленных на выявление дидактических отношений в структуре «студент-студент»: 27% опрошенных указали, что на практических и лабораторных занятиях им чаще всего приходится работать в группах по 3-4 чел.; 15% ответили – работать в паре; 28% – работать всей группой, 30% – работать по одному. Причем, на вопрос «Как часто вы в группе готовите совместные проекты?» 58% респондентов отметили, что выполняют работу, если преподаватель сам просит сделать задание совместными усилиями; 23% ответили, что постоянно работают в группе, ибо легче и продуктивнее работать командой; 14% указали, что редко участвуют в совместных проектах; 5% ответили, что избегают работы в группе, предпочитая выполнять задания индивидуально.

Анализ вопросов, направленных на выявление дидактических отношений в структуре «студент-учебный материал»: 51% респондентов указали, что в процессе обучения читают и учат только конспекты лекций; 6% читают только ту литературу, которую предлагает преподаватель на лекции или для подготовки к практическим занятиям; 18% из опрошенных ответили, что самостоятельно ищут дополнительный материал к каждому занятию; 27% ответили, что используют все варианты работы.

Бесспорно, что обучение студентов-первокурсников сегодня происходит в условиях внедрения инновационных образовательных технологий. Это требует от студентов с первых дней занятий высокой активизации психофизиологических процессов, которые зачастую вызывают психоэмоциональное напряжение, вследствие чего снижаются самосберегающие резервы психики и общего здоровья.

С целью своевременного выявления отклонений в психологическом и физиологическом аспекте адаптации с помощью диагностических методик мы оценивали силу, уравновешенность и подвижность нервной системы студентов, выявляли ведущую модальность, определяли коммуникативные способности, тестировали самооценку стрессоустойчивости личности. Для определения особенностей физиологической адаптации первокурсников мы использовали результаты вариационной пульсометрии. Ее показатели указывают на изменение индекса активности симпатического и парасимпатического отделов нервной системы, которые позволили судить нам о состоянии регуляции сердечно-сосудистой системы и адаптационных реакциях организма студентов в целом.

Обработав диагностические материалы мы получили следующие сведения: уравновешенный, подвижный тип высшей нервной деятельности имеют 86% первокурсников; смешанный тип модальности преобладает у 74% респондентов, что на прямую свидетельствует об эффективном восприятии новой информации; 9% студентов отличаются очень высоким уровнем коммуникативных умений, 37% – высоким, 48% – средним, 6% – низким. Изучая самооценку стрессоустойчивости личности студентов мы выявили, что у 18% опрошиваемых ее можно определить как высокую, у 27% – как выше среднего, у 55% – среднюю. Общие показатели физиологической адаптации незначительно отклоняются от нормы у 2% респондентов.

Затем мы использовали тесты Хека-Хесса и Г. Айзенка, цветовой тест М. Люшера для определения особенностей психологической адаптации, изменений внимания, объема механической и кратковременной слуховой памяти. Полученные данные позволили нам выявить состояние психологической дезадаптации у 8% студентов-первокурсников, которое сопровождается повышенным уровнем тревожности, выраженными ригидностью и фрустрацией, сниженным вниманием, кратковременной памятью. У них же отмечаются довольно значительные изменения показателей «вегетативный коэффициент» и «суммарное отклонение от аутогенной нормы» (согласно тесту М. Люшера).

Комплексная диагностика позволила нам выявить «группу риска» по дезадаптации к обучению в вузе (9% из числа респондентов). Такие студенты не имеют явных отклонений внимания, памяти и поведения, в то же время, они обладают средним уровнем ригидности, повышенной возбудимостью и тревожностью, проявляют неуверенность в действиях и общении, их работоспособность поддерживается постоянным волевым контролем, что и явилось следствием переутомления. У студентов «группы риска» отмечаются доминирование парасимпатического отдела вегетативной нервной системы и высокий уровень индекса напряжения при анализе физиологических показателей адаптированности. Выше указанные показатели свидетельствуют о взаимосвязи между успеваемостью студентов и отклонениями в адаптационном периоде обучения.

Выводы. Результаты диагностики позволили нам выявить и конкретизировать затруднения, характерные для социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. Среди них стоит указать наиболее типичные:

- дидактические, связанные с затруднениями приспособления студентов к вузовской системе обучения, организационным нормам, правилам;
- социально-психологические, обусловленные включением в социальную среду студенчества, принятием определенных ценностей, норм, стереотипов поведения и эталонов общения;

- индивидуально-личностные, вызванные затруднениями самоидентификации личности с социальной ролью студента.

Проявляются выше обозначенные затруднения в отсутствии у некоторых студентов желания учиться; неготовности к самостоятельности (отсутствие привычного контроля со стороны родителей и классного руководителя); неумении работать с постоянно растущим объемом информации в процессе обучения; неготовности выполнять требования, предъявляемые преподавателями; неумении распределять свое время и силы; неумении самостоятельно изучать материал; барьерах межличностного общения в структуре отношений «студент-студент», «студент-преподаватель»; взаимосвязи успеваемости и отклонениями в адаптационном периоде обучения.

Выявленные нами затруднения станут основой дальнейшего изучения обозначенной проблемы и выработки стратегий, обеспечивающих создание оптимальных условий для социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. При таком подходе будут максимально учтены новые требования современной профессиональной среды и использованы достижения современной системы российского образования.

Грамотное сопровождение адаптационного процесса студентов в вузе позволит в дальнейшем прийти в образовательные организации молодому педагогу, мотивированному, облагающему профессионально-личностной готовностью решать сложные задачи обучения, воспитания и развития всех категорий детей в стремительно изменяющемся мире. Не это ли главный критерий качества подготовки современного педагога?

Литература:

1. Авдонина Н.С. Проектирование системы организационно-педагогических условий образовательной деятельности на основании модели развития профессиональной идентичности / Н.С. Авдонина // *Инновации в образовании*. – 2018. - №3. – С. 5-21.
2. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // *Педагогика*. – 2010. - №9. – С. 84-89.
3. Голубева Н.М. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза / Н.М. Голубева, А.А. Голованова // *Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития»*. – 2014. – Т. 3, вып. 2(10). – С. 125-130.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник / И.А. Зимняя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
6. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка личностно-профессионального развития студентов в период адаптации к пространству вуза / И.Е. Лилиенталь // *Материалы I Международной научно-методической конференции «Проектирование образовательных траекторий студентов в вузе»*. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. – С. 201-202.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. колл.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи / Н.А. Свиридов // *Социс*. – 2002. - №1. – С. 90-96.
9. Hsu J. Guided independent learning: A teaching and learning approach for adult learners / J. Hsu, K. Hamilton, J. Wang // *International Journal of Innovation and Learning*. – 2015. Vol. 17, issue 1. – Pp. 111-133. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJIL.2015.066103> (дата обращения: 05.04.2018).
10. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World / A. Kokkos // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. Vol. 180. – Pp. 19-24. – DOI: <http://dx.doi.org/10.2016/j.sbspro.2015.02.079> (дата обращения: 05.04.2018).
11. Nemetch B. Research and Development of Adult Education through Higher Education Institutions: A Challenge and Perspective for Better Adult Learning and Education / B. Nemetch // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. Vol. 142. – Pp. 97-103. – DOI: <http://dx.doi.org/10.2016/j.sbspro.2014.07.594> (дата обращения: 05.04.2018).
12. Pritchard D. Epistemic virtue and the epistemology of education / D. Pritchard // *Journal of Philosophy of Education*. – 2013. - №47 (2). – Pp. 236-247. – DOI: <http://10.1111/1467-9752.12022> (дата обращения: 05.04.2018).

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга АнатольевнаФилиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);**кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна**Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

Аннотация. Статья посвящена необходимости использования и развития информационных и телекоммуникационных технологий в современном образовательном процессе. Определены основные направления использования информационных и телекоммуникационных технологий с целью развития основных компетенций, которые позволят выпускникам военного вуза быть более квалифицированными и конкурентоспособными.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, коммуникационные технологии, современное образование, образовательный процесс, образовательная система.

Annotation. The article is devoted to the need to use and develop information and telecommunication technologies in the modern educational process. The main directions of the use of information and telecommunication technologies for the development of core competencies that will allow graduates of a military higher educational institution to be more qualified and competitive are determined.

Keywords: informatization of education, information technologies, communication technologies, modern education, educational process, educational system.

Введение. Герберт Маршалл Маклюэн когда-то сказал, что смена исторических эпох определяется сменой информационных технологий.

Сегодня современное образование сложно представить без компьютерной техники и современного программного обеспечения. Информатизация сегодня – неотъемлемая часть жизнедеятельности человека будь то образование, наука, производство и т.п. Научный, технический и общественный прогресс возможен только в том случае, если в них присутствуют информационные и коммуникационные технологии.

Информатизация образовательного процесса в военном вузе является приоритетным направлением в любой предметной области, так как позволяет не только улучшать процесс изучения конкретной предметной области, повышать профессиональную подготовку будущих летчиков, но и в целом улучшить учебный и воспитательный процесс обучения.

Применение и использование информационных технологий приведет к неизбежному изменению всех составляющих образовательной системы в целом.

Основой развития информационных и телекоммуникационных технологий являются информационные технологии обучения – это педагогическая технология, которая позволяет использовать не только программные, технические, но и специальные средства для работы с информацией.

Исходя из этого, информационные технологии обучения позволяют использовать совершенно новые возможности для передачи знаний, их восприятия, а так же производить оценку качества обучения.

Информационные технологии обучения способствуют всестороннему развитию личности курсанта в ходе учебного и воспитательного процесса.

Основой современного информационного образования является подготовка будущих военных летчиков к эффективному участию не только в дальнейшей профессиональной деятельности, но и в жизни общества в условиях информационного общества.

Изложение основного материала статьи. Основа развития информационных технологий в современном военном образовании представляется в виде системы методов, процессов и программно-технических средств. Вся система предполагает не только сбор, обработку и хранение информации, но и распространение, использование в потребительских интересах того или иного круга пользователей. Использование новых информационных технологий (компьютерные и телекоммуникационные) приводит к развитию интеллектуальной деятельности курсанта, что является основной целью развития информатизации, как современного общества, так и военного образования в целом. В процессе формирования информационных технологий, важно помнить, какие возможности они предоставляют [1]:

- в ходе учебного процесса появляется возможность организации познавательной деятельности;
- процесс обучения становится более эффективным за счет использования мультимедийного представления изучаемого материала;
- обеспечивается индивидуальная траектория обучения за счет открытой системы образования;
- появляется возможность активного обучения всех категорий участвующих в образовательном процессе;
- применять в учебном процессе совершенно новые познавательные средства, используя все возможности не только программного обеспечения, но и компьютерной техники;
- ускорить все уровни образовательного процесса изучаемой дисциплины.

Применяя и развивая информационные технологии важно учитывать, что они позволяют создать интерактивную среду обучения с неограниченными возможностями, как для преподавателя, так и для курсантов.

В отличие от обычных технических средств обучения информационные технологии позволяют не только обеспечить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Компьютер, который выступает в качестве основного инструмента в процессе обучения, позволяет не только работать, хранить, передавать и группировать получаемую информацию, но и производить всевозможную ее обработку (статистическую, аналитическую и пр.). Все это позволяет совершенствовать

процесс управления обучением. При этом, повышается эффективность учебного процесса, с определенной экономией времени, как и у курсанта, так и у преподавателя. Экономия времени происходит в таких направлениях как [1]:

- получение необходимой информационной поддержки в различных направлениях предметной деятельности;
- работа с различными учебными материалами;
- осуществление самостоятельного поиска, отбора, анализа, оформления и создания различных материалов в конкретной предметной области с целью не только закрепления, но и получения новых знаний;
- осуществлять коллективную работу в конкретной предметной области.

Важным звеном процесса использования информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе являются основные методы и приемы работы, которые классифицируются с учетом получаемой и обрабатываемой информации. На рисунке 1 представлена классификация, отражающая основные методы. В результате анализа структуры классификации мы можем сказать, что ее можно условно разделить на три основных блока. Первый блок включает в себя такие компоненты как:

- характер работы курсанта с информацией;
- основные методы обучения видам деятельности с информацией.

Данный блок позволяет курсантам приобрести и закрепить определенные навыки, которые позволят более полно использовать получаемую информацию.

Второй блок включает в себя методы, позволяющие не только вести поиск необходимой информации, но и обеспечить ее дальнейшее хранение и использование.

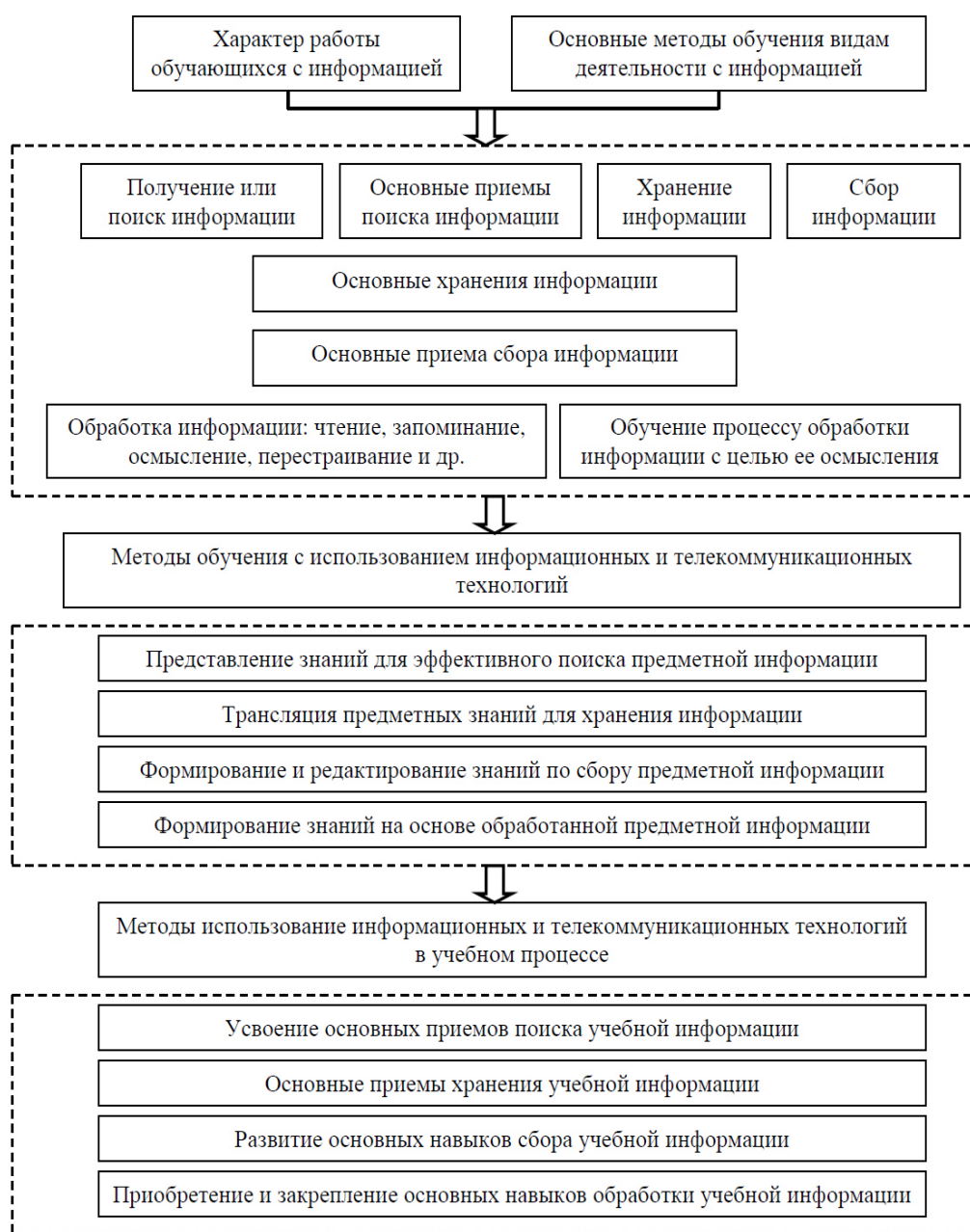


Рисунок 1 Классификация методов применения информационных и телекоммуникационных технологий с учетом характера работы с информацией

Третий блок включает в себя методы позволяющие отработать и закрепить навыки работы в информационных и телекоммуникационных технологиях в процессе образовательной деятельности. Данный блок можно отнести к основному, так как он включает в себя все компоненты двух первых блоков и позволяет в полной мере использовать информационные и телекоммуникационные технологии в учебном процессе.

На самостоятельную работу у курсантов отводится большое количество времени, которое они должны использовать с большой пользой и в этом им приходит на помощь компьютерная техника. Процесс изучения определенного материала на базе компьютерной техники в значительной степени отличается от традиционного, именно он является более эффективным во всех его проявлениях. Использование информационных технологий позволяет курсанту не только более подробно изучить или повторить пройденный материал, но и получить новые сопутствующие знания в конкретной предметной области, которые будут необходимы при изучении дисциплин профессионально цикла.

Результатом самостоятельной работы однозначно является высокий уровень получаемых знаний, навыков и умений. Информационные технологии позволяют решить и эту проблему, так как практически каждый материал электронного учебника или другого обучающего материала включает в себя систему оценки качества усвоения знаний изученного материала.

Как правило, использование информационных технологий образовательного процесса в военном вузе ограничивается лишь внутренней информационной образовательной средой. Она имеет определенные рамки, а именно:

- строго определенное аппаратное обеспечение;
- строго определенное программное обеспечение.

Такая ситуация отрицательно сказывается на процессе использования и развития информационных технологий в учебном процессе. Одним из выходов в сложившейся ситуации может быть рассмотрен процесс встраивания распределенной информационной образовательной среды, как подсистемы, в основную образовательную среду. Такой подход позволит [2]:

- обеспечить эффективность образовательного процесса;
- индивидуальную раскрываемость каждого курсанта;
- повысит уровень коммуникативных способностей познавательной активности;
- активно развивать личностные качества курсанта;
- активно развивать интеллект.

Важно учесть и то, что использование информационных технологий должно способствовать увеличению заинтересованности курсантов в получении предлагаемых им прочных и глубоких знаний по конкретной изучаемой дисциплине.

Использование в образовательном процессе информационных технологий, как правило, рассматривают в трех основных аспектах, а именно [2]:

- предмет изучения;
- средство обучения;
- инструмент автоматизации учебного процесса.

Первый аспект выступает как средство общения, воспитания.

Второй аспект направлен на более полное и доступное получение большого количества информации для детального изучения конкретной предметной области. Он позволяет повысить потенциал, как личного научного уровня, так и личностно-ориентированного развития курсантов участвующих в образовательном процессе.

Третий аспект подразумевает:

- улучшение процесса преподавания;
- повышение уровня усвояемости изучаемого материала;
- наличие большого количества наглядного материала, что приводит к усилению его информационной емкости;

- определение темпа в процессе изучения;
- управление ходом изучения с постоянным наблюдением за процессом усвояемости материала;
- возможность разделения по уровням сложности не больших практических заданий, что способствует мотивации учения;

- повышение интеллектуального уровня курсанта за счет организации самостоятельной работы [3].

Информационные и телекоммуникационные технологии в современном образовательном процессе это новые возможности для подготовки более квалифицированных и конкурентоспособных выпускников военного вуза. Именно они позволяют развивать такие ключевые компетенции как:

- научная;
- социальная;
- коммуникативная;
- информационная;
- когнитивная;
- специальная.

Все перечисленные компетенции будут выполняться при условии если:

- профессорско-преподавательский состав будет обладать соответствующими навыками и приемами;
- будет повышаться уровень профессионального взаимодействия преподавателя и курсанта (реализация совместной работы над научными статьями, проектами, участие в конкурсах и семинарах);
- будет появляться возможность для реализации творческих возможностей курсантов;
- будет обеспечена возможность самостоятельной работы курсантов при использовании, как традиционных методов изучения материала, так и при использовании электронных образовательных учебников;

- будет обеспечиваться постоянная связь между дисциплинами, изучаемыми на протяжении всего времени обучения в вузе [3].

Перечисленные условия позволят поднять на новый уровень процесс преподавания изучаемых дисциплин, за счет чего будет происходить повышение качества предоставления образовательных услуг, будет наблюдаться рост доступности образования, будет обеспечиваться гармоничное развитие личности и

как следствие информационного общества в целом.

Сегодня важно понимать и оценивать возможности информационных и телекоммуникационных технологий для более полного развития личности курсанта, увидеть, каким образом можно наиболее органично интегрировать информационные и телекоммуникационные технологии обучения, как в учебный, так и в воспитательный процесс будущих военных летчиков. Вопрос о роли современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе совершенствования и модернизации сложившейся образовательной системы остается актуальным, на протяжении уже нескольких десятилетий. Для успешной реализации модернизации образовательного процесса потребуется не только наличие современного технического оснащение, но и соответствующая подготовка профессорско-преподавательского состава и организаторов системы образования. Так, для каждого преподавателя высшей школы главной целью является обеспечение качества получаемого образования, чему в большей степени может способствовать использование информационных и телекоммуникационных технологий. Следует так же отметить, что использование информационных и телекоммуникационных технологий является важным звеном в развитии методики преподавания, так как работа каждого преподавателя имеет развивающее значение для методической и педагогической науки в целом.

Выводы. Без сомнений информационные и телекоммуникационные технологии являются неотъемлемой частью современного образования. Но рассмотрев их преимущества необходимо отметить и их недостатки. В процессе их использования в учебном процессе могут возникнуть проблемы, таких как:

- соотношение объемов получаемой и обрабатываемой информации;
- объем предоставляемой информации велик и нет возможности в полном его не только мысленном охвате, но и осмыслении и усвоении.

Сегодня процесс индивидуального обучения является очень актуальным. Он подразумевает, что и преподаватель и обучающийся находятся на одном уровне знаний конкретной предметной области, что не всегда бывает возможно. Следовательно, обучающийся отстает от запланированной программы и не усваивает предлагаемый материал.

С целью достижения большего эффекта в процессе обучения необходимо помнить, что компьютер это машина, и она не обладает человеческим мышлением. Используя информационные и телекоммуникационные технологии важно сочетать в процессе обучения как информационные, так и традиционные методы, что позволит развивать у курсантов мышление, а не алгоритм мыслительной деятельности.

Современное образование, компьютерная техника, информационные и телекоммуникационные технологии – это звенья одной большой цели. Сегодня преподавательский состав должен в полной мере понимать, что профессиональная подготовка военного летчика не возможна без информационной компетентности, которая формирует конкурентоспособную личность курсанта военного вуза.

Информационные и телекоммуникационные технологии имеют большое преимущество перед традиционными методами, но комплексное использование позволит повысить качество получаемых знаний и сформировать профессиональные компетенции будущих военных летчиков.

Литература:

1. Мироненко О. В. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. - 2015. - №13. - С. 664-668. - URL <https://moluch.ru/archive/93/20666/> (дата обращения: 14.03.2018).
2. Панцева Е.Ю., Шалугина Т.В., Тойшева О.А., Кинив С.Ю. Организация самостоятельной работы в военном вузе с использованием электронных образовательных ресурсов. Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 9.
3. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Жарова Т.А. Необходимость использования системного подхода при организации образовательного процесса в военном вузе. Мир науки. 2017. Т. 5. № 2. С. 36.

Педагогика

УДК:372.32

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В данной статье автор анализирует необходимость сетевого взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, сотрудничество, сетевое взаимодействие, информационно - коммуникационные технологии.

Annotation. In this article the author analyzes the necessity of network interaction of preschool educational organization with parents of pupils.

Keywords: preschool educational organization, cooperation, networking, information and communication technologies.

Введение. Одной из первоочередных целей государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Развитие информационных технологий приводит к тому, что благодаря сетевому взаимодействию самопроизвольно формируются новые социальные объединения - сетевые сообщества.

В соответствии с ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) [3] первоочередной задачей, стоящей перед дошкольным образовательным учреждением, является «взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития ребенка». Разработка и внедрение новых эффективных форм взаимодействия с родителями, может обеспечить повышение качества образования детей дошкольного возраста, удовлетворить образовательные запросы семей с учетом интересов детей и тем самым создать единое образовательное пространство (семья - ребенок - образовательное

учреждение) для ребенка дошкольника.

Необходимость сетевого общения в сфере дошкольного образования сегодня заключается в том, что такое взаимодействие предоставляет возможности, которые позволяют дошкольным образовательным учреждениям динамично развиваться. При сетевом общении происходит не только сотрудничество, обмен различными материалами и инновационными разработками, а ведется работа над проектами, разработками и реализациями программ. Но, несмотря на большую значимость сетевого взаимодействия, лишь небольшая часть образовательных учреждений готова к построению сетевой системы связи внутри учреждения. Это связано с низким уровнем овладения информационными и коммуникационными технологиями, неумением или нежеланием использовать интернет – ресурсы в образовательных целях, несформированностью компетенций участников образовательного процесса (в первую очередь педагогов дошкольного учреждения).

Компетентность современного педагога, определяющая его готовность к работе в новых условиях информатизации образования, зависит от:

- способности педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств и методов информационно-коммуникационных технологий;
- личностных качества педагога, характеристик, отражающих реально достигнутый уровень подготовки в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности;
- особого типа организации игр-знаний, позволяющих правильно оценивать ситуацию и принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности, используя ИКТ.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время введён в действие ФГОС ДО (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»). Образовательная работа в учреждении, в соответствии с этими требованиями, предусматривает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. В соответствии с вышеуказанным законодательством РФ, родители отвечают за детей, но нельзя забывать про общественные социальные институты, которые призваны поддержать, помочь и дополнить воспитательную деятельность родителей. Одним из таких институтов является дошкольное образовательное учреждение. Современные условия требуют новых форм общения семьи и образовательного учреждения, а именно - сотрудничества, взаимодействия. Новизна этих отношений определяется понятиями «взаимодействие» и «сотрудничество» и это самые актуальные на сегодняшний день понятия в дошкольном образовании. Под «взаимодействие», мы понимаем не столько совместную деятельность педагогов и родителей по воспитанию ребёнка, сколько качественно и эффективно организованное общение, совместный поиск решения различных проблем, обмен опытом. Под сотрудничеством - мы понимаем общение «на равных», где родители выступают в позиции равноправных партнеров с педагогами. Таким образом, мы понимаем, что современное дошкольное учреждение и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка являясь тем самым активными участниками образовательного процесса.

Для педагога дошкольной образовательной организации важным условием для объединения с родителями воспитанников в интересах ребёнка-дошкольника, является создание такой формы общения между семьей и воспитателями, которая бы обеспечила возможность ведения эффективного, доверительного и комфортного диалога. В современном обществе такое взаимодействие возможно лишь в условиях неформальных форм общения, через ненавязчивое вовлечение родителей в жизнь дошкольного учреждения, для того чтобы они стали активными помощниками, полноценными активными участниками образовательного процесса. В рамках такого взаимодействия педагогам необходимо отказаться от привычного монолога с родителями в пользу многогранного инновационного диалога.

Одной из современных, удобных и доступных форм перехода на неформальное общение является организация сетевого взаимодействия или другими словами сетевого сообщества дошкольной организации с родителями воспитанников. Целью работы дошкольного образовательного учреждения в рамках сетевого сообщества является вовлечение родителей в образовательную деятельность через сетевое взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Что же такое сетевое сообщество? В Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова понятие сообщество - объединение, группа из некоторого числа людей, имеющих общую цель [5, с. 26]. Исходя из данного понятия, педагоги дошкольной образовательной организации и родители воспитанников могут создать полноценное сообщество, которое объединено общей целью: развитие и воспитание ребенка дошкольного возраста.

В рамках деятельности сетевого взаимодействия педагогов дошкольной организации и родителей воспитанников, которое направлено на достижение основных целей дошкольного образования, все субъекты взаимодействия могут быть активными участниками образовательного процесса, благодаря современным средствам общения, а именно сети Интернет. Данная форма взаимодействия на современном этапе развития системы образования очень востребована в сообществе педагогов и родителей [4, с. 64].

Если обратиться к истокам возникновения сетевых сообществ, то можно увидеть что обсуждение потенциала сетевых сообществ и вклада в образование началось задолго до возникновения сети Интернет. Джон Дьюи еще в книге «Демократия и образование» показал, что взаимодействие имеет определяющее значение для формирования человеческого сообщества. При этом Дьюи не ограничивал свой анализ только географически близкими группами, он рассматривал и возможность виртуальных сообществ: «Люди живут в сообществе благодаря тому общему, что есть между ними, а коммуникация - тот способ, благодаря которому они обретают это общее. Отдельные люди не образуют общества, чисто пространственно находясь рядом друг с другом; равно как человек не перестает испытывать влияния общества, удалившись на сколько-то футов или миль от других людей. Книга или письмо могут создать более тесную связь между людьми, разделенными огромным расстоянием, чем та, что порой существует между живущими под одной крышей» [2, с. 62].

В последние годы многое делается для того, чтобы использовать опыт сообществ с целью обмена знаниями, привлечения к обучению школьников, студентов, учителей к участию в жизни тех реальных сообществ обмена знаниями. Тем более актуально становится привлечение в такие сообщества родителей воспитанников дошкольной организации.

В настоящее время понятие сетевое взаимодействие/сообщество это общение с помощью сервисов

интернет-канала, на основании которого и организуется группа людей, собравшихся вместе для достижения общей цели.

Сетевые сообщества строятся на основе разнообразных форумов, конференций, вебинаров, блогов, чатов, конкурсов, опросов. Именно использование этих сервисов и объединяет их с социальными сетями.

Социальная сеть (англ. social network) - социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними [1, с. 43].

Среди главных задач социальных сетей можно выделить:

- поиск людей со схожими интересами и взглядами;
- общение.

Социальные сети очень подходят для решения целей системы образования:

- обмен интересными материалами и ссылками;
- информационная рассылка.
-

Сетевое взаимодействие можно описать формулой:

СЕТЕВОЕ СООБЩЕСТВО		
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ	ПРОСТЫЕ ДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ	ОБМЕН СООБЩЕНИЯМИ

Из этого следуют преимущества сетевого взаимодействия:

- гибкость и доступность т.е. возможность заниматься в удобное время, в удобном месте, (что наиболее ценно с точки зрения родителей);

- адресность т.е. деятельность ориентирована на индивидуальные потребности участников, реализуется дифференцированный подход, для педагогов детского сада это возможность привлечь и «достучаться» до каждого родителя;

- технологичность т.е. использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;

- добровольность т.е. вступление во взаимодействие, исходя из собственного желания и убеждения, когда отсутствуют элементы «принуждения» «обязательств».

Все названные преимущества обеспечивают то неформальное общение, которое проходит с большей заинтересованностью и эмоциональной отзывчивостью.

Организуя сетевую форму взаимодействия с родителями, педагогам необходимо предусмотреть способы активного включения всех участников образовательного процесса в сетевое взаимодействие с использованием интернет - ресурсов, с целью создания инновационной модели сетевого взаимодействия педагогов дошкольной организации и родителей.

В дошкольной образовательной организации для этих целей необходимо использование официального сайта учреждения, социальных сетей «одноклассники», «в контакте» и др.

Обязательной частью сайта учреждения является возможность обратной связи, модулей «опрос», «новости», «советы специалистов» и др. Кроме этого необходимо предусмотреть возможность обмена быстрыми сообщениями (блоги, форумы) для представления материалов на обсуждение, обмен опытом. При организации такой формы общения, необходимо учесть, что положительный опыт в процессе сетевого общения могут представлять не только педагоги, но и родители - «на равных», поскольку родители очень часто обладают богатейшим, очень полезным опытом воспитания и развития детей.

Но констатируя факты можно сказать, что современные родители чаще заходят в социальные сети, чем на сайт дошкольного учреждения. Таким образом в рамках педагогического просвещения родителей по различным проблемам воспитания дошкольников в социальных сетях «Одноклассники», «ВКонтакте», «Viber», «WhatsApp». В данных группах предусматривается общение родителей, организуются фотоконкурсы и т.п. педагоги дошкольного учреждения могут организовывать сообщества отдельных групп, где в течение дня могут наблюдать за режимными процессами. Особенно данная форма может помочь в адаптационный период, когда родители переживают за своего ребенка: как он кушает, как он спит, как он играет. А тут приходит на помощь видеозапись. Педагог снимает видео как ребенок их кушает или засыпает и родители успокаиваются и возрастает доверие между педагогом и родителями.

Опираясь на опыт взаимодействия с родителями воспитанников, необходимо максимально индивидуализировать общение, поэтому при организации взаимодействия учитываем индивидуальные особенности родителей. При построении эффективной модели сетевого взаимодействия с родителями надо предусматриваем мероприятия направленные на все группы родителей, с целью привлечения максимального количества участников к образовательному процессу.

Родителей детей, посещающих дошкольное учреждение, можно условно разделить на три группы:

Первая группа - родители, которые занимаются построением своей карьеры. Этим родителям - детский сад просто жизненно необходим. Они целый день работают, у некоторых из них не нормированный рабочий день и они очень заняты на работе[6, с. 44]. Данная категория родителей, как правило, очень многого ожидают от детского сада: то есть не только хорошего присмотра и ухода, но и полноценного развития, оздоровления, обучения и воспитания ребенка. Родители этой категории вряд ли смогут посещать мероприятия, проводимые в детском саду, в силу своей занятости. Но они могут изготовить дома творческую семейную работу на конкурс и разместить ее на интернет выставке. Для родителей данной группы приемлемы дистанционные формы взаимодействия с педагогами, участия в образовательном процессе. И педагогу с такой группой родителей легко, так как он в любое время может связаться с ними через интернет. Также для данной группы родителей можно организовать виртуальный просмотр образовательной деятельности, виртуальные экскурсии по группе - что позволит родителям познакомиться с традициями детского сад, правилами и особенностями организации образовательной деятельности. Такая форма представления информации о дошкольной образовательной организации поможет познакомить и родителей будущих воспитанников, что повысит конкурентоспособность детского сада.

Вторая группа - это родители с удобным графиком работы, неработающими бабушками и дедушками. Взаимодействуя с родителями данной группы педагог должен не допустить, чтобы они оставались на позиции пассивного наблюдателя, через активизацию, вовлечение в образовательный процесс детского сада.

Родительскую общественность данной группы можно назначать администраторами в родительских сообществах, по интересам созданных в Социальных сетях, так как для оперативного ведения и отслеживания работы группы нужно определенное время.

Третья группа - это семьи с неработающими мамами. Эти родители с нетерпением ждут от детского сада интересного общения со сверстниками, соблюдения правильного режима дня, получения навыков поведения в коллективе, обучения и развития. Задача воспитателя во взаимодействии с этой родительской группой – выделить энергичных мам, которые станут активными помощниками. На эту родительскую группу педагог сможет опираться в подготовке групповых мероприятий: проведении праздников, конкурсов, выставок, родительских собраний и т.п. Некоторые из неработающих мам, владеющие программами Microsoft Office Power Point, Photoshop и пр. могут заняться разработкой презентаций наглядного материала.

Сообщество дошкольной образовательной организации в социальной сети является инновационной формой повышения родительской, педагогической и коммуникативной компетентности родителей и педагогов, оптимизации сетевого партнерства семьи и детского сада.

Выводы. Успешность педагогического взаимодействия дошкольного учреждения и семьи сегодня во многом зависит от того, насколько педагог использует в своей работе новые информационно - коммуникационные технологии с учетом индивидуальных особенностей контингента родителей. Данные технологии, имеют огромный потенциал, призванный заинтересовать родителей и создать условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе современного детского сада.

Литература:

1. Далинина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. N 1. - С. 41 - 49.
2. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. N 1. - С. 60 - 68.
3. Закон 273-ФЗ "Об образовании в РФ"
4. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. и др. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – С. 128.
5. О.В.Фролова. Модель сетевого взаимодействия в сфере воспитания как фактор развития образовательного пространства района // Методист. - 2009. - №1. - С. 25-29.
6. Струмилин С. Г. Нетрадиционные формы работы с родителями ДОУ // Новый мир. 1960. N 7. - С. 208.

Педагогика

УДК:371

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физкультурно-оздоровительных технологий**

Трофимова Ольга Сергеевна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

физкультурно-оздоровительных технологий Ончукова Елена Ильинична

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН 25-35 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ

Аннотация. В настоящей работе представлены результаты исследования мотивационной сферы женщин 25-35 лет, занимающихся оздоровительным фитнесом, рассмотрено их отношение к занятиям, которое позволяет улучшить показатели физического развития и физической подготовленности. В исследовании приняли участие 40 женщин 25-35-летнего возраста, посещающие занятия фитнесом в условиях фитнес-клуба «FORMAFITNESS» г. Краснодар.

Женщины экспериментальной группы, в работе с которыми был реализован разработанный нами комплекс педагогических условий формирования физкультурно-оздоровительной мотивации, отличались более высокими темпами прироста показателей ее структурных компонентов: мотивационного компонента - внутренние процессуальные мотивы физкультурно-оздоровительной деятельности, поведенческого компонента - методические умения физкультурно-оздоровительной деятельности, самооценка умений заниматься физическими упражнениями, здоровья, фигуры и телосложения, физической подготовленности.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать сходства и различия в проявлении мотивов и выделить для женщин 25-35 лет наиболее актуальные из них, побуждающие к занятиям фитнесом и те, которые не оказывают заметной мотивации на двигательную активность.

Ключевые слова: женщины 25-35 лет; исследование; фитнес; мотивация; физическое развитие; физическая подготовленность.

Annotation. In the real work results of a research of the motivational sphere of women of 25-35 years doing improving fitness are presented, their relation to occupations which allows to improve indicators of physical development and physical fitness is considered. 40 women of 25-35-year age attending fitness classes in the conditions of FORMAFITNESS fitness club of Krasnodar have participated in a research.

Women of experimental group, in work with whom the complex of pedagogical conditions of formation of sports and improving motivation developed by us has been realized, differed in higher rates of a gain of indicators of her structural components: a motivational component - internal procedural motives of sports and improving activity, a behavioural component - methodical abilities of sports and improving activity, a self-assessment of abilities to be engaged in physical exercises, health, a figure and a constitution, physical fitness.

Results of the conducted research allow to state similarities and differences in manifestation of motives and to allocate for women of 25-35 years the most relevant of them inducing to fitness classes and those which don't render noticeable motivation on physical activity.

Keywords: women aged 25-35; research; fitness; motivation; physical development; physical fitness.

Введение. В Стратегии (утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г.) развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, №1101-р, говорится, что на преодоление негативных тенденций в сфере физической культуры и спорта, встречавшихся в 90-е годы оказало влияние улучшение социально-экономического положения. Однако уровень развития данной сферы не отвечает общим серьезным социально-экономическим преобразованиям в нашей стране.

Поэтому в качестве основных стратегических целевых ориентиров ее развития в нашей стране были определены следующие проблемы:

1) увеличение числа граждан РФ, регулярно занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности населения с 17 % в 2009 году до 35% - в 2015 году и до 45 % - в 2020 году;

2) увеличение объема недельной двигательной активности населения до 6-10 часов при 3-4-разовых занятиях.

По мнению многих авторов (Н.Д. Самоделькина, 2009; Н.И. Романенко, 2017; А.А. Тимофеева, 2017; Л.С. Дворкин с соавт., 2017) активное вовлечение людей к занятиям физическими упражнениями определена уровнем формирования оздоровительной мотивации. Учитывая это, в «Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2020 года» основной задачей является реализация научных исследований по раскрытию увлечений, потребностей и мотиваций многообразных групп населения в занятиях физическими упражнениями.

Важную роль необходимо отдавать женщинам, поскольку они наименее вовлечены в занятия физическими упражнениями и характеризуются менее развитой потребностью в организованной физической активности (Л.С. Дворкин, 2016; О.С. Трофимова, 2017 и др.).

Исследование мотивации у женщин к физкультурно-оздоровительной деятельности изучались О.Е. Лихачевым, 2008; М.Н. Кудяшевым, 2011; Г.С. Синенко, 2011; и др.

В итоге для решения вопроса формирования оздоровительной мотивации у женщин, относящихся к первому периоду зрелого возраста на занятиях в фитнес-клубах сложились достаточные научные основания, но в то же время до настоящего времени не была предметом отдельного научного исследования.

Вместе с тем, анализ научно-методической литературы свидетельствует о малом количестве исследований, доказывающих высокую значимость оздоровительной мотивации для активного вовлечения женщин 25-35 лет в систематические занятия фитнесом, с одной стороны, и не полной научной разработанностью педагогических условий ее формирования в процессе занятий в фитнес-клубе, с другой, что является весьма актуальным.

Цель исследования - разработать и обосновать методику формирования физкультурно-оздоровительной мотивации у женщин 25-35 лет в процессе занятий в фитнес-клубе.

Методика и организация исследования. Экспериментальные исследования проводились в городе Краснодаре на базе фитнес-клуба «FORMAFITNESS» в течение 9 месяцев.

В эксперименте приняли участие 40 женщин в возрасте 25-35 лет с идентичными характеристиками физического состояния, которые были разделены на 2 равные группы. Женщины контрольной группы занимались оздоровительной тренировкой, включающей в себя разминку, основную часть с использованием упражнений с собственным весом тела и заключительный стретчинг. Женщины экспериментальной группы (20 человек) занимались три раза в неделю, где активно осуществлялся комплекс разработанных педагогических условий формирования оздоровительной мотивации в сопровождении тренера.

В контрольной группе формирование оздоровительной мотивации осуществлялось в рамках традиционных подходов к организации занятий фитнесом. В экспериментальной же группе решение данной задачи осуществлялось на основе реализации методики педагогических условий.

Женщины экспериментальной группы занимались три раза в неделю. В подготовительной части (12-15 мин) использовались упражнения суставной гимнастики, базовые шаги аэробики и предварительный стретчинг.

Основная часть занятия (35-40 мин) включала различные виды фитнеса: базовая аэробика с различным оборудованием, фитнес-йога, Пилатес. Нагрузка выполнялась с постепенным увеличением от простого к сложному, низкой, средней и высокой интенсивности (50-80% от ЧСС максимального).

В заключительной части применялись упражнения на растяжку в статическом режиме сокращения мышц (5-7 мин).

Результаты исследования. В результате теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы и педагогических наблюдений показано, что наиболее распространенным и эффективным видом двигательной активности на современном этапе среди женщин молодого возраста является система фитнес.

При определении потребностей женщин первого периода зрелого возраста к занятиям фитнесом было выявлено, что для большинства (58%) респондентов главным мотивом для занятий фитнесом являются положительные отзывы о нем.

Результаты ответов респондентов на вопрос: «Что привлекает Вас к занятиям фитнесом?», выглядели следующим образом: современные положительные рекомендации - 58,3%, реклама - 21,5 %, специальная литература - 10,3 %, семейные традиции - 7,2 % и другое - 2,6 % (Рис. 1).

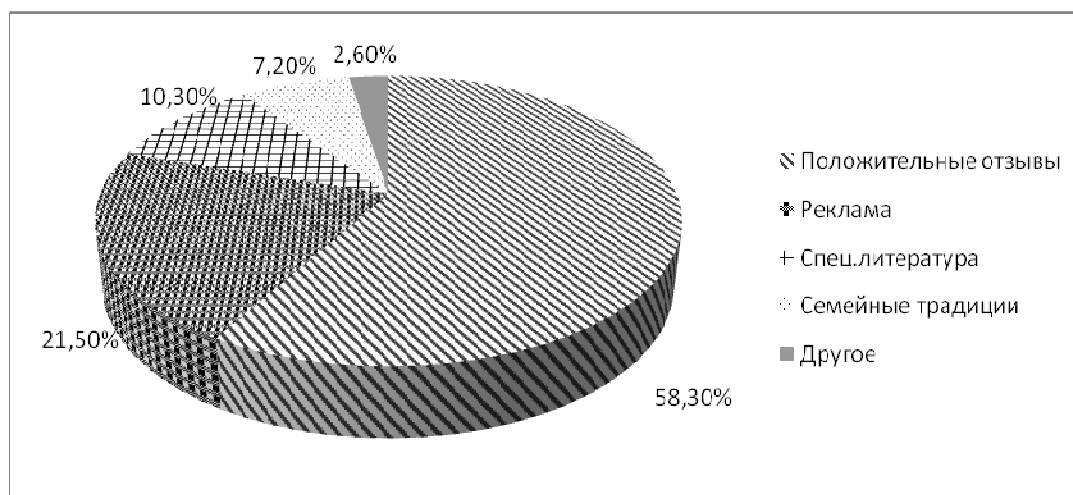


Рисунок 1. Ответы на вопрос: «Что привлекает Вас к занятиям фитнесом?»

Таким образом, данные результатов опроса явились основой для разработки практических рекомендаций по организации и проведению физкультурно-оздоровительных занятий с женщинами 25-35 лет с применением средств фитнеса.

В соответствии с задачами исследования нами был организован и проведен педагогический эксперимент с двумя группами испытуемых – контрольной и экспериментальной.

Сравнительный анализ исходных данных контрольной и экспериментальной групп свидетельствует об относительной однородности испытуемых обеих групп по всем изучаемым показателям оздоровительной мотивации, при этом различия статистически недостоверны.

Нами рассматривались следующие мотивы: значимость выполнения упражнений, совершенствование фигуры, рекреация, удовольствие от занятий, овладение знаниями и умениями, общение с друзьями, расширение круга знакомых, соперничество, интерес к фитнесу, желание к победе. Сравнительный анализ показателей комплекса мотивов занятий фитнесом, выявленных у испытуемых контрольной группы до и после педагогического эксперимента, говорит об отсутствии существенных изменений (таблица 1).

Таблица 1

Оценка мотивов к занятиям фитнесом у женщин контрольной группы до и после педагогического эксперимента, баллы ($M \pm \delta$), $n=20$

№	Мотивы занятий фитнесом	Время тестирования		P
		до эксп-та	после эксп-та	
1	Значимость выполнения упражнений	6,62±1,4	6,28±1,6	>0,05
2	Совершенствование фигуры	6,50±1,3	6,85±1,7	>0,05
3	Рекреация	7,53±1,6	6,89±1,5	>0,05
4	Удовольствие от занятий	7,52±1,9	7,39±1,5	>0,05
5	Овладение знаниями и умениями	4,87±0,9	5,47±1,2	>0,05
6	Общение с друзьями, расширение круга знакомых	4,29±0,8	3,76±0,7	>0,05
7	Соперничество	4,37±0,6	4,81±0,9	>0,05
8	Интерес к фитнесу	5,18±1,2	5,10±1,2	>0,05
9	Желание к победе	4,93±0,8	5,41±1,3	>0,05

Вместе с тем у испытуемых экспериментальной группы существенно ($p < 0,05$) повысилась значимость мотивов – рекреации – от 7,28 до 8,15 балла, мотива удовольствия от занятий – от 7,31 до 8,27 балла, мотива общения с друзьями, расширения круга знакомых – от 3,76 до 5,47 балла (таблица 2). Для части молодых женщин важным является наличие элементов соперничества на занятиях ($3,85 \pm 2,70$), что достоверно больше ($p < 0,05$), чем отношение к этому мотиву после эксперимента ($3,19 \pm 1,96$).

Оценка мотивов к занятиям фитнесом у женщин экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента, баллы (M±δ), n=20

№	Мотивы занятий фитнесом	Время тестирования		P
		до эксп-та	после эксп-та	
1	Значимость выполнения упражнений	6,68±1,4	5,60±1,2	<0,05
2	Совершенствование фигуры	6,79±1,7	6,40±1,3	>0,05
3	Рекреация	7,28±1,4	8,15±1,4	<0,05
4	Удовольствие от занятий	7,31±1,7	8,27±1,2	<0,05
5	Овладение знаниями и умениями	4,59±0,3	4,64±0,4	>0,05
6	Общение с друзьями, расширение круга знакомых	3,76±1,7	5,47±1,8	<0,05
7	Соперничество	3,85±1,7	3,19±1,9	<0,05
8	Интерес к фитнесу	5,41±0,9	4,38±1,6	<0,05
9	Желание к победе	5,10±0,6	5,04±1,5	>0,05

В тоже время наблюдалось достоверное ($p < 0,05$) снижение мотива значимости выполнения упражнений (от 6,68 до 5,60 баллов) и мотива проявления интереса к фитнесу (от 5,41 до 4,38 балла).

При определении уровня физического развития у исследуемых женщин контрольной и экспериментальной групп в течении эксперимента выявлен существенный тренировочный, положительный, оздоровительный эффект занятий фитнесом, так как были во всех случаях отмечены достоверные различия между начальными и конечными значениями (таблица 3).

Показатели гармоничности телосложения испытуемых контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента, (M±m), n=20

Показатели	Время тестирования		P
	до эксперимента	после эксперимента	
Контрольная группа			
Индекс Кегле, г/см	377,9± 25,8	357,2± 22,5	<0,05
Индекс талии, усл. ед.	2,26 ±0,12	2,41 ±0,11	<0,05
Индекс живота, усл. ед.	1,75 ±0,06	1,93 ±0,07	<0,05
Индекс бедра, усл. ед.	2,87 ±0,15	3,05 ±0,12	<0,05
Индекс плеча, усл. ед.	6,25 ± 0,43	6,43 ± 0,37	<0,05
Экспериментальная группа			
Индекс Кегле, г/см	369,1 ± 15,6	346,1 ± 13,2	<0,05
Индекс талии, усл. ед.	2,29 ±0,10	2,43 ±0,12	<0,05
Индекс живота, усл. ед.	1,79 ±0,05	1,96 ±0,06	<0,05
Индекс бедра, усл. ед.	2,90±0,18	3,09±0,11	<0,05
Индекс плеча, усл. ед.	6,30± 0,29	6,50± 0,33	<0,05

Сравнительный анализ физической подготовленности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента, свидетельствует о значительном положительном, оздоровительном и тренировочном эффекте занятий фитнесом – различия между исходными и конечными значениями в большинстве статистически достоверны ($p < 0,05$), за исключением результатов в прыжке в длину с места (таблица 4). Такая же тенденция наблюдалась и у испытуемых экспериментальной группы. Обнаружен достоверно высокий прирост результатов у женщин экспериментальной группы, в тестах характеризующих силовую выносливость мышц брюшного пресса в тесте «удержание корпуса в упоре».

Таблица 4

Показатели физической подготовленности испытуемых контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента, ($M \pm m$), $n=20$

Показатели	Время тестирования		P
	до эксперимента	после эксперимента	
Контрольная группа			
Наклон вперед, см	9,22±0,35	11,82±0,35	<0,05
Прыжок в длину с места, см	176,3±1,81	179,3±2,09	>0,05
Сгибание-разгибание рук за 30 с, раз	11,6±1,04	15,6±1,01	<0,05
Поднимание ног за 20 с, раз	8,5±0,14	10,5±0,17	<0,05
Удержание упора, с	10,7±0,7	12,5±1,2 18,7±1,1	<0,05
Экспериментальная группа			
Наклон вперед, см	9,42±0,32	12,49±0,33	<0,05
Прыжок в длину с места, см	179,1±2,10	180,5±2,07	>0,05
Сгибание-разгибание рук за 30 с, раз	10,7±1,02	14,7±1,01	<0,05
Поднимание ног за 20 с, раз	8,1±0,14	11,1±0,16	<0,05
Удержание упора (с)	8,2±0,59	9,3±0,60	>0,05

Выводы. Таким образом, при изучении мотивации женщин 25-35 лет к занятиям фитнесом выявлено, что 58,3% респондентов желают заниматься фитнесом так как их привлекают положительные отзывы о нем. Также, занятия фитнесом, как мы и предполагали, привели к повышению у испытуемых обеих групп показателей физического развития, физической подготовленности, умений заниматься физическими упражнениями. Наблюдаемое нами преимущество испытуемых экспериментальной группы в приросте показателей оздоровительной мотивации за время педагогического эксперимента обусловили более высокий уровень их развития после его завершения по сравнению с данными контрольной группы.

В заключении можно отметить, что женщины 25-35 лет, занимавшиеся в экспериментальной группе, где была реализована нами методика педагогических условий формирования оздоровительной мотивации, отличались более высоким уровнем развития ее компонентов. Это внутренние процессуальные мотивы оздоровительной деятельности, самооценка реального и идеального «физического Я», сила физкультурно-оздоровительной мотивации. Также мы сюда можем отнести знания в области физкультурно-оздоровительной деятельности, самооценку умений заниматься физическими упражнениями, здоровья, фигуры и телосложения, физической подготовленности.

Помимо этого изменения показателей физического развития и физической подготовленности у испытуемых экспериментальной и контрольной групп были относительно одинаковыми. Объясняется это тем, что при реализации разработанной нами методики педагогических условий основные параметры физической нагрузки в обеих группах исследуемых были равными. Поэтому, для того, чтобы сформированный у испытуемых экспериментальной группы высокий уровень оздоровительной мотивации, отразился в уровне физического развития и физической подготовленности занимающихся, необходимо более продолжительное время, чем девять месяцев, в течение которого проводился педагогический эксперимент. Это подтверждает тот факт, что они имели после эксперимента небольшое, но недостоверное преимущество в данных показателях.

Литература:

1. Дворкин, Л.С. Влияние занятий хатха-йогой на функциональное и физическое состояние пожилых людей / Л.С. Дворкин, Е.И. Ончукова, М.В. Одегнал. // Культура физическая и здоровье. 2016. № 5(60). С. 64-70.
2. Дворкин, Л.С. Естественно-научные основы спортивно-оздоровительной деятельности человека /

Л.С. Дворкин, А.А. Тарасенко, О.С. Трофимова, Н.И. Дворкина // Учебное пособие. Краснодар: ФГОУ ВО КГУФКСТ, 2017. - 376 с.

3. Кудяшев, М.Н. Формирование физкультурно-оздоровительной мотивации у женщин первого периода зрелого возраста в процессе занятий в фитнес-клубе: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.04 / М.Н. Кудяшев. - Набережные Челны, 2011. - 24 с.

4. Лихачев, О. Е. Мотивы занятий оздоровительной физической культурой женщин 35-45 лет / О. Е. Лихачев, И. М. Лавриненко // Ученые записки. – № 11(45). – 2008. – С. 56-59

5. Романенко, Н.И. Теория и методика избранного вида спорта / Н.И. Романенко, О.С. Трофимова, Н.И. Дворкина // Учебное пособие. Краснодар: КГУФКСТ, 2017. - 260 с.

6. Самodelкина, Н.Д. Формирование целостного отношения женщин к своему здоровью средствами комплексных оздоровительных технологий: дис.канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Д. Самodelкина. - Челябинск, 2009. - 178с.

7. Синенко, Г. С. Социально-педагогические условия формирования рекреативно-оздоровительной деятельности студенческой молодежи: авто-реф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. С. Синенко. – М., 2011. – 24 с.

8. Тимофеева, А.А. Влияние фитнеса на формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой / Тимофеева А.А., Ивкина В.В. // В сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов Материалы студенческой межвузовской научно-практической конференции. Под редакцией И.Т. Насретдинова. - 2017. С. 121-126.

9. Трофимова, О.С. Влияние занятий фитнес-йогой на физическое состояние женщин 30-35 - летнего возраста / Трофимова О.С., Ончукова Е.И. // Научно-методический журнал - Физическая культура, спорт – наука и практика. г. Краснодар. - 2017. - №3. - С. 55-58.

10. Трофимова, О.С. Мотивация к занятиям фитнесом женщин первого периода зрелого возраста / Трофимова О.С., Тюнин А.А. // Международный научно-исследовательский журнал №10 (64). Октябрь 2017 - С. 51-54.

Педагогика

УДК:371

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры физкультурно-оздоровительных технологий Трофимова Ольга Сергеевна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

студентка Заплетина Алёна Вячеславовна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

студентка Фоменко Виктория Витальевна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния методики применения игровых упражнений на занятиях плаванием с детьми старшего дошкольного возраста, которые позволяют улучшить показатели физического развития, физической и плавательной подготовленности занимающихся. В исследовании приняли участие 29 детей старшего дошкольного возраста, посещающие занятия плаванием на базе центра плавания «РЫБА-KID» г. Краснодара.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что разработанная методика проведения занятий плаванием с детьми старшего дошкольного возраста на основе игровых упражнений является эффективной, так как делает возможным сократить сроки обучения детей плаванию. Так в результате педагогического эксперимента показатели физической подготовленности повысились как в экспериментальной, так и в контрольной группах, особенно показатели гибкости и результаты развития динамической силы мышц брюшного пресса ($P < 0,05$). Показатели, определяющие уровень развития взрывной силы и уровень развития координационных способностей достоверных различий не имели ($P > 0,05$).

Регулярные занятия плаванием по разработанной методике с использованием игрового метода существенно позволяют формировать стойкую мотивацию к систематическим занятиям двигательной активностью и повышают устойчивый интерес к плаванию у детей.

Ключевые слова: старшие дошкольники; исследование; игровая деятельность; физическое развитие; физическая подготовленность, плавательная подготовленность.

Annotation. The article presents the results of the research of the influence of the methods of using gaming exercises on swimming with the children of the senior preschool age, which allow improving the indices of physical development, physical and swimming preparedness of those engaged. The 29 children of senior preschool age involved in the study attending swimming classes at the swimming center "FISH-KID" in Krasnodar.

The analysis of the results of the pedagogical experiment has shown that the developed technique for conducting swimming classes with children of senior preschool age on the basis of gaming exercises is effective, since it makes it possible for children to learn to swim in a shorter period. Thus, as a result of the pedagogical experiment, the indices determining the level of development of physical qualities increased both in the experimental and control groups, especially the flexibility indicators and the results of the development of the dynamic force of the abdominal muscles ($P < 0,05$). The indices determining the level of development of explosive force and the level of development of coordination abilities did not have significant differences ($P > 0,05$). Regular swimming by the developed method with the use of the gaming method allows to form a strong motivation for systematic training of motor activity and increase a steady interest in swimming in children.

Keywords: senior preschoolers; study; game activity; physical development; physical readiness, swimming preparedness.

Введение. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основные навыки по формированию здоровьесбережения, поскольку это самый благоприятный период для выработки правильных привычек,

которые в сочетании с обучением детей методам совершенствования и сохранения здоровья ведут к положительным результатам (Е.Г. Сайкина, 2009; Е.И. Горбунова, 2009; Ж.В. Кузнецова, 2013; Н.И. Романенко, 2017).

Плавание в системе комплексной физкультурно-оздоровительной работы занимает особое место, поскольку оказывает влияние не только на физическое развитие ребенка, но и на формирование его личностных качеств - дисциплинированности, решительности, самостоятельности, смелости, целеустремленности и других (Л.В. Нагорнова, 2014; Н.А. Мусатова, 2015).

Игровой метод в последние годы стал предметом пристального внимания исследователей. Многие авторы (Л.Г. Мосолова, 2013; А.С. Казызаева, 2015) считают, что использование игровых элементов придает занятиям привлекательную, эмоциональную форму. Игра относится не только к наиболее эффективному средству обучения навыку плавания, но и является методом физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, в соответствии с их возрастными особенностями.

Однако, выявлены некие трудности, связанные с особенностями водной среды, поскольку длительные простои без движений могут наносить вред здоровью детей (Л.С. Дворкин, 2017). Также актуальна проблема использования игр в воде, связанная со сложностью дозировки различных компонентов нагрузки во время занятий. Некоторые авторы ссылаются на свой опыт эффективного обучения плаванию и новые методики, основанные на индивидуальных особенностях освоения плавательных движений детьми старшего дошкольного возраста. Е.А. Буданова, 2014 полагает, что при обучении плаванию стоит уделять большое внимание использованию игр в воде. В то же время, особенности применения игровых упражнений на занятиях плаванием у старших дошкольников подробно не раскрываются, что послужило основанием для нашего исследования.

Цель исследования - разработать методику использования игровых упражнений на занятиях плаванием с детьми старшего дошкольного возраста.

Методика и организация исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе центра плавания «РЫБА-KID» г. Краснодара. В эксперименте принимали участие дети, посещающие бассейн в группах оздоровительного плавания, которые были разделены на две группы контрольную (n=15) и экспериментальную (n=14). Занятия по разработанной методике в экспериментальной группе проводились два раза в неделю, продолжительностью 40 минут, в контрольной группе дети занимались по традиционной методике обучения плаванию (Е.К. Воронова, 2003). На занятии с экспериментальной группой в обучении использовались игровые упражнения и задания, помогающие освоению основных плавательных навыков.

В обучении плавательным движениям было выделено 4 этапа.

Первый этап состоял из ознакомительных моментов ребенка со свойствами воды, её плотностью, прозрачностью, вязкостью. Длительность его зависела от достижения ребенком момента адаптации в незнакомой или малознакомой для него среде, когда ребенок уверенно сможет передвигаться по дну бассейна с использованием простейших плавательных движений. С этой целью применялось такое игровое упражнение, как «Надень шляпу», которое направлено на обучение подныриванию под различные предметы. Упражнение «Надуй шар» помогает научиться нырять и погружению в воду.

На втором этапе дошкольники учились держаться на поверхности воды - лежать, скользить, соответственно получали представление о выталкивающей и поддерживающей силе воды, поскольку данный этап был связан с приобретением детьми умений и навыков, которые помогут им в дальнейшем чувствовать себя достаточно уверенно в воде. Для обучения плаванию на данном этапе применялись упражнения: «Крокодил» для получения представлений о плавучести тел и действии выталкивающей силы, «Носик и животик вверх», для обучения лежать на спине в мелкой воде, «Стрела» для обучения ребенка лежать на большой глубине.

Третий этап начинался с обучения детей умению скользить в воде и правильному дыханию. Для этого применялись упражнения «Привет», с элементами буксировки, а также проныривание в вертикально стоящие обручи.

На четвертом этапе происходило усвоение прыжков в воду, а также развитие умения анализировать и контролировать собственные плавательные движения, которые совершенствовались упражнением «Лодка». Прием «Прыжок в колодец» используется для обучения прыжкам в воду ногами вниз, «Оседлай коня» предназначен для обучения прыжкам в воду, на надувные подушки, а упражнение «Прыжок тигра в кольцо» предполагает обучение поверхностным прыжкам головой вперед.

По окончании исследования было проведено повторное тестирование, для определения эффективности предлагаемой методики.

Результаты исследования. Для достоверной оценки воздействия методики влияния занятий плаванием с игровыми элементами с дошкольниками до и после эксперимента проводилось тестирование по показателям физического развития, физической и плавательной подготовленности. До начала экспериментальной работы статистически значимых различий между исследуемыми показателями контрольной и экспериментальной групп не выявлено.

До эксперимента процентное соотношение детей, умеющих выполнять контрольные задания в исследуемых группах практически не отличалось и составляло 4-11 %, что говорит об отсутствии навыков плавания у детей, занимающихся в секции на начало учебно-тренировочных занятий (таблица 1). Однако в данном возрастном периоде происходит наиболее эффективно обучение плаванию, так как именно этот возрастной период является сенситивным для освоения техники движения разнообразных двигательных действий. Так, по мере освоения движений детям старшего дошкольного возраста предлагались игры с включением изучаемых движений. По нашему мнению использование игрового метода обучения плаванию детей должно было значительно повлиять на уровень изучаемых показателей к концу эксперимента, что подтверждается результатами исследования (таблица 1).

Процентное соотношение детей, выполнивших контрольные упражнения в группах с разными методами обучения плаванию (%)

№	Показатели	ЭГ (n=14)		КГ (n=15)	
		начало	конец	начало	конец
1	«Привет»	начало	14	начало	19
		конец	100	конец	82
2	«Надуй шар»	начало	17	начало	18
		конец	100	конец	73
3	«Надень шляпу»	начало	16	начало	6
		конец	100	конец	82
4	«Стрела»	начало	42	начало	6
		конец	100	конец	76
5	«Крокодил»	начало	18	начало	2
		конец	100	конец	82
6	«Носик и животик вверх»	начало	28	начало	0
		конец	100	конец	82
7	«Прыжок тигра в кольцо»	начало	0	начало	0
		конец	100	конец	84
8	«Лодка»	начало	0	начало	0
		конец	68	конец	46
9	«Прыжок в колодец»	начало	0	начало	0
		конец	100	конец	82
10	«Оседлай коня»	начало	0	начало	0
		конец	100	конец	78

При оценке эффективности занятий плаванием по традиционной программе, количество детей, выполнивших контрольные задания, составило 76-81%. Необходимо отметить, что дети без особого стремления и активности выполняли упражнения, при этом допуская многочисленные ошибки, что свидетельствует о низкой мотивации к занятиям плаванием. В экспериментальной группе, где в обучении детей применялся игровой метод, успешность выполнения контрольных заданий составила 97-100%. Отмечено, что каждый ребенок в экспериментальной группе старался добиться лучшего результата, безошибочно выполняя контрольные упражнения.

В результате педагогического эксперимента по проверке эффективности методики проведения занятий плаванием с детьми старшего дошкольного возраста на основе игровых упражнений в показателях физического развития были получены следующие результаты: выявленные различия физического развития у детей контрольной и экспериментальной групп оказались статистически не достоверны ($P > 0,05$) как до, так и после эксперимента (таблица 2).

Таблица 2

Динамика показателей физического развития дошкольников во время эксперимента ($M \pm m$)

Показатели	До эксперимента				После эксперимента		
	пол	КГ (n=15)	ЭГ (n=14)	P	КГ (n=15)	ЭГ (n=14)	P
Длина тела (см)	м	116,4±0,7	117,3±0,8	>0,05 >0,05	119,8±1,0	120,2±1,3	>0,05 >0,05
	д	115,8±0,7	116,5±0,8		118,2±0,9	119,7±1,1	
Масса тела (кг)	м	20,1±0,5	0,8±0,5	>0,05 >0,05	21,6±1,1	23,5±1,3	>0,05 >0,05
	д	19,7±0,4	19,9±0,4		21,4±0,9	22,6±1,2	
ОГК (см)	м	59,1±1,3	58,2±1,3	>0,05 >0,05	60,1±1,3	59,7±1,0	>0,05 >0,05
	д	58,1±0,7	57,9±0,8		59,5±1,4	58,3±0,7	

В заключении эксперимента отмечен рост во всех антропометрических показателях у детей обеих групп, что можно объяснить процессами естественного роста, а также и воздействием средств игровых физических упражнений. Это свидетельствует о том, что средства и методы, применяемые в ходе физкультурно-оздоровительной работы со старшими дошкольниками в ходе проведения педагогического эксперимента оказали положительное воздействие на результаты гармоничности физического развития старших дошкольников в конце эксперимента.

Результаты тестирования физических способностей детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 3. Средний показатель развития гибкости на начало эксперимента в контрольной группе составил $6,5 \pm 0,4$ (см), в экспериментальной группе $6,8 \pm 0,3$ (см). По окончании педагогического эксперимента

результаты ваглядели следующим образом - $7,8 \pm 0,4$ (см) в контрольной группе и $9,5 \pm 0,5$ (см) в экспериментальной группе. Достоверность различий составила $P < 0,05$, следовательно, можно утверждать, что применение игровых упражнений на занятиях плаванием с детьми старшего дошкольного возраста положительно воздействуют на развитие гибкости.

Таблица 3

Результаты в тестах по физической подготовленности у старших дошкольников во время педагогического эксперимента ($M \pm m$)

Контрольные тесты	Этапы эксперимента	Пол	КГ (n=15)	$\bar{ЭГ}$ (n=14)	$\bar{P}=0,05$
Стойка на одной ноге (сек)	Начало	м	$16,3 \pm 0,8$	$17,3 \pm 1,0$	>
		д	$16,7 \pm 0,9$	$16,9 \pm 0,9$	>
	Окончание	м	$20,1 \pm 1,2$	$26,2 \pm 1,3$	>
		д	$21,2 \pm 1,1$	$23,0 \pm 1,2$	>
Сгибание туловища из положения лежа (кол-во раз в 30 сек)	Начало	м	$11,7 \pm 0,7$	$13,3 \pm 0,6$	>
		д	$11,0 \pm 0,6$	$11,6 \pm 0,5$	>
	Окончание	м	$14,2 \pm 0,8$	$18,1 \pm 0,9$	<
		д	$13,3 \pm 0,7$	$16,5 \pm 0,8$	<
Наклон вперед сидя (см)	Начало	м	$5,9 \pm 0,4$	$6,1 \pm 0,3$	>
		д	$7,8 \pm 0,5$	$7,4 \pm 0,3$	>
	Окончание	м	$6,9 \pm 0,4$	$8,8 \pm 0,5$	<
		д	$8,5 \pm 0,5$	$9,7 \pm 0,5$	<
Прыжок в длину с места (см)	Начало	м	$111,6 \pm 2,6$	$112,3 \pm 2,6$	>
		д	$109,5 \pm 2,5$	$112,3 \pm 2,7$	>
	Окончание	м	$117,8 \pm 2,9$	$125,1 \pm 3,4$	>
		д	$115,6 \pm 2,6$	$124,2 \pm 3,3$	>

* t табличное (1, 99) < t расчетное

Показатели, определяющие динамическую силу мышц брюшного пресса измерялись тестом - сгибание туловища из положения лежа с согнутыми коленями (количество повторений за 30 с) также имеют достоверные различия ($P < 0,05$).

Уровень взрывной силы измерялся по результатам теста - прыжок в длину с места (см). Различия после экспериментальной работы по этому показателю оказались не достоверны ($P > 0,05$), что можно объяснить ростом организма занимающихся и применением нагрузок в соответствии с возрастом и уровнем подготовленности занимающихся. Уровень развития этого качества оценивается как «средний», согласно данным нормативных величин. Результаты, определяющие координационные способностей в тесте - стойка на одной ноге (с), не показали достоверных различий ($P > 0,05$), что объясняется тем, что для развития равновесия необходимо использовать специально направленные средства.

Выводы. Результаты экспериментальной работы показали, что использование игрового метода на занятиях по плаванию является эффективным, так как делает возможным обучение детей плаванию в более короткий срок. Применение игровых упражнений на занятиях плаванием с детьми старшего дошкольного возраста влияет на улучшение таких физических качеств как гибкость и динамическая сила мышц, а в показателях, определяющих координационные способности и взрывную силу достоверных различий не выявлено.

Таким образом, в результате обобщения полученных данных установлено, что использование игровых упражнений на занятиях плаванием с детьми старшего дошкольного возраста носит выраженный положительный эффект, позволяет качественнее решать задачи обучения, воспитания и оздоровления, способствует формированию устойчивого интереса к занятиям, способствует увеличению эмоциональности занятий и способствует эффективности процесса обучения плаванию детей дошкольного возраста.

Литература:

- Буданова, Е.А. Игровой метод обучения в обучении плаванию детей 5-6 лет на основе использования игрового метода / Е.А. Буданова, В.М. Селиванов, А.М. Долгушин // Вестник кемеровского государственного университета. 2014. № 4-2 (60). С. 79-82.
- Дворкин, Л.С. Естественно-научные основы спортивно-оздоровительной деятельности человека / Л.С. Дворкин, А.А. Тарасенко, О.С. Трофимова, Н.И. Дворкина // Учебное пособие. Краснодар: ФГОУ ВО КГУФКСТ, 2017. - 376 с.
- Горбунова Е.И. Программа физического воспитания детей-левшей старшего дошкольного возраста «Левшонок» / Е.И. Горбунова, Ю.К. Чернышенко, Е.М. Бердичевская // Учебно-методическое пособие. Краснодар, 2009. - 104 с.
- Казызаева, А.С. Применение игрового метода на занятиях плаванием в группах начального обучения плаванию / А.С. Казызаева / Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений. 2015. т. 3. № 1. С. 91-98.
- Кузнецова, Ж.В. Плавание в ДОУ как одна из форм развития двигательных качеств у дошкольников // Ж.В. Кузнецова / Вестник Хаквского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2013. № 6. С. 104-106.
- Мосолова, Л.Г. Совершенствование методики обучения плаванию детей 5-6 лет на основе

использования игрового метода // Л.Г. Мосолова / Студенческая наука и XXI век. 2013. № 10. С. 136-138.

7. Мусатова, Н.А. Учебно-методическое пособие "Обучение плаванию детей дошкольного возраста с преимущественным применением игрового метода" / Н.А. Мусатова / В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика III Международная практическая конференция. 2015. С. 339.

8. Нагорнова, Л. В. Игра как метод обучения младших школьников / Л.В. Нагорнова, В.И. Волюнкин // Гуманитарные исследования. 2014. № 2(50) - С. 160-164.

9. Романенко, Н.И. Теория и методика избранного вида спорта / Н.И. Романенко, О.С. Трофимова, Н.И. Дворкина // Учебное пособие. Краснодар: КГУФКСТ, 2017. - 260 с.

10. Сайкина, Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Е.Г. Сайкина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. - 46 с.

Педагогика

УДК: 371.844

преподаватель Трошин Сергей Олегович

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

кандидат технических наук, доцент,

профессор Российской Академии Естествознания Тимошенко Леонид Иванович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

курсант Бочаров Александр Александрович

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

курсант Ермаков Андрей Дмитриевич

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

курсант Александрин Илья Александрович

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

ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В работе рассмотрены основные принципы построения системы научно-исследовательской деятельности (НИД) курсантов, недостатки существующей системы, а также пути их устранения. Рассматриваются проблемы, обусловленные противоречивостью некоторых положений основополагающих нормативных документов, неэффективностью существующего порядка оценки научной деятельности, отсутствием гибкости функционирования структурных подразделений в условиях ведения научной работы. Также указывается особая роль мотивации как необходимого критерия, закладывающего основы построения НИД. Предложенные пути решения проблем несут рекомендательный характер и могут быть учтены при организации НИД в военных учебных заведениях.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, военное учебное заведение, курсант.

Annotation. The paper considers the basic principles of building a system of scientific-research activities of cadets, the shortcomings of the existing system, as well as ways to eliminate them. The problems that arise due to the inconsistency of some provisions of the main normative documents, the ineffectiveness of the existing procedure for assessing scientific activity, the lack of flexibility in the functioning of structural units in the conditions of conducting scientific work are considered. It also indicates the special role of motivation as a necessary criterion underlying the creation of research and research activities. The proposed ways of solving problems are of a recommendatory nature and can be taken into account when organizing scientific-research activities in military educational institutions.

Keywords: scientific-research activity, military educational institution, cadet.

Введение. Первоочередной задачей совершенствования Вооруженных сил Российской Федерации является подготовка офицерских кадров, соответствующих ряду определенных требований, предъявляемых образовательными стандартами и действительной обстановкой окружающего мира. Традиционно под социальным маркером офицера подразумевается, человек в первую очередь образованный, постоянно самосовершенствующийся и имеющий незаурядный склад ума. Развитое мышление и широкий кругозор позволяют офицеру принимать быстрые, обоснованные решения в различных штатных и не штатных ситуациях, когда невозможно следовать заранее известному алгоритму действия. С точки зрения теории игр именно данное качество позволяет офицеру наиболее эффективно планировать и вести боевые действия, т.к. при обдумывании альтернатив своих решений, всегда учитывается возможный характер поведения противника и производится вероятностная оценка событий, что позволяет определить наиболее эффективную стратегию ведения боевых действий. Однако противник также решает эту задачу. Предположим, что обе стороны знают возможные действия своих сил и сил противника, тогда вопрос победы будет зависеть от скоростей реализации стратегий, но если какая-либо из сторон найдет новое решение, игра может принять другой оборот и незамедлительно привести одну из сторон к победе. Поэтому поиск новых решений, отличающихся своей оригинальностью и эффективностью, является для офицера одним из основных качеств. Безусловным является культурный уровень офицера, предполагающий наличие высоких показателей патриотизма, долга и чести. Возможность созерцания и созидания позволяет развивать особенный творческий аппарат мышления, который также способствует эффективной служебной и специальной деятельности офицера. Устоявшийся набор личностных качеств офицера остается актуальным и на данный момент, однако 21 век приносит определенные специальные требования, заключающиеся в познании новых физических принципов, основ ведения информационных войн, в применении в своей повседневной деятельности современных методов менеджмента и различных теорий принятия решения, полагающихся на строгую теоретическую базу. Именно поэтому важно наладить четкую и гибкую организацию научно-исследовательской работы в высшем военном учебном заведении.

Формулировка цели статьи. Наличие научной деятельности в структуре процесса образования военных учебных заведений порождает ряд специфических для нее проблем, связанных с различными причинами. Следовательно, имеется необходимость в раскрытии некоторых из этих проблем, указании способов их решения и задания вектора развития НИД в Вооруженных силах в целом.

Изложение основного материала статьи. НИД в учебном заведении можно условно подразделить на следующие категории: плановая, инициативная под руководством, самостоятельная. Плановая НИД подразумевает под собой работы уже заложенные в учебную программу и необходимые для ее выполнения. К таким можно отнести: курсовые работы (проекты), лабораторные работы, семинарские занятия. Эти работы позволяют обучающимся получить первичные навыки исследовательской деятельности, заключающиеся в поиске, упорядочивании и поверхностном анализе информации. Однако данные типы работ не позволяют сформировать научные навыки, такие как поиск проблемы, постановка задачи и ее решение. В большинстве случаев указанные типы работ уже имеют в своем составе задачу, исходные данные и методику решения, в той или иной мере. Апофеозом программы является выпускная квалификационная работа, которая уже представляет из себя научно-исследовательскую работу, где обучающийся применяет компетенции и навыки, полученные им за период обучения, для решения определенной задачи. Инициативная научно-исследовательская деятельность осуществляется под руководством преподавателя, научного сотрудника или исследовательской группы, называемых научными руководителями, и подразумевает под собой более глубокую и долгую работу, целью которой является личный интерес к выбранной тематике или НИД в целом. В большинстве случаев тематика исследований начинающего ученого совпадает с тематикой научного руководителя или кафедры, на которой он выполняет работу. Однако наблюдаются случаи, когда их кооперация позволяет возникнуть новым научным интересам и дать толчок другим исследованиям. Именно научно-исследовательская деятельность такого плана позволяет в полной мере раскрыть потенциал человека как ученого. Во время проведения работ индивид получает навыки научного поиска, решения нестандартных научных задач, написания научных статей, публичных докладов. Отличия самостоятельной НИД от индивидуальной состоит в том, что первая происходит без научного руководителя и является более тяжелой формой, так как человеку необходимо с самого начала обладать базовыми навыками научных исследований для выбора тематики исследования и правильного хода работы. Конечно, тяга к исследованию и познанию кроется в человеке на изначальном уровне и именно внутренняя любознательность приводит к самостоятельной НИД. В принципе, она предполагает наличие консультаций у различных специалистов, которые носят уточняющий и направляющий характер. В некоторых случаях подход научных руководителей к своим ученикам имеет именно такой характер, что не позволяет четко разделить индивидуальную и самостоятельную НИД.

Таким образом НИД является неотъемлемой частью учебного процесса и при индивидуальном или самостоятельном подходе позволяет формировать у обучаемого способность к нестандартному мышлению и поиску решения различных проблем. Развитие Вооруженных сил является постоянным процессом, находящемся в диалектическом сотрудничестве с научным прогрессом. Ведение войн подразумевает использования различных средств поражения сил противника. Рассматривая процесс совершенствования образцов вооружения, которыми велись войны, начиная с древнейших и заканчивая нынешними вооруженными конфликтами, видно, что одним из факторов победы является оружие. Изначально его получение связано скорее с интуитивной стороной человеческого сознания, однако познание законов природы и окружающей действительности формировало принципы изобретения новых орудий на более научной основе. Естественно, что ведение войн для многих народов древности было частым занятием и от успешности военных действий зависело их существование, поэтому степень вовлеченности различных слоев населения была большой. Среди людей находились те, кто имел достаточно оригинальное мышление и отличное видение процесса боевых действий. Они и начали применять уже известные образцы оружия более эффективно, а некоторые из них изобретали новые. Так степень интеграции науки и армии достигала все больших значений. Если привязаться к историческим данным, то толчком к развитию оружия можно назвать появление в эпоху палеолита первых дубин, палиц с каменными шипами и лука, где стрелы имели каменный наконечник. Первой революцией вооружения стало открытие способов изготовления медных предметов. Так появился медный меч и стрелы с медным наконечником, датируемые 2400-2000 годами до н.э., а железные мечи известны минимум с 8 века до н.э. Следующим этапом стало появление в 12 веке огнестрельного оружия, которое кардинально преобразило войны на ближайшие 500 лет. В 19 веке был создан первый наиболее удачный образец нарезного ружья, которое по всем параметрам превосходило обычное огнестрельное оружие, а уже в конце века были созданы автоматические пушки, что окончательно приблизило способы ведения боевых действий к виду, характерному для настоящего времени. Высшей точкой развития оружия на данный момент стало применения химических веществ, биологических агентов и новых физических принципов. Если детально проследить за процессом развития вооружения, нетрудно увидеть все возрастающую роль науки в процессе усложнения и повышения эффективности оружия. Например, изобретение огнестрельного оружия является результатом открытия пороха и решения ряда нетривиальных технических задач. Поэтому концепция взаимодействия науки и военного дела актуальна, и Вооруженные силы вынуждены заниматься научной деятельностью, для чего государство организовывало университеты и академии, решающие военно-технические проблемы, которые строились на исследовании основных проблем математики, механики и физики. На данный момент для решения задач совершенствования вооружения и военной техники работает большое количество научно-исследовательских организаций, которые находятся в государственных институтах, военных учебных заведениях и на предприятиях оружейной промышленности. Стоит отметить, что достижения, полученные в военных целях, очень часто находили применение в мирной деятельности, что породило часто встречающийся в современной литературе термин технология «двойного применения». Научно-исследовательская деятельность в Вооруженных силах на данный момент носит различный характер. Направления исследований зависят от рассматриваемой организационной единицы. Так в военно-учебных заведениях основные исследования ведутся по совершенствованию конструкции и эксплуатации известных образцов вооружения, методик обучения слушателей и развитию учебно-методических комплексов, а в научно-исследовательских центрах и институтах рассматриваются как более узкие задачи, так и проблемы создания новых образцов вооружения и военной техники. Причем для пополнения научного состава данных заведений требуется организация подготовки кадров. Специфика этого процесса заключается в том, что применительно к военной отрасли необходимо формирование представлений об особенностях военной эксплуатации и военной деятельности в целом, поэтому достаточно часто отбираются кандидаты из высших военно-учебных заведений, имеющих хорошую успеваемость и результаты научной деятельности. Необходимость в научных кадрах для решения

военно-научных проблем ставит процесс подготовки офицеров перед задачей организации системы научно-исследовательской деятельности.

Для дальнейшего рассмотрения проблем научно-исследовательской деятельности курсантов военных высших учебных заведений будем считать, что описываемая структура кадров и подразделений является типовой. Согласно Уставу внутренней службы ВС РФ за подготовку классных специалистов отвечает ряд должностных лиц: заместитель командира полка, заместитель командира батальона, заместитель командира роты, однако обязательствами и ответственностью по руководству рационализаторской и изобретательской работами последний не наделен. Из чего делается вывод, что общевоинскими уставами, на основе положений которых строится работа любой военной организации, не ставится задачи организации данных работ на уровне рот, взводов и отделений. Конечно, можно утверждать, что в рамках уставов некорректно вести речь о научной работе в целом, поэтому изобретательская и рационализаторская работы рассматриваются, как ее отдельный элемент, а для необходимых подразделений формируется дополнительная нормативная база в виде директив и приказов. Однако для организации элементов научной работы заместителю командира батальона необходимо наладить взаимодействие с подразделениями, поэтому ему в любом случае придется возложить своим приказом на их командиров обязанности по руководству изобретательской и рационализаторской работами. С точки зрения положений Устава внутренней службы видны следующие противоречия организации НИД:

1. На указанных должностных лиц возлагается ответственность по подготовке классных специалистов, однако не учитывается необходимость организации НИД, либо она организуется в недостаточном объеме;

2. При организации рационализаторской и изобретательской работы в подразделениях линия ответственности заканчивается на должности заместителя командира батальона, однако для ее организации ему необходимо в приказном порядке возложить на подчиненных эти обязанности.

Организация научно-исследовательской деятельности в высшем военном учебном заведении напрямую входит в ответственность заместителя начальника учебного заведения по учебно-научной работе. В свою очередь, он имеет в подчинении учебно-методический отдел, научно-исследовательское управление и отдел организации научной работы и подготовки научных кадров. Задачей учебно-методического отдела является организация учебных занятий и контроль за учебной работой, который заключается в плановой проверке подразделений и соблюдения учебных программ. Вторая структура ответственна за работу научно-исследовательских отделов: контролирует соответствие их деятельности руководящим документам. Отдел организации научной работы отвечает за проведение и участие личного состава учебного заведения в различных научных мероприятиях, курирует изобретательскую и публикационную работу, а также работу по подготовке научных кадров. Задачи, решаемые этими подразделениями достаточно трудны и объемы, но они выполняют их не единолично. Некоторые задачи параллельно решаются на учебных факультетах и общеузовских кафедрах. Факультеты структурно состоят из кафедр, на которых происходит обучение специальным дисциплинам слушателей и адъюнктов. Общеузовские кафедры выполняют те же задачи, но являются в большинстве случаев обеспечивающими специальные кафедры. Рассмотрим вербальную модель организации НИД в таких подразделениях. Личный состав кафедр состоит из профессорско-преподавательского состава и сотрудников лабораторий. С точки зрения личности, любой из них может заниматься научной деятельностью в рамках научной школы кафедры, если она имеет место быть, либо индивидуально. Обе категории тем или иным образом задействованы в учебном процессе, что позволяет им участвовать в организации плановой НИД. Другим образом обстоит дело с инициативной НИД под руководством. Естественно, что основной предпосылкой для ее организации служит желание курсанта, однако большую роль имеет отношение преподавателя. Некоторые преподаватели открыто призывают военнослужащих к занятию наукой под своим руководством, что облегчает ситуацию, но в таком случае важным является вопрос мотивации обучаемого. Часто ей выступает влияние факта работы на результат промежуточных аттестаций, что влечет за собой большой прирост курсантов, занимающих НИД. Преимущество такого способа мотивации очевидны, но с другой стороны он способствует росту количества плохо выполненных работ, в большинстве своем имеющий характер констатации уже известных фактов. Данные работы не формируют в обучаемом желаемые навыки, прививаемые НИД, а это влечет за собой снижение эффективности НИД, как инструмента обучения специалиста. При такой мотивационной постановке очень мал процент курсантов, которые будут дальше развивать исследовательские навыки и заниматься научной деятельностью. С большой вероятностью у обучаемых сложится неправильное представление о НИД в целом, из-за чего также снижается ее эффективность подготовки специалиста. Однако отсутствие мотивации к научной деятельности у преподавателя также негативно влияет на организацию НИД, потому что многие способные курсанты могут не проявить достаточной собственной инициативы. В рамках вопроса мотивации важной является причина ее возникновения у самих преподавателей. Потенциально может существовать категория лиц, не участвующая в организации НИД курсантов. Это явление объясняется следующими причинами: 1) Преподаватель не занимается НИД в силу загруженности учебной программой и служебными делами; 2) Совместная работа и обучение курсанта методам и основам НИД не интересуют преподавателя с личной точки зрения. Таким образом, количество преподавателей, участвующих в организации НИД курсантов, является гораздо меньшим, чем штатные кадровые размеры кафедр. Из-за этого увеличивается нагрузка на преподавателей, активно участвующих в научной деятельности, что отрицательно сказывается на качестве выполняемых работ. Для улучшения организации НИД на кафедрах традиционно формируется военно-научное общество курсантов (ВНОК), в котором обучаемые решают различные задачи. Исследования в рамках данного общества обычно направлены на решение частных задач научных школ кафедры. ВНОК справляется с задачами систематизации и учета научной деятельности, однако открытым остается вопрос привлечения профессорско-преподавательского состава для работы с участниками общества. При наличии такого внештатного подразделения необходимо каким-либо образом организовывать взаимодействие с командованиями курсантских подразделений. Подбор участников общества и работа с ними, как с личностями, должны проводиться параллельно и в одном направлении с воспитательной работой командиров, но отсутствие такого взаимодействия приводит к тому, что обучаемый может получать различные целевые установки из-за чего у него может наступить когнитивный диссонанс. Организация НИД может иметь негативную сторону с точки зрения неправильной постановки вышестоящим командованием задач и отсутствия правильного представления о достаточно специфическом роде деятельности. НИД является творческим процессом, поэтому ставить требования по

достижению каких-либо результатов достаточно тяжело. Необходимо сначала определить критерий эффективности НИД для командиров подразделений. Обычно оценка деятельности производится по количеству написанных научных работ и полученным патентам на интеллектуальную собственность, однако логично, что такой подход является причиной уменьшения фундаментальных и крупных работ, представляющих наибольшую ценность по итогам научной деятельности за фиксированное время. Следовательно, существующая система критериев не совершенна, и необходима несколько иная оценочная система результатов научных работ подразделений, поскольку отсутствие адекватного критерия приводит к неправильной постановке задачи, что отрицательно сказывается на НИД в целом. Это означает, что может наблюдаться отрицательная обратная связь в процессе функционирования и организации научного движения. Таким образом, организация НИД в подразделениях имеет ряд проблем, обусловленных неточностями Устава внутренней службы, отсутствием согласованности курсантских подразделений с кафедрами, недостаточной мотивацией профессорско-преподавательского и курсантского состава, а также неправильным критерием оценки научной деятельности.

Курсанты являются основой системы НИД и ее главным объектом воздействия. Индивидуальные проблемы, с которыми сталкиваются курсанты при участии в НИД, связаны с особенностями военной службы в целом и вытекают из проблем организации НИД в подразделениях. Рассмотрим очевидную проблему, заключающуюся в нехватке временных ресурсов у обучаемого. Согласно расписанию дня (регламенту служебного времени) курсантам выделяется на самостоятельную подготовку примерно два часа в день, кроме субботы и воскресенья, а также есть полтора часа времени на личные потребности. При наличии трех учебных занятий и шести дневной учебной недели даже у хорошо успевающих, владеющих тайм-менеджментом курсантов минимум час уходит на подготовку к следующим занятиям. Если допустить отсутствие затрат времени на другие личные потребности, то на НИД остается два с половиной часа в день, причем данная временная величина не имеет жестких рамок и может варьироваться от половины часа до трех часов. Больше времени имеется в выходные дни, где в зависимости от плана выходного дня у курсанта может быть примерно 5 часов свободного времени. Достоверная оценка достаточности этих временных ресурсов трудна и остается за рамками данной статьи, однако при подготовке к докладам на научных конференциях и публикации своих работ эта ограниченность времени явно проявляется. Нестабильность времени, отводимого на научную деятельность, и наличие крайних сроков вынуждают обучаемых нарушать установленную временную регламентацию или отказываться от выше указанных работ. Актуальной является проблема сформировавшихся ошибочных представлений о НИД у курсантов. Они заключаются в непонимании сути исследовательского процесса, наличии определенных стереотипов и неправильной мотивационной работе преподавателей.

Рассматривая проблему организации НИД курсантов, необходимо отдельным вопросом рассмотреть ограниченность возможности доступа к информации. В связи со спецификой военной службы, а также режимностью объектов изучения спецкафедр, на обучаемых накладываются ограничения на выход в интернет, пользование смартфонами и компьютерами. На данный момент информационные потоки пронизывают абсолютно все сферы деятельности, что позволяет людям обладать большим количеством знаний, хотя известны и негативные последствия пользования. С точки зрения сохранения конфиденциальности служебной информации ограничение и запрет пользования упомянутыми технологиями обоснованы, однако для организации учебного процесса и научной деятельности в современной мире это неприемлемо. Отрезанность от последних фундаментальных и передовых технических исследований, доступ к которым можно получить только в сети интернет, тормозит НИД в учебном заведении в целом.

Выводы. Проанализировав важность НИД для подготовки офицерских кадров и указанные проблемы организации НИД курсантов в военных высших учебных заведениях, имеет смысл предложить следующие способы их решения. Необходимо провести пересмотр положений Устава внутренней службы ВС РФ в плане организации НИД в целом. Для повышения ее эффективности следует возложить ответственность за НИД на должностных лиц, которые на данный момент отвечают за рационализаторскую и изобретательскую работу, при этом стоит снять ответственность за последние виды работ, поскольку они структурно входят в НИД. Однако необходимо указать, что НИД подразделений должна реализовываться в организационно-целевых рамках. Для налаживания взаимодействия управления батальонов и рот по организации НИД следует возложить обязанности по организации научной работы на заместителей командиров рот.

Проблема мотивации как со стороны педагогов, так и со стороны курсантов имеет общие и различные подходы к решению. Общим подходом является стимуляция НИД за счет введения дополнительных надбавок к денежному довольствию, основанных на определенном наукометрическом показателе, допустимом для военных организаций. К общим способам также относится повышение престижа научной работы и проведение показательных лекций, пропагандирующих исследовательскую деятельность. Частным подходом к мотивации курсанта является личный пример преподавателя, показывающий его же внутренний интерес и порыв к познанию. За счет авторитета преподавателя данная модель поведения будет восприниматься обучаемыми, и ее часть станет нормой для них. Перспективным для Вооруженных сил является введение коэффициента эффективности работника, где будут учитываться различные аспекты служебной деятельности, поэтому для мотивации научной деятельности предлагается делать весовой коэффициент для данного вида сравнительно емким. Проблема наукометрии в организации НИД является одной из центральной, так как без определения критерия оценки эффективности НИД трудно говорить об организации в целом. Необходимо отойти от статистического подсчета выполненных работ и перейти к иным показателям, учитывающим фундаментальность исследований, промышленную реализуемость, степень цитируемости выполненных публикаций и др. С точки зрения организации НИД курсантов, необходимо учитывать возможность гибкого изменения хронологии распорядка дня для членов ВНОК по ходатайству руководителя общества. Данное решение позволит не отрывать обучаемых от проводимых исследований, что повысит эффективность работы. Перспективным является также формирование отдельных учебных групп, состоящих из наиболее подготовленных курсантов, занимающихся научной работой, для наиболее эффективного процесса их обучения и руководства НИД.

Проблема ограничения потоков информации в военных организациях является острым вопросом применительно к образовательным учреждениям, однако полный запрет применения современных средств информатизации приведет к отставанию научных исследований в них. Необходимо проводить

разъяснительную работу с обучаемыми по сетевой грамотности и соблюдению требований приказов о неразглашении.

Предложенные меры по решению проблем организации НИД требуют обсуждения с отделами образования видов и родов войск, министерством образования и начальниками учебных заведений. Применение выше указанных способов позволит сделать систему НИД более гибкой, позволяющей готовить высококвалифицированных офицеров.

Литература:

1. Васин А.А., Морозов В.В. Теория игр и математической экономики. – М.: Макс-пресс, 2005.
2. Дятчин Н.И. Периодизация истории развития техники // Известия АлтГУ. 2010. №4-2.
3. Лойко В.И. Диагностика эффективности образовательных сред (на примере кафедр и факультетов) / В.И. Лойко, Д.А. Романов, Н.В. Кушнир, А.В. Кушнир // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - №113, 2015.-С. 1354-1378.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);

адъюнкт Тебердиева Жамиля Исмаиловна

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается компонентный состав понятия «субъективный потенциал курсантов», с позиции «личность» (человек, представляющий определенное общество, осознающий свое отношение к обществу, имеющий индивидуально-психологические особенности), «индивидуальность» (физиологические и психические особенности конкретного человека, что находит отражение в характере, темпераменте, способностях и др.), «субъект» (участник исторического процесса способный осуществлять целеполагание, совершать поступки, осуществлять деятельность, направленные на достижение поставленной цели, не являющихся тождественными, имея свой специфический аспект; отдельное внимание уделено внешним и внутренним факторам развития субъектного потенциала курсанта: общество и уровень его развития, среда взаимодействия и взаимосвязи человека с социальной средой, организованный процесс формирования и развития человека, социальные связи и отношения и общение с другими людьми; рассматривается понятие «потенциала личности курсанта», включающий общепсихологические характеристики, профессиональные компетенции, требуемые для успешной деятельности в профессиональной сфере сотрудника полиции с рассмотрением таких компонентов, как интеллектуальность, творческие способности и др.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, субъектность, профессионализм, потенциал, интеллектуальность, творческие способности, компетентность.

Annotation. The article deals with the component composition of the concept of "subjective potential cadets" from the position of "personality" (a person representing a certain society, aware of his / her attitude to society, having individual psychological characteristics), "individuality" (physiological and mental characteristics of a particular person, which is reflected in the nature, temperament, abilities, etc.), "subject" (participant in the historical process capable of carrying out goal-setting, perform actions, carry out activities aimed at achieving the goal).), are not identical, having the specific aspect; special attention is paid to external and internal factors of development of subject potential of cadets: society and level of its development, the environment of interaction and interrelationship of the person with the social environment, the organized process of formation and development of the person, social connections and relations and communication with other people; discusses the concept of "capacity of the individual cadet", which includes General psychological characteristics, professional competencies, required for success in the professional field of police officer with the consideration of components such as intelligence, creativity etc.

Keywords: personality, individuality, subjectivity, professionalism, potential, intellectual, creative abilities, competence.

Введение. Период подготовки курсантов образовательных организаций МВД России, характеризуется переоценкой ранее сложившихся стереотипов и формированием новых. В процессе практико-ориентированной подготовки деятельность курсантов ориентирована на освоение профессионального опыта и формирование их личностного потенциала как субъекта учебной деятельности. Требования к личности сотрудников полиции указывают на необходимость повышения его субъектно-профессионального потенциала, что предопределяет изменение поведения объекта деятельности, его гибкость мышления, активность в принятии ответственных решений.

В контексте рассмотрения проблемы развития субъектного потенциала курсантов при формировании их профессиональной компетентности необходимо проанализировать такие понятия, как «личность», «индивидуальность», «субъект», которые не тождественны, так как каждое из них раскрывает специфический аспект бытия человека.

Изложение основного материала статьи. Личность проявляется только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных детерминированных содержанием, идеалами, смыслами и т.д., о чем указывают отечественные ученые. Так К.А. Абульханова-Славская [1] говорит о том, что личность, как субъект жизненного пути и субъект деятельности, характеризуется такими качествами, как активность, способность к организации времени, социальное мышление; точка зрения А.Н.Леонтьева [7] и А.В. Петровского [11] заключается в том, что личность – это целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия; В.В. Мясичев [8], рассматривает ядро личности как систему ее отношений к внешнему миру и самому себе, когда формирование происходит под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности; К.К. Платонов [12] считает, что личность

имеет динамическую функциональную структуру, элементами которой являются: направленность, опыт, особенности психических процессов и ее биопсихологические свойства; Д.Н. Узнадзе [16] раскрывает закономерности развития и функционирования психики личности в процессе ее целенаправленной активности. Значимой представляется точка зрения ученых образовательных организаций МВД России [17], которые отмечают, что личность, являясь представителем определенного общества, осознает свое отношение к обществу и имеет определенные индивидуально-психологические особенности.

В педагогической науке личность трактуется как объект и субъект образовательного процесса (обучения, воспитания и развития), при этом указывается, что на формирование личности оказывает влияние целый ряд факторов. Это: макросоциосреда (общество и уровень его развития, социально-политическая, этническая, религиозная обстановка в обществе, деятельность людей и т.д.); микросоциосреда (среда взаимодействия и взаимосвязи человека с социальной средой); воспитание (организованный процесс формирования и развития человека); деятельность (социальные связи и отношения, овладение опытом, умения) и навыки предметно-практических действий); социальное взаимодействие (общение с другими людьми) [9].

Индивидуальность, как физиологические и психические особенности конкретного человека, проявляется в характере, темпераменте, способностях, профессиональном стиле деятельности. Индивидуальные особенности человека до известного времени никак не проявляются, пока они не станут необходимыми в системе межличностных отношений, субъектом которых выступит человек как личность [10]. Отмечается, что индивидуальность человека складывается из трех начал: сходство со всеми остальными; одинаковость с некоторыми другими индивидами; непохожесть ни на кого. В зависимости от сочетаются эти начала, человек всегда имеет общее с остальными и, в то же время – неповторим.

Субъект, как свидетельствует анализ литературы [4; 15], это человек способный осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия (поступки, деятельность, поведение) в контексте участника исторического процесса. При решении проблемы развития субъектного потенциала курсантов и слушателей в формировании их профессиональной компетентности значимым является рассмотрение человек как субъекта деятельности, определяется отношениями в субъект-объектной системе. Важнейшим критерием в определении человека как субъекта деятельности становится такое качество, как самостоятельность в целеполагании на основе принципа деятельности: человек, взаимодействии с окружающим миром, выступает в качестве субъекта своего собственного развития [15]. Субъект, создающий, определяющий направления собственной деятельности, осознает и задает векторы и перспективы своего развития, строящий свою историю, ибо «важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [4].

Определяя направления практико-ориентированной подготовки, на основе теории субъектного развития человека, важно разработать содержание критериев, в соответствии с которыми необходимо реализовывать субъектно-профессиональный потенциал курсантов. Сформированность у курсантов способности осознавать совершаемые ими поступки и нести за них ответственность, а также развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии – наиболее существенные критерии, обеспечивающие человеку взгляд на себя со стороны. Однако опыт подготовки сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России свидетельствует, что, как правило, происходит перенос профессиональной ориентации на работу с личностью курсантов, при этом формирование их субъектных качеств рассматривается в качестве вторичной задачи. Вместе с тем, субъектно-профессиональный потенциал курсанта является интегративной характеристикой и определяет результат развития и саморазвития субъекта учебно-воспитательного процесса в вузе, отражает возможности достижения высоких показателей.

Понятие «потенциал» трактуется как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определённой цели; возможности отдельно взятого лица, общества, государства в определённой области» [3, с. 1048]. Потенциал личности в исследованиях отечественных ученых определяется как интеграция интеллектуально-творческих и мотивационных характеристик личности. Понятие потенциала личности курсанта следует рассматривать и проектировать, опираясь на общий подход, включающий общепсихологические характеристики, профессиональные компетенции, требуемые для успешной деятельности в профессиональной сфере сотрудника полиции.

Составным элементом развития субъектного потенциала курсантов является развитие интеллектуального потенциала, имеющего много значений. Это и уровень образования, и уровень развития общественного сознания, и степень творчества в процессе профессиональной деятельности, и факторы специальной одаренности. Рассмотрение интеллектуального потенциала в отечественной науке [2; 4; 5] исследуется в двух направлениях: на основе развития субъекта интеллектуального потенциала, в процессе деятельности которого формируются содержание, свойства и механизмы интеллектуального потенциала, данные качества личности остаются относительно неизменными при различных преобразованиях этого феномена; разработка проблемы интеллектуального потенциала возможна с точки зрения уровня интеллектуализации образовательной среды: данный потенциал предполагает анализ сущности, природу этого явления, исходя из внутренних и внешних связей, существующих в практике.

Творческий потенциал, являющийся субъектной характеристикой личности, проявляется во всех формах активности человека и, прежде всего, в профессиональной деятельности. Это та сфера деятельности, в которой человек раскрывает свои способности, утверждает себя как личность, что позволяет достигнуть в жизни определенного социального статуса [14]. Субъектный подход в подготовке курсантов предопределяет содержание развития творческого потенциала личности», который включает резервные возможности личности, реализованные способности к творческой деятельности, на основе имеющихся знаний, умений, навыков, имеющих профессиональную направленность и способствующих формированию профессиональных компетенций личности. Развитие творческого потенциала личности курсантов невозможно без наличия интеллекта, четко выстроенной мотивации, творческого мышления, и внешних свойств образовательной среды, которые способствуют раскрытию особых личностных качеств.

В процессе творческой деятельности у курсантов формируются не только необходимые для профессиональной деятельности знания, но и четкие представления о развитии своего потенциала, своей

самореализации, так как практико-ориентированная деятельность в вузе способствует реализации творческого потенциала личности, учету его интересов, способностей, возможностей, развитию субъектной позиции, что становится базой для формирования их профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза. Достижение творческого потенциала в условиях образовательной деятельности в вузе осуществляется включением соответствующих технологий, способствующих формированию оригинальному решению задач, включению курсантов в различные виды квазипрофессиональной деятельности (деловые и ролевые игры, анализ практических ситуаций, тренинги и др.). Приходя в вуз, курсанты образовательной организации МВД России уже имеют определенные творческие качества (природные задатки, творческие навыки, способности, потенции, личные представления о творчестве), что и является предпосылкой становления его творческого потенциала. При развитии субъектных качеств личности курсантов задачей вуза является побуждение творческой инициативы, что приводит к количественным и качественным изменениям основных характеристик их субъектного потенциала курсантов.

Профессиональная деятельность сотрудников полиции имеет ряд особенностей, связанных со своей спецификой: при выполнении служебных обязанностей имеется возможность проявления личного потенциала, творческой активности.

Выводы. Формирование профессиональной компетентности в процессе развития субъектного потенциала курсантов и слушателей образовательной организации МВД России предполагает определение закономерностей профессиональной деятельности, что позволяет разработать систему организационно-педагогических мероприятий, направленных на ее совершенствование. Профессиональная деятельность предъявляет к человеку определенные требования, которые предопределяют возможности эффективно осуществлять служебные обязанности. При этом деятельность сотрудников полиции сопровождается физическими и эмоциональными нагрузками, и от добросовестности и профессионального мастерства зависят результаты служебной деятельности. Уровень профессионализма проявляется на основе компетентности. Проблема развития внутренних субъектных и личностных регуляторов обретения курсантом профессиональной компетентности представлена в исследованиях отечественных ученых [6; 13; 17], отмечающих, что становится очевидной общая тенденция смещения акцента в оценке качества профессионального функционирования на такие характеристики, как субъектное отношение к труду, профессии, собственному профессионально-личностному развитию. В рассматриваемых работах рассматривается влияние образовательной среды образовательной организации МВД России на формирование профессиональной компетентности, понимаемой как обретение свойство созидательно действовать, нести ответственность за результаты своей деятельности.

Следовательно, субъектное развитие потенциала курсантов в учебно-воспитательном процессе вуза предопределяет целостное и системное внимание к личности курсанта, что способствует формированию их способности оперативно принимать решение о действиях в сложных ситуациях, проектированию новых способов действий.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1980. – 335 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-н/Дон., 1984. – 173 с.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред.: Прохоров А.М.. - 2-е изд., перераб. и доп. – М., С.-Пб.: Большая Рос. Энцикл., Норинт, 1997. – 1456 с.
4. Брушлинский, А.В. Психология субъекта.– СПб.: Алетейя, 2003. – С. 30-34.
5. Будущее искусственного интеллекта / Ред.-сост. К.Е.Левитин, Д.А.Поспелов. – М., 1991. – 33 с.
6. Костина, Л.Н., Перков, А.А. Психолого-педагогические методы развития психологического потенциала курсантов / В сборнике: Вестник Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя научно-практическое издание. – Старотеряево, 2016. – С. 164-166.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студ. вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 345 с.
8. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.; Воронеж, 1999. – 320 с.
9. Немов, Р.С. Психология. Кн.1 Основы общей психологии.– М., 2006. – С. 389-397.
10. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 448 с.
11. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
12. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986 – 254 с.
13. Родин, В.Ф., Ковальчук, Е.П. Психологические условия личностно-профессионального становления курсантов и слушателей в образовательных учреждениях МВД России / Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 8. – С. 233-237.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
15. Сергиенко, Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект. // Проблема субъекта в психологической науке. – М., ИПРАН, 2000. – С. 13- 27.
16. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: ТГУ, 1966. – 386 с.
17. Федотов, С.Н., Цветков, В.Л. О совершенствовании преподавания психологических дисциплин в образовательных организациях МВД России (обзор материалов заседания учебно-методической секции) / Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1 (60). – С. 117-118.

УДК 371

кандидат филологических наук, директор Центра балкарской культуры имени К. С. Отарова и Х. М. Бербекова Тюбеева Светлана Мухтаровна
Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)

ИССЛЕДОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика и проблемы управления персоналом в образовательных школах. Указана роль управления персоналом в процессе реализации изменений и пути преодоления трудностей в этом процессе.

Ключевые слова: образование, управление, руководитель, адаптация, работник, школа, коллектив, организация.

Annotation. The article deals with the specifics and problems of personnel management in educational schools. The role of personnel management in the process of implementing changes and ways to overcome difficulties in this process is indicated.

Keywords: education, management, Manager, adaptation, employee, school, staff, organization.

Введение. Актуальность исследования обусловлена особенностью современной политики в области образования, которая является децентрализацией управления и перераспределением управленческих функций между различными уровнями. Управление образованием является актуальной проблемой, поскольку именно здесь обеспечивается образовательный процесс. Компетентность руководителя в управлении персоналом - целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру и представленное компонентами: аксиологическим (системой ценностей и наклонностей, наличием стремления к саморазвитию, профессиональному и карьерному росту), когнитивным (системой знаний директора школы о персонале, способах управления им для достижения целей учреждения), деятельностно-технологическим (умением применять знания и опыт для нахождения оптимального решения в нестандартных ситуациях).

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является исследование подходов к организации управления персоналом современной школы.

Изложение основного материала статьи. В современном мире вместе с ростом влияния человеческого капитала увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества общества. Формировавшиеся на протяжении ряда десятилетий механизмы управления образованием претерпевают во многих странах существенные изменения, обусловленные, с одной стороны, реформированием национальных систем образования, а с другой стороны – административными реформами, проводимыми в этих странах на разных уровнях публичного управления - федеральном, субфедеральном (региональном) и муниципальном. Существенное влияние на формирование обновленных национальных моделей управления образованием оказывают также и другие факторы. В сфере образования это в первую очередь процессы глобализации, которые самым быстрым и существенным образом меняют содержание и институциональную основу государственного управления [1-5].

Государство постепенно начинает сдавать свои традиционные функции. Прежде всего, это касается регулирующей функции. Происходит последовательная интернационализация нормативно-правовых источников. На первые позиции выходит международное образовательное право, которое оттесняет на вторые позиции национальное законодательство об образовании не только формально, то есть по критерию юридической силы источника права, но и содержательно - по характеру нормативно-правового регулирования, спектру охвата образовательных отношений, приемам и методам регулирования. [6-8]

Управление школой - это научно обоснованные действия администрации и педагогов, направленные на рациональное использование времени и сил преподавателей и учащихся в учебно-воспитательном процессе с целью углубленного изучения учебных предметов, нравственного воспитания, всестороннего развития личности подготовки к сознательному выбору профессии. Решение данных вопросов зависит от умения руководителя школы и преподавателей творчески использовать новейшие достижения науки и передового опыта, от взаимоотношений в коллективе, от активности педагогов и учащихся в учебной и воспитательной работе. Успешное достижение руководителем образовательного учреждения целей и задач управления зависит от ряда определенных субъективных и объективных обстоятельств, которые условно можно разделить на три группы:

- 1) фактор личности руководителя, важнейшими составляющими которого являются: степень его подготовленности и профессионализма, целевые установки и ценностные ориентации и потребности;
- 2) морально-психологический климат в коллективе: стиль взаимоотношений, степень заинтересованности членов коллектива в общении;
- 3) материально-техническое обеспечение, гигиенические и эстетические условия, в которых протекает деятельность.

Российская школа уже второе десятилетие живет в условиях непрекращающегося реформирования. Меняются содержание образования, методы и формы, приходят новые технологии, преобразуются схемы финансирования. Школа – это организация, а значит, подобные вещи неизбежно ведут к необходимости изменений во взаимодействиях работающих в ней людей.

Управление школой означает осуществление разнообразной деятельности: административной, хозяйственной, организационной, правовой, педагогической. Эта деятельность направлена на решение различных по характеру задач, например, укрепление материально-технической базы школы, строительство и ремонт учебных зданий, снабжением оборудованием, благоустройство территории, зданий школы, приобретение мебели, учебно-наглядных пособий обеспечение санитарно-гигиенических условий, расстановка педагогических кадров, комплектование классов, регулирование работы школы, контроль за деятельностью педагогов и учащихся, организация массовых мероприятий с учащимися, обеспечение сплоченности, творческого отношения к делу и др. Однако эффективность этой деятельности достигается, когда она всецело подчинена педагогическим задачам. Процесс управления педагогическим коллективом требует от руководителей высокого уровня профессионализма. Эффективным руководителем считается тот,

который на этапе реализации той или иной управленческой функции демонстрирует только положительные личностные качества, используя для этого эффективные принципы и методы взаимодействия с коллективом.

Эффективность протекания управленческого процесса, настроение людей в организации, отношения между сотрудниками зависят от множества факторов:

- непосредственных условий работы,
- профессионализма кадровых работников,
- уровня управленческого состава и др.

И одну из первых ролей в ряду этих факторов играет личность руководителя. процесс управления педагогическим коллективом требует от руководителя высокого уровня профессионализма.

Эффективным руководителем считается руководитель, который показывает только положительные личностные качества с использованием эффективных принципов и методов взаимодействия с коллективом.

Для эффективного руководства управленцу необходимо соответствовать современным требованиям, заниматься самовоспитанием и самообразованием. Грамотный руководитель всегда работает над своими профессиональными качествами и имиджем, находит подход к каждому подчиненному, формирует благоприятный психологический климат в коллективе.

Обязанностью руководителя является тщательное наблюдение за своим коллективом, своевременное выяснение, какие потребности движут каждым подчиненным в коллективе. В этой связи необходимо усилить специальную подготовку руководящих кадров в условиях магистратуры и аспирантуры [9; 10].

Для выявления особенностей и специфики управления персоналом школы, было проведено исследование в МКОУ СОШ № 27 г.о. Нальчик. В исследованной организации используются как внешние, так и внутренние источники найма персонала. Но большой упор делается все - таки на внутренние источники. Один работник может совмещать несколько должностей.

Использование внутренних источников привлечения персонала имеет свои плюсы, это минимальные затраты, быстрое заполнение освободившихся вакансий, хорошее знание претендентами организации, соответственно нет процесса нелегкой адаптации.

До принятия на работу кандидат проходит предварительную беседу с непосредственным руководителем. После решения принятия на работу кандидат пишет заявление о приеме на работу и проходит обязательный медицинский осмотр.

Адаптация персонала в МКОУ СОШ № 27 г.о.Нальчик не проводится в форме наставничества. При поступлении на работу не проводится стажировка на рабочем месте, следовательно, не назначается и ответственный за стажировку. До поступления на работу не проходит знакомство с должностными инструкциями, с требованиями охраны труда, техникой безопасности, противопожарной безопасности и др. документами. Такая форма адаптации не полезна ни для организации, ни для нового работника.

В целом можно говорить об эффективном адаптации работника в школе благодаря коллективу организации и неэффективной адаптации из - за психологических особенностей работы.

В организации было проведено анкетирование, на вопросы анкеты согласились ответить все работники организации (25 человек). В анкетировании были охвачены все категории персонала от рабочих до руководителей.

Анализ удовлетворенности существующей системой оплаты труда и системой премирования, показал, что системой оплаты труда не удовлетворены 84 % (21 человек), удовлетворены только 16 % (4 человека). Системой премирования довольны лишь 4 % (1 человек), 96% недовольны. Премии обычно выплачиваются на новый год, день учителя и 8-е марта или 23 февраля в размере 1000 рублей.

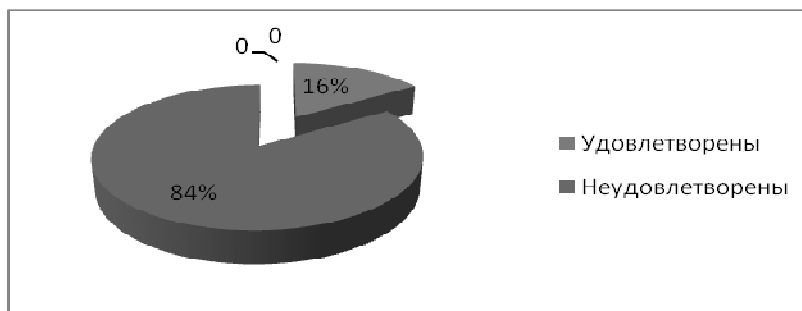


Рисунок 1. Удовлетворенность персонала размером заработной платой

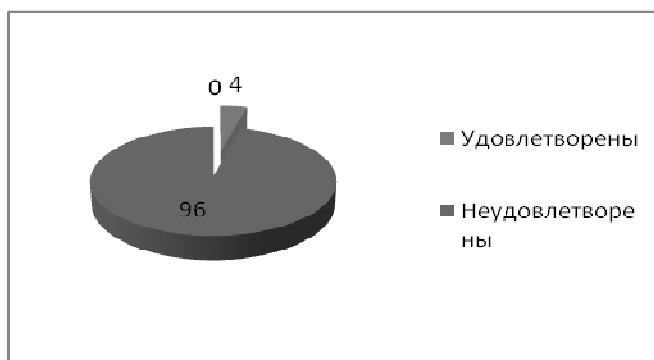


Рисунок 2. Удовлетворенность персонала системой премирования

В коллективе очень теплые и дружеские отношения. Из 25 человек удовлетворены отношениями с коллективом 24 человека (96 %). Зато 44% (11 человек) не удовлетворены взаимоотношениями с руководителями.

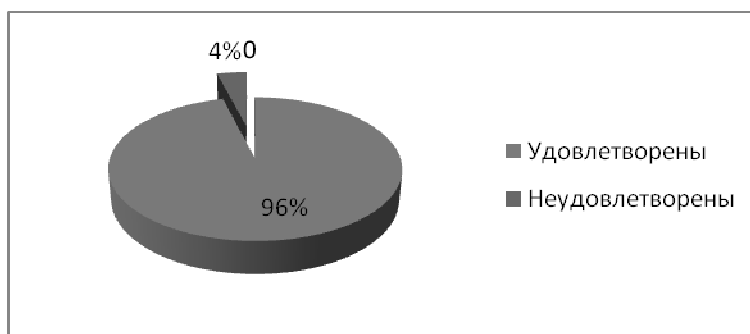


Рисунок 3. Удовлетворенность отношениями между работниками в коллективе

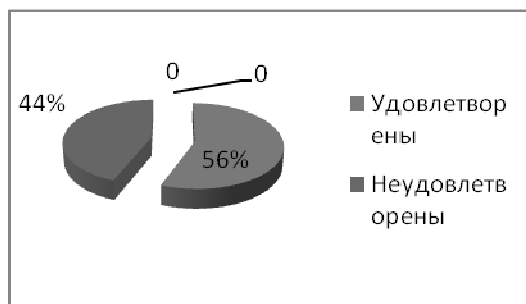


Рисунок 4. Удовлетворенность отношениями между работниками и руководителями

Опрос работников школы показал, что удовлетворенность работой в школе в целом высокая, но 40% хотели бы сменить место работы, в основном это молодые специалисты, недовольные заработной платой или работники которые неудовлетворены взаимоотношениями с руководством.

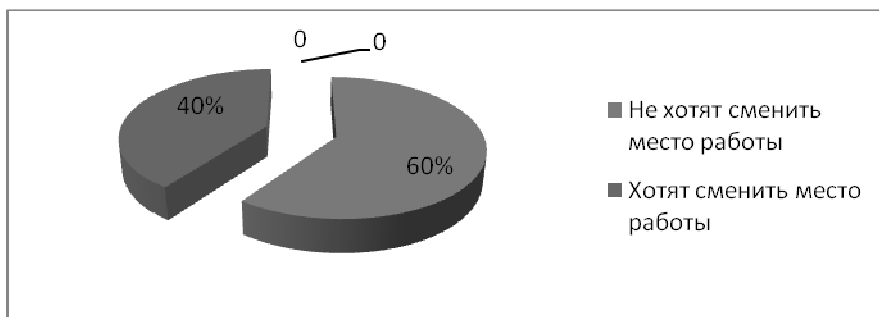


Рисунок 5. Удовлетворенность работой

Анализ системы управления в МКОУ СОШ №27 г.о.Нальчик показал, что основные источники привлечения персонала являются внутренние, это явление имеет как положительные стороны, так и отрицательные. К отрицательным сторонам мы можем отнести напряжение в коллективе вследствие внутренней конкуренции, сохраняется дефицит рабочей силы, в организацию не поступают новые идеи.

Процесс адаптации проходит хорошо благодаря сплоченному и дружескому коллективу (96% удовлетворены взаимоотношениями работников с коллективом). С руководящим составом взаимоотношения у работников обстоит хуже (44% неудовлетворены взаимоотношениями с руководством).

Практически все работники неудовлетворены заработной платой и системой премирования. Поэтому 40% персонала хотели бы сменить место работы. Второй факторы, почему работники хотят уволиться это взаимоотношения с руководителями.

Выводы. Таким образом, главная проблема заключается в отсутствие отдела кадров в данной организации, который бы занимался непосредственно персоналом (мотивацией, устранением конфликтности в коллективе, оплатой труда и. д.). Это выражается в том, что сотрудники в большей части самостоятельно принимают решения и несут за нее ответственность. Директор не успевает выполнять все обязанности по управлению персоналом. И вследствие этого допускаются ошибки в работе, что влечет за собой потерю времени на ее исправления.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибиров З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. Актуальные проблемы психолого-педагогических наук: Коллективная монография / Москва, 2016.

2. Аквазба Е. О. Особенности социального управления образовательной организацией в современных российских условиях // Фундаментальные исследования . 2015. №2-16. С. 3634-3638.
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., Мартирисян 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. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. Управление персоналом. Учебник. 2015. – 358 с.
5. Даф Р.Л. Теория организации: Учебник для студентов вузов. Пер. с англ. под ред. Э.М. Короткова - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016 – 736 с.
6. 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.
7. Корзникова Г.Г. Менеджмент в образовании: практический курс: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2015
8. Николаев М.В. Психолого-педагогические аспекты смены профессии экономистами // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 119-121.
9. Сорокопуд Ю.В. Применение трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистрантов педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 160-161.
10. Сорокопуд Ю.В. Оптимизация профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях аспирантуры // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 355-357.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук Файзуллина Лилия Радифовна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский Государственный университет» (г. Сибай)

О ПЕРВЫХ ПРОГРАММАХ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ БАШКИРСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Аннотация. Статья представляет собой краткий анализ первых программ по обучению русскоязычных детей башкирскому языку в образовательных организациях Республики Башкортостан.

Ключевые слова: система обучения, средства обучения, программа, башкирский язык, башкирский язык как государственный.

Annotation. The article presents the brief analysis of the first teaching programs for Russian-speaking children studying the Bashkir language in educational institutions of Bashkortostan.

Keywords: System of education, means of education, teaching program, the Bashkir language as the state one.

Введение. Успешность образовательного процесса во многом зависит от одной из основных методических категорий - средств обучения, которая, в широком понимании, структурируется из ряда подсистем: программы, учебника, учебных пособий, технических средств обучения и др., каждая из которых, в свою очередь, также обладает своей структурой и выполняет определенную функцию.

Известно, что до недавнего времени программа являлась директивным государственным документом, устанавливающим единый стандарт, обязательный для всех. Реформа школы 90-х годов в связи с демократическими тенденциями в сфере образования поставила на повестку дня вопрос о разработке предметных, интегрированных, авторских программ, отражающих различные концепции в обучении и позволяющих вводить инвариантные структурные компоненты, дающие возможность найти оптимальные пути управления учебно – воспитательным процессом [6, 66].

До 1987 года башкирский язык в русских школах практически не изучался и поэтому вопрос о создании программ и учебников по обучению русскоязычных детей башкирскому языку как второму (неродному) не поднимался. Однако с 90-х годов XX столетия в обществе начинает проявляться большой интерес к национальным языкам, в частности к башкирскому языку – языку коренного населения Республики Башкортостан. Башкирский язык осваивается в процессе устного общения на производстве и в быту, а также путем обучения в дошкольных, общеобразовательных учреждениях и высших учебных заведениях. Складывающиеся условия определили необходимость появления учебно-методической документации, регламентирующей цели, задачи, содержание, результаты обучения башкирскому языку как государственному в РБ [7, 11].

Изложение основного материала статьи. «Если верно, что единицей развития образования является школа, то это означает, что рано или поздно учитель станет автором учебных пособий по своей авторской программе. Управление развитием школы – это поощрение учителя к авторству, помочь ему в разработке авторских программ и учебников» [4, 6]. Первой авторской программой в Республике Башкортостан стала «Программа по обучению башкирскому языку русскоязычных учащихся в начальной школе», составленная по заказу Министерства народного образования РБ Заслуженным учителем Республики Башкортостан с многолетним опытом практической работы в начальной школе Яныбаевой Н.М. За годы апробации данная программа получила одобрение многочисленных коллективов учителей башкирского языка, работающих в школах с русским языком обучения, а в 1997 году она была утверждена Министерством народного образования РБ [10].

Программа состоит из объяснительной записки и собственно «Программы по обучению башкирскому языку в начальных классах русскоязычных детей». Объяснительная записка представляет собой обобщенно – концептуальный уровень позиций автора, а сама программа – учебно–практический.

Рассмотрим более подробно программу первого года обучения как основополагающего, закладывающего фундамент для практического использования башкирского языка русскоязычными учащимися.

Программа первого класса составлена на 96 часов из расчета 3 часа в неделю.

Первая четверть – 21 час;

Вторая четверть – 21 час;

Третья четверть – 30 часов;

Четвертая четверть – 24 часа.

Программа состоит из трех частей:

1. Устный курс – 42 часа.

2. Букварный период – 24 часа.

3. Послебукварный период – 30 часов.

1. Устный курс ориентирован на речевую аналитическую и синтетическую деятельность и включает в себя развитие фонематического слуха детей, работу над правильным произношением специфических звуков башкирского языка.

Устный курс представлен следующими темами: «Башкортостан – беззең тыуған ил» («Башкортостан – наша Родина») – 5 часов, «Без хәзер укыусылар» («Мы сейчас ученики») – 16 часов, «Беззең ғаилә» («Наша семья») – 16 часов, «Кыш. Яңы йыл» («Зима. Новый год») – 5 часов.

Основная задача устного курса – обучение аудированию и говорению.

2. Букварный период (24 часа) – переход к чтению и письму. Основная задача – обучение чтению и письму. Данный этап предусматривает ознакомление детей с буквами башкирского алфавита, в котором, в отличие от русского алфавита, присутствуют еще 9 специфических букв. Их изучение проводится в парах: а – ә, о – ө, у – ү, к – к, г – ғ, х – һ, з – з, н – ң, с – с.

3. Послебукварный период построен по ситуативно-тематическому принципу. Основная задача – обучение говорению, аудированию, чтению, письму. Он включает темы: «Азык – түлек» («Продукты») – 6 часов, «Кеше» («Человек») – 8 часов, «Без уйнайбыз» («Мы играем») – 8 часов. Здесь же предусматривается повторение всего пройденного учебного материала за год – 8 часов [7, 66].

Программа составлена с учетом всех требований к ней как государственному документу, как способу управления познавательной деятельностью учащихся.

В программе хорошо продумана система подачи содержания всех разделов, включая первый раздел под названием «Башкортостан – беззең тыуған ил» («Башкортостан – наша Родина»), где учащиеся в течение первых 5 уроков получают информацию о реалиях республики Башкортостан, ее многонациональном населении, о первом президенте, о национальном герое башкир Салавате Юлаеве. Включение всего этого учебного материала в самом начале обучения побуждает учеников говорить на языке народа, именем которого названа республика, в которой они живут, использовать полученные знания о родном крае на уроках по другим предметам, накапливают собственный жизненный опыт.

Характерной особенностью программы как модели системы обучения башкирскому языку русскоязычных детей является такое планирование учебных действий, которое логично вытекает из учебного материала и условий обучения. Так, автор по каждому тематическому блоку выделяет конкретные речевые действия, которые необходимо усвоить. Например, по блоку «Без хәзер укыусылар» («Мы сейчас ученики») выделены следующие речевые действия: поздороваться, представиться, попрощаться и т.д. Необходимо отметить последовательную подачу языкового материала. В каждом тематическом блоке учащиеся совершают речевые действия, отвечающие на одни и те же вопросы: *Кем? Нимә? Нисә? Ниндәй? Ни эшләй? Кайза?* (Кто? Что? Сколько? Какой? Что делает? Где?). Если языковой материал по этим вопросам в первых тематических блоках подается как новый для изучения, то в последующих тематических блоках он систематизируется, закрепляется и повторяется.

В программе, в отличие от других программ, после каждого тематического блока даны перечень слов для активного и пассивного запоминания, грамматический материал, типовые предложения, фонетический материал, что позволяет говорить о реализации в данной программе принципа вычленения конкретных ориентиров.

В конце программного материала автором дается перечень активной лексики по алфавиту (166 слов), количество которого может быть увеличено учителем.

Таким образом, структура, объем, содержание программы определяются целями и задачами обучения башкирскому языку русскоязычных учащихся.

По данной программе в 2005 году авторским коллективом Яныбаевой Н.М. и Файзуллиной Л.Р. был разработан учебник для первого класса, который прошел успешную апробацию в школах республики [9]. Как доказывает практика при последовательной, целенаправленной деятельности учителя и учащихся по данной программе и учебнику можно легко добиться эффективности в формировании башкирской речи у русскоязычных учащихся уже в первом году обучения.

Следующая программа – «Программа по обучению башкирскому языку для I-XI классов в русскоязычных школах», которая удобна тем, что по ней можно вести обучение непрерывно, начиная с первого класса до выпускного [5].

Данная программа охватывает все стороны жизни башкирского народа как коренного в Республике Башкортостан. Программный материал дан по тематическому принципу, который положительно влияет, на наш взгляд, на более эффективное усвоение и запоминание башкирских слов, лексических единиц, типичных фраз и предложений, а также способствует организации учителями учебно-воспитательной работы последовательно в определенной системе. Темы объединены в следующие блоки:

- Дружба народов, проживающих в республике;
- Башкиры – коренное население республики;
- Искусство, литература, традиции в жизни башкирского народа;
- Природные достопримечательности родного края;
- Животный и растительный мир Башкортостана;
- Старинный и современный быт коренного населения.

Не вдаваясь в подробное описание всей программы, охарактеризуем содержание ее для I класса. Программа в первом классе составлена из расчета времени 3 часа в неделю, всего 102 часа за год.

В программе указаны цель и задачи, требования и ожидаемые результаты обучения языку, выделены 14 лексических тем, к которым даны типовые предложения и грамматический материал:

1. *Таныш булайык* (Знакомство) – 2 часа;

2. *Уйынсыктар, уйындар* (Игрушки) – 2 часа;
3. *Без укыусылар* (Мы - школьники) – 10 часов;
4. *Көн режимы* (Режим дня) – 2 часа;
5. *Без – зур гаилә* (Мы – большая семья) – 12 часов;
6. *Без һанай беләбез* (Мы умеем считать) – 2 часа;
7. *Кайһы төс матур?* (Какой цвет красивый) – 2 часа;
8. *Йыл мизгелдәре* (Времена года) – 14 часов;
9. *Өс - баш, аяк кейемдәре* (Одежда, обувь) – 6 часов;
10. *Һауыт – һаба, башкорт ашамлыктары* (Посуда, башкирские блюда) – 10 часов;
11. *Йәшелсәләр, емеш – еләктәр* (Овощи, фрукты) – 8 часов;
12. *Урман, кейәктәр, коштар* (Лес, звери, птицы) – 8 часов;
13. *Кала. Кала кешеләренә тормошо һәм хезмәте* (Город. Жизнь в деревне) – 6 часов;
14. *Ауыл. Ауыл тормошо* (Деревня. Жизнь в деревне) – 6 часов.

На закрепление и повторение отводится 12 часов.

Программа, на наш взгляд, соответствует учебным требованиям по изучению башкирского языка как второго. Но нельзя не заметить следующее:

1. Объем изучаемого материала (лексика) очень большой. В качестве примера проанализируем первые два урока по теме: «*Таныш булайык*» («Знакомство»). По программе предусматривается усвоение следующего объема учебного материала на первых двух уроках:

а) восприятие и усвоение свыше 20 лексических единиц (по 10 лексических единиц на каждый урок) башкирского языка, среди которых имеются такие личные местоимения как «*без, һез, улар*» (мы, вы, они), очень трудно поддающиеся запоминанию и употреблению их в башкирской речи на начальном этапе обучения.

б) кроме вопросительных слов «*Кем? Нимә?*» («Кто? Что?») даны их варианты множественного числа «*Кемдәр? Нимәләр?*», отсутствующие в русском языке. Поэтому этот вариант вопросительных слов, на наш взгляд, можно было бы дать при изучении множественного числа существительных с аффиксами: *-дәр/дәр, -лар/ләр*.

в) на первом же уроке предлагаются для изучения аффиксы принадлежности *-ем, -ең, -е*: «*исемем, исемен, исеме*» (мое имя, твое имя, его(ее) имя), что вызывает у первоклассников большие трудности, которые будут впоследствии приводить к снижению мотивации в учении (потеря интереса к предмету вследствие большой учебной нагрузки). Лучше было бы заменить на первое время вопрос: «*һинен исемен никен?*» («Как тебя зовут?») (из программы, с.19) на более легкий: «*һин кем?*» («Ты кто?»).

г) на этих же двух уроках учащимся предстоит разобраться с произношением звуков (а их всего 9!) – *ә, һ, ҙ, ң*.

2. В программе для первого года обучения взяты почти все учебные темы, которые будут изучаться в следующих классах. На наш взгляд, такие темы как «*Ауыл*», «*Кала*», «*Йыл мизгелдәре*», «*Урман*» («*Деревня*», «*Город*», «*Времена года*», «*Лес*»), слова и выражения «*Һауынсы, игенсе, малсы, төҙөүсе, күк күкрәй, кысыҡра, укерә, туклана, бысаҡ менән турай, һалҡыная, һарғая, һырынты, урынлашкан, кағыз менән терә*» (доярка, хлебороб, скотовод, строитель, гром гремит, кричит, ревет, насыщается, режет ножом, холодает, желтеет, находится, заворачивает в бумагу) представляются сложными в лексическом плане для учащихся I класса, если учесть, что в классе находятся дети других национальностей, которые имеют почти нулевой запас слов на башкирском языке.

В конце программы даны ориентиры к занятиям для учащихся первого класса. На наш взгляд, эти требования довольно завышены. Например, ученик, почти не владеющий языком, выучить и рассказать 8-10 стихотворений или прочитать и пересказать по-русски сказки, стихи, загадки и рассказы (даже если они малы по объему) не сможет, т.к. запас слов у него очень мал и содержание произведений ему просто недоступно. Но, несмотря на указанные нами некоторые недостатки, данная программа явилась первой попыткой авторов организовать целенаправленную учебно-воспитательную работу в русскоязычных школах по изучению башкирского языка как государственного в Республике Башкортостан с первого по одиннадцатый классы.

Следующая анализируемая программа – «*Оскон*», предназначенная для обучения башкирскому языку детей 3-7 лет в условиях поликультурной среды [1]. Дошкольное образование является первым этапом обучения башкирскому языку как второму в рамках реализации Закона «*О языках народов Республики Башкортостан*» [3]. Программа предусматривает обучение башкирскому языку русскоязычных детей башкирской национальности, понимающих, но не говорящих на своем родном языке. «*Оскон*» представляет собой 4 блока, содержащих 39 тем, распределенных по группам по принципу последовательного усложнения материала. Авторы программы в силу возрастных особенностей детей дошкольного возраста ведущее место отводят играм-занятиям, на которых прорабатываются разные стороны башкирской речи. Данная программа нашла положительный отклик среди учителей башкирского языка – воспитателей ДОО как дающее результаты эффективное руководство при организации процесса постижения башкирского языка как родного с обрусевшими дошкольниками, однако, при работе с детьми других национальностей в ней отмечают повышенный порог трудности.

Выводы. Приведенные программы, изданные в конце 90-х – начале 2000-х годов, к сегодняшнему дню, конечно же, устарели. Авторские коллективы, приобретя определенный опыт, организовывали и открывали экспериментальные площадки по созданию и апробации учебников и других методических пособий по предложенным программам. Переиздавались и сами программы с учетом изменений количества недельных часов, требований учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях и т.д.

На сегодняшний день в Республике Башкортостан в образовательных организациях успешно используются программа «*Оскон*» (Азнабаева Ф.Г., Нафикова З.Г.) [2], «*Программа по обучению башкирскому языку для I – XI классов в русскоязычных школах*» (Тулумбаев Х.А. и др.). Очень хотелось бы надеяться, что «*Программа по обучению башкирскому языку русскоязычных учащихся в начальной школе*» (Яныбаева Н.М.) и учебник башкирского языка для первого класса (Файзуллина Л.Р., Яныбаева Н.М.), получают свою дальнейшую разработку в соответствии с современными требованиями образования.

Литература:

1. Азнабаева Ф.Г., Нафикова З.Г. Программа-руководство обучения башкирскому языку как государственному детей разных национальностей в детском саду. - Уфа: БИРО, 2004. – С. 81.

2. Азнабаева Ф.Г., Нафикова З.Г. Программа-руководство, конспекты занятий и дидактические задания для обучения государственному башкирскому языку детей разных национальностей в детских садах. - Уфа: БИРО, 2010. – С. 270.
3. Закон Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан». // Известия Башкортостана, № 66 от 6 апреля 1999 года.
4. Казакова Е. Современный учебник должен быть проблемным // Управление школой. Нач. шк. Приложение ПС. – 2000. - №20.
5. Тулумбаев Х.А., Усманова М.Г. и др. Программа по обучению башкирскому языку для I – XI классов в русскоязычных школах. – Уфа: Китап, 1999. – С. 124.
6. Файзуллина Л. Р. Методика формирования башкирской речи у русскоязычных учащихся в первом классе общеобразовательных учреждений Республики Башкортостан: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Москва, 2006. - С. 208.
7. Файзуллина Л. Р. Методика формирования башкирской речи у русскоязычных учащихся в первом классе общеобразовательных учреждений Республики Башкортостан: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2006. – С. 24.
8. Файзуллина Л.Р., Хажин В.И. Башкирский язык как государственный: Учебное пособие. Сборник упражнений. Сибай: РИЦ СИ БашГУ, 2016. – С. 158.
9. Файзуллина Л.Р., Яныбаева Н.М. Учебник для изучения башкирского языка русскоязычными учащимися в первом классе начальной школы. – Уфа: БИРО, 2005. – С. 117.
10. Яныбаева Н.М. Программа по обучению башкирскому языку русскоязычных учащихся в начальной школе. - Уфа: Китап, 1997. – С. 70.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург);

кандидат педагогических наук, профессор Фетисова Светлана Лаврентьевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Соловьева Татьяна Валерьевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург)

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Одной из важнейшей задач оптимального планирования учебного процесса в высших учебных заведениях и его анализа, является систематический контроль за физической и функциональной подготовленностью обучающихся. Современные требования предъявляемые к профессиональной деятельности бакалавра постоянно растут, что влечет за собой повышение уровня их подготовленности во время обучения в вузе. В статье рассматриваются вопросы физической и функциональной подготовленности обучающихся в условиях учебной полевой практики в институте физической культуры и спорта как условие эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: учебная полевая практика, физическая и функциональная подготовленность, физическая нагрузка, обучающиеся.

Annotation. One of the most important tasks of the optimal planning of the educational process in higher education institutions and its analysis is the systematic control over the physical and functional preparedness of the students. The current requirements for the bachelor's professional activity are constantly growing, which entails an increase in their level of preparedness during their studies at the university. The article deals with the physical and functional preparedness of students in the conditions of educational field practice at the Institute of Physical Culture and Sport as a condition for the effectiveness of the educational process.

Keywords: educational field practice, physical and functional preparedness, physical load, students.

Введение. Учебная практика является составной частью учебного процесса в высшем учебном заведении и направлена на формирование у обучающихся компетенций, а также получение первичных профессиональных умений и навыков в соответствии с современными требованиями к будущей профессиональной деятельности. Практика является важнейшим звеном профессионально-педагогической подготовки обучающихся института физической культуры и спорта и основным связующим звеном между теоретической подготовкой и непосредственной педагогической деятельностью будущего бакалавра [7].

В целях оптимального планирования учебного процесса в высших учебных заведениях и его анализа, необходим систематический контроль за физической и функциональной подготовленностью обучающихся. Для оценки физической подготовленности обучающихся на различных этапах обучения используются контрольные нормативы, специально разработанные тесты, которые учитывают специфику ВУЗа.

Зная закономерности функционирования физиологических систем организма, можно эффективно влиять на отдельные их звенья, ускоряя приспособление к физическим нагрузкам и повышая тренированность, т. е. управлять адаптационным процессом в условиях учебной полевой практики.

Все это позволяет решать вопросы допуска к учебным и тренировочным занятиям, планировать режим двигательной нагрузки исходя из уровня физической подготовленности и состояния здоровья обучающихся [2].

Контроль за функциональным состоянием обучающихся является важным фактором планирования учебного процесса. Большие по объему и интенсивности физические нагрузки в условиях учебной полевой практики могут привести к развитию переутомления, перенапряжения, значительному снижению работоспособности и в дальнейшем - к возникновению заболеваний и травм [1, 2, 3].

В спортивной медицине широко используются различные физиологические методики, позволяющие

контролировать состояние основных систем организма до, во время и после физических нагрузок. Такой контроль актуален при организации учебного процесса в условиях учебной полевой практики.

Цель исследования - мониторинг физической и функциональной подготовленности обучающихся института физической культуры и спорта в условиях учебной полевой практики.

В исследовании приняло участие 86 обучающихся 1 курса института физической культуры и спорта РГПУ им. А. И. Герцена.

Изложение основного материала статьи. Мониторинг функциональной подготовленности обучающихся проводился при помощи мониторов сердечного ритма Polar Team System 2 Pro, при помощи которых определялся интегральный показатель физической нагрузки, анализировался характер восстановления по окончании занятий, время нахождения в целевых зонах, количество сердечных сокращений, затраченные калории, минимальный, средний и максимальный пульс [4, 5, 6].

Учебные занятия проходили по дисциплинам: футбол, лёгкая атлетика и гандбол. Спортивно-массовая работа включала в себя проведение соревнований по различным видам спорта: волейбол, футбол, бадминтон, городки, настольный теннис и др. В свободное время студенты занимались: подготовкой к занятиям, оздоровительные прогулки, водные процедуры (купание), игры, выполнение практических нормативов и др.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о различиях в реакции обучающихся на физическую нагрузку. На рисунке 1, 2 и 3 изображены графики частоты сердечных сокращений обучающихся на занятиях по футболу, легкой атлетике и гандболу. Так на занятиях:

- по футболу максимальная ЧСС у юношей достигала хср 178 ударов в минуту, а у девушек 187 ударов в минуту. В среднем во время занятия юноши тратили 968 Ккал, а девушки 978 Ккал.
- по легкой атлетике максимальная ЧСС у юношей достигала хср 187 ударов в минуту, а у девушек 192 ударов в минуту. В среднем во время занятия юноши тратили 1150 Ккал, а девушки 1080 Ккал.
- по гандболу максимальная ЧСС у юношей достигала хср 165 ударов в минуту, а у девушек 172 ударов в минуту. В среднем во время занятия юноши тратили 870 Ккал, а девушки 780 Ккал.

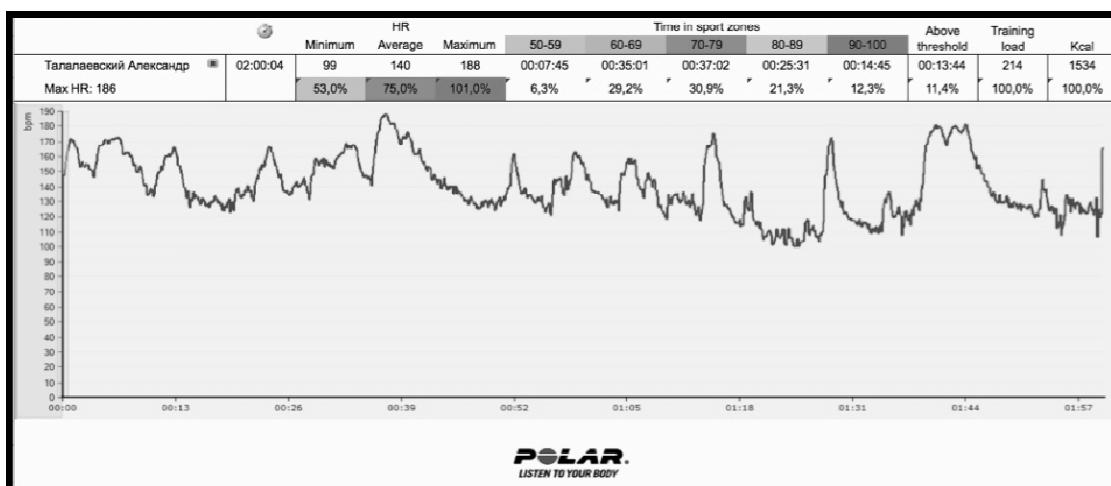


Рисунок 1. Реакция организма на нагрузку у юноши на занятии по футболу



Рисунок 2. Реакция организма на нагрузку у девушки на занятии по легкой атлетике

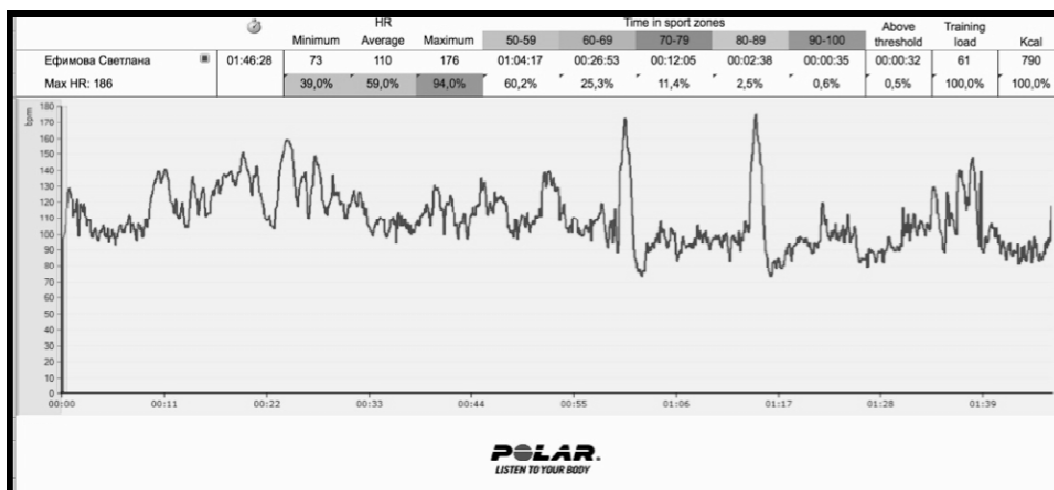


Рисунок 3. Реакция организма на нагрузку у девушки на занятии по гандболу

Воздействие физических упражнений на обучающегося связано с нагрузкой на его организм, вызывающей активную реакцию функциональных систем. Чтобы определить степень напряженности этих систем при нагрузке, используются показатели интенсивности, которые характеризуют реакцию организма на выполненную работу. Между тем наиболее удобный и информативный показатель интенсивности нагрузки, это частота сердечных сокращений (ЧСС). Индивидуальные зоны интенсивности нагрузок определяются с ориентацией именно на частоту сердечных сокращений [4, 5, 6].

Считается, что 150 удар/мин, это порог анаэробного обмена (ПАНО). Однако у слабо подготовленных обучающихся ПАНО может наступить и при частоте сердечных сокращений 130 - 140 удар/мин, тогда как у хорошо подготовленных обучающихся ПАНО может «отодвинуться» к границе 160-165 удар/мин.

Средние показатели ЧСС, интенсивности нагрузок и средние показатели энергозатрат в течении дня на учебной полевой практике представлены в таблице 1, 2 и 3.

Таблица 1

Средние показатели ЧСС в течении дня

	HR		
	Мин	Сред	Макс
юноши	72	116	187
девушки	64	120	192

Таблица 2

Зоны интенсивности нагрузок по ЧСС обучающихся в течении дня

Зоны интенсивности (ЧСС)	Юноши	Девушки
60-80	51,5%	39,8%
80-100	21,7%	27,0%
100-120	12,8%	18,2%
120-140	8,2%	8,0%
Свыше 140	5,8%	7,0%

Таблица 3

Средние показатели ЧСС и энергозатрат обучающихся в течении дня

	Учебные занятия		Спортивно-массовая работа		Свободное время	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
ЧСС	152	138	164	143	120	98
Ккал	2430	2150	985	812	624	522

При планировании физических нагрузок в течении дня, необходимо учитывать особенности восстановления обучающихся, так как в случаях, когда тренировочное задание чрезмерно или нерационально по структуре, его влияние может быть отрицательным и привести к перенапряжению, переутомлению, перетренированности, что в свою очередь может привести к травмам и простудным заболеваниям.

Чем значительнее нагрузка, тем дольше происходит восстановление. На рисунке 4 представлен график восстановления студента «Х» на второй неделе лагерного сбора. Полное восстановление организма после данной нагрузки у обучающегося произойдет только на 3 день. Проведенный эксперимент показал, что на

первой неделе у 70% обучающихся восстановление наступит на следующий день, у 30% обучающихся на второй день. На второй неделе у 12% обучающихся полное восстановление наступит на следующий день, у 30% на второй день, у более чем 50% обучающихся наступит только на 3 день, у 8% на 4 день. Таким образом, нагрузку на второй неделе лагерного сбора обучающиеся получали на фоне не довосстановления.

Проведенное исследование показало, что более 70% простудных заболеваний произошли на второй неделе лагерного сбора. При изучении анамнеза было выявлено, что причинами простудных заболеваний явились в первую очередь перетренированность и переутомление, во вторую переохлаждение и не соблюдение установленных правил поведения в полевых условиях.

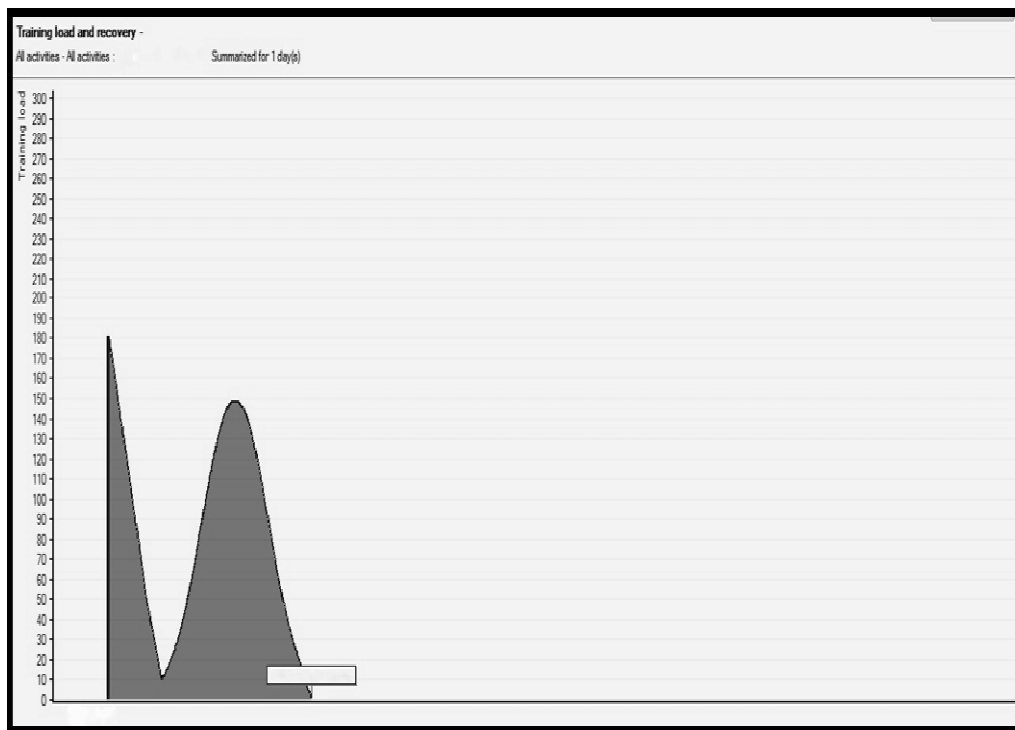


Рисунок 4. Особенности восстановления обучающихся после физической нагрузки на второй неделе лагерного сбора

Следует отметить, что знание закономерностей восстановительных реакций после нагрузок исключительно важно для рационального планирования режима работы и отдыха в условиях учебной полевой практики. Объективные данные об особенностях протекания восстановительных процессов дают возможность не только выявить основные закономерности построения различных структурных образований учебного процесса, но и разработать их типовые модели, позволяющие прогнозировать утомление, характер и продолжительность восстановительных реакций.

В течении дня студенты выполняли нагрузку на учебных занятиях (6 час), спортивно-массовой работы (2 час) и свободного времени до 20.30. Средние энергозатраты за день составили 4093 Ккал.

Одним из важнейших способов повышения работоспособности и борьбы с утомлением является рациональное питание. Нарушение режима питания может послужить причиной не только ухудшения самочувствия обучающихся, но и повлечь за собой снижение работоспособности и результатов.

Для составления рационов питания спортсменов по видам спорта рекомендуется использовать деление видов спорта в зависимости от длительности и интенсивности физических нагрузок. По данным А.А. Минха, Г.И. Никифоровой, Н.Н. Яковлева, калорийность суточного пайка на сборах для спортсменов 65-70 кг составляет в среднем 4750 ккал, в условиях тренировочного сбора. Суточный рацион питания обучающихся за день в условиях учебной полевой практики в среднем составлял 3450 ккал.

В качестве контроля и оценки физической подготовленности обучающихся по дисциплине «Лёгкая атлетика» применялись следующие контрольные испытания: прыжок в длину с разбега, бег 60 м, бег 1 км, метание копья. Обучающиеся были разбиты на группы с учётом их спортивной специализацией.

Показатели контрольных испытаний по дисциплине «Лёгкая атлетика»

Название	Прыжок в длину с разбега		Бег 60м		Бег 1 км		Метание копья	
	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.
Спорт. игры	3,5	4,6	9,8	8,6	4.32	3.42	32,5	40
Л/атлетика	3,8	4,6	9,23	7,9	3.82	2.59	28,6	56
Единоборства	3,14	4,43	9,4	8,3	4.38	3.23	28	44,6
Гимнастика	3,15	-	9,8	-	4.29	-	31	-
Плавание	2,91	-	10,8	-	3.98	-	25	-
Разная	3,38	3,9	10,01	8,3	4.08	3.42	26,6	50
Футбол	-	4,67	-	7,95	-	3.29	-	47,4
Хср	3,3	4,44	9,84	8,21	4.15	3.19	28,6	47,6

Лучшие результаты в прыжке в длину с разбега у девушек показали группы «Спортивные игры» и «Легкая атлетика», у юношей «Футбол», «Спортивные игры» и «Легкая атлетика». В беге на 60 м лучшие результаты у девушек показали группы «Лёгкая атлетика» и «Единоборства», у юношей «Лёгкая атлетика» и «Футбол». В беге на 1 км лучшие результаты у девушек в группах «Лёгкая атлетика» и «Плавание», у юношей «Лёгкая атлетика» и «Единоборства». В метании копья лучшие результаты у девушек в группах «Спортивные игры» и «Гимнастика», у юношей «Лёгкая атлетика» и «Разная».

Таблица 5

Показатели контрольных испытаний по дисциплине «Футбол»

Название	Жонглирование		Бросок мяча из-за головы двумя руками		Удары в створ ворот на точность		Комплексное контрольное упражнение	
	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.
Спорт. игры	20	50	19,6	23,0	7	7	23,23	18,9
Л/атлетика	10	35	18,0	25,0	6	10	21,68	18,0
Единоборства	20	38	20,0	22,8	6	7	23,8	19,98
Гимнастика	18	-	19,3	-	7	-	21,7	-
Плавание	22	-	17,5	-	6	-	24,75	-
Разная	16	-	15,8	22,0	6	7	25,05	19,0
Футбол	-	55	-	24,1	-	8	-	18,3
Хср	17	44	18,3	23,4	6	7	23,37	18,8

В качестве контроля и оценки подготовленности обучающихся по дисциплине «Футбол» применялись следующие контрольные испытания: жонглирование мячом ногами, бросок мяча из-за головы двумя руками, удары в створ ворот на точность, комплексное контрольное упражнение.

С контрольными испытаниями лучше всех справились представители групп, у юношей: «Спортивные игры», «Легкая атлетика» и «Футбол», у девушек «Спортивные игры» и «Гимнастика», хуже справились с контрольными испытаниями у юношей группа «Разная», у девушек «Лёгкая атлетика», «Разная» и «Плавание».

При выполнении контрольных испытаний у девушек больше всего возникло трудностей с жонглированием мячом и броском мяча из-за головы двумя руками, что связано на наш взгляд в первую очередь с отсутствием сформированности первичных навыков игры, что подтверждается данными анкетирования и во вторую очередь с низким развитием силовых способностей, относительно броска мяча из-за головы. У юношей больших трудностей при выполнении контрольных испытаний по футболу не возникло.

Выводы:

1. Регулярный мониторинг физической и функциональной подготовленности в условиях учебной полевой практики дает возможность получать более точную и разностороннюю информацию по уровню функциональных возможностей, планировать физическую нагрузку с учетом подготовленности обучающихся, а также оптимизировать учебно-воспитательный процесс в институте физической культуры и спорта и других высших учебных заведениях.

Обучающиеся, имеющие высокую функциональную подготовку, более устойчивы к стрессовым факторам, создаваемые дозированной физической нагрузкой, более длительное время сохраняют состояние

хорошей работоспособности и адаптации к физическим нагрузкам, чем организм не подготовленных обучающихся.

2. Проведенный эксперимент показал, что обучающиеся находящиеся на лагерном сборе испытывают значительные физические нагрузки. Так полное восстановление организма на первой неделе у 70% студентов наступает на следующий день, на второй неделе у 12%, на третьей у 23,2%. Таким образом, нагрузку на второй неделе лагерного сбора студенты получают на фоне не довосстановления, что приводит к переутомлению и перетренированности, что влечет за собой риск увеличения простудных заболеваний.

3. Анализ результатов тестирования физической подготовленности обучающихся показал, что более 76,5% обучающихся справляются с контрольными испытаниями по дисциплинам на «хорошо» и «отлично», 22,2 % обучающихся на «удовлетворительно» и 1,23 % на неудовлетворительно. В ходе эксперимента также было выявлено, что 37,5% девушек испытывали затруднения при сдаче контрольных испытаний по футболу, 4,16% по гандболу и 12,5% по лёгкой атлетике. У юношей только 4,16% испытывали проблемы при выполнении контрольных испытаний по лёгкой атлетике и не испытывали затруднений по футболу и гандболу.

Литература:

1. Иорданская Ф. А. Мониторинг функциональной подготовленности юных спортсменов – резерва спорта высших достижений (этапы углубленной подготовки и спортивного совершенствования): монография / Ф. А. Иорданская. – М. : Советский спорт, 2011. – 142 с.

2. Капилевич Л.В., Давлетьярова К.В., Кошельская Е.В., Бредихина Ю.П., Андреев В.И. Физиологические методы контроля в спорте / Л.В.Капилевич, К.В.Давлетьярова, Е.В.Кошельская, Ю.П.Бредихина, В.И.Андреев – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 172 с.

3. А.И. Шамардин, И.Н. Солопов, А.А. Шамардин, Д.В. Таможников. Управление функциональной подготовкой юных футболистов. Учебно-методическое пособие. - Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2011. - 104 с.

4. Фокин А.М., Филиппов А.Ю. Особенности восстановления юных футболистов после физических нагрузок // Проблемы и перспективы инновационной деятельности образовательных учреждений: сборник научных и методических статей. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 184-188 с.

5. Фокин А.М., Фетисова С.Л., Билан С.В. Мониторинг функционального состояния баскетболистов 15-17 лет в соревновательном периоде // Физическая культура в образовании: состояния и перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Герценовские чтения» посвященной 70-летию факультета физической культуры РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. С. 201-205.

6. Мониторинг физического развития и физической подготовленности студентов. (На примере РГПУ им. А. И. Герцена) / В. С. Кунарев, Л. Н. Шелкова, А. Г. Комков, О. М. Шелков // Физическая культура и спорт: проектирование, реализация, эффективность: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию юбилею д-ра пед. наук, проф. А. А. Нестерова - СПб., 2005 - Ч. 2. - С. 13-19.

7. Фокин А.М., Фетисова С.Л., Соловьева Т.В. Оценка уровня теоретической и методической подготовленности обучающихся института физической культуры и спорта в условиях учебной (полевой) практики. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА. 2017. – Вып. 57. – Ч. 1 – 245-252 с.

Педагогика

УДК: 378 (07)

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ХАРАКТЕР И ТИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются и иллюстрируются характер и типы взаимодействия субъектов образовательного пространства начальной школы, приводятся варианты решения различных педагогических ситуаций.

Ключевые слова: образовательное пространство, субъекты образовательного пространства, взаимодействие, интеграция, сотрудничество, конкуренция, противодействие, компромисс, уступчивость, избегание, подавление, индифферентность, опека.

Annotation. The article considers and illustrates the nature and types of interaction between the subjects of the educational space of the primary school, the variants of solving various pedagogical situations are given.

Keywords: educational space, subjects of the educational space, interaction, integration, cooperation, competition, opposition, compromise, compliance, avoidance, suppression, indifference, custody.

Введение. Для понимания типов взаимодействия субъектов образовательного пространства необходимо понимать, кто может выступать в роли этих субъектов.

И.Б. Бондырева в своей статье рассматривает ключевые субъекты образовательного пространства, к которым относит государство, образование (школа, лицей, техникум, ВУЗ), бизнес, гражданское общество, домохозяйство и человека. Автор подчеркивает, что часто домохозяйство недооценивается социально и экономически развитым обществом, хотя оно и представляет собой систему семейных и прочих социальных взаимоотношений [1].

Формулировка цели статьи. Для освоения приемов и методов активного взаимодействия, для формирования универсального навыка установления контакта с окружающими, а так же для профилактики конфликтных ситуаций важно понимать истинные мотивы взаимодействия, характеристику различных видов

и форм взаимодействия. Авторы статьи ставят своей целью теоретически обосновать характер и типы взаимодействия субъектов образовательного пространства на примере субъектных взаимоотношений в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Общество характеризуется не только наличием субъектов в ней, имеющих собственные потребности и проявляющих свои склонности, но и взаимодействием между этими субъектами. Характер проявления взаимодействия базируется на определенных условиях, которым относят:

1) Потребностно-мотивационную сферу личности, включающую в себя подпространство личности с его набором потребностей и мотивов, определяющих его поведение.

2) Цели субъектов образовательного пространства.

С точки зрения рационализма каждое действие субъекта имеет определенную целеполагающую сторону и некие закономерности, объясняющие мотивы деятельности субъектов. В зависимости от цели можем условно разделить действия субъектов образовательного пространства начальной школы на личностные (взаимодействие строится на потребности в личностном осмыслении, чаще всего происходят в неформальной обстановке), образовательные (взаимодействие по вопросам образования), организационные (взаимодействие по организационным вопросам) и многие другие.

3) Характер взаимоотношений между субъектами образовательного пространства, который характеризует выбор определенных субъектов для взаимодействия. Уровень взаимоотношений определяется исходя из социальной ситуации (деловая обстановка, семейный конфликт, беседа одноклассников и др.) Соответственно, приравнивать уровень взаимоотношений между субъектами в одной социальной ситуации и в другой не имеет смысла. Но можно констатировать переход одного уровня взаимоотношений в другой (например, в процессе продуктивного общения одноклассников по учебному предмету деловые отношения перерастают в межличностные).

4) Уровень ответственности (при продуктивном взаимодействии ответственность за результаты деятельности несут все субъекты, при непродуктивном – только лидер).

Важно понимать, что интеграция субъектов образовательного пространства не ограничивается только этим самым образовательным пространством, она охватывает культурное пространство, социальное пространство в целом, личное пространство, разнообразие пространства отношений субъектов (семейные взаимоотношения, правовые взаимоотношения и др.) [2, с. 3].

Характеристику и типы взаимодействия субъектов образовательного пространства совершенно справедливо следует рассматривать с точки зрения различных гуманитарных наук, в частности, философии, психологии, педагогики, истории, филологии, риторики и др. наук.

Характеристика взаимодействия субъектов образовательного пространства базируется на психологических концепциях, в частности, бихевиоризме, когнитивной психологии, гуманистической психологии.

В широком смысле взаимодействие рассматривается как непосредственное или опосредованное влияние субъектов друг на друга. В рамках образовательных отношений важно, чтобы взаимовлияние субъектов носило положительный характер и вело к позитивным изменениям личности.

Различают следующие виды педагогических взаимодействий:

Таблица 1

Виды педагогических взаимодействий

собственно педагогические	отношения воспитателей и воспитанников
взаимные	отношения со взрослыми и сверстниками
предметные	отношения воспитанников с предметами материальной культуры
самоотношения	отношения к самому себе

Выделяют несколько типов взаимодействия субъектов в процессе общения. Применимо к теме исследования рассмотрим основные стратегии и типы взаимодействия субъектов образовательного пространства начальной школы и характер их проявления:

1. Сотрудничество, реализуемое с целью взаимного удовлетворения образовательных потребностей. Может проявляться во взаимодействии учителя и обучающихся во время совместного участия в конкурсах, проектной деятельности и иных мероприятиях.

Характеристика сотрудничества:

1) Единство целевого компонента.

2) Совместная организация и управление деятельностью.

3) Пространственное и временное совместное проживание какого-либо явления.

4) Разделение функций, операций между субъектами.

5) Положительная рефлексия, ведущая к формированию позитивных межличностных отношений.

Примером сотрудничества в условиях начальной школы может являться разработка и реализация группового социального проекта “Кормушки для птиц”, в ходе которого обучающиеся имеют единую цель - помощь птицам в зимний период, совместно организуют деятельность по проекту (этапы планирования, разработки, реализации, презентации др.), совместно работают над темой проекта, разграничивают функции (назначение ответственных за изготовление кормушек, за подсчет сметы, за агитационные материалы по теме “Помощь птицам в зимний период” и др.). Побочным эффектом данной деятельности является положительная рефлексия, ведущая к формированию позитивных межличностных отношений.

2. Конкуренция характеризуется стремлением каждого субъекта завладеть лидирующими позициями в каком-либо спорном вопросе или ситуации. Например, в начальной школе часто возникает ситуация между двумя или более учениками одного класса, когда они стремятся доказать друг другу, что являются лучшими в успеваемости по какому-либо предмету. Конкуренция чаще всего снижает уровень межличностных отношений, но в то же время способствует саморазвитию субъектов образовательного пространства, что, несомненно, является ее положительным следствием. Ниже рассмотрим такой тип взаимодействия субъектов образовательного пространства как противодействие, которое может стать последствием отрицательного эффекта конкуренции.

3. Противодействие

Данный тип взаимодействия характеризуется не только стремлением субъектов завладеть лидерскими позициями при использовании средств и методов, направленных на снижение функционала оппонента. Например, противодействие может проявляться в стремлении обучающегося действовать наперекор воле родителя. С точки зрения психологии развития данное поведение является проявлением негативизма, который является характерным признаком возрастных кризисов. Меры борьбы с противодействием могут включать в себя:

1. Выявление причины данного поведения (разговор “по душам”).

2. Компенсаторная деятельность педагога в интеграции с родителями по решению проблемы в случае, если причина поведения ребенка известна. Например, если мальчик 9 лет стал замыкаться, заметно меньше общаться со сверстниками вследствие неприятия его девочкой из его же класса, которая ему нравится. Неприятие одноклассницей связано с неопрятностью мальчика. Решением данной проблемы может являться совместная деятельность педагога с родителями, включающая в себя различные виды деятельности, условно подразделяемые на этапы:

- констатирующий: связан с констатацией факта неопрятности ребенка и принятием им данной проблемы

- деятельностный: включает в себя набор методов и средств, направленных на решение проблемы.

Например, беседу родителей с сыном о важности опрятного внешнего вида, организованная учителем игра “Тайный друг”, которая включила бы мальчика в круг общения одноклассников, а также совместное изготовление “планерок полезных дел” с учениками и их родителями, куда каждый бы включал в свои ежедневные планы те мероприятия, которые им кажутся наиболее важными.

4. Компромисс.

Данный тип взаимодействия характеризуется взаимным “выигрышем” сторон, т.к. субъекты образовательного пространства договариваются между собой, т.е. добиваются цели с выгодой для каждого. Например, частыми ситуациями в начальной школе могут быть подобные договоры между одноклассниками. Предположим, один ученик, не пригласив домашнее задание, просит своего одноклассника списать его в обмен на то, что тот может весь день играть с его машинкой, которая ему давно нравится.

5. Уступчивость.

Определяется как соглашение с другими. Хотя многие авторы употребляют этот термин только по отношению ко внешнему поведению одного человека, которое соответствует желаниям или поведению других людей. То есть в их использовании этого термина нет представления о том, что уступчивый человек обязательно верит в то, что он делает [4].

Уступчивость - личностное качество, которому часто учат в начальной школе. Еще в самом раннем возрасте педагоги учат детей уметь уступить, т.е. сделать что-либо в пользу другого. Почему же так важно это качество? Для эффективного общения, умения грамотно добиваться поставленных целей социально принятыми правилами, для создания и поддержания социального статуса важно уметь в некоторых ситуациях уступать другому. Многие литературные произведения, рекомендуемые для чтения обучающимися начальных классов, содержат в себе истины, которые можно изложить одной цитатой А.В. Суворова: “Сам погибай, а товарища выручай”. Здесь содержится прямой посыл нравственному поведению. Уступчивость - понятие иное, в самом широком смысле оно включает в себя не только помощь другому, но и согласие с ним в каких-либо вопросах, создание благоприятной ситуации в пользу другого.

Наверное, всем вспоминается фраза учителя “Девочкам нужно уступать”, когда классу нужно пройти в кабинет. Здесь имеет место механизм научения с целью выработки у обучающихся мужского пола уступчивое поведение с противоположным полом. Психологи неоднозначно воспринимают данное явление. Считается, что педагог может “перестараться”, когда учит мальчиков уступать. Например, в споре мальчика и девочки на игровой площадке за катание на горке дети поочередно произносят фразы: «Моя горка», «Нет, моя горка». Спор продолжается несколько минут, затем девочка произносит фразу: «Я девочка, мне нужно уступать», после чего мальчику становится стыдно и он уступает девочке. Чем объясняется данное решение? А именно тем, что в воспитании уступчивость принято показывать с людьми нуждающимися, со слабым полом, с тем, кому что-то именно необходимо. В приведенном выше случае описывается ситуация, в которой оба субъекта хотели достичь цели, но выиграла девочка только потому, что она девочка, что не делает ее более нуждающейся в той горке, чем мальчика, ведь они оба - члены равноправного общества. В данном случае педагогу не стоит делать акцент на гендерных признаках, а убедить детей в том, что умен тот, кто умеет уступать вне зависимости от пола.

6. Избегание, проявляющееся в уходе от контакта и взаимодействия.

Избегание возможно по ряду факторов:

1. Отсутствие доверительных отношений с каким-либо субъектом образовательного пространства.

Например,

2. Отрицательный опыт, сложившийся на основании какого-либо пережитого события.

3. Отстраненность (отрешенность), как одна из характеристик личности. Стоит отметить, что данная характеристика почти не присуща возрастному периоду 7-11 лет (ученику начальной школы), но если она имеет частое проявление, то такому ребенку необходимо особое внимание, которое заключается в выяснении причины данного явления, содействие в решении выявленной проблемы. Если вовремя не обратить внимание на данную проблему - есть риск ее усугубления, например, переноса негативного эмоционального состояния на большинство ситуаций, отсутствие в дальнейшем возможности наладить с кем-либо близкие отношения и т.д.

4. Неуверенность, не позволяющая чувствовать себя свободно в компании даже знакомых людей. Решением данной проблемы у обучающегося начальной школы может быть сказкотерапия, которая в

настоящее время считается эффективным методом решения проблем самореализации, самоактуализации и конфликтах ситуаций у детей младшего школьного возраста.

7. Подавление.

Феномен подавления проявляется в авторитарной позиции одного субъекта по отношению к другому, направленной на нивелирование его слов, действий, убеждений и т.д. По выраженности выделяют активное и пассивное подавление. Активное подавление характеризуется открытым поведением субъектов образовательного пространства с целью снижения его влияния на других субъектов, непринятия другими его взглядов и убеждений и т.д. Феномен подавления знаком образовательной системе тоталитарного политического режима нашей страны в 50-е годы прошлого века.

8. Индифферентность.

Индифферентность является проявлением либерально-попустительского стиля педагогического общения. Его чаще всего считают наиболее негативным, так как учитель в данном случае не включает в свои персонально-личностные смыслы заботу об обучающемся, о его ценностях и установках.

9. Опека.

Опека – вид взаимоотношений субъектов образовательного пространства, при котором один из субъектов «берет шефство» над другим. Опека рациональна в случае, если есть иерархия между субъектами. Кроме того, психологи особо отмечают явление гиперопеки, при котором действия опекающего максимально проявляются и создают какое-либо противоречие для опекаемого.

Виды взаимодействия субъектов:

По направленности взаимодействия:

- 1) Прямое
- 2) Косвенное

По целевому компоненту или его отсутствию:

- 1) Целенаправленное
- 2) Стихийное

По управляемости:

- 1) Управляемое
- 2) Неуправляемое
- 3) Полууправляемое (с наличием альтернативного выхода)

Принципы взаимодействия субъектов образовательного пространства

- 1) Добровольный характер
- 2) Свобода выбора субъекта
- 3) Взаимоуважение
- 4) Соблюдение нормативно-правовой стороны взаимодействия

На основании вышеперечисленных типов взаимодействия следует выстраивать систему эффективного взаимодействия. Эффективное взаимодействие – это совместно построенные действия субъектов образовательного пространства, обеспечивающие самореализацию личности, формирование навыков эффективного общения и рефлексивной деятельности субъекта с целью достижения поставленных субъектом персонально-личностных задач.

Выводы. Интеграция наблюдается, когда появляется желание найти свое место в обществе. Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом. Если не принимаются, возможны следующие исходы:

- 1) сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;
- 2) изменение себя;
- 3) конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

Исходя из типов взаимодействия, логично предположить, что в условиях начальной школы между субъектами образовательного пространства существует множество разнообразных ситуаций, подлежащих решениям по их мотивационному основанию. Именно поэтому крайне важно рассматривать каждую ситуацию в системе, т.е. выделять ее структурные компоненты.

Литература:

1. Бондырева И. Б. Взаимодействие субъектов образовательного пространства // Экономика и экологический менеджмент. 2012. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-subektov-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 24.02.2017).
2. Кривоногова А.С., Соколова Т.Б. Взаимодействие образовательных учреждений с работодателями в условиях реализации программ магистратуры/ Вестник Мининского университета. 2014 - №4
3. Мельник С. Н. Психология личности / Владивосток. 2004 г.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А.Ребера, 2002 г.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Хагай Валерий Сергеевич
 Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент,
профессор Российской Академии Естествознания Тимошенко Леонид Иванович
 Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцев Роман Анатольевич
 Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
преподаватель Хагай Вадим Валерьевич
 Филиал Военной Академии РВСН имени Петра Великого (г. Серпухов);
кандидат педагогических наук Стрельников Роман Владимирович
 Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы привлечения современной молодежи и студентов к занятиям физической культурой и спортом. Проведены исследования влияния регулярной физической активности и занятий физической культурой и спортом на улучшение здоровья и оказания благоприятного воздействия на весь организм человека. А также отмечено, что физическая активность в студенческой среде, особенно в период сессии, на 5-7% улучшает подготовку и сдачу всех экзаменов. Хорошее здоровье обеспечивает молодым людям адаптацию к быстро меняющемуся миру, а также выносливость ко всему, что преподносит им жизнь.

Ключевые слова: физическая культура, занятия спортом, степень нагрузки, пагубные привычки, молодое поколение, двигательная активность.

Annotation. In article questions of involvement of modern youth and students to occupations are considered by physical culture and sport. Researches of influence of regular physical activity and occupations by physical culture and sport on improvement of health and rendering favorable impact on all human body are conducted. And also it is noted that the physical activity in the student's environment, especially during a session, for 5-7% improves preparation and passing all examinations. Good health provides to young people adaptation to quickly changing world and also endurance to everything that life presents to them.

Keywords: physical culture, sports activities, loading degree, addictions, younger generation, physical activity.

Введение. В мире широко пропагандируется физическая культура и физическая активность у детей, подростков и студенческой молодежи. Как заботливые профессионалы, родители, преподаватели должны помочь нашим детям и самому себе изучить навыки и ценности, ведущих к принятию активного образа жизни как позитивного и здорового пути жизни. Жизненная ценность - физическая активность, как неотъемлемая часть жизненного опыта и любого современного человека, должна быть сопоставима с условиями, необходимыми для здорового образа жизни. Физическое воспитание может быть ключевым в продвижении философии активной жизни [3, 5].

Необходимость того, чтобы дети и молодежь занимались регулярной физической деятельностью, рассматривается в качестве одной из предпосылок для достижения оптимального здоровья и качества жизни, потому как огромное количество людей разных профессий излагают свою жизнь на положительном здоровье умеренных физической активности и опасных тенденциях бездействия среди детей и молодежи. Всех объединяет то, что было изучено о физической активности и здоровье, исследования огромного времени показывают основные выводы, которые поддерживают новый взгляд на физическую активность [7].

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является представление результатов исследований влияния физической культуры, физической активности и здорового образа жизни молодежи на дальнейшее самовыражение и социальное взаимодействие. Физическое воспитание и регулярные занятия спортом являются одним из способов помочь детям и молодежи, расти здоровыми и крепкими.

Изложение основного материала статьи. Каждый день студенты занимаются учебной работой, и несколько раз в год сдают сессию. Все это проходит с большой нагрузкой на организм и все это требует от студентов больших усилий, хорошего здоровья и психофизической подготовленности. Если студент активно занимается спортом, то учебные нагрузки не составляют больших трудностей для молодого организма. Время на учебные занятия в среднем составляют 6-8 часов в день, самоподготовка в среднем занимает 3-5 часов в день, а в период сессии 8-9 часов. Если сравнивать рабочее время студентов и простого человека имеющего регламентированный рабочий день, то в среднем рабочий день у простого человека занимает 7-8 часов, а учебное время студента составляет 9-12 часов в сутки, что оказывает большую психофизиологическую нагрузку на организм молодого человека. При этом очень важно соблюдать режим труда и отдыха, что часто нарушается студентами. Многие студенты занимаются самоподготовкой к следующему учебному дню в более позднее вечернее время, а зачастую далеко за полночь. Это влечет за собой нарушение режима сна, а недостаток сна влияет на мозговую деятельность, общее физическое состояние и психоэмоциональное состояние. Также важно в это время правильное питание, чем также зачастую пренебрегают студенты. Все эти перегрузки и такое отношение к своему организму плохо сказываются на здоровье молодежи. Это проявляется в пониженной активности в конце семестра, когда больше всего нужны силы и активность для сдачи зачетов и экзаменов. Чтобы успешно сдать экзамены и зачеты к ним нужно хорошо подготовиться и для этого нужно много усилий. В этом может помочь спорт, ведь спорт приучает организм к регулярным нагрузкам и намного легче с ними справляется, как с физическими, так и с умственными. Также период экзаменов - это не только проверка знаний, это проверка работоспособности всего организма молодого человека [2, 9].

Проведенные исследования показали, что студенты, которые регулярно занимаются спортом, особенно в период сессии, на 5-7% более успешно подготавливаются и сдают все экзамены. Также для увлеченных спортом студентов сессия проходит более благополучно для здоровья. Не только для студента, но и для каждого человека нужно время для отдыха. Не случайно говорят: «Как отдохнешь, так и поработаешь!», то

есть студенты, которые учатся и при этом не отдыхают – не смогут осилить большой объем информации. Все студенты проводят свое свободное время по-разному: кто-то бездельничает, кто-то зубрит и учится, кто-то занимается спортом и при этом успевает усвоить материал занятий и успешно учиться. Студенты, которые занимаются спортом в свободное от учебы время на 7-9% будут более работоспособны, чем те, кто спортом не занимается. Ведь у спортсменов есть четкий режим труда и отдыха, в отличие от студентов, которые спортом не занимаются. К тому же у спортивных студентов выносливость намного больше, чем у тех, кто не занимается спортом [1, 8].

Можно сказать, что «спортивные» студенты, для которых важно не только тренироваться, но и следить за своим здоровьем, питанием и, что не мало важно, образом жизни, делают свою жизнь намного лучше и добиваются в жизни более лучших результатов. Следуя правилам здорового образа жизни, спортсмены стараются не нарушать режим сна и питания, часто бывают на свежем воздухе, именно поэтому они намного легче переносят физические и умственные нагрузки. Также спортсменам не нужно рассказывать о вреде курения, алкоголя, наркотиков, они и так прекрасно знают, как все это отражается на их самочувствии, работоспособности и занятиях спортом. При всем этом они на 12-15% реже болеют, чаще всего у них хороший иммунитет, им проще переключиться с одного вида деятельности на другой, а также имеют более высокую психологическую устойчивость к разным стрессовым ситуациям и имеют высокий уровень работоспособности в учебное время [4].

В учебную программу студентов входит также и учебная практика, которая требует от студентов не только конкретных теоретических знаний, но и определенной физической подготовленности, ведь главная задача каждого ВУЗа – это подготовить квалифицированных работников. Так что студенты сталкиваются с необходимостью трудиться в качестве рабочего еще на этапе обучения, такой труд также требует специальной физической подготовки [6].

К большому сожалению далеко не все студенты придерживаются здорового образа жизни, у одних есть вредные привычки, а другие думают, что достаточно отказаться от вредных привычек, чтобы вести здоровый образ жизни. На самом деле это далеко не так. Формирование здорового образа жизни поначалу требует от человека много усилий, но в дальнейшем это входит в привычку и применяемые нагрузки становятся обычной реальностью. У каждого студента свои цели и задачи в жизни и чтобы их осуществить – необходимо крепкое здоровье. Хорошее здоровье, как правило, обеспечивает адаптацию к быстро меняющемуся миру, а также выносливость ко всему, что преподносит нам наша жизнь. Будь-то нагрузки в быту или ежедневные учебные занятия, чтобы со всем этим успешно справляться, нужно заботиться о своем здоровье и укреплять свой организм [11].

Помимо учебной деятельности студенты ведут очень интересную и активную жизнь, ведь это прекрасная пора, когда молодые ребята заводят новые знакомства, испытывают массу эмоций, как позитивных так и негативных, с которыми помогает справиться спортивная деятельность. Для этого не обязательно быть именитым спортсменом, в таких случаях может помочь простая пробежка на свежем воздухе, в парке или на стадионе, также занятия в спортивном зале, чтобы развеять негативные мысли и таким образом можно легко «выпустить пар». Спорт отвлекает от негативных мыслей и помогает войти в нормальный жизненный ритм, оставив переживания и проблемы где-то в прошлом. Каждый из нас время от времени бывает в стрессовых ситуациях или просто длительное время находится в стрессе, у спортсменов стресс проходит не то чтобы не заметно, но не так тяжело как у человека, не занимающегося спортом, поскольку тренировки помогают отвлечься от стрессовой ситуации. После спортивной тренировки чувствуется облегчение, поскольку вся негативная энергия выходит через нагрузки. Спорт также формирует позитивное развитие личности и подготавливает молодежь к труду и защите Родины. Нас с детства учили, что нужно заботиться о своем здоровье и физически совершенствоваться. В наше время стало модным вести здоровый образ жизни, следить за питанием, фигурой, ходить на регулярные тренировки. Спорт очень многое решает в жизни человека, в том числе и его внешний вид. Также регулярные занятия спортом приводят к замедлению процесса старения, подтягивают мышцы и человек, занимающийся спортом, выглядит намного лучше нежели те, кто спортом не занимается, не говоря уже о тех, кто имеет вредные привычки [12].

Также хочется отметить, что в регулярных занятиях спортом и дозированных нагрузках нет минусов, это один большой плюс для человека. Хотелось бы перечислить некоторые основные плюсы при занятиях спортом: самый главный плюс для девушек, это, конечно же, снижение веса и подтянутая фигура, развитие легких, хороший иммунитет, повышенная работоспособность, а также тренировки заставляют разумно планировать режим дня и обязательно соблюдать его, а в случаях травм или болезней организм спортсмена намного быстрее восстанавливается. Помимо положительного влияния на здоровье и тело человека спорт также, влияет на самооценку и веру в собственные силы человека. Активные люди чаще добиваются в жизни того, чего хотят, потому что они более выносливы, у них вырабатывается сила воли, а также, что не мало важно – это возможность укреплять веру в себя и потенциал в других сферах деятельности [13].

Люди, которые обычно менее активны, могут улучшить свое здоровье и укрепить тело приобщаясь к занятиям физической культурой и спортом. Но при этом физическая нагрузка не должна быть чрезмерной для достижения какой-то пользы или быстрого результата. При этом более высокая польза для здоровья может быть достигнута за счет увеличения количества (продолжительности, частоты или интенсивности) физической активности.

Проведенные исследования показали, что регулярная физическая активность и занятия физической культурой и спортом улучшают здоровье и оказывают благоприятное воздействие на весь организм человека следующими способами, а именно укрепляют и поддерживают мышцы, кости и суставы, контролируют вес человека, снижают артериальное давление, сокращают риск смерти от сердечно-сосудистых заболеваний, снижают риск развития диабета, предотвращают риск преждевременной смерти, снижают риск развития рака толстой кишки, снимают чувство депрессии и беспоконья, способствуют стрессоустойчивости.

Развитие современных технологий сокращает двигательную активность человека за счет производства устройств и услуг, облегчающих жизнь человека. Дети предпочитают смотреть телевизор, работать в Интернете, играть в видеоигры вместо того, чтобы заниматься физической культурой. Обычная активность детей, оберегающая здоровье, присущая образу жизни предыдущих поколений, сейчас упущена. Результатом этого является значительное увеличение ожирения в детском возрасте и увеличение распространения сердечно - сосудистых заболеваний даже в детском возрасте. Даже в странах, которые пропагандируют здоровый образ жизни, не все гладко. У четырех из десяти канадских детей есть, по крайней мере, хотя бы

один фактор риска развития сердечно-сосудистых заболеваний, снижение здоровья из-за неактивного образа жизни, а шестьдесят процентов канадской молодежи не соответствуют стандартам здоровья. Физическая активность в повседневной жизни молодежи нуждается в хорошо продуманных и качественных программах физического воспитания, которые в свою очередь обеспечивают непрерывный процесс занятий от детского сада до 11 класса, уделяют особое внимание активной жизни детей, предоставляют возможности для ежедневной физической активности, работают с учащимися. В Ассоциации учителей «Дальнейшая политика» говорится: «Обязательное здоровье и ежедневная программа физического воспитания должны существовать». Кроме того, расширенное обучение, улучшение концентрации внимания, улучшение самоконтроля и уверенность в своей физической форме, развитие позитивных установок к участию в физической жизни общества, должны быть прописаны в программах физического воспитания во всех учебных заведениях. Хотя обычно считается, что существующие школьные программы отвечают требованиям деятельности наших детей и молодежи. Но сокращение бюджета, отсутствие и (или) продолжение сокращения необходимых специалистов в области физического воспитания и недостаточное время в школьных расписаниях способствуют снижению физического образования. Многие программы не соответствуют требованиям повышения навыков физической культуры, которые поддерживают здоровый активный образ жизни. Считается, что качественное ежедневное физическое воспитание имеет сбалансированный и содержательный контент, который последовательно и на равных преподается всем учащимся на протяжении всего учебного года как ценная и неотъемлемая часть всего процесса образования [10].

Такая программа включает:

- фитнес и моторные навыки;
- соответствующее оборудование;
- возможности рекреационного конкурентного участия;
- результаты соревнований, честной игры, успеха и социальной осведомленности;
- адекватное время обучения по недельному графику;
- индивидуальная педагогика, ориентированная на учащегося;
- способность удовлетворять разнообразные потребности, способности и интересы всех учащихся.

Выводы. Занятие физической культурой и спортом помогает понять, что физическая культура и физическая активность помогает людям и способствует их самовыражению и социальному взаимодействию. Физически подготовленные люди понимают и оценивают способности самого себя и других. Они понимают факторы риска, факторы безопасности и свое поведение, связанное с физической активностью и ее воздействие на их физическое, эмоциональное, социальное и духовное благополучие. Физическое воспитание играет жизненно важную роль в системе образования. У нас нет возможности узнать, какие новые социальные структуры появятся в будущем или как существующее будет меняться. Но мы уверены, что физическое воспитание и в дальнейшем будет играть свою уникальную роль при обучении детей и молодежи всех возрастов. Физическая активность нужна, чтобы узнать больше о своем мире и быть активным в нем.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Хагай В.С. Культура личности студента: состояние проблемы формирования и характеристика компонентов / В сборнике: Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития материалы XXIV Годиного научного собрания профессорско-преподавательского состава. - 2017. - С. 158-161.
2. Барсагаева И.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 22-25.
3. 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.
4. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и атлетическая гимнастика. Учебное пособие. – Ставрополь, 2016.
5. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и методика развития физических качеств. Учебное пособие / Краснодарский университет МВД РФ. - Ставрополь, 2016.
6. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и основные силовые виды спорта. Учебное пособие. – Ставрополь, 2015.
7. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В. В Формирование ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта / сборнике: Актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 262-269.
8. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни / В сборнике: Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 114-117.
9. Хагай В.С., Кульчицкий В.Е., Стрельников Р.В., Литвина Г.А. Формирование физической культуры личности на основе мотивационно-ценностных отношений студентов к занятиям физическими упражнениями // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 6 (55). - С. 128-130.
10. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гайдаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.
11. Хагай В.С., Хагай В.В. Физическая активность в современном мире и её проблемы / В сборнике: Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности Материалы международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 832-835.
12. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Барсагаева И.В., Хагай В.В. Физическая культура и спорт в жизни российской молодежи и студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-3. - С. 261-264.
13. Харечкин А.Н., Тимошенко Л.И., Борисов О.Ю., Рожков С.Ю. Формирование мотивационной составляющей на занятиях по специальной физической подготовке у курсантов очной формы обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 275-278.
14. Богданов И.В. Физическая культура: как мы ее понимаем // Молодой ученый. - 2014. - № 1. - С. 642-648.

УДК 378.037.1

доцент Ханевская Галина Валентиновна

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы современного физкультурного образования студентов в высших учебных заведениях, проанализированы причины их возникновения. Описаны необходимые факторы для улучшения физкультурного образования студентов и разработаны пути решения исследуемых проблем.

Ключевые слова: Физическая культура, воспитание, знания, умения, навыки, студенты, образование, формирование личности, самосовершенствование.

Annotation. This article deals with the problems of modern sports education of students in higher education, analyzes their causes. We describe the necessary factors for the improvement of sports formation of students and developed solutions to the issues under investigation.

Keywords: Physical culture, education, knowledge, skills, students, education, personality formation, self-improvement.

Введение. В современном высшем образовании существует гуманитарный элемент, который подразумевает гармонизацию как психологических, так и физических сил и возможностей обучающихся, включающий физическую культуру в качестве ее обязательной составляющей.

На протяжении всей истории человечества в педагогической теории и практике исследовались вопросы физического воспитания и развития. Впервые интерес к данной проблеме привлекли античные идеалы гармонического физического развития, которые впоследствии не потеряли своей актуальности и в эпоху Возрождения.

В результате социально-экономического реформирования в Российской Федерации, изменение образовательных и научных парадигм, привело к переосмыслению значимости и функции физической культуры студентов как здоровьесберегающей концепции, способствующей формированию человеческого возможностей студенческой молодежи. Теперь новые условия подразумевают, что функции физической культуры выходят за традиционные рамки формирования физических качеств и обучения двигательным действиям, становясь социальным фактором воспроизводства одного из элементов производительных сил – трудовых ресурсов. Тогда как, высшая школа (оказалась в ситуации неготовности) «оказалась не готова» к здоровьесбережению будущих специалистов, воспитанию цельно развитой личности. Стабильная тенденция снижения уровня физической подготовленности студентов наравне с потерей отчетливых социально-культурных ориентиров в развитии личности обучаемых, возрастание самодеструкции среди части студенческой молодежи определяют необходимость обоснования и обеспечения эффективного формирования физической культуры личности.

Таким образом, учитывая происходящие модернизации образования в России, проблема педагогического риска особенно актуальна, ведь она затрагивает все аспекты применения инноваций в методиках и способах преподавания на всех этапах получения образования, которого требуют условия постоянно меняющейся обстановки.

Инновации означают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и обучающегося. Инновации являются результатом научного поиска, практического опыта отдельных педагогов и целых коллективов и не возникают сами по себе.

Риск подразумевает под собой экспериментальное применение каких-либо технологий, широко не распространенных на практике, но, тем не менее, в теории являющихся перспективными с точки зрения обучения.

В понимании сущности этих понятий лежат две основные проблемы современной педагогики: проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений педагогов-новаторов. Таким образом, инновации и педагогический риск должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой явлений, рассматриваемых, как правило, отдельно, т.е. результатом их синтеза должно стать новое знание, позволяющее педагогу использовать его в повседневной практике, просчитывая возможные последствия.

Цели данной статьи: рассмотреть актуальные проблемы современного физкультурного образования и разработать возможные пути решения.

Задачи:

- 1) раскрытие сущностных характеристик, содержания, структуры, критериев и уровней физической культуры личности студентов;
- 2) выявление педагогических условий поступательного развития физической культуры личности студентов в образовательном процессе;
- 3) определить уровни сформированности физической культуры личности в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Важным фактором в современном мире является осознание физической культуры как части общей культуры личности и общества. Физическая культура – это часть (подсистема) общей культуры человечества, которая представляет собой творческую деятельность по освоению прошлых и созданию новых ценностей преимущественно в сфере развития, оздоровления и воспитания людей. Однако наряду с феноменом физкультуры возникает и развивается феномен спорта, приобретающий самостоятельный статус. Это достаточно многофункциональное явление, которое трудно вписать в единое понятие. Достаточно сказать, что к спорту обычно относят и катание на яхтах, и игру в шахматы, авиамодельный спорт и многое другое, где ядром деятельности становится соревнование и достижение победы.

Физическая культура и спорт относятся к социальной сфере общества и предусматривают специальную деятельность по формированию и развитию физических качеств и двигательных умений личности. С культурой их роднит способ телесного развития человека. Культура в данном случае выступает как

организация и сознательное управление содержательной стороной трудовой, бытовой и других видов деятельности.

Физическая культура представляет собой специальную деятельность по формированию и поддержанию формы и функций организма человека. В социальной сфере она выполняет следующие функции:

социализирующую – воспитание человека и подготовка его к общественно полезной жизни. Воспитание человека – это наиболее главная функция физической культуры и спорта. Умелое сочетание физического воспитания с другими компонентами комплексной системы воспитания, эффективность воспитывающих функций достигается в результате взаимосвязи с другими явлениями общественной жизни. К воспитанию личности в области спорта и физической культуры можно отнести: распространение посредством идеологического, духовного и гуманистического влияния социальной среды на самые различные виды, формы, методы и стороны физкультурно-спортивной работы и физкультурно-оздоровительной деятельности.

интегрирующую – включение человека в непосредственную коллективную деятельность в интересах общества, а так же уважительное и одобрительное отношение к людям, признание первостепенной приоритетности и ценности по отношению к правам и свободам человека развиваются в процессе занятий спортом и физической культурой;

адаптационную – приспособление человека к различным видам трудовой деятельности;

регулирующую – развитие у человека необходимых для общества физических качеств, двигательных навыков и умений, а так же морально-волевой подготовленности личности.

Таким образом, социальные функции физической культуры и спорта направлены на воспитание подрастающего поколения, обучение молодежи активному образу жизни, повышение работоспособности, на эффективность профессиональной деятельности, а также имеют лечебную и реабилитационную направленность.

Общим основанием физической культуры служит культура двигательной деятельности. Взаимодействию и взаимовлиянию форм культуры свойственны и реформы физической культуры. Условия жизнедеятельности обеспечивают развертывание процессов формирования культуры двигательной деятельности, которая развивает процесс формирования физической и спортивной культуры личности студентов.

Как показывает опыт общественно-исторического развития, физическая культура и спорт развивались практически одновременно. Однако изначально каждое из этих понятий имело отличительные черты и постепенно занимало в социальной жизни общества определенное место.

Цель физкультурного образования – всестороннее развитие физических и духовных способностей студентов в аспекте формирования физической культуры личности – самореализации в развитии духовных и физических способностей посредством физкультурной деятельности, а также освоения других ценностей физической культуры.

Специфика любого вида образования заключается в том, какими средствами и методами воспитывается личность. Наука о физкультуре возникла и развивалась как система знаний о физических упражнениях, от укрепления здоровья и формирования прикладных двигательных навыков через развитие двигательных возможностей и функций человека к формированию его личности и поведения.

Развитие науки и передовой практики физкультурного образования значительно расширило представление о роли двигательной деятельности, в частности физических упражнений, в развитии и укреплении биологических и психических процессов, происходящих в организме человека.

Физическая культура способствует развитию интеллектуальных процессов – внимания, точности восприятия, запоминания, воспроизведения, воображения, мышления, улучшает умственную работоспособность. Здоровые, закаленные, хорошо физически развитые учащиеся, как правило, успешно воспринимают учебный материал, меньше устают на учебных занятиях, не пропускают занятий из-за простудных заболеваний и т. п.

Физическая культура – это также важнейшее средство формирования студента как личности. Занятия физическими упражнениями позволяют многогранно влиять на сознание, волю, на моральный облик. Они вызывают существенные биологические изменения в организме, в значительной мере определяют выработку нравственных убеждений, привычек, вкусов и других сторон личности, характеризующих духовный мир человека.

Научно-технический прогресс, бурное развитие средств массовой информации, повышение образовательного уровня родителей, совершенство методов обучения – все это, безусловно, определяет более раннее и более высокое интеллектуальное развитие современной молодежи. Ускоренное созревание организма повышает умственную и физическую работоспособность студентов, что позволяет им успешнее справляться со значительно возросшими требованиями учебных программ. Однако напряженная умственная работа, а также и другие виды деятельности вызывают у учащихся значительную перегрузку организма.

Физическая закалка в некоторой степени определяет дальнейшую жизненную деятельность студента. Осознание здоровья и полноценности дает уверенность в своих силах, наполняет бодростью, оптимизмом и жизнерадостью. Это также и важнейшее условие высокой работоспособности, которое открывает широкие возможности в овладении избранной профессией. Физическая слабость и чувство неполноценности угнетающе действуют на психику студента и развивают такие качества, как пессимизм, робость, неверие в свои силы, замкнутость, индивидуализм и т. д.

Понимание смысла занятий физической культурой даёт учащимся возможность целенаправленно управлять процессом овладения знаниями, умениями и навыками, то есть процессом самосовершенствования. Иметь понятие о каком-либо предмете – значит владеть общим способом его построения, знанием его происхождения.

Современные тенденции развития организации процесса обучения предполагают личностно-ориентированный подход к организации физкультурно-спортивной деятельности. К примеру, Л.И. Лубышева в своей книге «Социология физической культуры и спорта» отмечает, что какие бы сложные задачи не стояли перед человеком, все они упираются в характер человеческих отношений. Поэтому каждому, кто вовлечен в процесс физического воспитания, будь то студент или преподаватель, необходимо не только знать теоретическую базу и методологию спортивных тренировок, но и уметь строить отношения в процессе физического воспитания [4].

Это требует отказ от устоявшихся принципов взаимодействия преподавателя и студента, когда все сводилось к тому, что в процессе физического воспитания никак не учитывались жизненные интересы и склонности обучающегося к определенным видам физической активности или к определенным видам спорта. По мнению ряда авторов, суть физического воспитания в формировании физической культуры личности, требует от учебного процесса отказа от устаревших методов и обращения к личности студента, его интересам и потребностям в сфере физического совершенствования.

Таким образом, для устранения противоречий, формирующих негативное влияние студентов к занятиям физической культуры, необходимо:

1. Строить отношения между преподавателем и студентом на основании взаимопонимания и доверия. Тем самым устранив пропасть между системой физического воспитания и общественной жизнью.

2. Избавиться от шаблонных методов организации учебного процесса. Изменить процесс обучения с учетом интересов студентов, в частности с применением инновационных технологий.

Из этого следует, что все организационные изменения в процессе физического воспитания должны быть направлены на преодоление общего консерватизма в системе физического образования и спорта.

Либерализация общества приводит к тому, что студенты отрицают устоявшиеся физкультурно-спортивные традиции в системе высшего образования, когда не учитывались интересы студентов и их наклонности к определенным видам спорта. Поэтому необходимо преодолеть консерватизм в системе физического воспитания и строить процесс обучения на основании общечеловеческих ценностей.

При разработке структуры личной физической культуры студентов высшего учебного заведения основным методологическим подходом были выявлены следующие критерии: ориентация на индивидуальные особенности обучающихся, а также их максимальный учёт в учебно-воспитательном процессе. Основой для разработки структуры личной физической культуры послужили концепция физического воспитания и оздоровления учащихся, модель личной физической культуры и концепция формирования личности студентов в процессе духовно-физического воспитания.

Структура личной физической культуры учащихся состоит из нескольких блоков, имеющих воспитательную, развивающую, оздоровительную, рекреационную, образовательную и гигиеническую направленность. Данное деление на блоки существенно упрощает планирование учебно-воспитательного процесса и позволяет эффективно решать основные задачи физического воспитания.

Разработанное содержание личной физической культуры студентов служит дополнением к обязательной программе по физическому воспитанию. Большинство представленных знаний, умений и навыков личной физической культуры позволяет учащимся самостоятельно заниматься физкультурой и повышать свой культурный уровень в данной области деятельности.

Выводы. Процесс формирования физической культуры личности представляет собой упорядоченную совокупность педагогических действий, операций и процедур, эффективное функционирование которых отлажено в педагогических функциональных действиях, определяющих достаточно полный их цикл.

Определена совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования физической культуры личности:

- ведущим элементом педагогической системы выступает поставленная цель, структура физической культуры личности и составляющие ее критерии и признаки;

- система формирования охватывает образовательно-воспитательное пространство вуза и воплощается в разнообразные виды и формы физкультурно-спортивной деятельности, в основе которых лежат процессы физического самосовершенствования.

Таким образом физкультурное образование, составной частью которого мы определяем физкультурное (физическое) воспитание, как в непрерывном процессе, можно сделать вывод, что в анализируемом нами аспекте важным предметом научного исследования становятся те средства, методы и формы педагогического воздействия на личность человека, которые обуславливают формирование этих трех видов педагогической продукции (интерес, потребность, привычка в занятиях физическими упражнениями и ЗОЖ), а также переход от сформированных интересов к формируемым потребностям и привычкам. В этой предметной области можно найти много новой, интересной информации, освоение которой поможет практическому совершенствованию и развитию системы непрерывного физкультурного образования.

Литература:

1. Алексеев, С.В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности: Монография / С.В. Алексеев, Р.Г. Гостев, Ю.Ф. Курамшин. – М.: Теор. и практ. физ. культ., 2013. – 780 с.

2. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Основы здорового образа жизни студентов: Учебное пособие. Москва: Кнорус, 2012. 239 с.

3. Григорьев В.И. Социокультурная интеграция содержания неспециального физкультурного образования студентов вузов: Дис. д-ра пед. наук: СПб., 2001. 462 с.

4. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

5. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П.Матвеев – СПб.: Издательство «Лань», 2005. – 384 с.

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);

преподаватель Федорченко Андрей Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

старший преподаватель Гордеев Николай Николаевич

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы, связанные с развитием познавательного интереса на занятиях по физической подготовке при очевидных разногласиях в получении профессиональных компетенций за весь период обучения и возрастающем интересе к здоровому образу жизни. Проведен анализ формирования интереса к занятиям по «Физической подготовке», «Прикладной физической подготовке», «Специальной физической подготовке» у курсантов на различных курсах обучения. Проведены опросы и сделан анализ заинтересованности курсантов в посещении занятий по физической подготовке на разных этапах обучения. Сделаны выводы по развитию познавательного интереса к физической подготовке и предложены некоторые варианты развития мотивации у курсантов к занятиям физической подготовкой.

Ключевые слова: физическая подготовка, здоровый образ жизни, познавательный интерес, периоды подготовки, мотивационно-ценностное отношение, профессиональное становление.

Annotation. In article the problems connected with development of cognitive interest on classes in physical training at obvious disagreements in obtaining professional competences for the entire period of training at the increasing interest in a healthy lifestyle reveal. The analysis of formation of interest in classes in "Physical training", "Applied physical training", "Special physical training" at cadets on various courses is carried out. Surveys are conducted and the analysis of interest of cadets in visit of classes in physical training at different grade levels is made. Conclusions on development of cognitive interest to physical training are drawn and some options of development of motivation in cadets to occupations are offered by physical training.

Keywords: physical training, healthy lifestyle, cognitive interest, preparation periods, motivational and valuable relation, professional formation.

Введение. В настоящее время достаточно трудно вообразить себе перспективного, энергичного, здорового, успешно работающего сотрудника МВД, но при этом не имеющего интереса к активному образу жизни, с низкой физической активностью и часто испытывающего проблемы со здоровьем (в том числе по причине пристрастия к вредным привычкам). Заниматься различными видами спорта (в спектре от любительского до профессионального уровня) - стало модно, но при этом многие молодые люди при поступлении в ведомственные ВУЗы показывают результаты которые констатируют тот факт, что общий уровень поступающих в сфере физической готовности можно оценить как «средний» [3].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление результатов исследования формирования интереса к занятиям по «Физической подготовке», «Прикладной физической подготовке», «Специальной физической подготовке» у курсантов на различных курсах обучения.

Изложение основного материала статьи. При проведенном тестировании около 15 до 18% абитуриентов в проверяемых группах показали низкий уровень, от 64 до 71% поступающих - средний и всего лишь 12 до 18% в каждой тестируемой группе – высокий [6, 9]. При этом наиболее низкие показатели физического развития были при прохождении кроссовой дистанции – по показателю выносливость, и в ходе выполнения специального комплексного упражнения – по показателю силовая выносливость, что вполне ожидаемо.

Особенно обратил на себя тот факт, что нейтральное и даже отрицательное настроение по отношению к физической подготовке как дисциплине, имеют более 40% абитуриентов. Видя в ней только «обязательную, навязанную», но никак не «важную, необходимую» учебную дисциплину (особенно в плане воспитания и развития профессиональных качеств будущего сотрудника) [1, 4].

Стоит подчеркнуть, что в содержании программ и тематических планов дисциплин «Физическая подготовка», «Прикладная физическая подготовка» и «Специальная физическая подготовка» различных ведомственных вузов отражено, что образовательный процесс не имеет вектора к становлению и развитию познавательного интереса к физической подготовке в целом. И в свою очередь к факту формирования должного отношения к здоровому образу жизни как к одному из основополагающих элементов современного сотрудника (и высококлассного специалиста структуры МВД).

Как правило, основной упор, сделан на выработку и становление компетентностей по той или иной специальности, для взращивания сотрудника ориентированного на эффективное решение задач в узко определенной области. А тот факт, что достижение этого невозможно без формирования у будущих сотрудников интереса к физической подготовке и самосовершенствованию в области физического воспитания – нигде не отражен [2]. Сам интерес к здоровому образу жизни, по сути, отсутствует у тестируемых.

Взаимосвязь «интереса» и «профессиональной направленности» личности в ходе вузовской подготовки – неоспорима. Необходимо вспомнить, что «интерес» к физической подготовке можно реализовать через создание и воплощение в жизнь различных спортивно-оздоровительных программ для будущих сотрудников, а также через формирование мотивационно-ценностного отношения и к физической подготовке и к физическому воспитанию в целом [4].

Не малое значение в этом будет иметь совершенствование методик преподавания таких дисциплин как «Физическая подготовка», «Прикладная физическая подготовка», «Специальная физическая подготовка» с усилением работы в секционной и клубной сфере для организации досуга курсантов[5].

Процесс развития познавательного интереса у будущих сотрудников в области физической подготовки будет более продуктивным если:

– в логике непрерывного образовательного процесса будет поэтапно реализовываться ситуативный интерес – интерес к учебной дисциплине – интерес к физически активному и здоровому образу жизни (духовному, физическому и профессиональному развитию);

– для активизации учебной деятельности курсантов, будут созданы такие педагогические условия, которые обогатят и дадут мотивацию, потребность в здоровом образе жизни и укреплении здоровья как обязательного средства в становлении и гармоничном развитии будущих сотрудников;

– будет реализована действенная и современная система мониторинга процесса формирования интереса к физической подготовке. Выработки необходимых профессиональных компетенций для будущих сотрудников МВД [8].

Познавательный интерес в образовательном процессе как средство обучения проявляется в виде внешнего стимула познавательной активности курсанта, педагогического инструментария преподавателя, предоставляющего возможность сделать процесс обучения привлекательным, выделить в нем те аспекты, которые смогут привлечь внимание курсантов и заставят их активизироваться [7].

Рассматривая мотивационный критерий, только 10% из опрошенных респондентов посещают занятия по «Физической подготовке», «Прикладной физической подготовке», «Специальной физической подготовке» с удовольствием, при этом 64% считают их обязательными при обучении в ведомственном ВУЗе, а 24% считают их напрасно проведенным временем [12].

Опрос старших курсов показал изменение интереса в позиции курсантов к физической культуре и спорту в процессе работы на занятиях по таким дисциплинам как «Физическая подготовка», «Прикладная физическая подготовка», «Специальная физическая подготовка».

Таблица 1

Динамика формирования интереса к занятиям по «Физической подготовке», «Прикладной физической подготовке», «Специальной физической подготовке» у курсантов на различных курсах обучения

Группы	Посещают занятия с удовольствием					Считают их обязательными для посещения					Считают их ненужными для здоровья				
	1К	3К	(П)	5К	(П)	1К	3К	(П)	5К	(П)	1К	3К	(П)	5К	(П)
ПОМБ 1	24	18	-6	9	-9	22	24	+2	17	-7	6	9	+3	10	+1
ПОМБ 2	22	16	-6	8	-8	18	22	+4	17	-5	2	6	+4	11	+7
ПД АД	23	21	-2	15	-6	22	23	+1	19	-4	4	5	+1	8	+3
ПД ОРД	21	17	-4	15	-1	21	21	0	19	-2	4	9	+5	14	+5
ПД АД (ЗФО)	16	15	-1	12	-3	16	16	0	12	-3	6	8	+2	7	-1

Примечание:

1к – исходный контроль (тестирование первого курса);

3к – промежуточный контроль (тестирование третьего курса);

5к – итоговый контроль (тестирование пятого курса);

(П) – перепад «+» или «-» в сравнении с предыдущим курсом обучения.

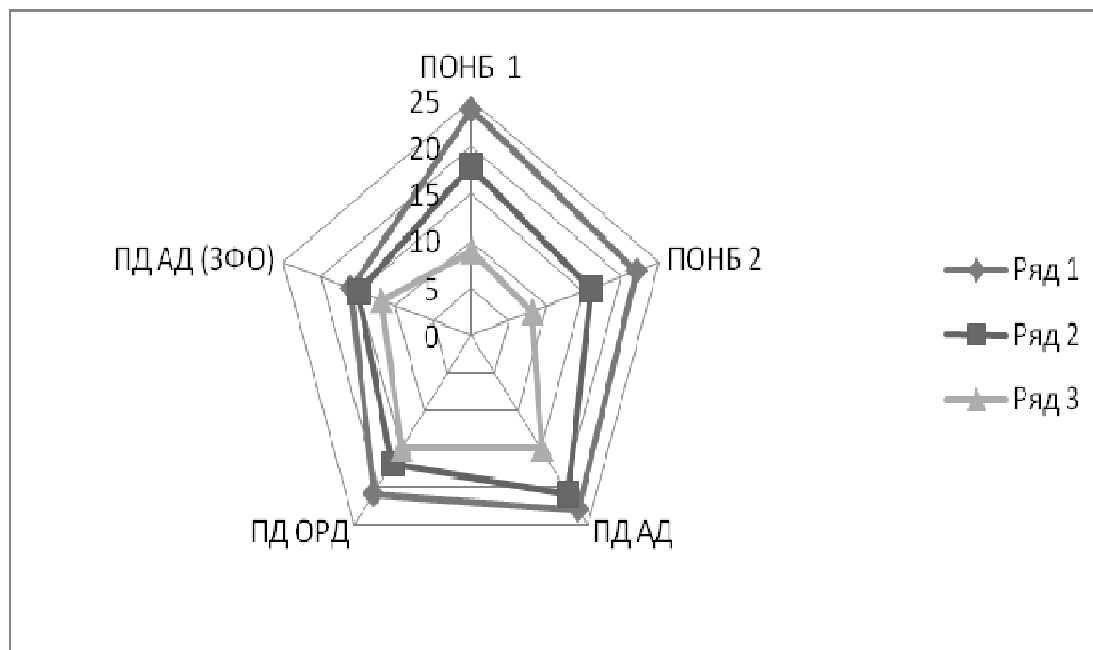


График 1. Посещают занятия с удовольствием

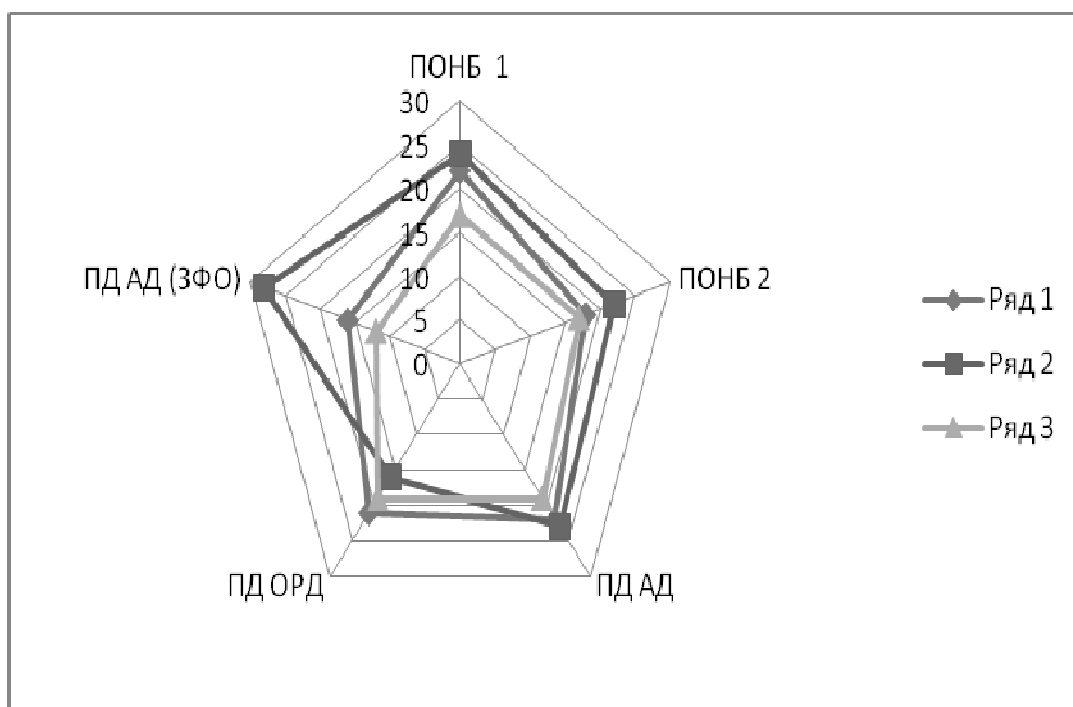


График 2. Считают занятия обязательными для посещения

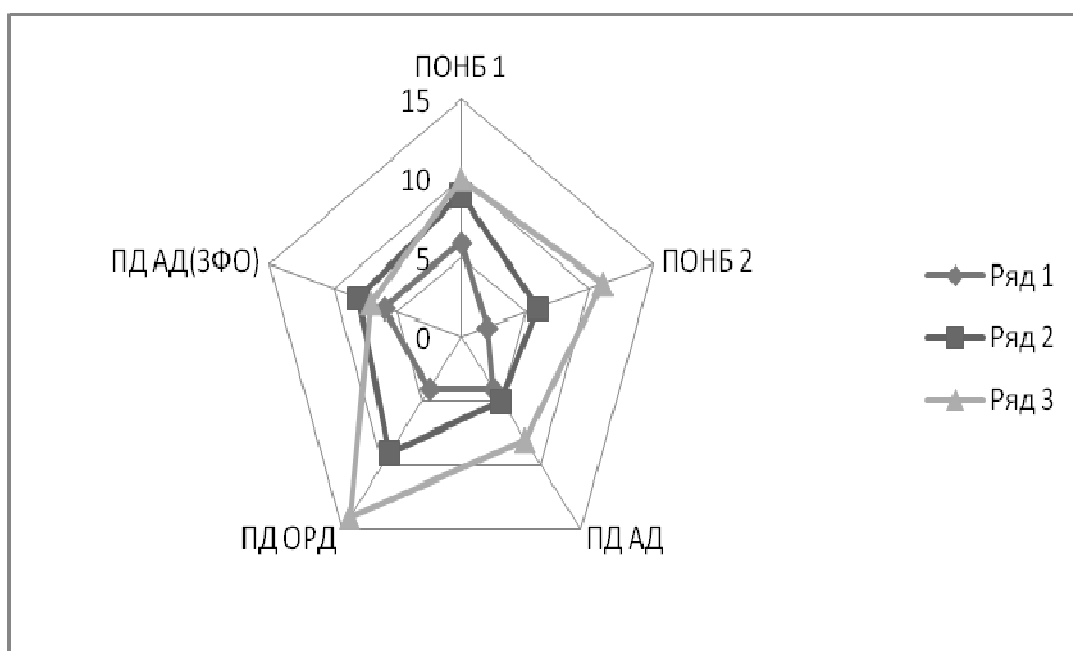


График 3. Считают ненужными для здоровья

Ряд 1.1к – исходный контроль (тестирование первого курса),
 Ряд 2.3к – промежуточный контроль (тестирование третьего курса),
 Ряд 3.5к – итоговый контроль (тестирование пятого курса) [10,11].

Выводы:

1. Познавательный интерес к физической культуре является одновременно средством повышения эффективности занятий физической подготовкой и спортом, устойчивым профессионально важным качеством личности, проявляющимся в особом эмоциональном отношении к результатам занятий физической подготовкой как к способу сохранения и развития здоровья.
2. Формирование познавательного интереса к физической подготовке есть реализация творческого подхода к содержанию и организации занятий и рейтинговой система оценке учебной деятельности курсантов.
3. Сформированность познавательного интереса к физической подготовке и спорту дает толчок к более продуктивному результату в решении задач по развитию у будущих сотрудников необходимых профессиональных компетенций и установок на здоровый образ жизни, с выработкой потребности в регулярных занятиях спортом.

4. Диагностика сформированности познавательного интереса к дисциплинам по физической подготовке в ведомственном ВУЗе может быть осуществлена только при симбиозе полноты и прочности освоения теоретических и методических знаний по физической подготовке преподавателями, а также деятельностью и осознанном овладении умениями и навыками выполнения физических упражнений курсантами.

5. Потребность в занятиях физической подготовкой проявляется в ходе занятий как мотиватор избирательно направленный на некоторый вид физических нагрузок приносящих максимальное удовлетворение, и под влиянием которого курсант занимается более насыщенно и плодотворно.

6. Целеустремление в развитии познавательного интереса у курсантов ведомственного вуза является необходимым фактором для повышения эффективности учебного процесса в физической подготовке как важнейшему компоненту профессионального становления и развития будущих сотрудников МВД.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 22-25.

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. Николаев Д.В. Формирование познавательного интереса к физической культуре у студентов технического вуза. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саратов, 2008 г.

7. 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

8. Скорнякова А.Н., Харечкин А.Н. Многоуровневые квест-занятия как комплексный способ реализации профессиональных компетенций / В сборнике: Россия: От стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы), сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2017. С. – 118-120.

9. 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.

10. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гайдаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.

11. Харечкин А.Н., Мамонтов Д.Ю. Неявные «скрытые» условия образования в структуре вузовской педагогической системы / В сборнике: 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., Тимошенко Л.И., Борисов О.Ю., Рожков С.Ю. Формирование мотивационной составляющей на занятиях по специальной физической подготовке у курсантов очной формы обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 275-278.

14. 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.

15. Харечкина Ю.О., Харечкин А.Н. Особенности построения учебных программ и их функции / Межвузовский круглый стол: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России. – Ставрополь, 2016. – С. 215.

УДК 377

доктор педагогических наук, директор Харлов Михаил АркадьевичГосударственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Шадринский политехнический колледж» (г. Шадринск);**аспирант Верхогурцев Денис Евгеньевич**Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Шадринский политехнический колледж» (г. Шадринск)**ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПОНЯТИЕ; СОДЕРЖАНИЕ; ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования проблемы технического творчества студента колледжа в современных условиях. Уточнен понятийно-терминологический аппарат, содержание, формы и методы организации технического творчества во внеучебной деятельности студента колледжа в современном контексте. Представлен положительный опыт организации технического творчества Курганской области ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж».

Ключевые слова: актуальность, техническое творчество, студент колледжа, понятие, содержание, формы и методы организации.

Annotation. The article deals with the relevance of a research of a problem of technical creativity of the student of college in modern conditions. The conceptual terms framework, contents, forms and methods of the organization of technical creativity in extracurricular activities of the student of college in a modern context is specified. Positive experience of the organization of technical creativity of the Kurgan region "Shadrinsk polytechnical college" is presented.

Keywords: relevance, technical creativity, student of college, concept, contents, forms and methods of the organization.

Введение. Профессиональная деятельность в условиях современного производства требует от квалифицированного рабочего, специалиста-техника, применения самого широкого спектра способностей, специфических личностных качеств, среди которых особое место отводится творчеству, как созданию чего-то нового, как процессу решения профессиональных задач в изменяющихся обстоятельствах. Содержание их труда измеряется не только степенью его интенсивности, но и уровнем проявления творчества. Исследования показывают, что общество, современный работодатель все больше осознают значимость «технического и социального творчества, созидающего техносферу» [4, с. 1243].

Различия в особенностях профессиональной деятельности оказывают влияние на содержание творческого процесса работника, но не меняют его принципиального характера и сути. И в этой связи, в современных условиях все далее уходит в небытие разделение на творческие и нетворческие профессии, должности. Само же творчество становится массовым социально значимым феноменом современного мира.

С учетом такой потребности общества и производства в профессиональных кадрах, готовых к творческой практической работе, возрастают требования к творческой основе среднего профессионального образования, к формированию творческого потенциала студента колледжа.

Формулировка цели статьи. Актуализация социального заказа на творческую личность студента колледжа, в свою очередь, предопределяет необходимость продолжения научных исследований в этой области для разработки новых теоретических, методических и практических подходов в реализации воспитательно-образовательного процесса колледжа, способствующих развитию и совершенствованию творческих способностей их личности. В частности, следует уточнить понятийно-терминологический аппарат, содержание, формы и методы организации технического творчества во внеучебной деятельности студента колледжа в современном контексте, явлению, которое имело самое широкое распространение в отечественной системе среднего профессионального образования в советский исторический период (прежде всего, в 60-70-х годах XX века), но было незаслуженно забыто в начале постсоветского периода.

Изложение основного материала статьи. Накопленный опыт использования технического творчества для развития творческих способностей обучающихся в нашей стране свидетельствует о его значительных потенциальных возможностях и для условий современности.

«Творчество» как объект изучения, является предметом изучения многих наук: философии, искусствознания, психологии, педагогике и других.

Приведем некоторые из определений данного понятия, представляющих интерес для нашего исследования.

С философских позиций «творчество» – это «присущее индивиду иерархически структурированное единство способностей, которые определяют уровень и качество мыслительных процессов, направленных на приспособление к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсомоторных, наглядных, оперативно-деятельностных и логико-теоретических формах [5, с. 453]. Этот феномен рассматривается в связи с человеческой деятельностью, преобразующей природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями личности и общества на основе объективных законов действительности в контексте общественно-исторической практики. При этом, «творчество» выступает универсальным способом самореализации личности.

С психологических позиций «творчество» – это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 235]. Исследование этого феномена в психологии основывается на понимании его как психического процесса, как проявление внешней активности субъекта во взаимодействии с объектом, как особой формы человеческой активности, направленная на создание новых, неповторимых, оригинальных и в то же время социально значимых результатов.

С педагогических позиций «творчество» – это «всегда создание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов научения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества» [3, с. 12]. Данный феномен рассматривается

педагогической наукой в качестве эффективного механизма развития личности студента, а также конкретной формы проявления этого механизма.

Определяя творчество как вид человеческой деятельности, исследователи выделяют признаки, характеризующие ее как целостный процесс: «наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство); наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; наличие субъективных (личностных качеств — знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества; новизна и оригинальность процесса или результата [2, с. 10].

Творчество студента колледжа как процесс создания нового выражает его созидательный, преобразующий труд, который неразрывно связан с его учебно-познавательной деятельностью, являясь отражением объективного мира в студенческом сознании. Но данное отражение не является зеркальным отображением действительности. На самом деле, это процесс анализа и синтеза новых форм и образов в студенческом сознании. То есть, в процессе творчества студента колледжа познаются цели, условия и причины возникновения и существования предметов и явлений. В этой связи творчество следует рассматривать как процесс сложных объективно-субъективных отношений между творцами и объектами творчества, как единство познания и преобразования.

Для цели нашего исследования в авторской интерпретации «творчество» будет пониматься как учебно-познавательная деятельность студента колледжа, включающую сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание материальных и духовных ценностей на основе преобразования познанных, обладающих объективной новизной и общественной значимостью.

Понятие «техническое творчество» является одним из видов творчества, выделяемый в связи с существованием самостоятельного объекта, на который направлен данный вид деятельности. Таким объектом выступает «техническое решение», как практическое средство удовлетворения определенных потребностей.

Различают следующие технические решения: способ; устройство; вещество; применение технического решения по другому назначению. Применительно к ним и в зависимости от степени новизны технического решения в техническом творчестве говорят об изобретении, о рационализаторском предложении, о «правильном» (субъективном) решении (проектировании, конструировании, моделировании, опытно-конструкторской разработке) и о другом.

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что всеобщим и необходимым признаком объекта рассматриваемого технического творчества студента колледжа является его взаимосвязь с конкретно-историческим субъектом — студентом колледжа, который вооружен определенными техническими знаниями и способностями эксплуатировать, изготавливать и проектировать этот объект.

Предметом технического творчества студента колледжа является техническая идея, без которой невозможно осуществление этого процесса. Только с помощью технической идеи потребности студента колледжа определяются, то есть становятся предметом исследования и объективации.

Таким образом, для цели нашего исследования в авторской интерпретации под «техническим творчеством студента колледжа» будет пониматься объективно обусловленная практическими потребностями духовная формообразующая деятельность студента колледжа, специфическим предметом которой является техническая идея, материализуемая в техническом объекте.

Результатом творческой деятельности студента колледжа является проявляющийся комплекс качеств его творческой личности: умственная активность; стремление добывать знания и формировать умения для выполнения практической работы; самостоятельность; трудолюбие; креативность и другие.

Техническое творчество студента колледжа находится во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами его творчества. Например, с художественным творчеством. Так, в результате взаимодействия технического и художественного творчества студента колледжа рождаются образцы художественно-конструкторских решений, то что в современном мире принято называть дизайном.

Процесс технического творчества студента колледжа характеризуется особенностями, которые проявляются в разнообразии форм, содержания и структуре творческого процесса. В этой связи можно выделить следующие блоки-компоненты в его структуре:

Первый блок-компонент включает в себя: постановка и формулировка творческой технической задачи; ее решение; материально-практическое воплощение найденного технического решения, подтверждающее его правильность.

Второй блок-компонент включает в себя: приобретение системы знаний, умений навыков и опыта в области проектирования, конструирования, моделирования, опытно-конструкторской разработки, рационализации и изобретательства; а также во вспомогательных видах деятельности (работа со специальной литературой, оформление технической документации, накопление технической информации и др.); овладение методами решения творческих технических задач.

Основными и первичными формами организации технического творчества студента колледжа во внеучебной деятельности является технический (предметно-технический) кружок и технический клуб, в основе которых лежит добровольность. Это относится не только к факту вступления студента колледжа в него, но и к определению конкретного содержания его учебно-познавательной деятельности. Существуют и другие хорошо зарекомендовавшие себя формы работы в области технического творчества. Среди них: пропаганда современных научно-технических достижений, выпуск тематических стенных газет, составление альбомов, иллюстраций, выставки, олимпиады, соревнования и конкурсы.

Само содержание деятельности каждой из форм технического творчества студента колледжа служит решению предусмотренных педагогических задач, которые функционально подразделяются на образовательные, воспитательные и практические задачи.

В качестве специфической основы содержания современного технического творчества студента колледжа следует, прежде всего, назвать техническое моделирование. Оно рассматривается не только как внешнее копирование реального технического объекта или изготовление технических экспонатов для выставок, но и как метод экспериментального исследования, акцентированный на познавательные функции студента колледжа. Техническая модель позволяет интерпретировать и научно объяснить явления, а также выступать объектом конструктивного проектирования, разработки и реализации технических идей.

В процессе организации современного технического творчества студента колледжа во внеучебной деятельности целесообразно использовать следующие педагогические методы: объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые. При этом необходимо осознавать, что педагогическая ценность того, или иного метода определяется не столько внешней формой его выражения, сколько внутренней, раскрывающей возможности развития творческой личности студента колледжа во внеучебной деятельности.

В качестве примера передового педагогического опыта можно привести организацию технического творчества студентов ГБПОУ Курганской области «Шадринский политехнический колледж» в современных условиях. Он сочетает в себе работу технического клуба в сочетании с участием в различных конкурсах и соревнованиях общеколледжного, областного, федерального и международного уровня. Студенты этого колледжа являются неоднократными победителями и призерами автомногоборья, российских и международных соревнований WorldSkills. Но самое главное, они отличаются высоким уровнем творческих способностей

Выводы. В завершении сказанного, на основе проведенного исследования резюмируем следующее.

Наиболее полное удовлетворение современной потребности общества и производства в творческих кадрах, технических интересах личности возможно, прежде всего, в добровольных творческих внеучебных объединениях технического творчества, работа которых базируется на увлеченности, активности и коллективной самодетельности студентов колледжа.

Техническое творчество студента колледжа во внеучебной деятельности по своей сущности и характеру является видом деятельности, состоящий в целесообразном решении в виде идеи и в форме материального воплощения какой-либо технической задачи, которая может включать в себя элементы как субъективной, так и объективной новизны. Решение это строится на основе использования студентом колледжа знаний, приобретаемых в процессе обучения и личного практического опыта.

Успешное развитие технического творчества студента колледжа во внеучебное время происходит при соблюдении определенных дидактических требований. А именно:

- разновидность и форма технического творчества должны соответствовать уровню подготовки студента, его запросам и интересам;

- в работе каждого творческого студенческого объединения необходимо наличие четкой цели, которая раскрывала бы перед студентом перспективу приобретения им определенных знаний, умений и опыта в технической сфере, представляющей для него определенную жизненную и профессиональную значимость;

- необходимо соблюдение оптимального соотношения между научно-теоретическими и практическими знаниями, которое обеспечивает равномерное повышение политехнического кругозора студента колледжа и его практического опыта деятельности;

- своевременное и полное материально-техническое обеспечение технического творчества студента колледжа;

- используемые методы и приемы организации технического творчества студента колледжа во внеучебной деятельности должны быть направлены на развитие творческой познавательной и практической самостоятельности студента, как главного стимула формирования его технических интересов;

- систематическое подведение итогов технического творчества студента колледжа, показ ему его теоретического и практического роста в избранной им технической области.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Громкова, М.И. О педагогической подготовке преподавателя школы / М.И. Громкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 9-12.
3. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Лукманова, Р.Х. О трансформации понимания творчества в философии / Р.Х. Лукманова, А.И. Столетов // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. № 4. – С. 1237-1243.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин. — М.: Мысль, 2010. – Т. 1. 743 с.; Т. 2. 637 с.; Т. 3. 695 с.; Т. 4. 736 с.

Педагогика

УДК 796.015.12

старший преподаватель кафедры физического воспитания Хвостенко Светлана Юрьевна

Вятский государственный университет (г. Киров)

старший преподаватель кафедры физического воспитания Попова Наталья Юрьевна

Вятский государственный университет (г. Киров)

старший преподаватель кафедры физического воспитания Пластинина Валентина Борисовна

Вятский государственный университет (г. Киров)

МЕТОД КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ КАК ФОРМА ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕВУШЕК-СТУДентОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИТНЕС-АЭРОБИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена обзору литературных источников по теме круговой тренировки. Изучена история возникновения и развития круговой тренировки как эффективного метода воздействия на активную деятельность студенток, занимающихся фитнес-аэробикой. Подробно раскрыта сущность метода круговой тренировки. Представлена организация занятий по фитнес-аэробике в вузе.

Ключевые слова: Круговая тренировка, оздоровление, студентки, фитнес-аэробика.

Annotation. The article is devoted to a review of literary sources on the topic of circular training. The history of occurrence and development of circular training as an effective method of influence on active activity of students engaged in fitness aerobics is studied. The essence of the circular training method is revealed in detail. The organization of classes on fitness aerobics in the university is presented.

Keywords: Circle training, health improvement, female students, fitness aerobics.

Введение. Организационно-методическая форма занятий физическими упражнениями, известная под

названием круговой тренировки, обладает многими достоинствами и заслуживает самого широкого распространения в работе преподавателей. Она представляет собой организационно-методическую форму занятий физическими упражнениями, направленными в основном на комплексное развитие двигательных качеств. Методической основой «круговой тренировки» является многократное выполнение определенных движений, в условиях точного дозирования нагрузки и точно установленного порядка ее изменения и чередования с отдыхом [2].

Термин «фитнес» означает разностороннее развитие физических способностей, позволяет улучшить самочувствие во время занятий, сохранить и укрепить здоровье, уравновешивает эмоциональное состояние, совершенствует физическую форму девушек-студенток. Фитнес позволяет жить полноценно, быть свободной от контролируемых факторов риска. С помощью фитнеса развиваются физические способности.

Первоначально круговая тренировка возникла в Англии, как новая организационная форма эффективного использования физических упражнений. Она была разработана в 1952-1958 гг. в университете Лидса специалистами Р. Морганом и Г. Адамсоном. Они предложили варианты кругового занятия различной степени трудности, выделив упражнения для четырех основных мышечных групп (ноги, руки, спина, живот) и общего воздействия, и обосновали эффективность влияния новой формы тренировки на уровень физической подготовленности занимающихся. Предназначалась данная методика для подготовки школьников старших классов, студентов и даже для спортсменов высокого класса. Спортсмены один за другим выполняли определенное количество упражнений на каждой станции (место выполнения определенного упражнения), в то время как партнёр наблюдал за действиями, помогал подготовить оборудование. Станции включали лазанье по канату, прыжки на скамейке, приседания и т.п. [3].

Уже с 1952 года круговая тренировка применялась в ряде стран футболистами, гребцами, регбистами и легкоатлетами.

В России (СССР) к идее круговой тренировки в физическом воспитании студентов пришёл преподаватель Одесского Государственного электротехнического института Связи Б.Д. Фрактман (1955 г.), стремясь к увеличению общей и моторной плотности занятий физическими упражнениями. Предложенный им вариант получил название «метод дополнительных упражнений» [4].

Известный теоретик физической культуры Л.П. Матвеев указывает на «германский след» происхождения круговой тренировки, отмечал, что «эта форма комплексного использования физических упражнений детально была разработана специалистами из ГДР». Сам же термин «круговая тренировка» является дословным переводом с немецкого [5].

В СССР изучением данной проблемы занимались такие учёные, как Л. Геркан, Х. Муртазин, М. Пейсахов, Г. Хачатуров, В. В. Чунин, В. Н. Кряги, В. П. Филин, И. А. Гуревич, В. А. Романенко и другие. На протяжении многих лет полученные исследователи продолжают заниматься изучением, модернизацией и совершенствованием метода круговой тренировки.

Круговая тренировка, применяемая в системе подготовки спортсменов различных спортивных специализаций, зарекомендовала себя, как эффективная форма повышения уровня физической подготовленности. Организация тренировочного занятия круговым способом позволила увеличить моторную плотность, а также в определенной мере интегрировать общую физическую подготовку со специальной, что было легко осуществимо в условиях тренировки спортсменов однородной группы (возраста, квалификации, спортивной специализации).

Исследования, рассматривающие эффективность применения круговой тренировки в учебном процессе у студентов, остаются актуальными и сегодня. Стоит отметить, что метод круговой тренировки активно применяется на занятиях по фитнес-аэробике, ритмической гимнастикой у студенток.

Цель статьи: эффективность использования метода круговой тренировки для оздоровления студенток, занимающихся фитнес-аэробикой.

Изложение основного материала статьи. Термин «круговая тренировка» обозначает иной способ проведения упражнений. В основе организации студентов для выполнения упражнений по круговой тренировке лежит поточный способ – группа делится на несколько небольших групп (4-6 человек), в каждой из которых задания выполняются потоком. Даются любые задания – повторение разученного движения с целью закрепления его техники, выполнение специально подобранных упражнений для развития двигательных качеств и т.д. Но должна быть разработана четкая методика выполнения упражнений. Назначение упражнений тоже строго определено – для комплексного развития двигательных качеств. Поэтому круговая тренировка представляет собой организационно-методическую форму занятий физическими упражнениями, направленными в основном на комплексное развитие двигательных качеств. Одна из важнейших особенностей этой формы занятий – четкое нормирование физической нагрузки и в то же время ее строгая индивидуализация [1].

Для проведения занятий по круговой тренировке составляют комплекс из 6-8 относительно несложных упражнений. Каждое из них должно воздействовать на определенные группы мышц – рук, ног, спины, брюшного пресса. Простота движений позволяет повторять их многократно. Выполнение упражнений в различном темпе и из разных исходных положений влияет на развитие определенных двигательных качеств. Объединение отдельных ациклических движений в искусственно-циклическую структуру путем серийных повторений дает возможность комплексного развития двигательных качеств и способствует повышению общей работоспособности организма.

В зависимости от числа упражнений в комплексе группы делят на 6-8 групп по 4-5 человек в каждой группе.

Перед занятием размечают станции для выполнения упражнения.

Последовательность прохождения станций устанавливается по кругу, прямоугольнику или квадрату; в зависимости от рационального использования площади зала и оборудования [9].

Перед началом выполнения комплекса круговой тренировки для каждой студентки устанавливается индивидуальная физическая нагрузка.

Ознакомившись с упражнениями после их показа и объяснения, студенты по команде преподавателя начинают выполнять на своих станциях намеченное упражнение в обусловленное время – 30-45 секунд, стараясь выполнить его максимальное число раз. Отдых и восстановление между сериями 2-3 минуты.

В зависимости от подготовленности учебной группы на следующих занятиях студентки выполняют каждое упражнение комплекса, установленное количество раз, но в разных вариантах.

Выполняют каждое упражнение комплекса (например, проходят один круг) заданное количество раз в строго регламентированное время (30-45 сек), выполняя движения с максимальной точностью.

Или студентки выполняют весь комплекс упражнений за строго регламентированное время, повторяя каждое упражнение в индивидуальной дозировке (установленное количество раз).

Организм студенток постепенно приспосабливается к систематически повторяемой нагрузке. Поэтому ее необходимо постепенно повышать, увеличивая дозировку упражнения. Не забывать об индивидуальном подходе и оздоровительном эффекте.

Для эффективной организации в каждой из групп назначить ответственную студентку, которая помогает выполнять упражнения другим, страхует их, следит за соблюдением установленной дозировки. Преподаватель выбирает себе место, откуда ему более удобно наблюдать за группой, но он всегда должен быть рядом с той станцией, где нужна его помощь. Преподавателю нужен секундомер, для регулирования времени при выполнении упражнения и для подсчета пульса.

Пульс подсчитывают до выполнения комплекса, сразу же после прохождения круга и затем еще через две минуты в течении 10 секунд. Показатели пульса записываются в личную карточку студентки (карточки хранятся у преподавателя).

Подсчет пульса начинается по сигналу «Старт» или короткому свистку и после команды «Стоп!» или повторного свистка заканчивают подсчет.

Подсчет пульса дает возможность контролировать реакцию организма на предложенную физическую нагрузку. Студентам, пульс которых после выполнения упражнений (по прохождению всего круга) превышает 180 ударов в минуту, рекомендуется снизить дозировку в упражнениях большой интенсивности при последующем прохождении круга или на следующем учебном занятии.

Систематический учет нагрузки дает возможность преподавателю судить об улучшении работоспособности организма. Сравнение реакций пульса на стандартную нагрузку (комплекс упражнений, неоднократно повторяемый на занятиях по физической культуре) позволяет сделать выводы о приспособлении сердечно-сосудистой системы к ним. Улучшение ее регуляции отражается в более быстром снижении частоты пульса после стандартной нагрузки. Все это обеспечивает четкий педагогический контроль и самоконтроль студентов за соответствующими реакциями организма [8].

Для каждой серии занятий составляется соответствующий комплекс упражнений.

Организация занятий по экстенсивно-интервальному методу круговой тренировки.

Анализ методов круговой тренировки и обобщения опыта применения их на практике дает основание выделить экстенсивно-интервальный метод как наиболее приемлемый для занятий по физической культуре. Сущность его заключается в том, что движения выполняются в оптимальном темпе, точно, с большой амплитудой, на упражнения и на отдых планируется одинаковое время – по 30-120 секунд. Стандартная продолжительность работы и отдыха обеспечивает на занятии порядок, дисциплину, позволяет следить за точностью выполнения заданий. Последовательное чередование работы и отдыха при систематическом повышении нагрузки совершенствует комплексное развитие двигательных качеств – силовую выносливость, скоростную силу [7].

В комплекс обычно включают 6-8 упражнений (станций), на каждое тратится одна минута (30 секунд на выполнение, 30 секунд на отдых).

Упражнения выбирают наиболее простые, чтобы в течение 30 секунд каждое можно было выполнить 10-30 раз. Поэтому подтягивание в висе от низкой перекладины, например, целесообразно заменить сгибанием рук в упоре лежа на опоре (скамейка).

В комплекс включают по два упражнения для развития мышц ног, рук и плечевого пояса, брюшного пресса, спины и два для общего воздействия.

На занятиях в сентябре и в начале октября, которые проводятся на площадке, студенты обучаются в основном бегу, прыжкам, метаниям, выполняя большой объем легкоатлетических упражнений. Это способствует не только освоению техники движений, но и развитию двигательных качеств, в частности быстроты, гибкости, силы. Когда уроки переносятся в зал, чтобы не снижать нагрузки и продолжать развивать двигательные качества в комплексе, необходимо планировать в основной части урока выполнение упражнений по методу круговой тренировки с целью развития силы, силовой и скоростной выносливости.

Примерный комплекс упражнений круговой тренировки:

1.(I станция) Сидя верхом на скамейке, встать ногами (поочередно) на скамейку, сойти со скамейки, вернуться в исходное положение.

2.(II станция) Из вися лежа, согнуть и разогнуть руки.

3.(III станция) Лежа на спине, ноги закреплены (ступни под скамейкой), поднять туловище, вернуться в исходное положение.

4.(IV станция) Лежа на груди, руки вверх ладонями на пол, поднять туловище, руки и ноги (прямые), вернуться в исходное положение.

5.(V станция) Из упора лежа, руки на скамейке. Девушки: согнуть руки, одновременно опуститься на колено; разгибая руки, вернуться в исходное положение.

6.(VI станция) Стоя боком к гимнастической стенке, рукой взяться за рейку на высоте пояса, присесть на правой ноге, левую вперед, вернуться в исходное положение. То же на левой.

7.(VII станция) Из вися на гимнастической стенке поднять согнутые ноги, вернуться в исходное положение.

8.(VIII станция) Из полу приседа, руки на коленях, выпрыгнуть вверх, приземлиться в исходное положение.

Комплекс рекомендуется выполнять на 4 учебных занятиях подряд, что составит законченный цикл занятий по экстенсивно-интервальному методу круговой тренировки. Такие циклы целесообразно повторять 3-4 раза в течение учебного года.

Размечая станции, необходимо учитывать то, что упражнения для одних мышц должны чередоваться с упражнениями для других, а также, что для выполнения упражнений целесообразно использовать снаряды, находящиеся в зале, причем так, чтобы не передвигать их далеко.

А также учитывать упражнения на расслабление и восстановление дыхания. Для этого между повторениями желательны 2-3 минутные паузы, во время которых выполняется ходьба в невысоком темпе [6].

Выводы. Метод круговой тренировки ставит перед собой задачу комплексного воспитания физических способностей при активном самостоятельном выполнении упражнений юными спортсменами и контролем за ее воздействием на систему организма.

Эффективность данного метода заключается в том, что значительно повышается плотность занятий, так как все студентки выполняют упражнения одновременно и в то же время самостоятельно, соразмерно своим возможностям.

Такая форма организации имеет и большое воспитательное значение: учащиеся проходят практику проведения самостоятельных занятий, что является основой для подготовки их как инструкторов по физической культуре.

Специальный оздоровительный эффект занятия по фитнес-аэробике у студенток в особенности по методу круговой тренировки связан с повышением функциональных возможностей сердечно – сосудистой системы. Он заключается в экономии работы сердца в состоянии покоя и повышении резервных возможностей аппарата кровообращения при мышечной деятельности.

Фитнес-занятия благоприятно влияют и на дыхательную систему в процессе тренировок увеличивается число альвеол, участвующих в работе, возрастает жизненная ёмкость легких. Дыхательный аппарат, развитый таким образом, позволяет лучше усваивать кислород, обеспечивающий полноценную жизнедеятельность клеток, и тем самым повышает работоспособность организма.

Под влиянием регулярных занятий фитнес-аэробикой мышцы увеличиваются в объеме, становятся более сильными, повышается их упругость.

Движение оказывает существенное влияние на развитие и форму костей, к которым прикрепляются мышцы. Выполнение физических упражнений в целом положительно влияет на все звенья двигательного аппарата, препятствуя развитию дегенеративных изменений, связанных с возрастом и гиподинамией.

Литература:

1. Вильчковский, Э.С. Что есть что? Еще раз о круговой тренировке: учеб. для средней школы / Э.С. Вильчковский. –С.: Физкультура в школе, 1971. – 276 с.
2. Гульянц А.Е. Использование методов круговой тренировки в физическом воспитании студентов: Дис... канд. пед. наук. - М., 1987г. – 157 с.
3. Романенко В.А., Максимович В.А. Круговая тренировка при массовых занятиях физической культурой. - М.: Физкультура и спорт, 1986. – 143 с.
4. Фракман Б.Д. Методика увеличения плотности урока по физическому воспитанию // Теория и практика физической культуры. -1955. - № 3. - С. 37-39.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры. - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 543 с.
6. Гуревич И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств / Гуревич И.А. - Минск: Высшая школа, 1985. - 256 с.
7. Жужиков В.Г. Наиболее приемлемый. Об организации занятий по экстенсивно-интервальному методу круговой тренировки. // Жужиков В. Г. - Физкультура в школе 1971 №11
8. Дихтярев В.Я Круговая тренировка // Дихтярев В.Я Физическая культура в школе – 2005 г. № 5
9. Шиян. Б.М. Теория и методика физического воспитания школьников. Часть 2. - Тернополь: Начальная книга - Богдан, 2007 - с. 248.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Царпкина Юлия Михайловна

Российский государственный аграрный университет –

Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева (г. Москва);

студент гуманитарно-педагогического факультета Давадова Бегиз Давудовна

Российский государственный аграрный университет –

Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева (г. Москва)

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрено электронное портфолио в образовательном процессе, раскрыты сущность понятия «технологии портфолио», «электронное портфолио», задачи применения электронного портфолио. Проанализированы характерные особенности структуры электронного портфолио. Выявлена и обоснована необходимость использования электронного портфолио в образовательном процессе. Проведен тщательный анализ научно-методической литературы по применению электронного портфолио в учебном процессе, доказана взаимосвязь положительного влияния электронного портфолио на мотивацию к обучению и самооценки студентов.

Ключевые слова: технология портфолио, электронное портфолио, самооценка, мотивация, система образования.

Annotation. This article considers electronic portfolio in the educational process, reveals the essence of the concept of "portfolio technology", "electronic portfolio", the problem of the use of electronic portfolio. The characteristic features of the electronic portfolio structure are analyzed. The necessity of using the electronic portfolio in the educational process is revealed and substantiated. A thorough analysis of scientific and methodological literature on the use of electronic portfolios in the educational process, the relationship between the positive impact of electronic portfolios on the motivation for learning and self-assessment of students.

Keywords: portfolio technology, e-portfolio, self-assessment, motivation, education system.

Введение. Технология электронного портфолио на сегодняшний день внедряется во многие учебные заведения и в систему дополнительного образования, вытесняя бумажные носители информации.

В сфере образования портфолио впервые стало применяться в Канаде и США в 80-е годы 20 века для отбора преподавателей университетов и колледжей при приеме на работу. Изначально портфолио использовали фотографии, визажисты и модели, создавая альбом. Технология портфолио показала высокую

эффективность в системе образования России, получив распространение с начала 2000-х годов. В настоящее время термин «портфолио» достаточно часто применяется в сфере образования, его используют для обозначения всех представленных достижений учащихся или педагогов.

Изложение основного материала статьи. Технология портфолио – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов обучающегося в определенный период времени. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, научно-исследовательской, профессиональной и др. [10].

Портфолио чаще всего представляли в бумажном виде. Однако информационные технологии широко внедряются в повседневную жизнь и сферу образования, поэтому на смену традиционному бумажному носителю приходит электронное портфолио [1, 2, 3]. Рассмотрим основные подходы в применении электронного портфолио. Электронное портфолио представляет собой совокупность работ студента, собранных с применением электронных средств, представленных либо на цифровом носителе информации, либо в виде web-сайт [6, 8, 9].

По сравнению с традиционным бумажным, электронное портфолио имеет ряд преимуществ: оно является более экономичным (т.к. нет необходимости в его печати и хранении в папке), удобным (т.к. его можно отправить по электронной почте, если адресат находится в другом городе) более вместительным, полным и наглядным (в электронном варианте можно разместить видеофрагменты, презентации к выступлениям, ссылки и т.д.).

Основными задачи ведения электронного портфолио считаются:

1. Создание ситуации успеха для каждого обучающегося, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях;
2. Максимальное раскрытие индивидуальных способностей каждого, создание условий для самореализации в различных областях учебной и внеучебной деятельности;
3. Развитие познавательных интересов учащихся и формирование готовности к самостоятельному познанию;
4. Формирование установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности, развитие мотивации дальнейшего творческого роста;
5. Формирование положительных моральных и нравственных качеств личности; стимулирование к самосовершенствованию;
6. Приобретение навыков саморефлексии, формирование умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями [7, 8].

Для проведения исследования по внедрению данной технологии в образовательный процесс были выбраны несколько групп студентов 3 курса ГБПОУ «Московского государственного образовательного комплекса» г. Москвы и разделены на контрольную и экспериментальную группы. На начальном этапе необходимо было составить характеристику студентов.

Для данной цели были использованы следующие средства: наблюдение, анализ документов, беседа, тестирование.

Беседа проводилась как с самими студентами, так и с их тьютором. Беседа с тьютором оказалась наиболее продуктивным средством получения информации о успеваемости студентов, их эмоциональных и психологических особенностях.

Было выявлено, что в свободное время занимаются спортом - 40% учащихся (самбо, армреслинг, хоккей), музыкой - 30% (игра на фортепиано, скрипке, вокальные кружки), живописью - 10%, остальные 20% предпочитают проводить время за компьютером или в социальных сетях. (Диаграмма 1)

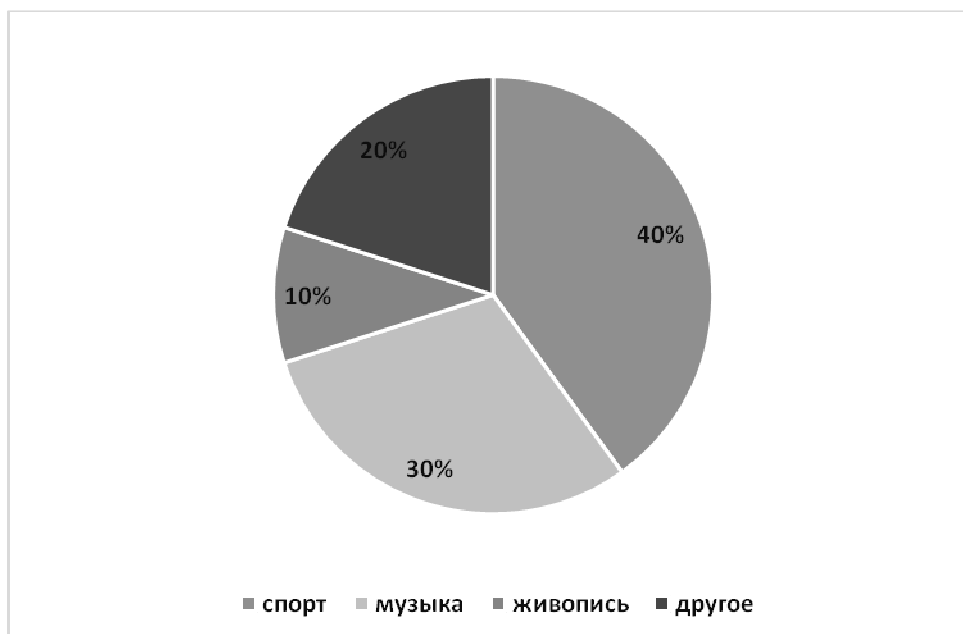


Диаграмма 1. Занятия студентов в свободное от учебы время

Данная характеристика была составлена путем наблюдения за группой студентов во время их учебной и внеучебной деятельности и беседы с ними на переменах и после занятий. Также было проанализировано портфолио, которые ребята разработали самостоятельно.

Для получения более точного результата психолого-педагогического исследования был проведен тест на «Выявление уровня самооценки», автор А.А. Карелин - «Большая энциклопедия психологических тестов». Данный тест состоит из 10 вопросов, за выбранный ответ студент получает конкретное количество баллов, баллы суммируются и на основании полученного результата присваивается тот или иной уровень самооценки. Условно их подразделяются на три уровня: высокая, средняя и низкая самооценка [5].

В результате прохождения студентами теста, было выявлено, что большая часть группы имеет среднюю самооценку и адекватно оценивает свои возможности. Низкий уровень самооценки наблюдался лишь у одного студента, а высокий у двоих. Результаты теста наглядно представлены на Диаграмме 2.

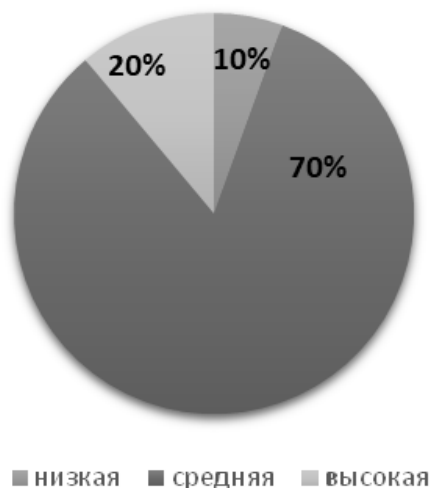


Диаграмма 2. Результаты теста на «Выявление уровня самооценки»

Также, на констатирующем этапе было проведено тестирование на выявление уровня учебной мотивации учащихся по методике, разработанной И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы». Тест направлен не только на выявление уровня мотивации, но и конкретно указывает на то, какие именно мотивы преследуются учащимися: познавательные или социальные. Тест состоит из 30 высказываний, студент должен оценить каждое высказывание по шкале от 0 до 4, где 4 – всегда, 3 – почти всегда, 2 – иногда, 1 – очень редко, 0 – никогда. Для ответов на тест предусмотрен специальный бланк, который поможет педагогу подсчитать результаты [4].

По окончании тестирования можно было сделать следующий вывод: большая часть студентов проявляют интерес к учебе, при этом есть студенты, которые мотивированы в большей степени, но также и есть те, кто слабо мотивирован. Необходимо отметить и то, что у 70% обучающихся доминирует собственно познавательная учебная мотивация над социальной, что дает нам право говорить о том, что для них приоритетно содержание учебного материала, и им интересен учебный процесс как таковой (Диаграмма 3).

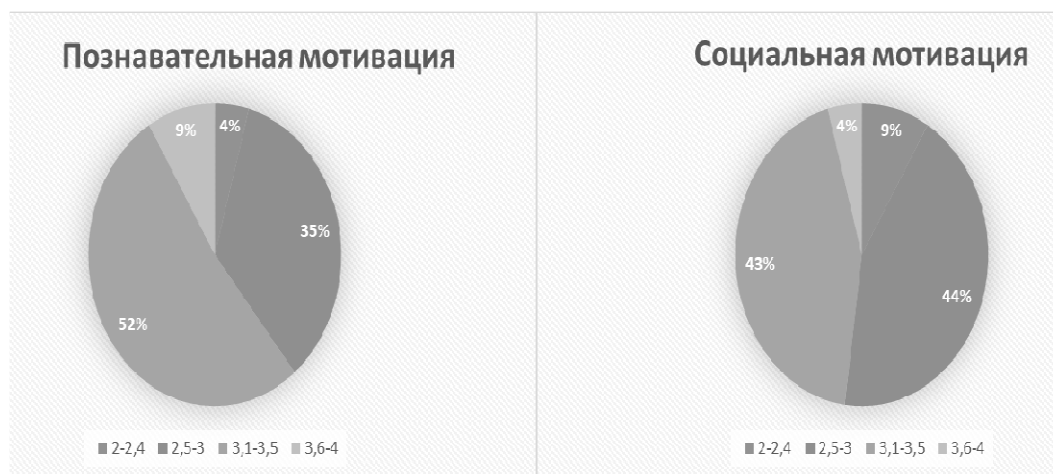


Диаграмма 3. Результаты методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы»

По итогам тестирования стало очевидно, что в целом студенты группы действительно хотят учиться, конечно, их можно мотивировать в большей мере, что и будет являться дальнейшей задачей нашего эксперимента. Для усиления уровня мотивации студентов целесообразно применить технологию электронного портфолио.

После получения данных по психологическим тестам, студентам было дано задание составить в электронном виде посредством компьютерной программы Microsoft PowerPoint их личное портфолио. Для составления портфолио студенты должны были собрать все свои достижения в виде грамот,

благодарственных писем, дипломов, фотографий, различных сертификатов и других документов, подтверждающих их заслуги, сфотографировать или отсканировать их и занести в презентацию. Для того чтобы систематизировать достижения, студентам было предложено разделить их на следующие категории: «Мои спортивные достижения», «Мои достижения в учебе», «Мои достижения в искусстве». Студенты могли варьировать названиями, добавлять категории, если это было им необходимо.

После того, как ребята выполнили это задание, в социальной сети «ВКонтакте» была создана группа, где были представлены их портфолио и под каждым портфолио был сформировано голосование, где студенты должны были оценить работу своих одноклассников по шкале от 1 до 5, критериями, на которые они опирались при выставлении оценок, были: дизайн, количество достижений и разнообразие представленных номинаций (Рис. 1).

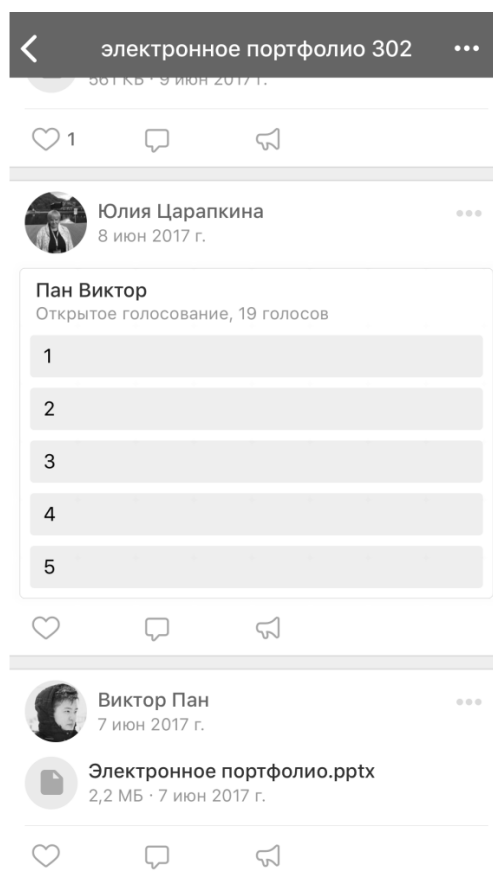


Рисунок 1. Вариант представления электронного портфолио и голосование в группе "ВКонтакте"

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что ни у одного из учащихся нет грамот, сертификатов, да и вообще достижений в сфере экономики, что дает нам право говорить о том, что у студентов нет желания или возможности увеличивать свой портфель знаний.

Для осуществления методической разработки по применению технологии электронного портфолио в учебном процессе были проведены лекционные занятия и практические в экспериментальной группе. В конце занятий студенты ответили на вопросы по пройденному материалу. Они получили дополнительное задание: принять участие в конкурсе по написанию эссе на тему: «Капитал- это часть богатства, которую мы жертвуем, чтобы умножить своё богатство». Данное задание было предложено студентам для пополнения их портфолио новыми достижениями, но эти достижения особенно ценны для них как для будущих экономистов, потому что данное задание поможет им реализовать свои знания в области экономики, а также раскрыть свой творческий потенциал.

Технология портфолио носит систематичный и накопительный характер, поэтому папку своих достижений следует пополнять. Для решения данного вопроса в группе было проведено воспитательное мероприятие «Стоп-Эконом. Мне не все равно на бухучет, хочу добиться успехов», целью которого являлось пробуждение познавательного интереса к экономическим дисциплинам, формирование личности, способной к творческой деятельности и мотивации к дальнейшему овладению знаниями экономического цикла. Задачи мероприятия: проверить уровень знаний по бухгалтерскому учету, экономике, финансам; заинтересовать студентов в дальнейшем изучении экономических дисциплин; выявить лидеров в группе; сплотить студентов, научить работать в команде и уважать мнение других участников. Были прописаны формируемые компетенции.

Мероприятие включало конкурсы и игры, состояло из 7 этапов: Разминка, «Экономические жесты и мимика», «Своя игра», «Слово - не воробей», «Зарплату мне!», награждение и рефлексия. Участники были разделены на 4 команды, в каждой из которой был выбран капитан. За верно выполненные задания и правильные ответы студентам выдавались карточки с деньгами. Выигрывала та команда, которая набрала наибольшее количество таких денег. Победившая команда и самый активный участник награждались грамотами.

Данное мероприятие имело не только образовательный, воспитательный но и познавательный характер. Студенты получили дополнительную возможность не только в пополнении новыми знаниями, но и обрели заслуженную награду в виде грамот в номинациях «Экономическая грамотность» - команде, заработавшей наибольшее количество очков (денег) и «Экономический триумф» - участнику, который дал наибольшее количество верных ответов. Все грамоты студенты добавили в свое электронное портфолио, что послужило пополнению их заслуг.

По окончании опытно-экспериментального исследования было проведено повторное анкетирование на выявление уровня самооценки и мотивации к учебной и социальной деятельности. По всем показателям как социальной так и познавательной мотивации уровень повысился. Шкала по выявлению самооценки, соответственно, увеличилась, что свидетельствует о положительном влиянии электронного портфолио на саморазвитие личности студента в инновационном проявлении.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы: инновационные технологии электронного портфолио оказали положительное влияние на желание студентов быть активными участниками учебного процесса, способствуют повышению социальной и познавательной мотивации; росту самооценки; желанию применить свои знания на практике.

Электронное портфолио, дополненное в процессе опытно-экспериментального исследования, студенты могут использовать для дальнейшего трудоустройства или для поступления в вуз, что дает им дополнительные баллы для участия на конкурсной основе.

Литература:

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Учебник - шаг на пути к системе обучения "Информатизации образования" // М.: ИСМО РАО, 2015. – 225 с.
2. Григорьев С.Г., Колошеин А.П. Методы организации учебной деятельности на основе использования информационных ресурсов портала вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2012. №3. С. 5-14.
3. Гриншкун В.В., Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы // Курск: КГУ, Москва: МГПУ, 2013. – 222 с.
4. Домбровка И. С. Мотивация учебной деятельности: уровни и типы. [Электронный ресурс] URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/21.html> Дата обращения 28.09.2017
5. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с.
6. Реморенко И.М., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Подходы к интеграции средств информатизации образования: "Умная аудитория" / И.М. Реморенко, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. - 2013, №4 (44), С. 59-68.
7. Сухотина М.К., Арушанова К.Н. Особенности формирования электронного портфолио студентов в вузах // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли. 2016. С. 106-109
8. Царапкина Ю.М. Информационная среда подготовки вожатых к работе в системе отдыха и оздоровления детей — М.: Информатика, 2018. — 202 с.
9. Царапкина Ю.М. Электронное портфолио как основа саморазвития студентов // Вестник московского городского педагогического университета. серия: информатика и информатизация образования // Изд.: Московский городской педагогический университет. 2017. № 3 (41). С. 82-87
10. Царапкина Ю.М., Сорокина В.С. Использование технологии портфолио в учебном процессе как возможность самоопределения студентов // Европейский журнал социальных наук. 2015. № 12. С. 399-402.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Царапкина Юлия Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В процессе исследования авторами рассмотрен процесс педагогического проектирования информационной образовательной среды. Выявлено, что моделирование, проектирование и использование информационной образовательной среды, является сложной методико-технологической задачей, тем не менее информатизация образовательного процесса активно внедряется в практику деятельности образовательных учреждений через разработку электронных учебно-методических комплексов, электронных учебных пособий, электронных фондов оценочных средств и т.д. В процессе исследования выделены особенности проектирования и этапы создания информационной образовательной среды, определены методологические подходы, определены этапы проектирования. В процессе исследования определено, что при использовании информационной образовательной среды, происходит как репродуктивная деятельность обучающихся, так и абстрактно-логическая, что позволяет более детально изучить полученную информацию, осознать и усвоить учебный материал.

Ключевые слова: профессиональное обучение, педагогическое проектирование, информационная образовательная среда.

Annotation. In the process of research, the authors consider the process of pedagogical design of the information educational environment. It is revealed that the modeling, design and use of the information educational environment

is a complex methodological and technological task, nevertheless, the informatization of the educational process is actively introduced into the practice of the activity of educational institutions through the development of electronic educational and methodical complexes, electronic teaching aids, electronic funds of evaluation tools and . In the process of research, the design features and stages of creating an information educational environment are highlighted, methodological approaches are defined, and the design stages are determined. In the process of research it is determined that when using the information educational environment, both the reproductive activity of the students and the abstract-logical occur, which allows more detailed study of the information received, to understand and assimilate the learning material.

Keywords: vocational training, pedagogical design, information educational environment.

Введение. Современное общество, а также его члены, не зависимо от пола, возраста, общественного положения, используют информацию и знания полученные в ходе ее анализа для решения непрерывно возникающих бытовых, социальных и профессиональных задач. Ежедневно увеличиваются запасы знаний, опыт и интеллектуальный потенциал общественного развития, который сосредоточен не только в печатной продукции (книги, журналы, отчеты), но и в информационной среде, что повысило ценность такого вида информации, и вследствие чего вырос удельный вес использования информационных услуг. Это дает возможность говорить о том, что в процессе информатизации всех видов деятельности (научной, производственной, образовательной и др.) информация играет главную роль, хоть и не производит никаких материальных ценностей.

Формулировка цели статьи. В связи с этим целью статьи является рассмотрение процесса проектирования информационной образовательной среды в системе профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития информатизации общества, а также активного использования информации как общественного продукта, происходит формирование не только высокоорганизованной, но и качественной информационно среды, которая бы оказывала влияние на развитие общества.

Информационная среда – это взаимосвязь разносторонних информационных объектов, средств и технологий сбора, обработки, передачи, накопления и распространения информации, а так же организационные системы, поддерживающие процессы информационного развития. Общество, как создатель информационной среды, совершенствует ее, изменяет ее и функционирует в ней.

Научные исследования информационной среды говорят о том, что ее совершенствование происходит на основе прогрессивных тенденций развития производственных процессов, процессов интеллектуализации членов общества, и изменений происходящих во всех сферах жизни, включая и сферу образования.

Рассматривая информационную образовательную среду высшего учебного заведения, мы можем говорить о том, что это совокупность информационных средств обучения, способов их проектирования и функционирования, которые используются в педагогическом процессе для достижения целей образования.

Информационная образовательная среда, как понятие, требует уточнения и дополнения, однако рядом ученых, таких как Г.В. Абрамяна, А.Г. Абросимова, С.Г. Григорьева, В.П. Демкина, И.Г. Захаровой, Ю.И. Капустина, В.В. Королевой, А.С. Курылева, В.Н. Лаврентьева, Е.В. Лобановой, М.Б. Львовского, Н.Г. Мосягиной, И.И. Палашевой, Г.П. Путилова и других рассматривались вопросы моделирования, проектирования и использования данных сред.

Моделирование, проектирование и организация использования информационных образовательных сред, является сложной методико-технологической задачей, тем не менее информатизация образовательного процесса активно внедряется в практику деятельности образовательных учреждений через разработку электронных учебно-методических комплексов, электронных учебных пособий, электронных фондов оценочных средств и т.д.

В связи с этим, актуальным становится проектирование и создание информационной образовательной среды, которая будет являться адекватной современным тенденция развития образования.

Основной целью развития профессионально-образовательного процесса в высшем учебном заведении является непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов профессионального обучения.

Для реализации данной цели педагогическим коллективом должны быть решены следующие задачи:

- обеспечение единства образовательной, научной, социально-воспитательной и профессиональной деятельности;
- осуществление и реализация программ среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования в области педагогической подготовки с учетом информатизации общества;
- обеспечение эффективной деятельности по формированию информационных проектов;
- создание условий для самостоятельной проектной деятельности студентов в информационной образовательной среде;
- вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность;
- развитие способностей к исследованию и моделированию педагогического процесса;
- разработка информационно образовательной среды высшего учебного заведения.

В процессе исследования можно выделить особенности проектирования и создания информационной образовательной среды, которая выгодно дополняет традиционные формы обучения. К данным особенностям в первую очередь будут относиться следующие элементы:

- интерактивное взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- использование внешних и внутренних образовательных ресурсов;
- возможность использования цифрового, который позволяет не только накапливать информацию, но и систематизировать ее для дальнейшего использования при изучении различных дисциплин;
- проектирование педагогического процесса с учетом требований ФГОС;
- разнообразие уникальных заданий размещенных в информационной образовательной среде.

Развитие информационной образовательной среды образовательного учреждения должно строиться на использовании следующих методологических подходов: системный, компетентностный, проектный, прогностический. Так как использование информационной образовательной среды для педагогов профессионального обучения может выполнять роль образца, в осуществлении их последующей профессиональной деятельности.

Проектирование информационной образовательной среды должно строиться на основе включения в нее качественных и достоверных информационных ресурсов, которые отвечают не только требованиям пользователей, но и требованиям образовательных стандартов. Для этого необходимо выявить комплекс технологических, педагогических и экономических требований, которые предъявляются к информационным ресурсам, выявить технологию проектирования и создания электронного ресурса и определить состав электронной среды.

Проектная деятельность в информационной среде включает цели, содержание, методы, средства, результат педагогического процесса. Таким образом, процедура проектирования информационных ресурсов может быть описана следующими этапами, которые соответствуют компонентам деятельности:

- определяется элемент педагогического процесса, который будет размещен на электронном ресурсе;
- проектируется целевой компонент электронного ресурса;
- структурируется содержание электронного ресурса;
- разрабатывается программа действий преподавателя по управлению и регуляции электронным ресурсом.

При проектировании информационной образовательной среды высшего учебного заведения можно выделить следующие этапы разработки электронного курса:

- 1.Подготовительный
- 2.Разработка проекта
- 3.Производство курса
- 4.Апробация курса (тестирование и пробное проведение курса)
- 5.Усовершенствование и тиражирование курса

На подготовительном этапе происходит выбор курса, определяются его цель и задачи, а так же целевая аудитория, отбирается содержание контента.

На этапе разработки курса, целиком посвящен компоновке контента электронного курса, детальному проектированию курса, определению ролей участников процесса обучения.

Производственный этап наиболее ресурсоемкий и продолжительный по времени: разрабатываются и размещаются отобранные материалы; происходит перевод материалов в электронный формат; создаются мультимедиа материалы (примеры, тесты и др.); происходит запись аудио и видео контента и т.д.

Апробация курса – комплексное тестирование курса, на данном этапе происходит выявление ошибок в содержании и технологии реализации курса, анализ его педагогической и технологической эффективности.

Усовершенствование и тиражирование курса, проводится всесторонний анализ результатов апробации курса, отладка и исправление выявленных ошибок.

Под социальным обеспечением проекта понимается возможность преобразовывать социальные проекты, явления, условия с помощью информационных технологий.

Проектирование информационной среды направлено, прежде всего на информатизацию его участников, на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным и информационным пространством.

По мере развития информационных технологий в социальной среде, часто рождаются новые инновационные формы информационной активности.

Информационные проекты в рамках образовательной деятельности способны оказывать на социальную сферу определенное позитивное влияние. Социальная значимость любого проекта с одной стороны рассчитана на общественный резонанс, с другой – многим людям дает импульс к освоению новых видов информационной активности.

В процессе исследования определено, что при использовании информационной образовательной среды, происходит как репродуктивная деятельность обучающихся, так и абстрактно-логическая, что позволяет более детально изучить полученную информацию, осознать и усвоить учебный материал.

В результате соединения информационных и коммуникационных технологий создается новая среда знаний. Приходит время, когда важным фактором становится владение техникой интеллектуальной работы, порождающей творчество.

Значение современных информационных и мультимедийных технологий в их универсальности и многофункциональности. Но при всех своих больших возможностях эти технологии предоставляют собой только средства, потенциально позволяющие сделать более эффективной деятельность обучающего. В том, как раскрыть этот потенциал для образовательного процесса, и состоит главная многоплановая проблема совершенствования образования на базе информационных технологий.

Выводы. Таким образом, мы можем говорить о том, что проектирование информационной образовательной среды и применение электронных ресурсов в высшем учебном заведении должны осуществляться исходя из потребностей обеспечения образовательного процесса необходимым контентом, с применением разнообразных технологий (мультимедиа, телекоммуникационных и т.д.), с целью обеспечения максимальной визуализации учебного материала, предоставления педагогам и студентам средств интерактивного взаимодействия, возможности доступа к информационным ресурсам большого числа преподавателей и сотрудников вуза.

Литература:

1. Борисенко С.А., Миронов А. Г. Применение педагогических технологий в преподавании экономических дисциплин в профессиональных образовательных учреждениях города Красноярск // В сборнике: Инновационные тенденции развития российской науки материалы X Международной научно-практической конференции молодых ученых, посвященной Году экологии и 65-летию Красноярского ГАУ. 2017. С. 130-131.
2. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
3. Колдина М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 256-260.
4. Коняева Е.А. Использование модульных технологий обучения в практике работы ресурсного центра // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 14. С. 39-46.

5. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9.2 (33). С. 402-412.
6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
7. Медведева Т.Ю., Кривоногова А.С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентностного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 4.
8. Мирзоева М.М. Сущность проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 173-180.
9. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-286.
10. Царапкина Ю.М. Электронное портфолио как основа саморазвития студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 3 (41). С. 82-87
11. Царапкина Ю.М., Петрова М.М. Рефлексивные технологии в информационно-коммуникативной среде как фактор саморазвития // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. №1. С. 72-75.
12. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Цыплакова Светлана Анатольевна. - СПб., 2015. - 181 с.
13. Markova, S. and Depsames, L. and Burova, I. and Tsyplakova, S. and Chigarov, E. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education, 2017. Vol. 20, № 3

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Чайковская Елена Николаевна

Новокузнецкий институт-филиал Кемеровского Государственного университета (г. Новокузнецк)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВЕСТИ С. ТОТЫША «СЫН ТАЙГИ»

Аннотация. В статье рассмотрено содержание повести шорского писателя С. Тотыша «Сын тайги» с точки зрения значимости этого текста в процессе воспитания у школьников бережного отношения к природе. Приведены цитаты из книги, раскрывающие особенности поведения охотника в тайге, морально-этнический кодекс и законы, по которым живет шорский охотник; приводится фрагмент урока по организации экологического воспитания на уроке изучения одного из рассказов повести.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, экологическое воспитание, шорская литература, моральный кодекс охотника, методика родной литературы.

Annotation. The article describes the contents of the Shor story writer S. Totysha "the Son of the taiga" from the point of view of the importance of this text in the process of education of pupils a caring attitude to nature. The above quotation from the book, revealing the peculiarities of behavior of hunters in the forest, moral and ethnic code, and laws, on which Shor hunter, a fragment of the lesson on the organization of ecological education in the lesson study of one of the stories of the story.

Keywords: ecological outlook, ecological education, shor literature, moral code of the hunter, methods of native literature.

Введение. Экологическое воспитание – это сравнительно новое направление педагогики, которое является частью большой работы по ознакомлению детей с природой. Это ознакомление касается не только воспитания бережного и вдумчивого отношения к окружающему миру, о чем пишется в многочисленных методических рекомендациях для учителей, но и формированию новых (особенно городских детей) знаний по природному многообразию, о повадках животных, природных примет и т.д. Одним из источников такого воспитания, помимо непосредственного наблюдения за явлениями природы во время экскурсий, походов, конечно же, может стать литературное произведение.

В русской литературе для детей немало примеров осмысления единства человека и природы: это рассказы и повести М.М. Пришвина, К.Д. Ушинского, В.Л. Бианки, Г.А. Скребицкого. За удивительно тонкое и в тоже время восторженное отношение к природе средней полосы России, оставленное в их текстах, они вошли в историю отечественной литературы как «певцы родной природы», «мастера-натуралисты».

Не меньшей художественной значимостью обладают и тексты писателей из числа коренных народов Сибири – шорцев, многие из которых сами были охотниками, а их произведения стали пропагандой шорских культурных ценностей средствами художественного слова. Один из таких мастеров – Софрон Тотыш – писатель XX века, оставивший нам литературное наследие на русском языке, но мысль, заключенная в его произведениях, – оформлена сугубо в традициях мировоззрения своего родного шорского народа.

Цель статьи – на примере фрагмента урока родной литературы показать возможности текста повести шорского писателя С. Тотыша в процессе экологического воспитания школьников в среднем звене.

Изложение основного материала статьи. Вышедшую в свет в 1980 году книгу Софрона Тотыша «Сын тайги» по праву называют самым лучшим сборником писателя, именно этот сборник способен в полной мере «погрузить» читателя в мир сибирской тайги и его обитателей, рассказать об особенностях быта шорского охотника, моральном кодексе человека, живущего по законам природы, о «сердце охотника» и «таежных экзаменах», которые приходится сдавать подрастающему охотнику-подростку Анчолу своему деду и всей Тайге.

Постижение правил поведения в тайге и взаимоотношений с природой С. Тотыш называет «лесной наукой», «таежной грамотой» (рассказ «Зимой за орехами») [3]. Эта наука многогранна и содержит не только целый комплекс знаний: природных примет, поведения птиц и животных, но и специальных умений, необходимых охотнику, личностных качеств, многовековой мудрости, сокрытой в незатейливых поговорках и пословицах главного героя книги – охотника Поста́на. Так, для лучшей охоты Поста́н натирает капкан

еловыми ветками, кладет около капкана вяленых лягушек или ящериц; в тайгу собирается «серьезно и деловито», в обувь кладет траву-озагат.

Речь старого Постапа постоянно перемежается народными присказками: «*правда светлей солнышка*», «*что наяву деется, то и во сне грезится*», «*у каждого слова надо ждать конца*», «*мороз любого заставит хвост поджать*», «*птицам всякая ягода, что нам блин с маслом*», «*лиса сытнее волка живет*», «*юг – сахар, а Родина – плаще*» [3].

Текст С. Тотыша – это и энциклопедия бытовой жизни человека в тайге: названия предметов обихода, входящих из повседневной жизни шорцев, предметов охотничьего промысла (лыжи, обитые лосиной шкурой), еды, одежды (охотник от всякой болезни и для укрепления сил заваривает «чай из золотого корня», делает лекарство из рябины; среди блюд – «суп из рябчиков», жареная зайчатина, сотовый мед, чай на маральем корне).

Но главное, что делает повесть С. Тотыша «таежной энциклопедией», – это подробное описание повадок животных, их характеров, напоминающих характер и манеры поведения человека: бурундук, «*видимо еще молодой, не знает хорошо, как сохранить жизнь зимой*», косачи, «*как только солнце закатится за лес, кидаются в глубокий снег на поляне. Там и коротают ночь. Когда сыты, спят долго*», «*медведь не ходит там, где рябчики*» [3].

По следам животным, как по буквам, охотник читает книгу леса: колонок «*бежит не быстро, проваливается с головой, местами проходит под снегом*», «*ныряет под снег, потом снова выходит, словно пляску устроил*»; у зайца «*петляющий след*», по которому охотник видит, что заяц сначала «*запутывал*», потом «*сам запутался*», «*стриганул, как ошалелый, почуяв врага*». У рыси «*ровный, веревочный след таежной кошки*», «*неохота ей гнаться за таежным бегунцом, лень ее берет. Куда-то идет не спеша. Хочет что полегче взять*» [3].

Не видя животного, охотник словно восстанавливает события: «*рысь на открытое место не вышла. Она резко повернула вправо, в густой ельник*».

Каждому животному или птице, которых встречает Анчол и Постап, наблюдательный охотник дает меткое и точное определение-характеристику: «*первый бегунец тайги*» (о зайце), «*быстроногий соболь*»; рысь «*одела обутки по-зимнему, ходит, как на лыжах*», «*настырный, как дятел*», «*вороны ходят важно и чинно*». Даже не зная, как выглядит то или иное животное, читатель легко может представить себе его внешний вид: колонок «*меньше кошки, с длинным туловищем, чуткими ушами и острыми глазами*».

На страницах книги мы встретим почти всех обитателей сибирской природы: жучиков, певчих дроздов, синичек, росомуху, рысь, маралов, пчел, соек и жуланчиков – узнаем приметы, связанные с животными тайги: бурундук на зиму запасает в норе кедровые орехи, но «*об этом каждый колонок знает*»; чтобы узнать, живут ли в дереве дикие пчелы, нужно постучать по дереву, «*этот зверь на дерево лазил неспроста*» (о колонке); «*неуклюжая росомуха не шибко мастер бегать. Её по глубокому снегу легко можно догнать. Это разбойница такая навязчивая. Бывает, она свою кормилицу съедает. Зимую росомухе добывать еду тяжело: на коротких ногах по рыхлому снегу не всякого догонишь. Тогда хитрая росомуха ходит за проворной охотницей рысью. Бродит за ней по следу, как тень Глаз с нее не спускает. Рысь добудет зайца или рябчика – пока она ест, росомуха в стороне в стороне ждет, что останется. Уйдет рысь дальше – росомуха тут как тут. Подкрепляется остатками пищи. Потом, когда лесной кот состарится, росомуха нападает на него и съедает*» (рассказ «Первый урок») [3].

Все, что вместе с Анчолом и Постапом мы видим в тайге, создает картину общего, взаимоподдерживающего проживания человека и обитателей тайги в одном, общем для всех, мире: «*охотник от птиц и зверьков в тайге все узнает*». Из этого миропонимания и ощущения себя частью большого таежного мира и складываются главные постулаты и обычаи шорского охотника: «*Теперь за колонком не пойдем, – вдруг решительно сказал дед. – Пусть он живет, раз показал нам орехи и мед. Это тоже обычай охотников*».

Тайга в повести многогранной жизнью, в каждое время года она наполнена своими цветами, звуками, запахами, причудливыми образами: в сильный мороз она трещит деревьями, «*на снегу разбросаны миллионы серебристых звездочек*», стоит «*крепкая и белая тишина*»; весной в ней слышится «*многоголосное птичье торжество*», «*голоса синичек, словно звон маленьких колокольчиков*».

Вопросы, которые задает Анчол себе, интересны и читателям: где зимуют птицы, не улетевшие на юг, если их перья и пушок «*все равно, что легкие рубашки*». А ответы, которые здесь же приводит автор, складываются в точные научные ответы сибирской тайги. Так, мы узнаем, что птицы во время сильного мороза «*сидят головами вместе, а хвосты распустили веером. Все они дышат под себя и этим теплом согреваются. Все греют одного, и каждый греет всех*».

Постап передает своему внуку Анчолу вековую шорскую традицию содружества с природой, бережного и гуманного с ней отношения: «*человек не только сам для себя рождается*».

Постап – талантливый воспитатель. Он редко когда прямо рассказывает внуку о тех или иных тайнах тайги, чаще провоцирует его догадываться и додумываться самому, разжигая его природную любознательность, его желание самостоятельно разобраться, выяснить, принять то или иное решение (правильное решение – признак настоящего охотника и взрослого человека). Но главные постулаты шорской охотничьей этики он повторяет часто, сформулировав их в виде выводов и наставлений: «*Охотник – не тот, кто живет рядом с тайгой и хорошо стреляет*», «*охотник умеет понимать и беречь все живое*», «*охотник стреляет только при крайней необходимости*», «*на охоте непросто: пошел в лес да поймал зверя. Походишь-походишь по тайге, и покажется дело-то тягостным*», «*все интересно в тайге, все здесь надо*», «*когда ружье в руках держишь, крепко думай, прежде чем на курок нажать*», «*весной убивать птиц и зверей – большое зло*» и т.д.

В наставлениях и уроках Постапа скрыт целый комплекс не только экологических и мифологических знаний шорцев, в них содержится и эстетическая сторона мировоззрения народов Сибири. Так, в рассказе «Таежный экзамен», который открывает сборник, Анчолу предстоит выдержать первый и главный экзамен – увидеть в обитателе тайги воплощение благородства и особой избранности. Таким животным считают таежные охотники марала: «*Запомни, Анчол! Крепко-накрепко, как буквы в букваре! Здесь прошло стадо благородных оленей. Это очень стройные и красивые звери. Самые красивые в тайге!*».

Восхищение старого охотника передано с помощью портрета: *«Каждое слово Поста́н произносил горячо и торжественно. Глаза его ярко блестели, на щеках разгорелся румянец и даже, казалось, морщины на лбу разгладились».*

Понимание красоты и благородства животного формулируется в речи Поста́на в нравственно-эстетический закон, часть охотничьего кодекса: *«настоящий человек, даже когда голодный, пожалеет стрелять в оленя или марала».* Отсюда здесь же встречаем антитезу: *«есть еще низкие люди, плохие люди»* – это о тех, кто может посягнуть на красоту зверя и самой природы.

Подобное уважение к маралу мы встретим не в одном произведении шорских писателей и поэтов, например, у Степана Торбокова в одноименном стихотворении «Марал», анализ которого на уроках изучения повести Тотыша может стать хорошим дополнением к пониманию идейного замысла писателя.

Здесь камни в ледяном узоре,
И кружит голову обрыв.
А вон – марал. Встречает зорю,
Рога на спину положив.
Ему спокойно на вершине,
Прохладно пантам молодым.
Лесного гнуса нет в помине,
И рысь не гонится за ним.
Во все края открыты дали;
Они ясны, июнь погож.
Высок в горах обрыв маралий.
Марал невиданно хорош.
Я начеку, и зверь на страже,
Опасность чудится ему.
Мылтык* со мной, и он заряжен,
Но я его не подниму.
И не хлестнет упругий выстрел
Над синекаменной грядой...
Марал на кромке ледянистой
Бодает месяц молодой [2].

**Мылтык по-шорски – ружье.*

Все та же торжественность, выраженная в метафорах и образах: у человека кружится голова от высоты ледяной скалы, на которой стоит животное, а ему *«спокойно»*, *«прохладно»* над синими бескрайними горами, *«все дали открыты»*; он – часть этой природы и олицетворение ее непостижимости и недостигаемости для человеческого бытия. Задевая небо и месяц рогами, он подчеркивает высоту природы над человеком. Торбоков воплощает ту же мысль, что и Тотыш: на марала не поднимается рука охотника (*«мылтык заряжен, но я его не подниму»*).

Если в начале рассказа Поста́н обозначает составляющие основ поведения охотника (он должен быть осторожным, чутким, знать следы и угадывать повадки животных, обладать терпением и выдержкой), то в конце рассказа все эти уроки аккумулируются в кульминации сюжета – экзамене Анчолы: он должен не только продемонстрировать все отмеченные Поста́ном качества, но и принять нравственное решение. Анчол встречается марала и видит его уже своими глазами: статного, спокойного и кроткого, *«с глазами, как у дедушки»*, марал *«смотрит спокойно и умно»*, не предполагая опасности от человека. Поста́н радуется решению внука и подводит главный итог своих суждений: *«У охотника должно быть чистое сердце».* Это – главный закон взаимоотношения природы и человека, основополагающий принцип совместного проживания человека и природы. Подтверждение этой мысли мы опять находим в стихотворении Степана Торбокова «Анчы» (охотник), и ими можем закончить урок по изучению рассказа:

Без промаха по цели
Бьет Порфирий-анчы.
Волосы поседали.
Но глаза как мечи.
Сердце доброе стойко.
Сил запас не иссяк...[2]

В сборнике есть и рассказ с названием «Сердце охотника», поэтому ответы на вопросы «что такое чистое сердце», «сердце охотника» становятся главной целью уроков по изучению текста повести.

Изучение повести «Сын тайги» как текста этнорегионального компонента программы по литературе мы предлагаем в 7 классе. По программе В.Я. Коровиной на изучение литературы народов России выделяется 1 час, кроме того, программой предусмотрено рассмотрение темы единства природы и человека на примере текстов русских поэтов о природе. К сожалению, в современной школе региональная литература изучается мало, как показало анкетирование школьников, только 13% опрошиваемых смогли ответить на вопрос «Какие произведения шорских писателей о природе, сибирской тайге и ее обитателях ты знаешь»? Отчасти это связано с недостаточной разработанностью методических материалов по литературе родного края, отчасти со снижением в целом читательского интереса в подростковом возрасте, отчасти с неосведомленностью самого учителя о многообразии национальной литературы региона.

Отметим, что в методике литературы общепринята мысль о том, что выбор методов исследования предмета (в данном случае текста) зависит от самого предмета, а, следовательно, при изучении текстов национально-этнической литературы необходимо учитывать не только **методы обучения**, но и **методы литературного анализа** (биографический, художественный, культурно-исторический и т.д.). В таком единстве чтение текста национального писателя обогащается дополнительными смыслами, заложенными под воздействием национальной среды, культурного, биографического и историко-социального контекстов. Оторванный от окружающего мира текст не позволяет ученику всесторонне увидеть художественный мир как единство смыслов, эстетики, языка, мышления, деталей и т. д.: «Раз художественная литература воздействует и на воображение, и на чувство читателя, и на его понятия, то и среди методов и приемов преподавания различаем методы и приемы эмоционально-образного постижения произведения художественного слова и методы и приемы истолкования этих произведений» [1].

В первую очередь, при изучении текста С. Тотьша необходимо двигаться «вслед за автором», соблюдая логику развития действия, логику писателя, учить детей чувствовать и понимать ее. Анализ художественного текста ведется путем постановки вопросов. Отвечая на вопрос, ученик вдумывается в текст, запоминает его содержание, улавливает особенности формы, художественных приемов и средств, художественного мастерства автора.

Современные технические средства обучения предоставляют учителю множество вариантов «иллюстрирования текста», которые не просто сопровождают картинкой прочитанное, а становятся средством обучения. В системе экологического воспитания учащихся подобные «иллюстрации» обеспечивают формирование новых знаний. Так, например, следуя логике С. Тотьша в рассказе «Таяжный экзамен», урок можно проводить по составленной учителем карте, на которой изображены следы зверей, их внешний вид, пейзажная зарисовка, описанная писателем и т.д. В этом случае ученик не только анализирует художественное слово, но и приобретает знания по окружающему миру.



Рисунок карты

Выводы. Выявленные результаты заставляют нас внимательнее подойти к вопросам разработки регионального компонента по литературе и предложить педагогам необходимые материалы для эффективного изучения произведений шорской литературы, которая, как и само сознание древнего тюркского народа – глубоко экологично. Среди этих материалов не только подбор текстов к программе ФГОС, но и разработка методов и приемов, способствующих повышению мотивации к чтению произведений родной литературы, вдумчивому всестороннему художественному анализу текста.

Литература:

1. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. - М., 1971.
2. Торбоков С. Шория всюду со мной. - Кемерово, 2006 г.
3. Тотьш С. «Сын тайги». - Кемерово, 1990 г.

УДК 378.225

адъюнкт очного обучения Черезов Дмитрий ВладимировичНовосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);**доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович**Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНГ РОССИИ К РАБОТЕ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы методологических подходов к выбору и созданию модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии России к работе с военнослужащими девиантного поведения, определены структурные компоненты, принципы и функции модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии России к работе с военнослужащими девиантного поведения.

Ключевые слова: модель, структура, функция, принципы, компоненты модели, формирование готовности, курсанты ВНГ России.

Annotation. In article questions of methodological approaches to the choice and creation of model of formation of readiness of future officers of troops of national guard of Russia for work with the military personnel of deviant behavior are considered, structural components, the principles and functions of model of formation of readiness of future officers of troops of national guard of Russia for work with the military personnel of deviant behavior are defined.

Keywords: model, structure, function, principles, model components, readiness formation, cadets of VNG of Russia.

Введение. На современном этапе реформирования войск национальной гвардии значительно возросли требования к результатам подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии России. Офицерам войск национальной гвардии, в ходе работы с военнослужащими девиантного поведения, зачастую приходится производить вариативный изменение методов работы с военнослужащими девиантного поведения, на базе существующих знаний по данной проблеме с учетом реалий современного общества, что и обуславливает большое внимание, уделяемое центральным аппаратом ФСВНГ России вопросу формирования готовности будущих офицеров к работе с военнослужащими девиантного поведения в ВООВО ВНГ России. Для решения данного вопроса нами была сконструирована структурно-функциональная модель формирования готовности будущих офицеров ВНГ России к работе с военнослужащими девиантного поведения.

Изложение основного материала статьи. В нашей исследовательской работе мы придерживались психолого-педагогического подхода к разработке и исследованию проблематики формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения. Особую позицию мы отделили проблеме моделирования процесса формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения, как инструменту разработки и апробации единых теоретико-методологических подходов, осуществления преемственности целей, содержания, методов и организационных форм формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения.

Изучив научную литературу, мы выяснили, что моделирование, как метод научного познания, рассматривается такими учеными Ю.К. Бабанский, Б.А. Глинский, В.А. Штофф, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.И. Суравлева и др. [2, 3, 5, 7].

Мы придерживаемся мнения Н.В. Кузьминой, которая представляет моделирование как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами. Таким образом, в качестве прообраза мы берем реально существующий процесс формирования готовности к работе с военнослужащими девиантного поведения, имеющий место в военном институте войск национальной гвардии.

Наиболее полное, на наш взгляд, определение понятия "модель" дает В. А. Штофф в своей книге "Моделирование и философия". Под моделью он понимает такую мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [1, 2, 7].

Отсюда логически выделяются следующие характеристики модели (по Н.Г. Салминой):

1) модель является заместителем изучаемого объекта;

2) модель и изучаемый объект находятся в состояниях соответствия: модель не тождественна оригиналу, она только отображает изучаемый объект.

При конструировании модели мы придерживались структуры процесса моделирования предложенной Б.А. Глинским:

- выбор известной модели в научной литературе;

- актуализация знаний об оригинале и констатация факта невозможности изучения естественным образом интересующего объекта;

-изучение модели;

-перенос на оригинал полученных сведений;

-проверка истинности данных и представление их в системе знаний об оригинале [2].

Рассматривая труды ученых (В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, И.В. Блауберг и др.), мы предполагаем что модель формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии России к работе с военнослужащими девиантного поведения представляется как систематизированные и взаимосвязанные структурные компоненты и функциональные отношения, определяющие внутреннее устройство, единство и стабильность объекта исследования.

Обратившись к Философскому энциклопедическому словарю мы выяснили, что «структура» (лат. *structura* – строение, расположение, порядок) представляет собой совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, таким образом, сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [6]. Исходя из этого - структурной будет являться модель, имитирующая внутреннюю организацию, структуру оригинала.

В то же время установление структуры формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения является важным условием эффективности комплексного исследования и совершенствования этой системы.

Необходимость выявления сущности формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения обусловила выбор не только структурного, но и функционального типа создаваемой модели.

Современные научно-энциклопедические источники трактуют понятие «функция» (лат. *functio* - осуществление, исполнение) как способ поведения, присущий какому-либо объекту и способствующий сохранению существования этого объекта или той системы, в которую он входит в качестве элемента, а также роль определенного процесса в рамках некоторой системы, к которой он принадлежит, по отношению ко всей системе, а также вид связи между объектами, когда изменение одного из них влечет изменение другого [6, 7].

Функциональной является модель, имитирующая способ поведения (функции) оригинала. Сущность объекта не может быть познана иначе как через его проявления, функционирование. «Функция, как некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения, является одной из важнейших сторон сущности этой системы, и в этом смысле - одной из самых внутренних ее характеристик» [2, 6].

Таким образом, структура несет ответственность за постоянное взаимодействие между элементами системы, в то время как функция необходима для осуществления особого способа поведения, способа деятельности системы в целях поддержания взаимодействия компонентов [2].

Использование структурно-функционального типа модели мы аргументируем исходным положением о соотношении структуры и функции (по Б.А. Глинскому), в котором он определяет то, что взяв за основу подобие структур, мы сможем получить надежные (либо высокой степени вероятности) функции модели и прототипа (структурно-функциональные), однако, взяв за основу подобие функций, высока вероятность, что мы получим не достоверные, а правдоподобные выводы и результаты о сходстве структур модели и прототипа (функционально-структурные модели) [2]. Такая модель рассматривается как система: целостная и динамичная.

В качестве методологических подходов к формированию готовности будущего офицера к работе с военнослужащими девиантного поведения нами выделены следующие: системный, личностно-деятельностный.

Мы применили системный подход к формированию готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения, изложенный в работах ученых В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Г.Н. Серикова и др.

Инструментом использования системного подхода в исследуемом процессе выступает системный анализ, представляющий совокупность приемов и методов для изучения сложных объектов. Общая схема системного анализа, приемы его осуществления в различных системах отображены в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой и др.

Сконструированная нами модель формирования готовности будущего офицера к работе с военнослужащими девиантного поведения выступает как система, которая создается для достижения поставленной нами цели исследования. Результатом ее функционирования являются новообразования в знаниях, умениях, навыках офицера.

Важным методологическим подходом в нашем исследовании является личностно-деятельностный подход, описанный в научных трактатах таких ученых как А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др., где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Данный подход, в рамках нашего исследования, в своем личностном компоненте заключается в управляемом процессе развития личности курсанта, основанном на глубоком знании его личности и особенностей жизнедеятельности.

Использование нами личностно-деятельностного подхода, предполагает моделирование организации процесса формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения, как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.); определяет личность курсанта как субъект процесса формирования готовности будущего офицера к работе с военнослужащими девиантного поведения, который по своей сути является самоутверждающейся, самореализующейся личностью в образовательном процессе ВООВО, которая способна к самоорганизации своей деятельности [1, 2], что является характерной чертой и условием формирования готовности курсанта к работе с военнослужащими девиантного поведения при условии овладения им ориентировочной основой и алгоритмом работы с военнослужащими девиантного поведения.

Рассмотрим структурно-функциональную модель формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к работе с военнослужащими девиантного поведения.

К специфике разработанной нами модели нами отнесены интегративность, устойчивость, преемственность и прогностичность.

При разработке модели формирования готовности будущих офицеров к работе с военнослужащими девиантного поведения нами были определены следующие взаимосвязанные между собой принципы: гуманизма, интеграции, координации, непрерывности, диатропичности, связь теории с практикой.

Основными структурными элементами системы формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

Целевой компонент определен совокупностью цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование у будущих офицеров готовности к работе с военнослужащими девиантного поведения в процессе приобретения системы знаний по проблеме девиантности, знание сущности, причин

девиантного поведения военнослужащих, овладение курсантами необходимым комплексом умений и навыков по работе с военнослужащими девиантного поведения, а также владение соответствующими методиками работы и направлен на определение степени соответствия полученных результатов запланированным, их оценку для дальнейшей коррекции. Данный компонент выполняет в нашей научно-исследовательской работе диагностико-аналитическую функцию.

Мотивационно-ценностный компонент модели предполагает овладение курсантами системой ценностно-смысловых и эмоционально-волевых отношений будущего офицера к проблеме работы с военнослужащими девиантного поведения, осознание ценности работы с военнослужащими девиантного поведения, ответственности, интериоризация нормативных предписаний в сферу личностно-профессиональных ценностей, мотивов.

Мотивационно-ценностный компонент реализуется посредством ориентировочной и развивающей функций.

Содержательный компонент включает систему знаний о содержании девиантного поведения и специфики девиантного поведения военнослужащих, опыте практической деятельности офицеров с военнослужащими девиантного поведения.

В рамках содержательного компонента мы реализуем когнитивно-информационную функцию.

Деятельностно-организационный компонент предполагает овладение опытом практической деятельности, причем как известными, устоявшимися способами деятельности так и способами решения нестандартных задач; организацию деятельности участников образовательного процесса направленную на решение задач исследования, порядком их взаимодействия, организационными формами, методами, средствами, обеспечивающими эффективность изучаемого феномена, содержанием программ обучения, учебно-материальной базы; правилами, уставами, кодексами, воинскими традициями, нормами поведения военнослужащих и отношений участников образовательного процесса в военном институте; интерактивными формами и методами обучения и воспитания.

Функциями, которые выполняет данный компонент в разрабатываемой модели, являются операционно-технологическая, воспитательно-коммуникативная.

Оценочно-результативный компонент модели заключается в определении успешности эксперимента по формированию готовности будущего офицера к работе с военнослужащими девиантного поведения через критерии, показатели, уровни.

В модели формирования готовности курсантов к работе с военнослужащими девиантного поведения оценочно-результативный компонент выполняет оценочно –контролирующую и прогностическую функции.

В качестве критериев эффективности исследуемого процесса нами выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии.

Уровни сформированности определены нами теоретическо-методологическим анализом проблемы в процессе исследования и представлены оптимальным, допустимым и низким уровням.

Выводы. Таким образом, разработанная нами структурно-функциональная модель позволяет представить формирование готовности будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими девиантного поведения как целостный педагогический процесс, с присущими ему основными характеристиками – целостностью, системностью, цикличностью и технологичностью. Опираясь на данное представление моделируемого процесса нами определены структурные блоки модели: целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностно-организационный, оценочно-результативный, которые, в свою очередь, соответствуют основным компонентам педагогического процесса.

Литература:

1. Беловолов В.А. Образовательная среда военного института внутренних войск МВД России в условиях современного военного образования / Полич В.В., Беловолов В.А., Султанбеков Т.И. // Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. 2014. С. 350-361.
2. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 248 с.
3. Марков А.М. Моделирование процесса эмоционально-волевой подготовки курсантов военных институтов внутренних войск МВД России / Марков А.М. // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. 2014. С. 307-312.
4. Михеев В. И. Методы измерения в педагогических исследованиях/ В. И. Михеев, А. Ю. Потапова.– М.: Издательский центр АПО, 2002.– 48 с.
5. Пивоваров Р.В. Моделирование процесса формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы / Пивоваров Р.В., Леер В.И., Беловолов В.А., Беловолова С.П // Мир педагогики и психологии. Нижний Новгород. 2017. № 9 (14). С. 37-44.
6. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.— 840 с.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия. - М, - Л., 1986. - С. 52

УДК 371.012

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО–ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения потенциала социально–правового воспитания обучающихся как особой функции общества, способствующей обеспечению скоординированной профилактической деятельности различных социальных институтов, направленной на предупреждение правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних. Проанализирован практический опыт реализации социально–правового воспитания в деятельности государственных органов, образовательных учреждений.

Ключевые слова: социально–правовое воспитание, профилактика, социализация, декларация, конвенция, детская общественная организация, летний отдых детей.

Annotation. The article deals with the main provisions of the potential of social and legal education of students as a special function of society, contributing to the coordinated preventive activities of various social institutions aimed at the prevention of juvenile delinquency and crime. The practical experience of realization of social and legal education in activity of state bodies, educational institutions is analyzed.

Keywords: social and legal education, prevention, socialization, Declaration, Convention, children's public organization, summer recreation for children.

Введение. Важность проблемы изучения педагогического опыта организации социально–правового воспитания обучающихся в настоящее время связана с проблемами процесса социализации подрастающего поколения. Отсутствие системности во взаимодействии между различными учреждениями, занимающимися вопросами образования, воспитания, защиты обучающихся, в организации процесса социально–правового воспитания, негативно влияет на качество формирования всесторонне развитой личности.

Содержание социально–правового воспитания рассматривается нами как целостный социально–педагогический процесс интериоризации обучающимися правовых знаний, норм и способов правомерного поведения, осуществляющийся в единстве и взаимосвязи школьного и дополнительного образовательного–воспитательного взаимодействия правовой направленности в рамках целевого педагогического сопровождения формирования правовой компетентности как основы успешной правовой социализации личности; как специально организованное взаимодействие педагога и обучающегося по освоению социально–правового знания, становлению социально–правовой позиции, обретению социально–правового опыта.

В соответствии с государственными документами (Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики, закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция духовно–нравственного развития и воспитания гражданина России, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др.) воспитание детей рассматривается как «стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [4].

Формулировка цели статьи. Для нашего исследования важным является раскрытие сущности социально–правового воспитания обучающихся как особой функции общества, обеспечивающей решение проблемы профилактики правонарушений и преступлений, особенно среди несовершеннолетних, рассмотрение практического опыта реализации социально–правового воспитания.

Изложение основного материала статьи. Идея профилактики правонарушений среди населения появилась еще в программных документах российского государства в 1919 году. В свете этого одной из актуальных проблем общества, не получающей решения на протяжении нескольких десятков лет является профилактика девиантных форм поведения школьников, например, несовершеннолетних подросткового возраста, путем организации целенаправленной деятельности в рамках социально–правового воспитания как целостного социально–педагогического процесса.

Изменение ситуации в области международной защиты прав несовершеннолетних, повлекло изменение отношения к социально–правовому воспитанию в России. Так, по инициативе Лиги Наций в 1919 г. был создан Комитет детского благополучия. Главными задачами деятельности Комитета детского благополучия стали: разработка и внедрение мер по борьбе с беспризорностью; деятельность по предотвращению рабства, торговли детьми и проституции несовершеннолетних; деятельность по ликвидации детского труда.

Основную миссию в разработке социальных норм защиты детей в основном выполняли общественные неправительственные организации. Международный союз спасения детей был также основан общественной организацией англичан. В 1923 г. была разработана Декларация в рамках деятельности Международного союза спасения детей, содержащая приоритетные направления общественного развития, обеспечивающего необходимую защиту и заботу о детях.

К первым международным правовым документом по охране прав и интересов детей относится Декларация, отмечающая в качестве основных направлений деятельности государства заботу о детях, их защиту, которые с принятием данного документа перестали быть исключительной обязанностью семьи. Документом обозначен тот факт, что все человечество должно заботиться о защите детства. Несмотря на значительность этого события, окончательно система защиты прав ребенка как составной части защиты прав человека сложилась только после провозглашения Организацией Объединенных Наций принципа уважения прав человека.

Принятие в 1924 г. в Женеве Лигой Наций на 5-й сессии «Декларации прав ребенка», предложенной Международным союзом спасения детей, стало важным шагом в области создания правовых норм международного уровня, регламентирующих защиту детей.

В «Декларации прав ребенка» были озвучены принципы осуществления прав детей и сформулированы цели их международно–правовой защиты:

– ребенку должна предоставляться возможность нормального развития;

- ребенок должен быть первым, кто получит помощь при бедствии;
- ребенку должна быть предоставлена возможность зарабатывать средства на существование, но он должен быть огражден от всех форм эксплуатации;
- ребенок должен воспитываться с сознанием того, что его лучшие качества будут использованы на благо следующего поколения.

Значение принятия «Декларации прав ребенка» является прогрессивным для последующей разработки проблемы. Несмотря на тот факт, что «Декларация прав ребенка» носила лишь рекомендательный характер, правительствам передовых государств необходимо было прислушиваться к рекомендациям, которые она содержала и стремиться к выполнению ее принципов.

Россия стремилась не отставать от мировой правоохранительной системы в вопросах защиты прав детей, хотя это удавалось не всегда. Молодое, развивающееся государство, ищущее уникальный, подходящий, уникальный путь развития, не всегда успешно решало проблему защиты прав детей. К 1928 г. в СССР проблема защиты детства в стране стояла чрезвычайно остро. Постановлением ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 20.06.1935 г. «О мерах ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» полностью были ликвидированы комиссии по делам несовершеннолетних, что привело к усилению карательных мер в отношении детей, практически уравниванию наказаний за преступления со взрослыми.

На фоне изменений в системе образования, происходят изменения и в отношении государственных органов к организации правового воспитания школьников в процессе организации досуга. В середине 30–х гг. в Крыму создается Всесоюзный пионерский лагерь отдыха и здоровья «Артек», который своей деятельностью способствовал социально–правовой защите несовершеннолетних, популяризировал законопослушный образ жизни, формировал в детях толерантность и нравственные устои. В современных Российских загородных лагерях организуются правовые смены, в процессе проведения которых осуществляется правовое воспитание школьников, обогащается их социально–правовой опыт, формируется устойчивая позиция по правовым вопросам.

К проблеме защиты детей в нашей стране традиционно обращались в сложные периоды. Во время Великой Отечественной войны 1940–1945 гг появились постановления Правительства СССР о защите прав детей. Так, вопросы о судьбах детей–сирот на основе правовых актов решались в соответствии с постановлением СНК СССР от 23.01.1942 г. «Об устройстве детей, оставшихся без участия родителей». Согласно данному постановлению в СССР вновь предоставлялась возможность гражданам воспитывать осиротевших детей в форме опеки и патроната. Правовое положение детей в послевоенный период регламентировалось актами довоенного и военного времени.

Изменения отношения к социально–правовому воспитанию можно связать с событиями в мировом процессе защиты прав детства. В 1959 г. ООН принимает «Декларацию прав ребенка». В основу данного документа были положены принципы Женевской декларации (1924). Новый документ сформулировал 10 коротких программных положений, в которых был выражен призыв к родителям, отдельным лицам, государственным органам, местным властям и правительствам, неправительственным организациям – признать изложенные в них права и свободы ребенка и стремиться к их соблюдению.

Для нашего исследования важен тот факт, что в России в конце 70 – начале 80–х гг. в системе защиты прав несовершеннолетних, социально–правового воспитания, сложилась неблагоприятная обстановка, особенно это выражалось в «остаточном» внимании к проблемам содержания и обеспечения учреждений интернатного типа. Увеличение количества детей, оставшихся без попечения родителей, указывало на тот факт, что изменился статус осиротевших детей, сиротами все больше становились дети, чьи родители были лишены родительских прав или оставались матерями в родильных домах.

Необходимость в актуализации прав детей и придания им силы норм договорного права стала очевидной в ходе подготовки к Международному году ребенка в 1979 г. В этот год по инициативе Польши Комиссия ООН по правам человека приступила к разработке специальной Конвенции о правах ребенка. Понадобилось около 10 лет на составление документа, проведение его экспертизы и согласования со странами – членами ООН. 20 ноября 1989 г. Генеральная Ассамблея ООН принимает Конвенцию о правах ребенка, 2 сентября 1990 г. документ вступает в силу. Впервые ребенок становится не только объектом, требующим специальной защиты, но и субъектом права, которому предоставлен весь спектр прав человека.

Реализация Конвенции о правах ребенка имела сложный правовой механизм. В ряде стран возникают трудности с исполнением всех ее положений. Так, проблему представляет учет национальных и культурных особенностей различных групп несовершеннолетних. По своей направленности Конвенция о правах ребенка является принадлежностью западной цивилизации. Для основного населения ряда восточных государств с преобладанием мусульманских религий и традиций некоторые правовые положения Конвенции о правах ребенка кажутся спорными. Например, право ребенка на свободное выражение своих взглядов, своего мнения [2].

Изученные научные исследования свидетельствуют о наличии в сфере социально–правового воспитания и просвещения граждан различных проблем, например, организация социально–правового воспитания в образовательных учреждениях, в области формирования правосознания подростков и другие. Так, с каждым годом уменьшается процент обучающихся старших классов, ориентированных на ведение законопослушного образа жизни, обладающих устойчивой морально–нравственной позицией. С целью решения проблемы правового просвещения в Оренбургской области реализуется проект, направленный на правовое просвещение обучающихся и воспитанников дошкольных организаций «Доступно о праве».

Анализируя материалы доклада о соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов детей в Оренбургской области в 2017 году, мы пришли к выводу о том, что одним из направлений профилактической деятельности в Оренбургской области является гражданско–правовое воспитание детей и подростков, а также привлечение несовершеннолетних к участию в деятельности творческих объединений правовой и правоохранительной направленности.

При этом по данным доклада в 2017 году общее число несовершеннолетних, участвующих в деятельности таких объединений составило 9,5% от общего числа школьников, что на 1% выше, чем в 2016 году. В целом, совместная деятельность органов власти, образовательных организаций и общественности способствовала охвату в прошлом году 99% школьников, состоящих на всех видах профилактического учета, организованной внеурочной деятельностью [1, с. 51].

Однако, несмотря на принимаемые профилактические меры, за 2017 год правоохранительными органами Оренбургской области был зафиксирован рост детской и подростковой преступности (зарегистрировано 854 преступления, что на 18,6% больше уровня 2016 года). При этом количество выявленных несовершеннолетних участников противоправных деяний, совершавших ранее преступления сократилось на 4% в 2017 году (2017 год – 13,5%, 2016 год – 17,5%), сократилось число несовершеннолетних, совершающих преступления в состоянии алкогольного опьянения (2017 год – 24,5%, 2016 год – 29,1% [1, с. 52]).

В области организована межведомственная работа в рамках областных профилактических акций и операций: «Помоги ребенку», «Подросток», «Месячник правовых знаний», «Месячник по противодействию распространения алкоголизма, наркомании и токсикомании среди несовершеннолетних», «Сохрани жизнь себе и своему ребенку», «Всеобуч».

Одним из результативных направлений профилактической деятельности в Оренбургской области является серьезное отношение к организации летнего отдыха детей. В 26 февраля 2018 года в городе Оренбурге прошел очередной региональный деловой форум организаторов детского отдыха «Вектор развития – 2018», организаторами которого выступило министерство социального развития Оренбургской области и региональное агентство детского отдыха «Оренбургские каникулы». Форум состоял из трех содержательных блоков: пленарного заседания, работы разноплановых секций, работа выставки-презентации. Межведомственным профессиональным диалогом были пронизаны все формы работы на площадках. Данное мероприятие было направлено на актуализацию необходимости подготовки качественного летнего отдыха детей по всей Оренбургской области, процесс эффективного взаимодействия различных социальных институтов, заинтересованных в безопасном, доступном и качественном детском отдыхе [3].

Примером практической реализации социально-правового воспитания во внеучебной деятельности может служить работа Центра детского и молодежного движения «Радуга» Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Дворца творчества детей и молодежи», занимающейся общественно значимой, социально и лично ценной деятельностью, благодаря которой происходит формирование у детей и взрослых положительной «Я–концепции», общечеловеческих ценностей (плюрализма, демократии, уважения к личности, ее правам, закону, терпимости, взаимопонимания, милосердия и др.), опыта межличностного взаимодействия, способности к социальному творчеству, социально-правового опыта.

Среди направлений деятельности Центра детского и молодежного движения «Радуга» ведущую роль занимает правовое направление «Мы и право», которое ориентировано в своей работе на защиту прав ребенка, оказание правовой поддержки детей и подростков, проведение мероприятий по просвещению школьников относительно вопросов социально-правовой защиты детства. Эффективность социально-правового воспитания обеспечивается взаимодействием со специалистами в области юриспруденции, педагогики, психологии, студентами Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного педагогического университета», родительской общественностью.

Социально-правовое воспитание осуществляется в процессе участия обучающихся в проводимых внеучебных мероприятиях, носящих социально-значимую, правовую направленность, на базе Центра детского и молодежного движения «Радуга» (дискуссии, конкурсы рисунков, экскурсии, тематические кинолектории, заседания правового клуба, конкурсы знатоков прав детей и др.).

Наиболее интересно проходят беседы на правовые темы, предлагаемые обучающимися – участниками дискуссий (подростковая преступность, роль семьи в предупреждении детской наркомании, разрешение правовых конфликтных ситуаций с окружающими и т.д.), которые, на наш взгляд, являются довольно динамичными и гибкими при формировании правовой компетентности учащихся, особенно правовой позиции и социально-правового опыта.

Другой интересной формой социально-правового воспитания, направленной на успешную правовую социализацию школьников, способствующей формированию правовой компетентности, является работа правового клуба «Мы и право», который объединяет не только обучающихся старших классов, но и студентов разных курсов – будущих социальных педагогов и психологов.

В клубе организованы и используются следующие формы работы:

- оказание консультационной юридической, психологической, социальной помощи несовершеннолетним, оказавшимся в сложной жизненной ситуации;
- обеспечение социально-педагогической поддержки детям из неблагополучных семей;
- популяризация статей Конвенции ООН по правам ребенка;
- правовое просвещение учащихся, педагогов и родителей;
- проведение занятий по изучению различных отраслей права в части, касающейся несовершеннолетних;
- осуществление взаимодействия с другими социальными институтами, занимающимися защитой прав детей.

Выводы. Таким образом, социально-правовое воспитание является важнейшим социальным институтом, стремящимся выполнить заказ общества. Реформирование государства напрямую связано с развитием и функционированием всей системы образования, включая воспитательный потенциал.

На наш взгляд, именно социально-правовое воспитание является одним из основных факторов преодоления тенденции роста преступности среди несовершеннолетних и должно включать в себя: социально-правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права, государственному и общественному устройству, выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения личности.

Литература:

1. Доклад о соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов детей в Оренбургской области в 2017 году. <http://www.zaksob.ru/news.aspx?id=9087>
2. Конвенция о правах ребенка. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/
3. Региональный деловой форум организаторов детского отдыха «Вектор развития – 2018». <http://ok-56.ru/news/vektor-razvitiya-detskogo-otdyha-na-2018-god.html>
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. <https://минобрнауки.рф>

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, профессор Черноярова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Дюкина Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТЕХНИКЕ СТАРТА В СПОРТИВНОМ ПЛАВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается начальное обучение технике старта детей, занимающихся спортивным плаванием. Описан комплекс подготовительных упражнений, при обучении детей стартовому прыжку в спортивном плавании, и представлены показатели времени проплывания отрезка 10 м в/с в период проведения педагогического эксперимента.

Ключевые слова: спортивное плавание, начальное обучение, техника старта в спортивном плавании.

Annotation. This article deals with the initial training of start-up techniques for children engaged in sports swimming. A complex of preparatory exercises is described, when teaching children the starting jump in sport swimming, and indicators of the time of passing of a 10 m / s section during the pedagogical experiment are presented.

Keywords: sport swimming, initial training, start technique in sport swimming.

Введение. Старт является составной частью дистанции в спортивном плавании. Вовремя взятый и отлично выполненный старт позволяет пловцу начать свою дистанцию с оптимальной скоростью плавания и показать высокий результат. Ведь качественно выполненный старт – это залог успеха, так как можно «скинуть» от 0,1 до 0,5 секунд от общего времени, затраченного на дистанцию.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников показывает, что развитие техники стартовых прыжков начинается с периода проведения современных Олимпийских игр (1896 г.) и изменения условий проведения соревнований по плаванию, а именно переноса соревнований из открытых водоемов в закрытые плавательные бассейны.

Большое внимание технике стартовых прыжков издавна уделяли английские, американские, австралийские и немецкие школы плавания.

Первоначально пловцы стартовали с бортика, однако, начиная с 1908 года, после того как появились стартовые тумбочки, спортсмены и их тренеры стали уделять особое внимание технике стартовых прыжков.

К началу 50-60-х годов техника стартовых прыжков характеризуется огромным разнообразием исходных стартовых поз, характером и длительностью подготовительных движений рук.

Как показал анализ научно-методической литературы, учеными и ведущими специалистами в области спортивного плавания пристальное внимание уделено поиску оптимальных вариантов стартов.

Вопросы техники обучения стартовому прыжку достаточно полно раскрыты в работах В. А. Парфенова, Т. Г. Меньшуткиной [7, 4].

Как показывают теоретические исследования и практика спортивного плавания, в настоящее время на соревнованиях пловцы используют два варианта старта с тумбочки: классический (грэб-старт) и легкоатлетический (трек-старт). Стоит отметить, что другие варианты стартового прыжка высококвалифицированными пловцами почти не используются, т.к. считаются малоэффективными для скоростного плавания. Причем классический старт давно используется пловцами, но в последнее время, как отмечает И. П. Нечунаев [5] стремительно теряет свою популярность.

Согласно анализу литературных источников, понятие «старт» имеет весьма обширное значение. В общем смысле слова, как считают А.Н. Блеер, Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер: «Старт это место для начала различных спортивных соревнований» [1, с. 366-367].

В спортивном плавании, как констатируют А.Н. Блеер, Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер [1] различают две разновидности старта: прыжком со стартовой тумбочки (при плавании кролем на груди, брассом и дельфином) и из воды с толчком ног от бортика бассейна (при плавании на спине).

Согласно теоретическому анализу литературных источников старт является одним из важных элементов техники спортивного плавания.

В начале XX века, как показал анализ становления и развития техники стартового прыжка, в соревнованиях по плаванию на всех дистанциях всеми способами плавания спортсмены выполняли старт из воды толчком ног от опоры (борт лодки).

Далее пловцы стали выполнять старт прыжком с бортика. Так, на III Олимпийских играх 1904 году в Сент-Луисе (США), пловцы на дистанции 100 метров вольным стилем выполнили старт с понтона, что послужило толчком в эволюции скоростных вариантов техники стартовых прыжков.

Как отмечают Н. Ж. Булгакова, А. Д. Викулов [2, 3], только начиная с 1936 года, согласно международными правилами соревнований, спортсмены при плавании всеми способами, кроме способа на спине, стали выполнять старт прыжком со стартовой тумбочки. Высота тумбочки была равна 0,50-0,75 м над уровнем воды.

Бессспорно, техника старта видоизменялась, благодаря различным рациональным вариантам техники исходного положения пловца на тумбочке.

Начиная с 1980-2000 гг., широкое распространение получил старт с захватом руками за тумбочку в исходном положении. Такое положение называется – старт с захватом. В этом варианте техники пловец наклоняется вперед-вниз и захватывает пальцами рук передний край тумбочки. Степень сгибания ног в коленных и тазобедренных суставах, а также рук в локтевых суставах для каждого пловца индивидуальна.

Вариативно и положение кистей. Они могут касаться тумбочки на ширине, которая немного уже или несколько шире положения стоп. Некоторые пловцы захватывали пальцами рук боковые края тумбочки.

В этом случае можно вывести проекцию общего центра тяжести (ОЦТ) тела спортсмена чуть-чуть вперед, за передний край тумбочки, удерживая тело в неподвижном исходном положении за счет хвата руками.

При обучении технике стартового прыжка с тумбочки, согласно Н. Б. Никитскому [6], можно условно разделить на следующие элементы: исходное положение; подготовительные движения; толчок, полет в воздухе, вход в воду и скольжение, начало плавательных движений и выход на поверхность.

Как утверждают ведущие специалисты и тренеры, а также показывает спортивная практика, быстрый и эффективный старт приносит преимущество уже в самом начале заплыва. Правильный вход в воду придает пловцу ускорение, необходимое на первых метрах дистанции.

В настоящее время, как было сказано выше, на соревнованиях пловцы используют два варианта старта с тумбочки: классический (грэб-старт) и легкоатлетический (трек-старт).

В первую очередь они различаются фазой исходного положения, а именно положением ног на стартовой тумбочке, далее незначительным различием в фазе толчка, полета и входа в воду.

Во время грэб-старта пловец принимает исходное положение, при котором стопы ног находятся на краю тумбочки, а пальцы захватывают ее передний край. Классический старт отличается мощным отталкиванием, но время стартовой реакции, то есть то время, которое проходит от стартового сигнала до отрыва ног спортсмена от тумбочки, довольно велико, поэтому пловцы отдают предпочтение легкоатлетическому старту.

Техника классического старта (грэб-старт) делится на следующие фазы: Исходное положение; Скрытый период стартовой реакции; Подготовительные движения; Толчок; Полет; Вход в воду; Скольжение; Первые плавательные движения и выход на поверхность воды.

1-я фаза – исходное положение, пловец становится на стартовую тумбочку, при этом ноги немного согнуты в коленных суставах, стопы ног находятся параллельно друг другу, пальцы рук и ног захватывают передний край тумбочки.

2-я фаза – скрытый период стартовой реакции. Быстрота реакции на команду «Марш».

3-я фаза – подготовительные движения. Старт совершается в следующей последовательности: сначала голова, туловище и руки двигаются вперед до такого положения, что спина становится прямой и практически параллельной поверхности воды.

4-я фаза – толчок. При этой фазе совершается мощный толчок ногами от тумбочки, тело полностью выпрямляется.

5-я фаза – полет. Тело пловца летит вперед.

6-я фаза – вход в воду. Тело пловца входит при этом, начиная от кончиков пальцев рук и до кончиков пальцев ног – все должно входить именно в одну точку – последовательно.

7-я фаза – скольжение. Тело скользит в толще воды в хорошо обтекаемом положении.

8-я фаза – первые плавательные движения и выход на поверхность воды. В этой фазе, согласно правилам соревнований, выполняя первые плавательные движения и выход на поверхность воды, голова пловца должна появиться на отметке 15 метров.

Легкоатлетический старт (трек-старт) применяется в настоящее время всеми высококвалифицированными пловцами.

При легкоатлетическом старте (трек-старте) пловцы принимают исходное положение, напоминающее старт в легкой атлетике. При этом одна нога спортсмена стоит на краю тумбочки, а другая находится сзади – отсюда он и получил свое название.

Техника легкоатлетического старта (трек-старт) позволяет пловцу быстрее покинуть стартовую тумбочку после сигнала стартера и обеспечивает чуть более плоское положение тела при входе в воду, что особенно важно для сохранения высокой скорости после погружения.

Техника легкоатлетического старта (трек-старт) также условно делится на фазы: Исходное положение; Скрытый период стартовой реакции; Подготовительные движения; Толчок; Полет; Вход в воду; Скольжение; Первые плавательные движения и выход на поверхность воды.

1-я фаза – исходное положение: стоя на стартовой тумбочке, одна более сильная нога находится впереди, пальцы ноги захватывают передний край тумбочки, вторая нога находится на заднем краю тумбочки, при этом стопы ног должны быть параллельно друг другу. Пальцы рук захватывают передний край тумбочки. Центр тяжести тела максимально приближен к поверхности воды, это обеспечивает быстрый отрыв от тумбочки. Взгляд пловца как бы направлен на подъем стопы.

2-я фаза – скрытый период стартовой реакции. В этой фазе существует необходимость быстрого реагирования на стартовую команду «Марш».

3-я фаза – подготовительные движения. Подготовительные движения выполняются в четкой последовательности. Сначала двигаются вперед голова и плечи, затем начинает выпрямляться спина. Далее к движению тела вперед подключаются руки, при этом спина пловца должна быть параллельна поверхности воды, а сзади стоящая нога постепенно выпрямляется.

4-я фаза – толчок. Мощный толчок от тумбочки обеспечивает, стоящая сзади нога, т.к. она первой отталкивается от поверхности тумбочки и тело начинает выпрямляться, а через мгновение отталкивается впереди стоящая нога.

5-я фаза – полет. Тело пловца летит вперед. Во время фазы полета стопы ног соединяются.

6-я фаза – вход в воду. При входе в воду руки вытянуты, кисти рук соединены, голова находится под руками. Все движения выполняются очень быстро. Тело пловца входит в воду последовательно как бы в одну точку.

7-я фаза – скольжение. Тело скользит в толще воды в хорошо обтекаемом положении. Руки, туловище и ноги расположены на одной прямой в горизонтальной плоскости.

8-я фаза – первые плавательные движения и выход на поверхность воды. Выполняя первые плавательные движения и выход на поверхность воды, голова пловца должна разорвать поверхность воды на отметке 15 метров.

Выход тела на поверхность воды обязательно должен сопровождаться правильным положением тела и рук, акцент необходимо сделать на мощную работу ногами.

Как подчеркивает И. П. Нечунаев [5], в современном плавании, мощная работа ногами после скольжения, порой является определяющим условием для победы. Кто способен делать эффективные выходы, тот способен плыть очень быстро. Сегодня побеждают спортсмены, обладающие наиболее быстрыми и качественными ударами ногами под водой после стартов и поворотов: например, олимпийские

чемпионы Майкл Фелпс и Райан Лохте, а также чемпион мира в 25-метровом бассейне россиянин Станислав Донец.

Методы и организация исследования. Цель исследования – теоретически и экспериментально апробировать методику начального обучения детей технике старта в спортивном плавании.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала МАОУ «Гимназия №5» г. Чебоксары. В эксперименте приняли участие школьники 5-х классов МАОУ «Гимназии №5» г. Чебоксары в количестве 30 человек (15 человек контрольная группа, 15 человек экспериментальная группа).

При выборе контрольных тестов мы руководствовались следующими положениями:

- испытание проводилось в одинаковых (стандартных) для всех участников условиях;
- контрольное упражнение было доступно для всех испытуемых;
- контрольный тест измерялся количественными и качественными показателями (секунды, метры).

Продолжительность эксперимента составила 6 недель.

Контрольная группа занималась 3 раза в неделю по общепринятой методике обучения детей технике старта в спортивном плавании [8, 9].

В данную методику обучения стартовому прыжку с тумбочки были включены подготовительные упражнения, которые условно были разделены на три группы:

- Спады (сидя с бортика бассейна) – вход в воду вниз головой без отталкивания ногами от опоры.
- Соскоки (стоя с бортика бассейна) вход в воду вниз ногами.
- Стартовый прыжок (сидя с бортика, сидя с тумбочки, стоя на тумбочке) вход в воду вниз головой из различных исходных положений и высоты опоры.

Экспериментальная группа также занималась 3 раза в неделю. В методику обучения детей технике старта в спортивном плавании был включен разработанный нами комплекс подготовительных упражнений. Данный комплекс подготовительных упражнений делился на следующие две группы:

- Спады (сидя с бортика, сидя с тумбочки, стоя на тумбочке) вход в воду вниз головой без отталкивания ногами от опоры.
- Стартовый прыжок (стоя на тумбочке) вход в воду вниз головой.

При выполнении стартового прыжка использовались следующие предметы: резиновые кольца, диаметр которых был равен 25 см, гимнастические (пластиковые) обручи, диаметр которых был равен 1 метру и шест длина которого составляла 2 метра.

Резиновые кольца фиксировали голеностопные суставы, тем самым, помогая правильно войти телу в воду, не сгибая ноги в коленном суставе.

Гимнастические обручи находились на поверхности воды, стараясь прыгнуть в центр обруча, испытуемые учились входу в воду последовательно всеми частями тела без лишних брызг.

Используя шест, респондентам давалась возможность подобрать наилучшую траекторию полета и длину стартового прыжка.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе формирующегося эксперимента при выполнении стартового прыжка, учащиеся экспериментальной группы параллельно совершенствовали не только технику классического старта, но технику легкоатлетического старта в плавании.

Тестирование включало контрольный старт с тумбочки с проплыванием отрезка 10 м вольным стилем (в/с). Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели времени проплывания отрезка 10 м в/с в период проведения педагогического эксперимента (M±m)

Показатели	Результаты тестирования		
	Контрольная группа (n=15)		
	Начало педагогического эксперимента	Конец педагогического эксперимента	Достоверность
Отрезок 10 м в/с	7,20±0,60	5,40±0,40	P≤0,05
Экспериментальная группа (n=15)			
Отрезок 10 м в/с	7,30±0,50	4,80±0,50	P≤0,05

Как видно из таблицы 1 у испытуемых контрольной группы на начальном этапе исследования время проплывания отрезка 10 м в/с в среднем было равно 7,20±0,60 сек., на завершающем этапе исследования – 5,40±0,40 сек.

У испытуемых экспериментальной группы на начальном этапе исследования время проплывания отрезка 10 м в/с в среднем было равно 7,30±0,50 сек, на завершающем этапе – 4,80±0,50 сек.

Как показал анализ результатов исследования, в процессе педагогического эксперимента, испытуемые контрольной и экспериментальной групп освоили технику стартового прыжка в спортивном плавании.

Полученные результаты свидетельствуют, что за время проведения педагогического эксперимента достоверно изменились показатели времени проплывания отрезка 10 м в/с, как у контрольной группы, так и у экспериментальной группы.

Выводы. Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что в контрольной группе у испытуемых в тестовом упражнении проплывание отрезка 10 м в/с прирост составил 1,80 сек. В экспериментальной группе прирост составил 2,50 сек.

При сопоставлении результатов состязаний у испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой прирост показателей времени на отрезке 10 м в/с оказался выше на 0,70 сек (P≤0,05).

Таким образом, полученные более высокие темпы прироста у учащихся экспериментальной группы свидетельствуют о положительном эффекте апробированного нами комплекса подготовительных упражнений при обучении детей стартовому прыжку в спортивном плавании.

Литература:

1. Блеер, А.Н. Терминология спорта. Толковый словарь-справочник / А.Н. Блеер, Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. – Москва: Академия, 2010. – С. 366 – 367.
2. Булгакова, Н. Ж. Спортивное плавание: учебник для вузов физ. культуры / Н. Ж. Булгакова, В. З. Афанасьева, Л. П. Макаренко и др. – Москва: ФОН, 1996. – 430 с.
3. Викулов, А. Д. Плавание / А. Д. Викулов. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 367 с.
4. Меньшуткина, Т. Г. Исследование техники старта и поворота при плавании способом брасс: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т. Г. Меньшуткина, Л., 1980. – 24 с.
5. Нечунаев, И. П. Книга-тренер / И. П. Нечунаев. – Москва: Эксмо, 2012. – С. 52 – 56.
6. Никитский, Б. Н. Плавание: Учеб. для студентов фак-тов ФВ пед. институтов / Б. Н. Никитский. – Москва: Просвещение, 1981. – 320 с.
7. Парфенов, В. А. Анализ техники стартового прыжка и методика обучения старту при спортивном плавании: автореф. дис. ...канд.пед.наук / В. Парфенов. – Киев, 1959. – 32 с.
8. Черноярва, О. А. Плавание в учебно-спортивной работе инструктора по физической культуре в детском саду и школе: учеб. пособие / О. А. Черноярва. – Чебоксары: Чуваш.гос.пед. ун-т, 2016. – 204 с.
9. Черноярва, О. А. Теория и методика плавания: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. / О. А. Черноярва. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 302 с.

Педагогика

УДК 371

Студент 6 курса педиатрического факультета Чуб Леви Сергеевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен здоровый образ жизни как фактор формирования здоровья подрастающего поколения, как целенаправленное включение личности в соответствии с социальными и общественно-экономическими условиями, индивидуально-типологическими и личностно-мотивационными факторами, определяемыми мировоззрением и культурой в процесс оздоровления, направленный на единство физического, психологического и духовного компонентов индивидуума.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, личность, подрастающее поколение.

Annotation. The article considers a healthy lifestyle as a factor in the formation of health of the younger generation, as a purposeful inclusion of the individual in accordance with social and socio-economic conditions, individual-typological and personal-motivational factors determined by the Outlook and culture in the process of recovery, aimed at the unity of the physical, psychological and spiritual components of the individual.

Keywords: health, healthy lifestyle, personality, the younger generation.

Введение. Состояния здоровья населения, а в особенности подрастающего поколения, является одним из основных критериев благополучия общества. В соответствии с Концепцией государственной молодежной политики в Российской Федерации молодые люди являются объектом национально-государственных интересов, одним из главных факторов обеспечения развития российского государства и общества», она несет «особую ответственность за сохранение и развитие своей страны, за преемственность исторического и культурного наследия, за возрождение своего Отечества.

Современная ситуация показывает, что существуют еще неразрешенные проблемы, препятствующие самооздоровлению подрастающего поколения: «это низкий уровень готовности вести здоровый образ жизни, негативный пример со стороны родителей или друзей, недостаточное внимание к проблеме со стороны педагогов и родителей, слабое развитие волевых качеств, плохая валеологическая осведомленность» (11).

Данные многочисленных исследований по теме здорового образа жизни как фактора формирования здоровья подрастающего поколения, реализации его жизненной программы свидетельствуют о серьезных пробелах в изучении и осуществлении важной стратегической задачи государства, что и доказывает актуальность настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Особый вклад в разработку проблемы формирования здорового образа жизни внесли следующие ученые: М.В.Акилов, В.Н.Беленов, В.Ганьшина, Л.Б.Дыхан, В.С.Кукушкин, А.Г.Трушкин, А.Я.Иванюшкин, И.Р.Касимов, В.А.Лишук, Е.В.Мосткова и др.

Изучали здоровый образ жизни Ю.П.Лисицын, И.В.Полунина, И.В.Мальчевская, С.С.Матвеев, А.В.Никулин, Д.У.Нистрян, Г.М.Соловьев, А.Д.Степанов, Д.А.Изуткин, их исследовательский интерес в основном направлен на проблемы оздоровления, реабилитации, восстановления уже утраченного или сниженного здоровья.

Немалый интерес представляли для нас определенные современные аспекты изучаемой проблемы, отраженные в кандидатских и докторских диссертациях И.Н.Акрамовского, В.Ф.Веселова, И.В.Журавлевой и др.

В работе использовались теоретические и практические положения, содержащиеся в трудах отечественных педагогов и врачей, уделявших большое внимание изучению и разработке проблемы здоровья населения: В.А.Лишук, Е.В.Мосткова, Е.В.Макаревич, И.В.Мальчевская, Л.А.Попова и др.

Вопросы формирования ценности здорового образа жизни у подрастающего поколения осветили Г.В.Ганьшина, Д.Н.Дьяков, И.В.Журавлева и т.д.

В уставе Всемирной Организации Здравоохранения записано, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней и физических дефектов, но состояние полного социального и духовного благополучия.

Г.Л.Апанасенко указывает, что «рассматривая человека как биоэнергетическую систему, характеризующуюся пирамидальным строением подсистем, к которым относятся тело, психика и духовный

элемент, понятие здоровья подразумевает гармоничность данной системы. Нарушения на любом уровне отражаются на устойчивости всей системы» (2, 10).

Г.А.Кураев, С.К.Сергеев и Ю.В.Шленов подчеркивают, что «многие определения здоровья исходят из того, что организм человека должен сопротивляться, приспосабливаться, преодолевать, сохранять, расширять свои возможности и т.д. Авторы отмечают, что при таком понимании здоровья человек рассматривается как воинствующее существо, находящееся в агрессивной природной и социальной среде» (11, 76).

В подавляющем большинстве исследований подчеркивается, что абсолютное здоровье является абстракцией. Здоровье человека является не только медико-биологической, но прежде всего социальной категорией, определяемой в конечном счете природой и характером общественных отношений, социальными условиями и факторами, зависящими от способа общественного производства.

Н.В.Яковлева выделяет несколько подходов к определению здоровья. Одним из них является подход, в котором «здоровье рассматривается как отсутствие болезни.» (16, 364) Разные авторы приводят следующие «недостатки такого понимания здоровья: 1) в рассмотрении здоровья как болезни изначально заложена логическая ошибка, так как определение понятия через отрицание не может считаться полным; 2) данный подход - субъективен, так как в нем здоровье видится как отрицание всех известных болезней, но при этом за бортом остаются все неизвестные болезни; 3) такое определение имеет описательный и механистический характер, что не позволяет раскрыть сущность феномена индивидуального здоровья, его особенности и динамику» (12, 54).

Второй подход обозначен Н.В. Яковлевой как «комплексно-аналитический. В данном случае при изучении здоровья путем подсчета корреляционных связей выделяются отдельные факторы, оказывающие влияние на здоровье. Затем анализируется частота встречаемости данного фактора в жизненной среде конкретного человека и на основании этого делается заключение о его здоровье. Указываются на следующие минусы такого подхода: возможность недостаточности конкретного фактора для заключения о здоровье человека; отсутствие единого абстрактного эталона здоровья как суммы набора факторов; отсутствие единой количественной выраженности отдельного признака, характеризующей здоровье человека» (16, 365).

Также рассматривается системный подход. Его принципы:

- отказ от определения здоровья как болезни;
- выделение системных, а не изолированных критериев здоровья (гештальт-критериев системы здоровья человека);
- обязательное изучение динамики системы, выделение зоны ближайшего развития, показывающей, насколько пластична система при различных воздействиях;
- переход от выделения определенных типов к индивидуальному моделированию.

А.Я. Ивановский для обоснования ценности здоровья выделяет «3 уровня:

- 1) биологический - изначально здоровье предполагает совершенство само регуляции организма, гармонию физиологических процессов и, как следствие, минимум адаптации;
- 2) социальный - здоровье является мерой социальной активности, деятельного отношения человека к миру;
- 3) личностный, психологический - здоровье есть не отсутствие болезни, а скорее отрицание ее, в смысле преодоления. Здоровье в этом случае выступает не только как состояние организма, но как «стратегия жизни человека» (8, 29).

Т.Ф. Акбашев называет «здоровье характеристикой запаса жизненных сил человека, которая задается природой и реализуется человеком» (1, 23).

И.И. Брехман утверждает, что «здоровье - это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и самим собой» (3, 36).

О.С. Васильева рассматривает факторы, оказывающие преимущественное влияние на составляющие здоровья (физическое, психическое, социальное и духовное здоровье): «к числу основных факторов, влияющих на физическое здоровье, относятся: система питания, дыхания, физических нагрузок, закаливания, гигиенические процедуры. На психическое здоровье в первую очередь воздействуют система отношений человека к себе, другим людям, жизни в целом; его жизненные цели и ценности, личностные особенности. Социальное здоровье личности зависит от соответствия личностного и профессионального самоопределения, удовлетворенности семейным и социальным статусом, гибкости жизненных стратегий и их соответствия социокультурной ситуации (экономическим, социальным и психологическим условиям). И, наконец, на духовное здоровье, являющееся предназначением жизни, влияет высокая нравственность, осмысленность и наполненность жизни, творческие отношения и гармония с собой и окружающим миром, Любовь и Вера. Вместе с тем, автор подчеркивает, что рассмотрение этих факторов, как отдельно влияющих на каждую составляющую здоровья достаточно условно, так как все они находятся в тесной взаимосвязи» (4, 406).

По мнению О.С.Васильевой, «здоровье рассматривается как интегративная характеристика личности, охватывающая как её внутренний мир, так и всё своеобразие взаимоотношений с окружением и включающая в себя физический, психический, социальный и духовный аспекты; как состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды. Способ взаимодействия человека с внешней средой определяется самим человеком и составляет его образ жизни» (4, 408).

В общем можно трактовать здоровье как состояние полного телесного, душевного и духовного благополучия человека.

«В современной науке здоровье характеризуется следующими признаками: благополучие физическое, психическое и эмоциональное; количественные и качественные резервы организма; адаптация; ценность; потребность; целостное функциональное состояние» (6, 12)

Перейдем к понятию «здоровый образ жизни». А.М. Гендин, М.И. Сергеев, В.И. Усаков и В.В. Шабунин дают следующее определение: «специфический срез, аспект образа жизни, всех его сторон, способов жизнедеятельности, которые в него входят» (5, 32).

«Здоровый образ жизни характеризуют следующие черты: благоприятное социальное окружение; духовно-нравственное благополучие; оптимальный двигательный режим (культура движений); закаливание организма; рациональное питание; личная гигиена; отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ); положительные эмоции» (6, 19)

Ю. П. Лисицыным и И.В. Полуниной выделяются также ряд критериев критерии здорового образа жизни, к числу которых относятся, например, «гармоничное сочетание биологического и социального в человеке, гигиеническое обоснование форм поведения, неспецифические и активные способы адаптации организма и психики человека к неблагоприятным условиям природы и социальной среды» (11, 50).

А.М. Изуткин и Г.Ц. Царегородцев «структуру образа жизни представляют в виде следующих элементов:

- 1) преобразовательная деятельность, направленная на изменение природы, общества и самого человека;
- 2) способы удовлетворения материальных и духовных потребностей;
- 3) формы участия людей в общественно политической деятельности и в управлении государством;
- 4) познавательная деятельность на уровне теоретического, эмпирического и ценностно-ориентированного знания;
- 5) коммуникативная деятельность, включающая общение между людьми в обществе и его подсистемах (народ, класс, семья и др.);
- 6) медико-педагогическая деятельность, направленная на физическое и духовное развитие человека» (7, 20).

«Непременным условием сохранения здоровья является высокий уровень его культуры, которая должна стать неотъемлемым компонентом общей культуры человека. В связи с этим возникла необходимость реализации различными сферами деятельности новой для нашей страны социокультурной функции, заключающейся в формировании у населения культуры здоровья. В этой связи анализ содержания понятия «культура здоровья» приобретает не только теоретическую, но и практическую значимость» (6, 21).

Культура здоровья личности включает в себя эстетический компонент, который проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека: в науке, в труде, в быту и др. Подлинно человеческая чувственность, утонченное восприятие даруют ощущение радости жизни, а умение видеть и находить прекрасное обладает широким оздоравливающим эффектом.

Таким образом, «культура здоровья – составная часть мировоззренческой позиции человека, проявлениями которой являются здоровьесберегающее мышление и здоровьесберегающее, здоровьесформирующее поведение. Они ведут не только к самосовершенствованию индивидуального здоровья и к стремлению качественного изменения здоровья окружающих людей, но и выстраиванию духовно-нравственных отношений со всем Миром, то есть природной и социальной средой Земли и Вселенной» (6, 19).

Процесс формирования ориентации подрастающего поколения на здоровый образ жизни рассматривается как процесс воздействия на личность с целью формирования у нее мотивационно-ценностных, психологических, эмоциональных, интеллектуальных и других процессов, формирование гармоничной ценностно-ориентационной структуры, в которой гуманистической ценностью является идея «самооздоровления».

Выводы. Таким образом, здоровый образ жизни как фактор формирования здоровья подрастающего поколения рассматривается как целенаправленное включение личности в соответствии с социальными и общественно-экономическими условиями, индивидуально-типологическими и личностно-мотивационными факторами, определяемыми мировоззрением и культурой в процесс оздоровления, направленный на единство физического, психологического и духовного компонентов индивидуума.

Литература:

1. Акбашев Т.Ф. Третий путь. - М., 2006.
2. Апанасенко Г.А. Валеология: имеет ли она право на самостоятельное существование? // Валеология. 1996, № 2. - С. 9-14.
3. Брехман И.И. Введение в валеологию - науку о здоровье. - Л., 1997. - 125 с.
4. Васильева О.С. Валеология - актуальное направление современной психологии // Психологический вестник РГУ. Ростов-на-Дону, 1997. - Вып.3. - С. 406-411.
5. Гендин А.М. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях / А.М.Гендин, М.И.Сергеев, В.И.Усаков, В.В.Шабунин. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – С. 32.
6. Головина Г.В. Правовые и социально-культурные основы профилактики наркомании в библиотеке: учеб.-методич. пособ. / Г.В. Головина, И.А. Савина. - М.: Литера, 2012. – 184 с.
7. Журавлева И.В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. / И.В. Журавлева. - М., 2005. - 434 с.
8. Иванюшкин А.Я. “Здоровье” и “болезнь” в системе ценностных ориентаций человека // Вестник АМН. - 2002. Т.45. №1, с.49-58, №4, - С. 29-33.
9. Изуткин А.М., Царегородцев, Г.И. Социалистический образ жизни. - М., 1997.
10. Касимов И.Р. Здоровый образ жизни как социально-культурная проблема: культурологический и деятельностно-ориентированный подходы / И.Р.Касимов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – №1. – С. 76-79.
11. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. - М., 1992. - 40 с.
12. Лисицын Ю.П., Полунина, И.В. Здоровый образ жизни ребенка. - М. - 2004.
13. Михайлова О.Н. Формирование потребностей здорового образа жизни / О.Н. Михайлова // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. - 2007. - №1(51). - С. 180-185.
14. Нистрян Д.У. Некоторые вопросы здоровья человека в условиях научно-технического прогресса // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. - Кишинев, 2001. - С. 40-63.
15. Чувинова И.В. Информационно-просветительские технологии социально-культурной деятельности как средство формирования здорового образа жизни подростков: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Чувинова Ирина Викторовна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. - Тамбов, 2007. - 270 с.
16. Яковлева Н.В. Анализ подходов к изучению здоровья в психологии // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. - Ярославль, 2011. - Т.4. - Вып. 2. - С. 364-366.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Чуйкова Элина Сергеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал) (г. Самара);

преподаватель Мусаева Анастасия Сергеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал) (г. Самара)

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ PR-ТЕХНОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования лингвострановедческого компонента в программе по иностранному языку для студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Изучена область лингвострановедческих знаний, а также выявлены аспекты, наиболее подходящие для реализации в учебной программе PR-технологов. На уроках иностранного языка апробируются новые приемы работы при подготовке профессионального проекта на иностранном языке. Создание проекта PR-кампании сочетает знания различных профессиональных областей: знаний как иностранного языка, так и профессиональных знаний PR-индустрии.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвострановедческий компонент, приемы работы, английский для специальных целей, проект PR-кампании,

Annotation. The article focuses on the linguistic and cultural content of studies, appropriate for public relations specialists in the process of teaching English. The authors highlight the components of linguistic and cultural knowledge and select the items which suit ESP programme for PR-specialists. The article presents the techniques that require cultural knowledge, e.g. development of students' own PR-campaign. This project work involves both socio-cultural competency and professional PR competencies.

Keywords: socio cultural competency, linguistic and cultural knowledge, teaching techniques, ESP, project of PR-campaign.

Введение. Изучение английского языка является неотъемлемой частью высшего образования не только на языковых специальностях, но также как непрофильный предмет на остальных факультетах. Преподавание иностранного языка в современном обществе с его растущей глобализацией ставит перед педагогом задачу не только обучить основным языковым навыкам (лексика, грамматика, фонетика, правописание), но также сформировать у будущего специалиста социокультурную компетенцию, то есть возможность тактично и уместно применять полученные языковые знания в ситуациях общения на иностранном языке.

Изложение основного материала статьи. Социокультурная компетенция – термин, сформировавшийся относительно недавно. За последние годы многие ученые занимались изучением данной темы. Среди них, к примеру, В.В. Сафонова, М.Р. Коренева, И.Л. Бим, П.В. Сысоев. Под социокультурной компетенцией подразумевается наличие знаний о социокультурном контексте изучаемого языка, навыков и умений использование этих знаний в процессе общения, а также способности к наблюдению за культурно маркированными единицами [4; 5]. Однако разделяя социокультурную компетенцию на составляющие, каждый исследователь выделяет различные блоки, при этом очень близкие между собой по содержанию.

Например, И.Л. Бим включает социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [2]. П.В. Сысоев выделяет знания о культурном разнообразии, умения взаимодействовать с представителями разных культур и способность к активной позиции в диалоге культур [6; 7]. В.В. Сафонова указывает, что социокультурная компетенция включает три аспекта: общекультурный, лингвострановедческий, социолингвистический [4].

Большинство исследователей признают наличие культурных несопадений, которые вызывают определенные сбои в общении представителей разных культур. При этом учитель неизбежно сталкивается с трудностью отбора материала по кросс-культурным различиям, т.к. лишь незначительное число исследователей предпринимают попытки систематизировать разрозненные сведения о социокультурных несоответствиях в текстах на английском языке, созданных не носителями языка.

Еще в 80-е годы Ю.Н. Караулов выделил три уровня различий в порождаемых и воспринимаемых текстах:

- уровень структурно-языковой сложности;
- уровень содержания или «глубина и точность отражения действительности»;
- уровень целевой направленности [3, с. 3].

Третий уровень - уровень замысла и интерпретации целевых установок общения.

Другие исследователи, например, Е.Г. Биева, разводят языковой и организационный уровни. Согласно Е.Г. Биевой, смысловая структура текста является определяющим фактором в восприятии и понимании текста. Именно смысловая структура текста взаимодействует с уровнем языкового развития личности и её запасом знаний о предмете описания [1, с. 67].

А. Брукс и П. Гранди конкретизируют уровни, на которых возможны социокультурные несоответствия, следующим образом:

- организационный;
- лингвистический;
- общий или уровень социологии письма [9].

Культурные различия на глубинном уровне социологии письма связаны с с предметной областью общения и с целями, которые перед собой ставит участник общения. Более точно авторами классификации данный уровень не прокомментирован.

Д. Зипман [11] – последователь контрастивной риторики – анализирует работы Р. Каплана, М. Кляйна, Дж. Галтунга и выделяет два основных уровня текста, на которых могут проявляться культурные несоответствия. Это когнитивный уровень, отвечающий за представления пишущего о мире, за специфичный стиль мышления (cross-cultural difference in thought), и лингвистический уровень (cross-cultural difference in

writing patterns), на котором воплощаются особенности мышления через особое построение текста, отбор материала и отбор языковых средств.

Система культурных несовпадений, разработанная британскими учеными, находится в одном ключе с теорией языковой личности Ю.Н. Караулова [3], который рассматривал универсальные различия для любых типов текстов, не конкретизируя язык, на котором они созданы. Если мы сопоставим уровни текста, на которых проявляется специфика языковой личности, в общих классификациях российских специалистов и в классификациях зарубежных исследователей, то заметим ряд сходных уровней: социокультурные несовпадения в общении можно обозначить как различия *мотивационного, содержательного, организационного и лингвистического* уровней.

Развитие социокультурной компетенции позволяет предвосхищать возможное недопонимание на каждом из данных уровней. Социокультурная компетенция многоаспектна. Она включает в состав специфические знания, навыки, умения и способности [4, с. 28].

Таблица 1

Структура социокультурной компетенции по В. В. Сафоновой

Социокультурная компетенция		
Лингвострановедческий компонент	Социолингвистический компонент	Общекультурный компонент
<ul style="list-style-type: none"> - знания национально-культурной лексики, - навыки опознания, перевода страноведчески маркированных единиц, - умения анализировать текст и использовать в речи приемлемые страноведчески маркированные единицы, - способности лингвострановедческой наблюдательности. 	<ul style="list-style-type: none"> - знания моделей и сценариев поведения, - навыки выделения социолингвистического компонента в языковых и единицах и в речевом поведении, - умения человека действовать и общаться адекватно принятым нормам в стране изучаемого языка, - способность социолингвистической наблюдательности 	<ul style="list-style-type: none"> - знания историко-культурного фона, традиций, обычаев народа, - навыки выделения общекультурного компонента в языковых и единицах и в речевом поведении - умения использовать культурологические знания для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры - способность к межкультурному взаимодействию

Таким образом, социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Ориентация на социокультурную составляющую образования средствами иностранного языка предполагает, по мнению В.В. Сафоновой, учет профиля подготовки для корректного отбора содержания обучения [4, с. 30]. Естественно, надо понимать, что изучение всех аспектов социокультурной компетенции возможно при достаточном разнообразии языковых дисциплин и достаточном количестве учебных часов. Однако в этом и заключается проблема, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка на неязыковых специальностях.

Согласно требованиям ФГОС по дисциплине «Иностранный язык», обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер.

В основные задачи дисциплины входит достижение студентами неязыковых специальностей уровня практического использования иностранного языка, как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования. Специалист должен уметь налаживать межкультурные научные связи, участвовать в международных симпозиумах и конференциях, быть готовым к выступлениям на международном уровне, изучать зарубежный опыт в конкретной области науки, техники и культуры, и осуществлять деловые контакты [8].

Однако, педагог часто сталкивается с базовыми знаниями иностранного языка и необходимостью в среднем за два учебных года и при ограниченных учебных часах вывести студентов неязыковой специальности на профессиональный уровень владения иностранным языком в сфере их профессиональных коммуникаций. И, естественно, одним из показателей этого уровня является социокультурная компетенция. Но не стоит забывать, что формирование данной компетенции возможно и при базовых знаниях иностранного языка или даже при их отсутствии, то есть в процессе непосредственно его изучения.

Студенты специальности «Связи с общественностью», безусловно, в профессиональной сфере будут испытывать необходимость в использовании иностранного языка. В современных исследованиях компетенции PR-технологов рассматриваются как стратегическая необходимость для любого специалиста, поэтому обучение данной специальности предусматривает включение большого количества междисциплинарных связей: 'It can follow Gardner's (2008) forward-looking view of the need for any discipline, or cluster of good intelligences, to be oriented to serving a global community [10].

Для того, чтобы перенять и использовать в своей практике опыт зарубежных стран в данной сфере, необходимы знания в сфере лингвострановедения, входящие в состав социокультурной компетенции. Внедрение в программу изучения иностранному языку лингвострановедческих тем возможно с первого занятия. Например, объяснение разницы между различными вариантами приветствия (hi, hello, good morning), прощания (bye, goodbye, see you, later), извинениями (excuse me, sorry, beg one's pardon), необходимость чаще, чем в русском языке, добавлять слова thank you и please. В дальнейшем по мере усиления программы и насыщения профессиональной лексикой у педагога появляется возможность использовать более интенсивные методы применения полученных знаний в профессиональной сфере.

Исследование, положенное в основу данной статьи, проводилось на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета. В начале учебного года 2017-2018 студентам второго года обучения по специальности “PR-технологии” был предложен тест на проверку лингвострановедческих знаний. По результатам проведенного тестирования можно сказать, что ни один из пятнадцати реципиентов не показал должного уровня знаний. Следовательно, была выявлена необходимость внедрения такого компонента как лингвострановедение в учебную программу студентов данной специальности.

В таблице, следующей ниже по тексту, указаны разделы лингвострановедения, наиболее подходящие для изучения студентами неязыковой специальности. Данные параметры были включены в программу “Иностранный язык”, успешно сочетаясь с основными темами курса.

Таблица 2

Стратегии обучения английскому языку PR-технологов с включением лингвострановедческого компонента в содержание обучения

Содержание лингвострановедческого компонента обучения английскому языку	Приемы работы с лингвострановедческим материалом	Приобретаемые профессиональные навыки и умения
<ul style="list-style-type: none"> - Пословицы (Например, <i>An apple a day keeps the doctor away</i> в рекламной компании) - Поговорки - Народные песни и мелодии (гимны) - Фразеологизмы - Детские стихи и песни (Например, <i>The bear went over the mountain</i> в рекламной компании) 	<ul style="list-style-type: none"> - Подбор, просмотр, анализ, обсуждение рекламных роликов на иностранном языке (например, <i>The tale of Thomas Burberry</i>) - Анализ истории возникновения, особенностей, направления развития и успеха международных брендов с точки зрения PR-практики, сравнение с отечественными брендами - Оценка положительного и отрицательного опыта выхода российских компаний на международный рынок (<i>Нэйминг: Русский Стандарт - Russian Standard</i>) - Сравнительный анализ приемов работы PR-специалистов страны изучаемого языка и России 	<ul style="list-style-type: none"> - Умение формулировать рекламные слоганы с использованием лингвострановедческого материала - Подбор названия международных брендов, адаптация отечественного бренда при выходе на международный рынок - Создание образа компании с учетом международных тенденций - Способность оценить международный опыт и применить в отечественной практике

Анализ материалов по специальности, разработанных носителями изучаемого языка, дополнительно вскрывают и морально-этические вопросы использования различных фактов в разных культурах. Так лингвострановедческий компонент непосредственно соприкасается с общекультурным через обсуждение общечеловеческих ценностей. Специалисты отмечают, что это необходимая составляющая в образовании PR-технологов: “The findings from online surveys conducted in both countries imply that PR ethics is linked to the culture and social environment in which practitioners function” [12].

В ходе обучения у студентов появляется возможность практически применять полученные знания, реализуя их в различных проектах в рамках занятий: например, создание рекламных слоганов на иностранном языке, подбор названия бренда мировой сети, создание образа компании для выхода на международный рынок и некоторые другие.

По окончании обучения по программе, дополненной изучением лингвострановедения, осуществляется контроль в виде защиты проекта, призванного проверить, насколько успешно студентами был освоен материал. Выпускной проект носит название “PR-кампания бренда на международном рынке” и предполагает:

- выбор продукта или услуги, подбор названия международного бренда, слогана, товарного знака, обоснование выбора;
- разработку PR-кампании с учетом отечественных и международных особенностей рынка.

Оценка результатов проекта помогает выявить способность студентов использовать лингвострановедческие знания в сфере профессиональных интересов.

Выводы. В завершении, отметим, что современный мир с интернет-технологиями значительно расширил возможности PR-специалистов, сделал реальностью возможность реализовать межкультурные проекты, которые опираются на социокультурные знания и умения. Чтобы быть всегда в курсе последних событий, необходимо воспринимать обмен культурной информацией как естественный непрекращающийся процесс: “Since the introduction of digital media, the role of the public relations practitioner has become more strategic in order to maintain relevance with even more diverse – and dispersed – audiences. ..public relations practitioners must...encourage a true participatory environment that sees cultural values shared as part of an organic exchange process [13].”

Литература:

1. Биева, Е. Г. К вопросу о факторах, определяющих понимание текста // Уровни текста и методы его лингвистического анализа. М., 1982. С. 67–78.
2. Бим И.Л. Обучение иноязычной социокультурной компетенции. М.: Аркти- Глосса, 2004.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность: сб. статей. М.: Наука, 1989. С. 3–11.

4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д. пед. н. М., 1992.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспектива // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. М., 2013. № 4. С. 53-72.
6. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. Иностранные языки в школе. 2001, № 4. С.12-18.
7. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96-110.
8. ФГОС ВО по направлению подготовки “Реклама и связи с общественностью”, утвержденный приказом министерства образования и науки от 11 августа 2016 г. № 997.
9. Brookes, A. & Grundy, P. (1991). Writing for study purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
10. McKie D., Health R.L. (2016). Public relations as a strategic intelligence for the 21st century: Contexts, controversies, and challenges. Public Relations Review. Vol.42 (2). pp. 298-305. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.04.003>
11. Siepmann D. Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German. Journal des traducteurs / Translators' Journal, Volume 51, numéro 1, mars 2006, pp. 131-150. URL: <http://www.erudit.org/revue/meta/2006/v/n1/012998ar.html> DOI: 10.7202/012998ar
12. Toledano M., Avidar R.(2016). Public relations, ethics, and social media: A cross-national study of PR practitioners. Public Relations Review. Vol.42 (1). pp.161-169. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.11.012>
13. Tomblinson B., Wolf K. (2017). Rethinking the circuit of culture: How participatory culture has transformed cross-cultural communication. Public Relations Review. Vol.43 (1). pp.14-25. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.10.017>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна
 Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Шакирзянова Розалия Маликовна
 Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Мухаметзянова Резида Искандаровна
 Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЗАИЧЕСКОГО ЖАНРА ФОЛЬКЛОР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования педагогического потенциала прозаического жанра фольклора в обучении иностранному языку. С одной стороны, прозаический жанр фольклора, к которому относятся сказки, легенды, саги, байты, содержит в себе огромные морально-этические ценности. С другой стороны, является эффективным средством развития иноязычной речи обучающихся. Часто повторяющаяся лексика и интересные сюжеты позволяют успешно использовать прозаический жанр фольклора в обучении иностранному языку. Он помогает развивать все виды речевой деятельности – монологическую речь, письмо, умение слушать и слышать, понимать, о чем идет речь. Прозаический жанр расширяет кругозор, развивает познавательную активность студентов. Отработанный веками прозаический жанр помогает студентам усвоить те или иные значения слов и выражений, узнать исторические факты и события страны изучаемого языка, т.е. развивает познавательную активность студентов. Каждый из анализируемых видов прозаического жанра имеет свои отличительные особенности: содержание, тематику, систему образов, языковое своеобразие, художественные приемы, манеру исполнения. Изучение прозаического жанра родного языка и изучаемого иностранного языка в сравнительном плане повышает интерес к предметам языкового цикла, помогает решать ряд дидактических и воспитательных задач: развитие речи, памяти, воспитание способности художественного мышления, подготовка к самостоятельным высказываниям, умение слушать и слышать. Использование произведений устного народного творчества изучаемого иностранного языка дает возможность узнать историю и культуру народа, изучаемого языка. Авторы статьи обосновывают целесообразность использования прозаического жанра фольклора возможностью успешного достижения таких педагогических целей, как воспитательной, обучающей и развивающей.

Ключевые слова: фольклор, иностранный язык, педагогическая ценность, прозаический жанр, фольклор, легенды, сказки, байты, саги.

Annotation. It has been researched the pedagogical value of prosaic genre of folklore in teaching foreign language. Fairy tales, legends, sagas can be successfully used to develop language skills of students. Prosaic genre is a very useful training aid to develop speaking, writing, listening skills of students. Moreover prosaic genre of folklore has enormous moral ethics values. It helps to broaden mind and developing research activities of students. Fairy tales, sagas, Tatar heroic tales (baits) can be successfully used in teaching foreign language because they are adapted to different ages and different levels of knowledge. They were successfully created from centuries to centuries by folk and they were improved by people for bringing up and education of a young generation. Each nation created its own fairy tales or legends. Reading them it is possible to understand the soul of the people which language students learn. Through fairy tales, legends, sagas students can understand what and why this or that language word or expressions should be used this way. In fact, students can also learn some historical facts or events which happened to in the country what language they learn. The plots of the prosaic genre are narrative. They have logical conclusion, many new words which are repeated many times that is why it is not very difficult to remember and to retell them. Prosaic genre develops not only the language skills of students but it also instills in students a love of learning.

Keywords: folklore, foreign language, fairy tales, sagas, legends, pedagogical value, language skills, educational goals, words

Введение. Познавая окружающий мир, человек, фиксирует результат своего познания в языке, однако при этом язык не столько отражает реальный мир, сколько отображает его, представляет нам его интерпретацию, созданную сознанием человека, и тем самым создает новую реальность, в которой и живет человек [Фомина, с. 4].

Прозаический жанр фольклора, возникший до появления письменности, отличается от других видов искусства тем, что содержит такие компоненты, необходимые для реализации педагогического потенциала, как: знание возрастных особенностей, основных законов детской логики и восприятия. Устное народное творчество затрагивает все сферы жизни человека, реализует кумулятивную функцию языка, поскольку участвует в хранении и передаче от старшего к младшему поколению общественно-исторического опыта того или иного народа.

С XVIII века прозаический жанр фольклора (сказки, легенды, мифы, предания, саги, байты, былины и т.д.) являлся объектом изучения таких видных ученых, педагогов, как В.П.Аникин, А.Н.Афанасьев, Н.Исанбэт, К.Насыри, А.И.Никифоров, Э.В.Померанцева, В.Я.Пронин, А.М.Смирнов (Россия), Дж. Джекобс (Великобритания). Но, несмотря на большую работу, проделанную собирателями, исследователями, на наш взгляд, изыскания носят фрагментарный характер. Данное обстоятельство следует объяснить тем фактом, что каждый из видов прозаического жанра имеет свои отличительные особенности: содержание, тематику, систему образов, языковые особенности, художественные приемы, манеру исполнения и т.д. Однако этот жанр можно и нужно использовать в обучении иностранному языку. В этом жанре есть все, чтобы успешно развивать навыки аудирования, устной и письменной речи.

Формулировка цели статьи. Изучить педагогический потенциал прозаического жанра фольклора в обучении иностранному языку.

Объектом исследования является прозаический жанр фольклора – это сказки, легенды, саги, байты и т.д.

Изложение основного материала статьи. Самыми популярными и любимыми в детской среде являются сказки. Большинство исследователей выделяют народность происхождения сказки, считают ее преимущественно прозаическим художественным произведением волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Сказка среди других педагогических жанров (легенд, преданий) отличается наибольшей устойчивостью и наименьшей импровизационностью. Она не имеет религиозной окраски, свойственной легенде, не имеет связи с поверьями, как в былинах. Место и действие в сказках не определено, к примеру, в русской сказке встречаем: «В некотором царстве, в некотором государстве», в английской – «Once upon a time there lived a...».

Каждая разновидность сказок имеет свой состав персоналий и резко контрастную их группировку. Борьба добра и зла оканчивается победой положительных героев. Наличие разного типа действующих лиц вводит в сказку идеализацию одних и отрицательное, ироническое, или сатирическое описание других. Так отношение к действительности проявляется в идейных, нравственных вопросах, затронутых в сказке. В этом прозаическом жанре с установкой на вымысел, фантазию дается четкая оценка действий персонажей, утверждаются высокие моральные идеи. Иногда сказка заканчивается моральным поучением, формулой, пословицей и т.д.

От других жанров фольклора сказка отличается ярко выраженной эстетической функцией. Она призвана вызвать интерес слушателя, зрителя, читателя. Её эстетическая сторона проявляется, прежде всего, в увлекательном сюжете, в изображении «сказочных» царств, идеальных героев, таинственных явлений, удивительных существ и предметов, а также в яркой, богатой системе художественных средств: многочисленные повторы, многослойные сложные сравнения, эпитеты, гиперболизация и т.д. Особенно важную роль в эстетическом воспитании играют волшебные сказки, в которых чаще встречаются усложненные художественные формы, усиление психологических деталей и т.д.

Сказки – это не только описание общественно-бытовой стороны жизни людей в разные эпохи, но и отражение их верований. Большую роль в развитии сказочного сюжета играют всякого рода запреты, восходящие к древнему понятию табу. Ребенку с детства объясняли через сказки, что такое «нельзя» и что случится, если нарушить запрет. В качестве примера приведем следующие сказки:

- «Алёнушка и её братец Иванушка» (Мальчик наказан за непослушание: нельзя пить воду из любого источника);
- «Су анасы» («Водяная» – мальчик наказан за воровство гребня водяной);
- «Mr. Miassa». («Мистер Миакка» – мальчик был похищен, так как не послушался мамы и вышел на улицу).

Особенно богаты в познавательном плане сказки о животных, о природе, через них ребенок получает ответы на многие волнующие его вопросы:

русс.: Почему на мелководье мало рыбы? (Из сказки «О щуке зубастой»)	татар.: Почему луна и солнце не стоят на одном месте? (Из сказки «Луна и солнце»)	англ.: Почему у птиц разного цвета пёрышки (Why the birds of different colours?)
---	--	---

Сказки о животных знакомят детей с окружающим миром, природными явлениями, с новыми названиями предметов. Например, в русской сказке «Ворона» перечисляются названия таких птиц, как воробей, орел, сыч и дается их описание. В английской сказке «The Tulp Pixies» («Тюльпановые феи») перечисляются названия полевых цветов и их поведение днем и ночью.

Поучительный эффект сказки в старом прекрасно разработанном методе народной педагогики – рассказывании, когда действие медленно разворачивается, доходит до кульминации и заканчивается поучительной концовкой. Этот метод рассчитан на приспособление детского понимания ходу повествования. Повторения, кумулятивность, аллитерации, наличие песенок, часто рифмованная речь, богатое словотворчество делают сказку привлекательной и легко запоминается детьми.

русс.: 1. «Теремок». 2. «Петушок»	татар.: 1. «Дурт дус» (Четыре друга).	англ.: 1. The old woman and her Pig («Старушка и её поросёнок») 2. «Three Bears» («Три медведя»).
---	--	--

Подобный порядок построения сказок обеспечивает легкое запоминание их сюжетов, развивает логическую память, дает возможность усвоить многочисленные новые понятия за короткий промежуток времени. Эти особенности сказок в полной мере используются в обучении родному и иностранному языкам. Практически в каждом учебнике по родному и иностранному языкам для младших классов можно найти вышеназванные сказки.

Педагогическая значимость сказок неисчерпаема. При обучении иностранным языкам сказки можно успешно использовать в разных группах, с разным уровнем владения языком. Они помогают развивать речевое мастерство, память, логику и т.д.

Большой интерес вызывают также легенды, предания, саги, былины, баллады и т.д. Причиной этому является желание людей познакомиться с историей и культурным наследием своего народа, знать свою историческую преемственность в потоке чередующихся времён. У жителей каждого села, города, края своя история, свои рассказы о событиях, происходивших на их малой родине. Эти рассказы принято называть преданиями. В древности предания осмысливались как священная история рода. Её тайны открывал молодому охотнику, воину старейший член рода. В ранних преданиях мы находим ответы на вопросы, поставленные первобытным сознанием: «Откуда мы?», «Какова роль человека в жизни?» и т.д. На вопросы о происхождении промыслов, способов воздействия на природу, на животных был дан ответ в форме мифологических образов. Поэтому так много преданий о происхождении названий рек, озёр, святых источников, сёл, городов:

русс.: Предание о происхождении названия города Киев, реки Волги и т.д.	татар.: Предание о происхождении названия озера Кабан и о городе Казань.	англ.: «Lock Ness Monster». (Предание о чудовище озера Несс в Шотландии).
--	---	---

На фоне больших и малых исторических событий народ возвеличивает фигуры государственных деятелей, людей, которые оказали влияние на развитие страны. Например, существуют предания о таких исторических лицах, как:

русс.: 1. Иван Грозный. 2. Петр Первый. 3. Емельян Пугачев.	татар.: 1. Идегэй. 2. Сююмбике.	англ.: 1. Король Артур. 2. Ролан Лермант (граф, певец, поэт).
--	---------------------------------------	---

Предания – поэтическая автобиография народа, дополняемая не только рассказами о великих людях, но и о возникновении того или иного храма, церкви, монастыря, священного места, уголка природы, где совершались когда-то ритуалы, паломничество. Предания дополнялись рассказами о подвигах обыкновенных людей. Так до нас дошло английское предание XV века о великой любви двух девушек к одному молодому человеку графства Йокшир и об их трагической гибели от чумы. Русские предания об Иване Лобанове, Никите Ломове, Василие Балабурде возвеличивают культ физической силы, направленной на добро и созидание, культ сильных людей с кротким нравом и остро развитым чувством социальной справедливости. До появления машин от человека требовалась незаурядная физическая сила в различных видах трудовой деятельности. Впитывая особенности определенной эпохи, описывая черты конкретных исторических лиц, предания заключают в себе два начала. Одно из них обусловлено традициями, а другое – действительностью. Сочетание реального и фантастического, подлинного и вымышленного, того, что народ видел и хотел бы видеть, суждение народа по тому или иному поводу, его сущность привлекают не только старшеклассников, но и первокурсников, так как этот период – время нравственных поисков, становления мировоззрения.

Следует отметить и педагогический потенциал мифов и легенд, которые также привлекают внимание подрастающего поколения. Легенда в большей степени, чем былины, восходит к нравственно-этическим нормам. Суть легенды как фольклорного жанра в утверждении законов народных традиций морали. В отличие от предания, легенда всегда фантастична по содержанию и повествует как о прошлом, так и настоящем и будущем.

Характерные черты народных баллад, исторических песен – драматизм, динамизм, психологизм, эмоциональность, внимание к отдельному рядовому человеку. В отличие от былин, в балладах действие обычно сведено к одному эпизоду: повествование краткое, порой стремительное развитие действия, нет отступлений.

Возникшие на основе народных баллад, былин и исторических песен литературные варианты привели к сближению этих разновидностей жанра друг к другу, обогащению всех европейских культур. Было бы полезно знать баллады Великобритании о Робин Гуде, о Короле Артуре, русские былины, исторические песни народов изучаемых языков. Изучение былин в сравнительном плане с балладами других народов повышает интерес к предметам языкового цикла, помогает решать ряд дидактических и воспитательных задач: развитие речи, памяти, художественное мышление, подготовка к самостоятельным высказываниям, умение слушать и слышать и т.д.

Выводы. Таким образом, прозаические тексты народного творчества (сказки, легенды, саги и т.д.) используемые родителями, педагогами из века в век для развития подрастающего поколения, имеет огромный воспитательный и развивающий потенциал. Он имеет неоценимое преимущество при обучении языков. Целесообразность использования прозаического жанра фольклора обусловлена возможностью успешного достижения таких педагогических целей, как воспитательной, обучающей и развивающей.

Воспитательная цель способствует формированию нравственно-этических качеств личности; трудолюбию, самостоятельности.

При реализации обучающей цели происходит обучение всем видам речи (диалогической, монологической, письменной, аудированию); расширение активного и пассивного лексического словаря обучаемых; тренировка грамматически правильной речи и т.д.

Неоценима роль и развивающей цели, способствующей знакомству с историческим и культурным наследием, с национальными обычаями, традициями народов, изучаемых языков; расширяющей кругозор и развивающей психические свойства личности.

Литература:

1. Были и небылицы дядюшки Джонатана: Фольклор народов США: (Для сред.и стар. шк. воз.) / Сост. П. Длугенский. Л.: Дет.лит., 1987.189 с.
2. Васильева З.П. Мудрые заповеди народной педагогики: Заметки журналистов. М.: Педагогика, 1988. 157 с.
3. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г. Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. 2015. Т.1. № 1. С. 221-231.
4. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Учебное пособие, Казань, 2011. 129 с.
5. Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В. Междисциплинарная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. 2014. № 3.С.328-332.
6. Чумарова Л.Г., Беляева Е.А., Николаева О.А. Фольклор как средство этнопедагогики. // Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 56.Часть 8-Ялта, 2017. с. 288-294.
7. Чумарова Л.Г., Галиулина И.Р., Мухаметзянова Р.И.Фольклорные жанры в обучении иностранному языку. // Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 56, Часть 8. - Ялта, 2017, с. 280-288.
8. Briggs K.M. A Dictionary of British Folk. – Tales in the English Language, 2 vols. London, 1970. 290 p.
9. Folklore In Teaching Languages L.Chumarova, G.Fassakhova, L.Islamova, R.Gataullina) <https://library.iated.org/view/CHUMAROVA2016FIN>

Педагогика

УДК 372.881.161.1

ББК 74.268.1Рус

старший преподаватель Шаламова Эллина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассмотрены такие актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного: применение в обучении информационных технологий, ресурсов сети интернет и обучение невербальным средствам общения. Предложены такие способы использования интернет-коммуникации, как образование группы в социальных сетях, выполнение поисковых заданий, проведение виртуальных экскурсий, подготовка учебных проектов. Для изучения невербальных средств обучающимся можно предложить задания на распознавание жестов и мимики, на сопровождение ими диалога и т. д. Для всех заданий важен учёт факторов самостоятельности, оригинальности, коммуникативности, связи с жизнью.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка, интернет-ресурсы, социальная сеть, онлайн экскурсия, невербальные средства общения.

Annotation. The article deals with topical issues of teaching Russian as a foreign language: application of information technologies, Internet resources and training in non-verbal means of communication in teaching. Suggested ways of using Internet communication, such as the formation of a group in social networks, the fulfillment of search tasks, virtual tours, the preparation of educational projects. To study non-verbal means, students can be offered tasks to recognize gestures and facial expressions, to accompany them with dialogue, and so on. For all tasks, it is important to take into account the factors of independence, originality, communication, connection with life.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods of the Russian language, Internet resources, social network, online excursion, non-verbal means of communication.

Введение. Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) является одним из наиболее перспективных направлений развития современной методики преподавания русского языка. Всё больше людей во всём мире начинают изучать русский язык. М.Н. Крылова отмечает: «Глобализация диктует установление прочных международных отношений, особенно между представителями пусть не соседних, но близких регионов, связанных крепкими историческими связями» [6, с. 24]. В последние десятилетия методика преподавания РКИ намного продвинулась вперёд, получила теоретическое обоснование и практическую разработку в значительном количестве разнообразных публикаций. В исследованиях современных учёных, педагогов и методистов внимание уделяется использованию игровых заданий [1], текстовому компоненту обучения РКИ [10], визуализации учебной информации [7], внеаудиторной работе как средству развития у обучающихся интереса к РКИ [12] и другим проблемам.

Цель статьи – рассмотреть такие актуальные вопросы преподавания РКИ, как использование ресурсов интернет-коммуникации и обучение невербальной составляющей русской речи.

Изложение основного материала статьи. Современный мир с каждым днём становится всё более ориентированным на интернет-коммуникацию. Огромные потенциальные возможности, которыми обладают социальные сети и другие сетевые ресурсы, могут быть использованы в преподавании самых разных дисциплин на различных уровнях образования. Современная молодёжь прекрасно ориентируется в интернет-ресурсах, умеет использовать их возможности для коммуникации, обмена информацией, развлечения и т. п., имеет мобильные устройства (гаджеты), которые позволяют быть онлайн каждую минуту времени. Преподаванию РКИ следует войти в эту коммуникативную систему, стать её частью. Педагог должен

использовать интернет как средство воздействия на обучающегося, формирования у него интереса к занятию и внеаудиторной деятельности по предмету, выполнению самостоятельных заданий, проектов и т. д.

Интернет способен создать языковую и культурную среду, которой обучающийся лишён, если он изучает русский язык за пределами России. Если же обучение протекает в России, интернет поможет глубже узнать страну, познакомиться с различными её регионами, её культурой, историей и современной жизнью.

Ресурсы сети интернет могут использоваться на занятиях по РКИ при обучении различным видам деятельности. А.А. Налбандян посвятила кандидатскую диссертацию использованию ресурсов интернета при обучении чтению на занятии РКИ. Она считает, что при изучении страноведческой информации гораздо продуктивнее отсылать обучающихся к ресурсам интернета, которые более доступны, наглядны, снабжены гипертекстовыми переходами [9]. Помимо навыков чтения, можно развивать у обучающихся способности к говорению, письму, слушанию.

Интернет может быть использован в рамках преподавания РКИ разными способами. Мы предлагаем создать коммуникативное объединение преподавателя и обучающихся в социальной сети. К примеру, это может быть «беседа» в сети ВКонтакте (<https://vk.com>) – группа, объединяющая несколько пользователей социальной сети, каждый из которых видит сообщения всех других коммуникантов, может участвовать в общении. Практически все современные социальные сети предоставляют возможность создания подобной группы. Педагог, став членом такой «беседы», может руководить процессом выполнения домашних самостоятельных работ, предоставлять обучающимся интересные и полезные гиперссылки на учебный и неучебный материал. Роль педагога в такой группе – квазипассивное наблюдение, создающее у обучающихся иллюзию полной самостоятельности. Совместный характер коммуникации в «беседе», её открытость, наглядный характер, возможность организации дискуссии будут способствовать повышению коммуникативной компетентности обучающихся, более глубокому их проникновению в мир русского языка и современной русской культуры.

Кроме того, интернет-среда позволяет давать обучающимся разнообразные задания для выполнения как на занятии, так и во внеучебное время. Это могут быть поисковые задания самого разного наполнения:

1. Найдите информацию об истории Московского Кремля.
2. Найдите сведения из истории букв русского алфавита.
3. Найдите сведения о русском этикете, сравните правила с этикетом вашей страны (народа) и т. п.

Поисковые задания связаны как с получением обучающимися информации, так и с формированием их знаний, умений и навыков по русскому языку. Л. Шипелевич отмечает: «Если раньше основным источником информации на иностранном языке был преподаватель, то в современном мире таким источником становится Интернет» [13, с. 50]. Следует признать, что сегодня преподаватель не способен дать обучающимся такую актуальную, полную и наглядную информацию, которую дают ресурсы интернет. Однако он может выбрать те ресурсы, которые будут предоставлять эту информацию наилучшим образом.

Ещё один вид деятельности, которая с успехом может быть выполнена обучающимися РКИ в интернет-среде, – прохождение интерактивных экскурсий. Задания могут быть поставлены следующим образом:

1. Пройдите интернет-экскурсию, расскажите о ней.
2. Выпишите новую лексику, встреченную во время интернет-экскурсии, найдите значения слов в словаре.
3. Составьте презентацию на русском языке с экскурсией в какое-то интересное место вашей страны и т. п.

Применение виртуальных экскурсий «позволяет существенно расширить рамки урока и возможности педагога, эффективно поддерживать когнитивную деятельность обучающихся» [3, с. 76]. Обучающимся могут быть предложены самые разные экскурсии: прогулка по Русскому музею (г. Санкт-Петербург) (<http://virtual.rusmuseumvrm.ru>); виртуальная прогулка по Москве (<http://russian-spravka.ru/panorama-gorodov-mira/8085-panorama-moskvy.html>) и др.

Особенное внимание следует уделять выполнению обучающимися проектных заданий на основе ресурсов интернет. Метод проектов «состоит в выполнении самостоятельного творческого задания под руководством педагога» [5, с. 43]. В современном обучении метод проектов очень популярен, признаётся его эффективность в развитии исследовательских навыков обучающихся, формировании у них самостоятельности. Один пример проектного задания уже приведен нами выше, ведь составление презентации-экскурсии – это не что иное, как проект, в ходе выполнения которого обучающийся воспользуется ресурсами интернет для создания собственного оригинального продукта. Ещё несколько примеров:

1. Малый город России.
2. Моя родина (большая или малая).
3. Что мне нравится в России.
4. Самое непривычное блюдо русской кухни.
5. Любимый русский поэт и т. д.

Проект лучше всего создавать с помощью презентации Microsoft PowerPoint и представлять его на занятии. Может быть поставлено условие: подготовка двух проектов в учебный семестр. Проект обязательно защитится на занятии, то есть подготовить выступление, сопровождающее презентацию. Можно провести семейный конкурс проектов, выявить победителя (победителей), наградить их грамотами и поощрить привилегиями на экзамене или зачёте. Проекты можно загружать в «беседу» в социальной сети, где они будут оценены с помощью голосования всех членов группы.

Ещё один сложный вопрос преподавания РКИ – обучение невербальной составляющей русской речи. Формирование и расширение у обучающихся лексического запаса на разных этапах изучения РКИ неизменно находится под контролем педагога [4]. Не обходится вниманием также грамматическая и коммуникативная составляющие обучения. Невербальной коммуникации не всегда придаётся достаточное значение. В то же время невербальные средства являются неотъемлемым элементом коммуникации, имеют национальную специфику, нуждаются в уточнении и корректировке.

А.Т. Оналбаева считает, что использование в практике преподавания РКИ невербальных средств способствует активизации познавательной деятельности обучающихся. По её мнению, «невербальные средства общения играют важную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие, как преподавателя, так и студента»

[11, с. 99]. В.А. Марьянич и И.А. Кристианингсх отмечают, что невербальные опоры очень важны для активизации диалогической речи на занятиях РКИ. Ситуативный диалог на занятии превратится в ролевую игру, в ходе которой отрабатывается в числе прочего и невербальная составляющая речи [8]. Н.Н. Вольская полагает, что «владение иностранным языком невозможно без знания его невербального кода», в частности, без таких его составляющих, как «жесты, визуальное поведение, расположение собеседников и дистанция, тактильные прикосновения» [2, с. 134].

Мы считаем, что предварительно, до выполнения упражнений, обучающихся необходимо ознакомить с наиболее полным перечнем невербальных средств общения (жесты, мимика, поза, расстояние между собеседниками, взгляд, тактильные движения, внешность, запах, смех, слёзы, походка, паузы, интонация, темп и ритм речи, громкость голоса), отметив, что наиболее употребительными, несомненно, являются жесты и мимика, кроме того, очень важно уделить внимание взгляду, выражению глаз. Интонационные особенности речи, как правило, имеющие национальную специфику, акцентируются не только при изучении невербальных средств.

Мы предлагаем использование следующих заданий, направленных на освоение обучающимися основных невербальных средств русскоязычной коммуникации:

1. Прочитайте диалог. Какими жестами и мимикой, по вашему мнению, может сопровождаться каждая реплика? (Рассматриваются варианты невербального сопровождения диалога, проводится дискуссия о наиболее удачных вариантах).

2. Прочитайте диалог. Какие реплики можно полностью заменить невербальными средствами языка? Озвучьте диалог в новом виде (В первую очередь, можно заменить реплики «Да» и «Нет», однако можно попытаться выполнить максимальную замену, допустив юмористический компонент при озвучивании диалога).

3. Наблюдайте за преподавателем, его жестами и мимикой. Какую эмоциональную информацию он пытается передать вам? (Педагог изображает гнев, удивление, нетерпение и другие эмоции; передаёт с помощью изобразительных жестов информацию о том, что встреча состоится через два часа, на верхнем этаже и т. п. Можно дать карточки с описанием эмоции или информации студентам и устроить игру с угадыванием этих эмоций, информации).

4. Рассмотрите видеофрагмент (отрывок из фильма, записи беседы и т. п.). Какие невербальные средства используют участники общения? Есть ли у данных жестов, мимики национальная специфичность?

Учебный эффект могут иметь задания на распознавание жестов. Например: 1) пальцы рук сцеплены; 2) почесывание и потирание уха; 3) почесывание и потирание шеи; 4) пальцы во рту. После выполнения обучающимся предлагаются ответы, сверяется выполнение задания с данными ответами: 1) пальцы рук сцеплены – разочарование собеседника, желание скрыть своё отрицательное отношение; 2) почесывание и потирание уха – человек наслушался вдоволь и хочет выказаться; 3) почесывание и потирание шеи говорит о сомнении и неуверенности человека; 4) пальцы во рту – жест говорит о внутренней потребности в одобрении и поддержке. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что кинесика передаёт гораздо больше информации, чем вербальное сообщение. Если научиться считывать эту скрытую информацию, то можно понимать побуждения и мысли собеседников.

Нельзя не упомянуть на занятиях о национальной специфике невербальных средств: активной жестикуляции итальянцев, сдержанности скандинавов, традиции не смотреть в глаза японцев и т. д.

Возможны также вопросы общего характера, ведущие в организации живого диалога между обучающимися, дискуссии:

1. Какие невербальные средства удивили вас в России?

2. Какие невербальные средства общения русских людей вы не всегда понимаете?

3. Какие ваши жесты и мимика удивили россиян? Какие не были понятны им?

Выводы. Методика преподавания РКИ требует от педагога постоянного поиска новых форм и методов обучения, новых средств передачи учебной информации обучающимся. Кроме того, необходимо уточнять и обновлять сам материал, совершенствовать содержание учебной информации, акцентируя внимание на её актуальных составляющих.

Благодаря использованию ресурсов сети интернет, обучение РКИ приобретает интерактивный характер. Создаётся специальная обучающая среда, индивидуальная, соответствующая составу и уровню обучающихся, ориентированная на их запросы и удовлетворение их учебных интересов. Эффективными инструментами использования интернет-технологий в преподавании РКИ является создание совместных групп преподавателя и обучающихся в социальных сетях, выполнение разнообразных поисковых заданий, участие в онлайн-экскурсиях, подготовка учебных проектов и т. д.

Коммуникативная направленность обучения РКИ требует от педагога внимания не только к формированию лексического запаса обучающегося, совершенствованию грамматического строя его речи, но и к обучению невербальной составляющей общения. В структуру занятий по КРИ необходимо вводить специальные и вспомогательные задания на распознавание и продуцирование невербальных средств: жестов, мимики и др.

Литература:

1. Абраменко, О.В. Игровые задания как способ активизации владения русским языком как иностранным на начальном этапе обучения / О.В. Абраменко // Наука и практика: Сб. ст. междунар. научн. конф. молодых ученых; под ред. В.О. Бернацкого и др. – М.: Сова, 2016. – С. 91-100.

2. Вольская, Н.Н. Коммуникативные средства невербального поведения в аспекте преподавания РКИ / Н.Н. Вольская // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 3 (13). – С. 134-141.

3. Каунов, А.М. Перспективы использования виртуальных интернет-экскурсий при повышении квалификации и подготовке учителей технологии / А.М. Каунов // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – Т. 2. – № 1 (8). – С. 76-80.

4. Ковалёва, А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А.В. Ковалёва // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 231-233.

5. Крылова, М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 4 (22). – С. 39-46.

6. Крылова, М.Н. Особенности таджикского языка и их влияние на обучение студентов-таджиков русскому языку / М.Н. Крылова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 3 (54). – С. 24-30.
7. Лихачева, М.Е. Визуализация как средство повышения эффективности учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному / М.Е. Лихачева // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: коллект. монография; под ред. Е.И. Чирковой. – Киров: Межрег. центр инновац. технологий, 2017. – С. 53-72.
8. Марьянчик, В.А. Невербальные опоры для активизации диалогической речи на уроках РКИ / В.А. Марьянчик, И.А. Кристианингсх // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: Мат. межрегион. науч.-практ. сем. с междунар. участ. – Рязань: Ак. права и управления, 2016. – С. 123-129.
9. Налбандян, А.А. Методические основы использования ресурсов интернета при обучении чтению на уроке РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2004. – 21 с.
10. Нефедьева, В.С. Текст как средство обучения монологической речи на русском языке как иностранном / В.С. Нефедьева, Т.В. Сварчевская // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: Аэтерна, 2018. – С. 85-87.
11. Оналбаева, А.Т. Использование невербальных средств общения в практике преподавания РКИ как средство активизации познавательной деятельности учащихся / А.Т. Оналбаева // Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: Мат. XI междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. Л.И. Колесник. – Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т, 2016. – С. 99-103.
12. Титова, Ж.Н. Внеаудиторная работа как средство развития интереса при обучении русскому языку как иностранному / Ж.Н. Титова // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного Сб. мат. конф.; под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – М.: Гос. ин-т РЯ им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 912-917.
13. Шипелевич, Л. Личность преподавателя РКИ в эпоху интернета / Л. Шипелевич // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. – М.: РУДН, 2017. – С. 49-54.

Педагогика

УДК: 378.2

ассистент Шаталова Любовь Ивановна

Старооскольский филиал федерального государственного

автономного образовательного учреждения высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Старый Оскол)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «лингвометодическая компетентность» будущего учителя начальных классов. Представлено описание виртуального методического кабинета «Теоретические основы и технологии начального образования» для формирования лингвометодической компетентности студента на лекционных и практических занятиях в ходе освоения дисциплины «Методика обучения русскому языку».

Ключевые слова: лингвометодическая компетентность будущего учителя начальных классов, методика обучения, практико-ориентированное обучение студента-бакалавра.

Annotation. The article reveals the notion of «Linguistic methodic competence» of the future teacher of primary classes. The description of the virtual methodical cabinet "Theoretical Foundations and Technologies of Primary Education" is presented to form the linguistic competence of the student in lecture and practical classes in the course of mastering the discipline «Methods of teaching the Russian language».

Keywords: linguistic and methodical competence of the future teacher of primary classes, teaching methods, practical-oriented training for a bachelor student.

Введение. Современные тенденции образования, динамика развития информационных технологий, стремительное уплотнение смарт-функций человека, - все это стимулирует преподавателя-методиста к уточнению видения профессиональной и профессиональной будущего учителя начальных классов, уточнения компетентностной составляющей в рамках практико-ориентированного обучения.

Требования ФГОС НОО от 2009 года акцентируют внимание на «формировании первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [ФГОС НОО, 2009].

Изложение основного материала статьи. Правомерность существования понятия «компетентность» применительно к сфере общего образования и теоретические идеи компетентностного подхода обосновываются в работах И.Г. Агапова, В.А.Болотова, Е.В. Бондаревской, С.Г. Ворощикова, А.Н. Дахина, Л.Ф.Ивановой, С.В. Кульневича, О.Е. Лебедева, Г.Н. Подчалимовой, М.В.Рыжакова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова. В данных исследованиях компетентностный подход предполагает создание условий для целостного проявления, развития и самореализации личности. Проблема лингвистической

подготовки будущего учителя начальных классов была сформулирована академиком Н.М. Шанским, впервые обратившим внимание на то, что курс методики преподавания русского языка в начальной школе необходимо понимать как лингвистический курс.

На сегодняшний день имеется ряд классификаций ключевых компетентностей, среди которых лингвометодическая компетентность учителя начальной школы выделяется как одна из ведущих компетентностей для студента педагогического направления профиля Начальное образование и информатика.

Традиции лингвометодической науки и основные постулаты ФГОС ВО развиваются сегодня в целом ряде учебных пособий по методике преподавания русского языка в начальной школе. Основной чертой пособий является их содержательный компонент профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Пособия включают вопросы, методику изучения разделов (от фонетики – до синтаксиса и пунктуации) и блок, посвященный речевому развитию младших школьников. Современные тенденции вузовского образования поставили нас перед необходимостью переосмысления вузовского курса методики преподавания русского языка в начальной школе как одной из базовых дисциплин в учебном плане будущего учителя начальных классов с учетом современных исследований, изменяющих профессиограмму и профессиографию будущего учителя начальных классов, уточнения комплекса компетентностей, необходимых для получения качественного практико-ориентированного образования. Одна из базовых задач – формирование лингвометодической компетентности, будущего учителя, который будет обучать «Русскому языку» и «Родному языку» в начальной школе.

По мнению О.Е. Курлыгиной, актуальность основных положений формирования готовности будущего учителя начальных классов к обучению младших школьников родному русскому языку в рамках компетентностного подхода указывает на необходимость выявления условий и средств формирования у студентов лингвометодической компетентности как способности осуществлять методическую деятельность, связанную с изучением в школе конкретной учебной дисциплины – русского языка [Курлыгина, 2015].

Развивая идею Т.В. Напольнова, Н.М. Шанского акцентирует внимание на том, что в контексте научного подхода необходимость взаимосвязи дисциплин лингвистического цикла и методики обучения грамоте и родному русскому языку очевидна: если курс методики понимать как лингвистический, соотносимый со школьным курсом русского языка, то и вузовские лингвистические дисциплины нужно интерпретировать через методический арсенал, в результате чего формируется методическое мышление бакалавра как особый «процесс исследования языковых явлений под углом зрения проблем методики преподавания русского языка» [Напольнов, Шанский, 1999].

Мы согласны с позицией О.Е. Курлыгиной, Н.Е. Синичкиной в том, что системное описание технологий профессиональной лингвометодической подготовки, предъявляющих языковой и методический компоненты содержания образования в неразрывном единстве, в лингвометодике высшей школы не представлено, что не позволяет эффективно готовить будущего учителя начальных классов в новых социокультурных условиях. В свою очередь, решение этой задачи станет возможным в результате интеграции компетентностно-ориентированного и практико-ориентированного подходов в образовании как наиболее востребованных и прогрессивных в современной педагогике [Курлыгина, 2015, Синичкина, 2010].

В связи с выше изложенным, нами был переосмыслен вузовский курс методики преподавания русского языка в начальной школе с учетом современных научных исследований в области лингвистики, педагогики, психологии, информатики и других, смежных с методикой наук.

Наш анализ литературы позволил установить потребность в рассмотрении феномена «профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов» через совокупность ключевых, базовых и предметных компетентностей. В свою очередь к ключевым компетентностям относятся: ценностно-смысловая, информационная, коммуникативная, социокультурная. Базовыми, по мнению исследователей-методистов, считаются: лингвометодическая и частные компетентности в области дисциплин, посвященных изучению русского языка и методики его преподавания [Синичкина, 2010, Курлыгина, 2014, Десяева, 2008].

Большая часть исследователей-методистов отмечает, что именно базовые компетентности определяют сущность профессиональной культуры будущего учителя начальных классов, которые одновременно с предметными компетентностями, обуславливают формирование ключевых, создавая фундамент его профессиональной компетентности современного уровня.

Нам близка позиция О.Е. Курлыгиной, которая считает, что готовность будущего учителя начальных классов к обучению младших школьников русскому (родному) языку обеспечивается сформированностью лингвометодической компетентности, которая является интегративным свойством личности учителя и может характеризоваться составом и уровнем сформированности. Интегративность лингвометодической компетентности будущего учителя начальных классов связана с разнообразием, взаимообусловленностью и взаимопроникновением составляющих ее компетентностей, и надпредметностью (универсальностью) русского языка как учебного предмета. Таким образом, можно отметить, в структуре профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов лингвометодическая компетентность является базовой [Курлыгина, 2015].

В работе мы использовали трактование Н.Е. Синичкиной понятия «лингвометодическая компетентность» как обобщенного способа действия, который обеспечивает продуктивное решение учителем начальных классов профессиональных задач в области языкового образования младшего школьника: лингвометодическая компетентность – это способность обучать родному русскому языку, выполняющему в образовательном процессе метапредметную функцию, на основе системы знаний о языке и методике его преподавания через призму аксиологических категорий педагогической деятельности и осознания языка как национально-культурного феномена [Синичкина, 2010].

Вместе с тем, Ю.Н. Сенько, М.Н. Фроловская считают, что в структуре лингвометодической компетентности именно аксиологический компонент задает вектор формирования других ее подструктур, определяя содержание будущей педагогической деятельности учителя как педагога, способного «понимать тексты, наполняющие полиязыковое образовательное пространство». Понимание текстов рассматривается здесь как собственная текстовая деятельность учителя, использование текстов культуры в образовательных целях и текстовая деятельность учащихся, что формирует ценностное отношение к родному языку и педагога, и учеников. В этом заключается одна из важнейших составляющих гуманитарной природы педагогического образования.

В качестве основных форм организации обучения в процессе формирования лингвометодической компетентности студента выступают информационные и проблемные лекции, лекции-провокации, моделирующие академическую учебную деятельность, лабораторные и практические занятия, анализ конкретных ситуаций (ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение), проектный метод, вебинары, практико-ориентированное обучение (посещение и психолого-педагогическое наблюдение учебных занятий в базовых школах, начиная со второго семестра) и педагогическая практика, в ходе которой отслеживается и сформированность лингвометодической компетентности в контексте учебно-профессиональной деятельности студента.

Таким образом, лингвометодическая компетентность будущего учителя начальных классов как интегральная характеристика учителя, которая отражает его готовность продуктивно решать профессиональные задачи в области языкового образования школьника на основе системы знаний по родному русскому языку и методике преподавания родного русского языка через осознание метапредметной функции родного языка и его статуса как национально-культурного феномена, - рефлексивирует сформированность ценностных ориентаций педагога как человека, обладающего духовно-нравственной культурой, становится результатом освоения закономерностей педагогического процесса.

В рамках опытно-экспериментальной работы в ходе освоения дисциплины «Методика обучения русскому языку» нами были внедрены инновационные продукты для формирования лингвометодической компетентности студента на лекционных и практических занятиях, одним из таких продуктов стал виртуальный методический кабинет «Теоретические основы и технологии начального образования». Виртуальный кабинет состоит из разделов: информационно-содержательный блок включает следующие модули: общие сведения о дисциплине «Методика обучения русскому языку»; общую трудоёмкость курса; график прохождения тем и разделов; формы и время отчетности; графики проведения практических и семинарских занятий; график консультаций; учебный план, рабочую программу; электронные учебники; методические рекомендации; тезисы лекций; тематику практических занятий; глоссарий; список литературы. Второй блок: контрольно-коммуникативный блок включает 3 модуля (систему тестирования; вопросы для зачета и экзамена; критерии оценивания). Третий блок: коррекционно-обобщающий блок имеет 2 модуля в своем строении: итоговые результаты учебной работы; анализ результатов (балльно-рейтинговую карту) Так как виртуальный кабинет имеет гипертекстовую структуру, то список всегда является активным, и к нему всегда можно перейти обратиться в любой момент.

Так, проектная технология способствовала сначала самостоятельному формулированию учебной проблемы каждым студентом, затем осуществлению им сбора необходимой информации, после этого выбор из «веера возможностей» наиболее продуктивного варианта решения проблемы, следующий этап - планирование действий, потом – оценка свершенного, выводы и заключительный этап - самоанализ деятельности.

Практика показала, что результатом освоения различных вариантов форм проектной технологии становится освоение лингвометодических принципов и сформированность лингвометодической компетентности у будущего учителя начальных классов, а затем умение применить её в своей практической деятельности.

Рассмотрим практическое занятие №4. «Проектирование технологических карт по письму и чтению»

Цели практического занятия:

1. Изучить методику построения технологических карт.
2. Сделать анализ предложенного фрагмента урока.
3. Создать свои варианты фрагментов уроков по письму и чтению.

Данное практическое занятие предусматривает создание фрагмента технологической карты и подготовку будущего учителя начальных классов к самостоятельной методической деятельности и проведению фрагмента урока в рамках лабораторных занятий (урок по письму или чтению).

В ходе аудиторного занятия будущий учитель начальных классов знакомится со структурой технологической карты. Вниманию студентов предлагается слайд со схемой технологической карты. Разбирается каждый компонент, его структура и необходимый материал, для информативного программного наполнения каждого компонента. Пример технологической карты представлен в табл. 1.

Таблица 1

Технологическая карта урока

№ п/п	Этап урока	Компоненты урока, задания, упражнения	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формы организации взаимодействия на уроке	Формируемые УУД		
						Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные, личностные
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Для решения второй цели аудиторного занятия студентам предлагается просмотр фрагмента урока по программе «Школа России», с предварительно поставленными вопросами для обсуждения в рабочей тетради дисциплины для самостоятельной работы студента.

Последние 7 лет в практике работы мы применяем разработанный нами инновационный продукт - виртуальный методический кабинет «Теоретические основы и технологии начального образования», который имеет, в том числе ссылку «Методическая копилка», где в папках представлены фрагменты уроков для 1-4 классов для комбинирования сценариев уроков и их анализа (по выбору студента на аудиторном занятии).

После просмотра фрагмента урока, что составляет 10 минут, затем в течение 5 минут со студентами проводится блиц-опрос. После этого они заполняют в рабочей тетради модульный анализ наблюдения по просмотренному уроку. Студентам в ходе анализа представленного фрагмента необходимо определить: тему урока; цель; задачи (образовательные; развивающие; воспитательные); планируемые УУД (предметные,

личностные); тип урока; лингвометодические компетентности учителя, необходимые для выполнения такого вида работы.

Выполнение данного упражнения будут способствовать формированию навыка проектирования технологической карты урока.

В третьей части практического занятия будущему учителю начальных классов необходимо составить фрагмент занятия на заданную тему («Тема: звук [о]. Буквы О, о.»). Для выполнения задания студенты должны воспользоваться: рабочими программами, учебниками по программе, рабочими тетрадями или прописями, обучающими приложениями к учебнику.

В рамках практического занятия студентам необходимо выполнить задание № 7, в котором необходимо проанализировать элементы начертания букв, так как данный вид работы является обязательным в период обучения грамоте. (Назовите основные элементы письменных букв. Проанализируйте форму письменных букв А, а, Б, Ж, И, к, П, р, У, щ, я, выделив в них названные элементы. Укажите двигательные элементы этих букв.) Для выполнения задания студентам необходимо обратиться к электронному приложению учебника Обучение грамоте 1 класс (В.Г. Горещкий). Благодаря приложению студенты могут посмотреть, как правильно пишутся буквы, основные элементы букв, заметить отличие строчных от печатных букв.

Для решения данной задачи будущему учителю необходимо воспользоваться комплексом компетентности (лингвистической, лингвометодической, информационной, проектной). После завершения работы, студенты представляют свои проекты фрагментов занятий. Проводится их взаимооценка.

Эта форма работы (которую мы применили в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы), показала эффективные возможности формирования у студентов лингвометодической компетентности.

Выводы. Экспертами выступили заведующий кафедрой, профессорско-преподавательский состав из числа методистов, в протоколах наблюдения им отмечено, что в ходе формирующего этапа эксперимента, нами было организовано знакомство и овладение студентами рядом информационно-коммуникационных технологий, достаточное владение дидактическими и лингвометодическими терминами, знаниями из области лингвистики. Учителя-практики базовых школ подтверждают успешность студентов-практикантов и их сформированную лингвометодическую компетентность.

Таким образом, внедрение инновационных научно-дидактических продуктов может быть эффективным средством для формирования лингвометодической компетентности у студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование профиля Начальное образование и информатика.

Литература:

1. Десяева Н.Д., Арефьева С.А. Стилистика современного русского языка. М.: Академия, 2008. С. 298
2. Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е. 2015 Лингвометодические задачи в системе подготовки учителя к формированию у младших школьников культуры речи. Наука, образование, общество, №3(5) 30-36
3. Курлыгина О.Е. Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3 С. 198
4. Напольнова, Т.В. Формирование методического мышления будущего учителя / Т.В. Напольнова // Современный учитель русского языка: его научно-методическая подготовка, учебно-научная речь, общение с детьми в учебном процессе: Тез. докл. участников Межвуз. науч.-практич. конф. (18–19 марта 1999 г.). –М.: МПГУ, 1999.
5. Синичкина Н.Е. 2010 Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе. Автореф. дис. док. пед. наук. Великий Новгород
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос.Федерации. – М., 2010. – 31 с.

Педагогика

УДК:378.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Шафикова Адиля Валеровна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат филологических наук, старший преподаватель Теганюк Валерия Викторовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ «ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВТОРОМУ» (ФРАНЦУЗСКОМУ) БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

Аннотация. Статья посвящена анализу обучения французскому языку специалистов индустрии гостеприимства в рамках дисциплины «Иностранный язык второй». Авторы обосновывают практическую необходимость комбинирования коммуникативного подхода с принципом профессиональной направленности учебного материала на примере использования французского учебника для специалистов в области сервиса и туризма.

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникативные принципы, принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны, индустрия гостеприимства.

Annotation. This article is devoted to the analysis of French teaching according to the subject «Foreign language as a second language» for future specialists of the hospitality industry. The authors make a strong case for combining the communicative approach with the concept of professional direction in the textbook for hospitality specialists.

Keywords: communicative language teaching, communicative principle, conversational principle, principle of individualization, principle of function, principle of novelty, principle of professional direction of learning material, hospitality industry.

Введение. В последнее десятилетие в России, в частности, в Казани и Татарстане активно развивается индустрия гостеприимства. Развитие сервиса, туризма и гостиничного бизнеса связано с организацией и

проведением масштабных международных событий в нашей республике [3, С. 62], начиная с празднования тысячелетия Казани и заканчивая подготовкой к Чемпионату мира по футболу 2018. В этой связи возрастает необходимость в улучшении качества языкового обучения студентов по направлениям подготовки «Туризм», «Сервис» и «Гостиничное дело».

Часы	Направление подготовки		
	Туризм	Сервис	Гостиничное дело
Общее количество часов	468 ч	468 ч	460 ч
Самостоятельная работа студентов	222 ч	222 ч	226 ч
Контроль	72 ч	72 ч	64 ч
Контактная работа	174 ч	174 ч	170 ч

Рассмотрим распределение часов дисциплины «Иностранный язык второй», используя составленную нами таблицу.

Согласно ФГОС «Иностранный язык второй» является базовой дисциплиной вариативной части образовательного стандарта. Данную дисциплину изучают бакалавры по направлениям «Туризм» [5], «Сервис» [6] и «Гостиничное дело» [7] в течение 7 семестров. Однако большая часть времени отводится на самостоятельную работу, а на контактную работу приходится по 174 часов у бакалавров «Туризма» и «Сервиса» и 170 часов у бакалавров «Гостиничного дела». Будущие специалисты индустрии гостеприимства занимаются французским языком раз или два раза в неделю [5, 6, 7].

В результате усвоения дисциплины «Иностранный язык второй» у бакалавров данных направлений должны быть сформированы общекультурные и профессиональные компетенции. Под общекультурной компетенцией, общей для всех направлений, подразумевают «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [5, 6, 7]. Под профессиональными компетенциями понимают «готовность к сервисной деятельности...», «готовность к работе в контактной зоне с потребителем» [5, 6, 7]. Следовательно, для формирования данных компетенций необходимо строить процесс преподавания на основе стратегии, обучающей иноязычному общению в бытовой и профессиональной сферах.

Профессиональная подготовка студентов должна соответствовать Государственному образовательному стандарту, однако, практика свидетельствует о значительных трудностях реализации образовательной программы в силу недостаточного количества часов, отсутствия адекватных целей и условий обучения, учебных материалов, учебных пособий [1, С. 5].

Анализ современной научно-методической литературы показывает, что для формирования общекультурной и профессиональной компетенций необходим коммуникативный подход.

Методика коммуникативного обучения разрабатывалась многими учеными с конца 80-ых годов (И.М. Бим, А.И. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова) [3, С. 7], но наиболее полная и емкая, на наш взгляд, концепция изложена в трудах Е.Г. Пассова.

Согласно определению Е.Г. Пассова, под коммуникативным подходом понимают стратегию, «моделирующую общение, направленное на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» [4, С. 27].

Обучение иностранному языку будущих специалистов должно основываться на профессионально-ориентированном подходе. Сущность профессионально-ориентированного образования заключается в том, что основное содержание учебных курсов иностранных языков необходимо ориентировать на профессиональную деятельность работников данной сферы с использованием учебных материалов профессиональной направленности [1, С. 12].

Но учитывая то, что французский язык является вторым иностранным языком, который изучают студенты, то на начальном этапе обучения французскому языку принцип профессионально-ориентированного подхода практически не применяется. Содержание профессионально-ориентированных учебных материалов при обучении иностранному языку зависит от уровня профессиональной и языковой подготовки студентов. Поэтому наиболее целесообразным, на наш взгляд, является комбинирование коммуникативного подхода и принципа профессиональной направленности.

Рассмотрим принципы коммуникативного обучения на занятиях по французскому языку на основе материалов учебника *hôtellerie-restauration.com.*, предназначенного для специалистов сервиса и туризма. Пассов Е.Г. выделяет следующие принципы коммуникативного обучения: речемыслительной активности, индивидуализации обучения, функциональности, ситуативности и новизны [4, С. 128].

Рассмотрение коммуникативных принципов в соответствии с целью формирования общекультурной и профессиональной компетенций начнем с рассмотрения принципа функциональности, так как данный принцип применительно к дисциплине «Иностранный язык второй» предполагает, на наш взгляд, прежде всего подбор учебного материала, сочетающего базовый французский язык с профессионально-ориентированным материалом. Принцип функциональности предполагает создание упрощенной модели обучения, которая бы в функциональном плане замещала всю систему речевых средств.

В качестве базового учебника мы используем учебно-методический комплекс «Ranogama», дополняя его основными темами профессиональной направленности: «Описание отеля», «Бронирование», «Прием гостей».

Обучение иностранному языку специалистов в области сервиса и туризма предполагает, прежде всего, обучение диалогической речи между клиентом и специалистом. В связи с этим необходимо включить в данную функциональную систему типичные вопросы клиентов и профессиональные ответы служащих сферы сервиса и туризма. Например, по теме «Réservation» следующие условно-речевые упражнения способствуют формированию навыков диалогической речи дежурного администратора: Ex. 4 p. 15. Mannon Perrier sait poser les bonnes questions. Pour chaque question, trouvez la réponse du client (Манон Перрье задает вопросы клиентам).

Соотнесите каждый вопрос дежурного администратора с ответом клиента). Ex. 5 p. 15. Complétez le dialogue entre le client et le chef de réception (Дополните диалог между начальником отдела приема и размещения клиентов и гостем). Ex. 7 p. 15. Vous êtes à la réception d'un hôtel de votre pays. Un client téléphone pour réserver. Posez les questions et informez le client afin de conclure une réservation. Jouez cette situation à deux [8, С. 15] (Разыграйте сцену бронирования номера одной из гостиниц вашего города).

Принцип речемыслительной активности предполагает приоритетное использование условно-речевых, а не языковых упражнений. Например, в процессе занятий, посвященных теме «Добро пожаловать в l'hôtel de la Paix» студенты выполняют условно-речевые упражнения, которые направлены на общение работников отеля с клиентами.

Unité 1. «Bienvenue à l'Hôtel de la Paix (Добро пожаловать в l'Hôtel de la Paix). Leçon 1 Personnel: (Урок 1. Персонал гостиницы). Ex. 1 p. 9. Le personnel de l'Hôtel de la Paix se présente. Ecoutez et complétez les bulles. Ex. 2 p. 9 Vous êtes à la réception de l'Hôtel de la Paix. Des clients arrivent. Que dites-vous? Ex. 3 p. 9. Des employés de l'Hôtel de la Paix parlent de leurs métiers. Consultez l'organigramme. Ex. 7 p. 9. Ecoutez et dites qui parle [8, С. 9].

Leçon 2. L'établissement (Урок 2. Гостиница и услуги): Ex. 1 p. 10 : Un client pose des questions au réceptionniste de l'Hôtel de la Paix. Consultez le document de la page. Ex 6 p. 11. Ecoutez ou lisez les questions du client et répondez [8, С. 10]. Ex. 5 p. 11. Ecoutez les 3 présentations de l'Hôtel de la Paix. Laquelle correspond à l'Hôtel de la Paix ? Relevez les erreurs des autres présentations. Ex. 7 p. 11. Présentez à l'oral les deux hôtels suivants [8, С. 11].

Содержательной основой принципа речевой активности служит проблемность, т.е. проблемные ситуации, которые способны активизировать мыслительную деятельность учащихся и вызвать потребность в их обсуждении. Учебник *hôtellerie-restauration.com* содержит большое количество проблемных ситуаций, но мы выбираем проблемные ситуации, соответствующие языковому уровню студентов начального уровня обучения. Данная ситуация по теме «Réservation» («Бронирование») является несложной по уровню языковой трудности и распространенной в практике гостиничного бизнеса. Une cliente Mademoiselle Plantelait téléphone à l'Hôtel de la Paix. Ecoutez la conversation. Vous êtes Manon Perrier (réceptionniste); que répondez-vous à Mademoiselle Plantelait ? Conservez-vous ou remboursez-vous les 150 euros d'arrhes ? [8, С. 24]. (Клиентка мадемуазель Плентеле звонит по телефону в Hôtel de la Paix. Послушайте беседу. Вы – дежурный администратор Hôtel de la Paix Манон Перье. Возьместите ли вы 150 евро аванса? Изложите свою точку зрения и сравните с мнением Манон Перье).

Мадам Плентеле забронировала номер на 18 марта, но хочет аннулировать бронирование в связи с несчастным случаем, и вернуть аванс суммой в 150 евро. Дежурный администратор вежливо отказывает в просьбе, так как аннулировать бронирование положено за две недели до заезда в гостиницу.

Принцип индивидуализации обучения, т.е. учет индивидуальных, субъектных и личностных качеств применяется при выборе заданий, соответствующих уровню языковой подготовки студента, а также отражающих его личный опыт. В качестве подобного задания можно привести выступление о поездке во Францию или профессиональном опыте с последующей презентацией и обсуждением в группе.

Принцип ситуативности подразумевает, что ситуация является единицей организации учебного процесса и охватывает презентацию речевого материала, формирование речевых навыков и является основой организации речевых единиц. Проиллюстрируем, как принцип ситуативности способствует формированию речевых навыков студентов при выполнении практических заданий. Например, следующее упражнение по теме «Прием клиента» предлагает студентам, которые являются дежурными администраторами гостиницы Метрополь в Женеве, распределить различным клиентам их карточки – ключи. Карточки содержат имя клиента, время приезда и отъезда, этаж и номер комнаты; даны образец карты-ключа и слова дежурного администратора. Используя образец карты и речи дежурного администратора, нужно встретить клиентов. Ex. 4 p. 31: Voici la carte de votre chambre, Monsieur Vignoli. Vous êtes arrivé le vingt-six avril. Vous partez le cinq mai. Le numéro de votre chambre est le soixante-huit et c'est au sixième étage. 1. Nom du client: LAFORT Marie Arrivée: 01/06 Départ: 03/06 Chambre № 75; 7 étage. 2. Nom du client: SUZUKI Aya Arrivée: 19/08 Départ: 02/09 Chambre № 2115 ; 21 étage 3 Nom du client: ULANESKI Branca Arrivée: 23/10 Départ: 27/10 Chambre №11 ; étage 3 [8, С. 31].

Принцип новизны предполагает разнообразие методов, приемов, задач, смену видов деятельности и упражнений при автоматизации навыков и развитии умений.

При усвоении лексических единиц по теме «Décriptif de l'hôtel» можно использовать следующие задания: сгруппировать лексические единицы по следующим тематическим рубрикам: местоположение – координаты – услуги; Ex. 7 p. 11. Présentez à l'oral les deux hôtels suivants consultant l'information. (Расскажите о двух гостиницах, используя данную информацию). Comment dire. Présenter l'hôtel [8, С. 11]; представить презентацию одной из гостиниц города Казани.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих специалистов считается целесообразным применение на занятиях по ИЯ на неязыковых факультетах вузов профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр [3, С. 62].

В качестве иллюстрации принципа новизны на этапе совершенствования речевых навыков можно предложить профессионально – ориентированную речевую игру занятия, комбинирующую речевые умения на английском и французском языках. Следует отметить, что значение профессионально-ориентированной игры состоит в том, что она объединяет расчлененные по разделам, темам и текстам знания, умения и навыки в сценарий учебно-ролевой игры единой фабулой, что способствуют формированию и развитию профессионально значимых коммуникативных навыков и умений. Нами разработан сценарий занятия «Bienvenue à l'Hôtel de la Paix», где студенты-гости и служащие гостиницы общаются на английском и французском языках в реальных ситуациях гостиничного бизнеса (бронирование гостиницы, прием гостей, бронирование столиков в ресторане).

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели коммуникативный подход в соответствии с целью формирования общекультурной и профессиональной компетенций у специалистов индустрии гостеприимства и пришли к следующим выводам: в условиях дефицита времени, отведенного на изучение дисциплины «Иностранный язык второй» (французский язык), и недостатка учебного материала для уровня faux-débutant (начальный нулевой уровень) необходимо:

- строить процесс преподавания на основе стратегии, обучающей иноязычному общению в бытовой и профессиональной сферах.

- сочетать принципы коммуникативного подхода и профессиональной направленности учебного материала для формирования компетенций, определяемых государственным стандартом.

Литература:

1. Маркарян Е.В. Обучение профессионально-ориентированному межкультурному общению студентов - будущих специалистов по сервису и туризму: На материале французского языка: автореферат дис.к пед.н. / Е.В. Маркарян. - Пятигорск, 2004. – 40 с.

2. Мильруд Р.П. Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Ин.яз в школе. - 2000. - №1 - С. 40 -47.

3. Образцов П.И. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению.– М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 октября 2015 г. № 1169 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)” [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71218090/#ixzz58sRrJPUB>

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1463 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71210860/#ixzz58sRrJPUB>

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1432 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриата)” [Электронный ресурс]. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71201444/#ixzz58sQWufLw>.

8. Corbeau S. Hôtellerie-restauration.com. / S, Corbeau C Dubois, J-L Penfornis -Paris: Clé international, 2007. – 126 p.

9. Girardet J. Panorama. Méthode de français / J. Girardet, J-V Cridligio- Clé international, 2004. – 192 p.

Педагогика

УДК 378.147:371.322

старший преподаватель Шахмаева Ксения Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В КОМАНДЕ

Аннотация. В данной статье представлены итоги экспериментальной работы по формированию готовности студентов технического вуза к командной работе в процессе профессиональной подготовки. Описаны задачи, которые ставятся перед преподавателем и самими студентами для эффективного освоения обучающимися командного типа взаимодействия. Раскрыты функции управления командной работой студентов, а так же понятие готовности студентов к командной работе. Приведены результаты констатирующего эксперимента, в ходе которого был выявлен начальный уровень готовности обучающихся к командной работе. Также описан формирующий эксперимент, в рамках которого в учебный процесс студентов были введены педагогические условия, приведены его результаты. Представлено доказательство гипотезы эксперимента с использованием непараметрического критерия хи-квадрат Пирсона.

Ключевые слова: команда, командная работа студентов, готовность к командной работе, педагогический эксперимент.

Annotation. The article presents the results of the experimental work of forming the readiness of technical university students for teamwork in the process of professional training. It describes the tasks that are set before the teacher and the students to master effectively during the team-type interaction of the students. The functions of managing team work of students, as well as the concept of students' readiness for teamwork, are revealed. The results of the ascertaining experiment are presented, during which the initial level of readiness of the students for teamwork was described. The initial level of readiness of the students for teamwork activity as the results of the ascertaining experiment are presented in the article. A shaping experiment is also described, within the framework of which pedagogical conditions were introduced into the teaching process of the students, and its results are presented. A proof of the hypothesis of the experiment using the nonparametric Pearson chi-square test is presented.

Keywords: team, team work of students, readiness for teamwork, pedagogical experiment.

Введение. На сегодняшний день в обществе интерес к командному методу работы значительно возрос, все чаще на такую форму взаимодействия обращают внимания крупные компании. Это происходит потому, что современный мир очень динамичен и развивается намного быстрее, чем это было ранее, и для того чтобы успевать за этим стремительным прогрессом, необходимо одновременно решать целый ряд сложных задач, для чего требуются знания, умения, навыки не редко из разных научных областей. В такой ситуации и поможет командная деятельность специалистов разного уровня и профиля подготовки.

Молодежная политика Российской Федерации поддерживает эти идеи, организуя форумы, программы для одаренной молодежи и конкурсы, где наряду с лидерскими качествами, уровнем профессионального мышления, коммуникативными компетенциями оценивается умение работать в команде, поэтому обучение

данному методу взаимодействия в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования является актуальным.

Изложение основного материала статьи. Для успешной и эффективной командной работы студентов следует решить две задачи: во-первых, со стороны преподавателя - уметь грамотно управлять процессом работы команды, во-вторых, со стороны студентов - быть готовыми к такому роду взаимодействия.

Функциями управления командной деятельностью является ее планирование, мотивация, организация и контроль, это и является основными задачами преподавателя при обучении студентов работе в команде.

Планирование деятельности команды - это процесс составления перечня согласованных действий, которые позволяют команде справиться с поставленными перед ней задачами и добиться желаемого результата. В ходе планирования командной деятельности преподаватель определяет оптимальный качественный и количественный состав команды, подбирает диагностические методики, которые затем будут использоваться студентами для определения личностных качеств, необходимых для командной работы и собственных командных ролей. Это является важнейшим этапом планирования командной деятельности, так как при неудачной подборке членов команды их совместная работа станет неэффективной и быстро приведет к разочарованию студентов в таком типе взаимодействия. Преподаватель разрабатывает план работы команды, перечень заданий, и график их выполнения. Также преподавателю необходимо уметь предвидеть возможные трудности и препятствия в работе команды и способы их преодоления [1].

Для успешной командной работы важна грамотная мотивация участников команды для работы. Члены команды должны осознавать, как общий успех, достигнутый командой, будет влиять на успех каждого её участника. Обучающиеся должны быть заинтересованы в достижении поставленных перед командой целей [2]. Для этого нужно создавать конкурентные условия в работе, и устанавливать конкретные вознаграждения за командные достижения. Например, наиболее успешные студенческие команды поощряют выездными летними практиками в другие вузы страны, летними школами, конференциями и т.д.

Цели должны быть реалистичными, чтобы члены команды ощущали, что они могут их достичь и получить обещанное вознаграждение. Команда должна видеть положительную динамику своих действий, для этого можно устанавливать промежуточные цели и промежуточные проверки их достижения. Преподавателю следует выделять лучших членов команды, для поддержания стимула каждого работать эффективнее. Важно, чтобы студенты осознавали, что в работе команды значим каждый и оценивается не только их общая деятельность, но и индивидуальный вклад в общее дело.

Организация командной работы студентов вуза - это процесс приведения деятельности обучающихся, являющимися членами студенческой команды, в определенную систему. В этой системе устанавливается трудовой распорядок и дисциплина, четко выделяется сфера деятельности каждого участника, определяются командные роли. Создаются специфические условия для организации рабочей атмосферы, оптимизируется и стимулируется деятельность членов команды [3].

Для успешной организации командной работы у студентов, необходимо учесть ряд принципов. Обучающиеся совместно выполняют поставленные задачи, причем у каждого участника команды есть своя сфера деятельности и каждый, выполняя порученный ему спектр заданий, приводит команду к общему результату. Члены команды самостоятельно распределяют командные роли, определяют функции каждого из участников, выбирают методы решения поставленных перед ними задач, несут ответственность за выполнение заданий, контролируют свою деятельность, а так же работу других участников команды. В команде все ее члены равнозначны, их мнения, права и обязанности одинаковы. Работая в команде каждый ее член, проявляет свои личностные качества, творческий подход, реализует себя, демонстрируя нестандартные решения командных задач [4]. Необходима налаженная связь между участниками команды, поддержка каждого ее члена в различных ситуациях, а так же поддержка мнения команды каждым ее членом - один из важнейших принципов командной работы. При этом важна и конструктивная критика с указанием недочетов в деятельности целой команды и ее членов в отдельности. В команде должно быть установлено автономное самоуправление и возможность добровольного вхождения в нее.

Осуществление контроля за деятельностью команды, координация работы отдельных участников и выполнение поставленных целей лежит на преподавателе. Помимо этого обучающиеся должны самостоятельно следить за деятельностью своих партнеров по команде и проводить самоконтроль, тогда их совместная работа будет наиболее эффективной.

Готовность студентов вуза к командной работе - это состояние, при котором обучающиеся теоретически, практически и морально готовы к совместной целенаправленной деятельности по решению поставленных перед ними задач, дополняя друг друга новым опытом из различных профессиональных областей, по нормам и правилам, разработанным и согласованным среди всех членов студенческой команды [5].

С целью формирования готовности студентов к командной работе в ходе диссертационного исследования был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие обучающиеся Института строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Для выявления начального уровня готовности студентов к работе в команде был проведен констатирующий эксперимент. В констатирующем эксперименте принимали участие шесть групп студентов-бакалавров четвертого курса направления подготовки «Строительство» разных профилей: «Проектирование зданий», «Строительные материалы и изделия», «Промышленное и гражданское строительство», «Автомобильные дороги и аэродромы». В рамках констатирующего эксперимента, в ходе бесед и тестирования было установлено, что 71% студентов, обучающихся по направлению подготовки «Строительство» имеют низкий уровень готовности к командной работе. Они объясняют это тем, что работа в команде в рамках процесса профессиональной подготовки в вузе почти не практикуется, и хотя они и знают о таком методе работы, практического опыта в данном вопросе не имеют. Средний уровень готовности показали 19% студентов. Высокий уровень продемонстрировали 10% респондентов, объясняя это тем, что в основном работа в команде практиковалась у них вне образовательного процесса в высшей школе, при посещении образовательных форумов, тренингов и летних школ «студенческого лидера». На этих мероприятиях студентам объясняли важность командной работы, ее принципы, и отличительные особенности, с ними проводились деловые игры на командообразование, диагностировались ролевые позиции в команде, отработывались приемы командной работы.

В результате констатирующего эксперимента выявлено, что командная работа студентов в процессе профессиональной подготовки применяется слабо и большинство обучающихся не готова к такому роду

взаимодействия. В связи с тем в педагогический процесс следует ввести специальные условия, которые могли бы улучшить сложившуюся ситуацию. Данные условия направлены на проведение диагностики студентов с целью изучения и анализа их внутренних качеств, возможных командных ролей и отношений с одноклассниками, использование в учебных занятиях интерактивных методов обучения для овладения приемами командной работы, а так же выполнение интегративных проектов для формирования опыта командной работы.

В ходе формирующего эксперимента обучающиеся были распределены по четырем группам, в трех из них в различных сочетаниях были реализованы педагогические условия, а в четвертой учебный процесс протекал без изменений, по традиционной схеме.

Группы формировались из обучающихся направления подготовки «Строительство». Первая экспериментальная группа состояла из 24 обучающихся, для которых в рамках педагогического эксперимента было реализовано первое педагогическое условие по формированию готовности к командной работе, вторая экспериментальная группа - 23 студента, в учебный процесс которых были введены первое и второе педагогическое условие, третья экспериментальная группа - 25 студентов, в учебный процесс которых были введены все три педагогических условия. Контрольная группа состояла из 26 человек, образовательный процесс которых проходил без введения педагогических условий.

В результате проведения педагогического эксперимента были получены данные в трех экспериментальных и контрольной группе, представленные в таблице, по уровню готовности студентов вуза к работе в команде.

Рассмотрев данные эксперимента можно сказать о том, что на его начало на низком уровне готовности к командной работе было 50% студентов в среднем по всем выделенным группам, 29% обучающихся направления подготовки «Строительство» имели средний уровень готовности к работе в команде и 21% - высокий уровень готовности к командной работе. На конец эксперимента на низком уровне готовности к командной работе оказалось 29% обучающихся в среднем по всем группам, 32% на среднем уровне готовности, 39% студентов - на высоком уровне готовности к командной работе. Если рассматривать данные по экспериментальным группам, то на конец эксперимента высокий уровень готовности к командной работе продемонстрировали 44% обучающихся, что более чем в два раза выше, чем на начало эксперимента. Средний уровень готовности к командной работе на конец эксперимента продемонстрировали 32% обучающихся. На низком уровне готовности к командной работе остались 24% обучающихся, этот показатель на конец эксперимента уменьшился в 2,1 раза. Следует сказать, что наибольший рост был выявлен в третьей экспериментальной группе, где в учебный процесс были введены три педагогических условия по формированию готовности студентов к командной работе, что доказывает эффективность введения именно комплекса педагогических условий в учебный процесс студентов, обучающихся по направлению подготовки «Строительство».

Таблица 1

Динамика изменения уровня готовности к работе в команде при проведении педагогического эксперимента

Наименование группы студентов	Уровень готовности						Численность студентов в группе
	низкий		средний		высокий		
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	
Первая экспериментальная группа (начало эксперимента)	12	50	7	29	5	21	24
Первая экспериментальная группа (конец эксперимента)	6	25	9	37,5	9	37,5	24
Вторая экспериментальная группа (начало эксперимента)	12	52	6	26	5	22	23
Вторая экспериментальная группа (конец эксперимента)	6	26	8	35	9	39	23
Третья экспериментальная группа (начало эксперимента)	12	48	7	28	6	24	25
Третья экспериментальная группа (конец эксперимента)	5	20	6	24	14	56	25
Контрольная группа (начало эксперимента)	13	50	8	31	5	19	26
Контрольная группа (конец эксперимента)	12	46	8	31	6	23	26

Динамика изменения уровня готовности к командной работе студентов - строителей во всех изучаемых группах представлена на рисунке.

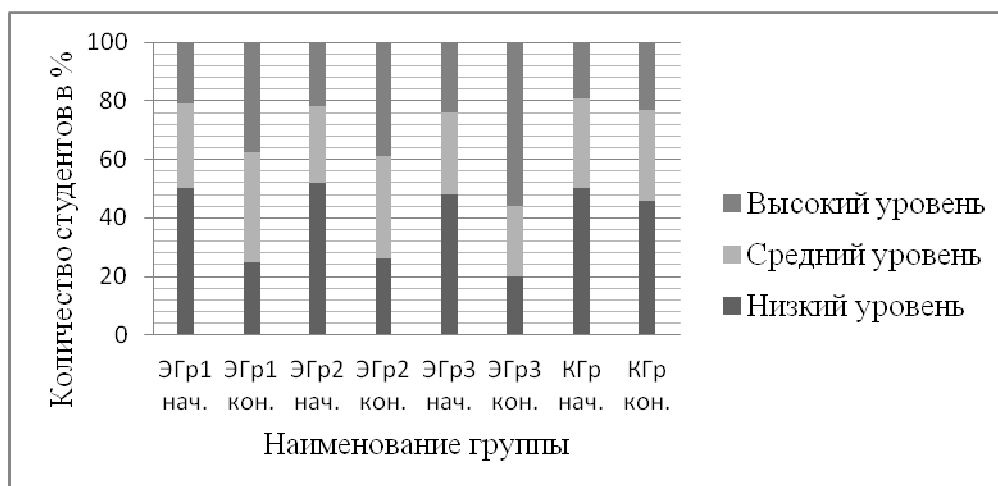


Рисунок 1. Динамика изменения уровня готовности студентов к командной работе в ходе педагогического эксперимента

Для доказательства гипотезы эксперимента был использован непараметрический критерий хи-квадрат Пирсона.

Была выдвинута нулевая гипотеза, которая гласит, что уровень готовности к работе в команде студентов технического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Строительство» в контрольной и экспериментальных группах после введения и реализации в учебном процессе педагогических условий – одинаковый, и альтернативная гипотеза, которая гласит, что уровень готовности к работе в команде студентов технического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Строительство» в контрольной и экспериментальных группах – не одинаковый.

Выводы. В результате расчета выяснилось, что реализация в экспериментальных группах отдельных педагогических условий в разных сочетаниях является статистически незначимым ($\chi^2_{набл} < \chi^2_{крит}$). Статистически значимые получились данные по третьей экспериментальной группе, где реализовывались все три педагогических условия. Таким образом, в результате проведения педагогического эксперимента был проверен на практике комплекс педагогических условий по формированию готовности студентов технического вуза к командной работе. Было выявлено, что применение комплекса педагогических условий не случайно влияет на повышение уровня готовности студентов технического вуза к командной работе в процессе профессиональной подготовки, гипотеза данного исследования подтверждена.

Следует сказать, что данное исследование не охватывает все аспекты вопроса командной работы студентов вуза и может быть продолжено при изучении данного процесса у обучающихся других направлений подготовки в учреждениях высшего образования, а так же среднего профессионального образования.

Литература:

1. Ивлев, А.В. Развитие студенческой команды в образовательном процессе вуза: дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ивлев Антон Васильевич. – Магнитогорск, 2006. – 191 с.
2. Левченко, Л.В. Развитие у будущих экономистов навыков работы в команде / Л.В. Левченко, А.В. Ивлев // Вестник Самарской государственной экономической академии. - 2006. - № 5. - С. 332-343.
3. Управление персоналом: учебник для вузов / под.ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
4. Карякин А.М. Командная работа: основы теории и практики / А.М. Карякин. - Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2003. - 136 с.
5. Доколин, А.С. Формирование готовности студентов вуза к противодействию вовлечению в киберэкстремистскую деятельность: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Доколин Андрей Сергеевич. - Белгород, 2017. - 24 с.

УДК: 378.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Швецова Резеда Фаритовна

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

ПОСТРОЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Построение урока в рамках ФГОС НОО предполагает понимание критериев его результативности. Поэтому в статье рассмотрены приемы, направленные на реализацию системно-деятельностного подхода на уроках математики в начальной школе и способствующие актуализации у учащихся потребности, связанной с результатом их учебной деятельности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, урок математики в начальной школе, проблемная ситуация, причина затруднения.

Annotation. Structuring the lesson within the GEF IEO imply understanding the criteria of its efficiency. Therefore, here we discuss the techniques aimed at implementing of the system-activity approach at the lessons of mathematics in the primary school, and contributing to the actualization of the students' needs connected with the results of their educational activity.

Keywords: system-activity approach, lesson of mathematics in the primary school, problem situation, cause of the difficulty.

Введение. Системно-деятельностный подход является основой разработки Концепции федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Наиболее важным направлением, которых является «реализация развивающего потенциала общего среднего образования, формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [цит. 1. с. 21] При этом применение и сохранение в тесной связи с активными действиями самих учащихся знания, умения и навыки формируются и рассматриваются как полученные от соответствующих видов целенаправленных действий.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является рассмотрение наиболее эффективных методических приемов построения современного урока математики в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Основы построения курса математики в системе развивающего обучения принципиально отличаются от существующих ранее в практике школы. Целью данного курса является «формирование у школьников предпосылок теоретического мышления (анализа, планирования, рефлексии), поэтому он ориентирован главным образом на формирование научных (математических) понятий, а не только на выработку практических знаний и умений» [цит 5. с. 95].

В.В.Давыдов считает, что «психическое развитие человека – это, прежде всего, становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.)». [цит 8. с 430] Вне сомнений, деятельность, которую учащиеся выполняют в процессе обучения развивает их. Познавательную деятельность различают репродуктивную и продуктивную. Обучение оказывает различное влияние на развитие детей и это зависит от того какой вид деятельности преобладает, при преобладании продуктивной деятельности развитие учащихся значительнее.

Деятельность, которая характеризуется получением учащимися готовой информации, восприятием её, запоминанием, воспроизведением является репродуктивной. Основная цель такой деятельности – формирование у детей знаний, умений и навыков, развитие внимания и памяти. Продуктивная деятельность, связанная с активной работой мышления и находящая своё выражение в таких операциях, как анализ и синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение есть продуктивная. В психолого-педагогической литературе их также принято называть логическими приёмами мышления или мыслительными операциями.

Использование этих операций в процессе усвоения математического содержания – одно из важных условий построения развивающего обучения, поскольку продуктивная (творческая) деятельность оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций. Как пишет И.С.Якиманская «...организация развивающего обучения предполагает создание условий для овладения школьниками приёмами умственной деятельности. Овладение ими не только обеспечивает новый уровень усвоения, но даёт существенные сдвиги в умственном развитии ребенка. Овладев этими приёмами, ученики становятся более самостоятельными в решении учебных задач, могут рационально строить свою деятельность по усвоению знаний» [цит. 5. с. 37].

Поэтому деятельностный метод обучения является основой для построения уроков разных типов с обеспечением соответствия дидактическим принципам являющихся основой для построения структуры и условий взаимодействия между учителем и учеником.

Максимально урок математики в начальной школе может состоять из восьми этапов. Рассмотрим более подробно, каким образом можно организовать каждый этап.

1. Мотивирование к учебной деятельности (организационный этап).

На данном этапе организуется осознанное вхождение в пространство деятельности урока. Учитель выражает уверенность в успешной работе учащихся. Дети желают удачи друг другу. Вспоминают правила поведения в паре, группе, в процессе самостоятельной работы.

2. Актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности.

Данный этап предполагает подготовку мышления детей к деятельности на следующих этапах урока:

- «оживление» имеющегося опыта детей, т.е. выполнение учебных заданий, достаточных для получения новых приемов математических действий;

- повторение метапредметных умений, необходимых для восприятия новых знаний;

- выявление затруднений в деятельности учащихся;

- обсуждение возникшей проблемы.

Рассмотрим фрагменты уроков на этапе актуализации знаний и фиксации затруднений в деятельности.

Фрагмент урока 1: Тема: «Миллиметр».

На слайде представлены следующие величины: 7 см, 3м, 9 кг, 24 дм, 15 м.

- Какая среди предложенных величин лишняя? (9 кг).

- Почему? (Потому что килограмм – это единица измерения массы, все остальные – величины длины).

- Какой измерительный прибор используют для определения длин? (Линейка).

- Чему равна длина отрезка АВ?

Учащиеся самостоятельно выполняют измерение отрезка, изображенного на карточке, и получают два разных результата 5 см и 6 см.

- Почему получили разные ответы? (Потому что длина отрезка АВ больше 5 см, но меньше 6 см).

- Сегодня на уроке мы научимся измерять длины таких отрезков? Кто предложит, как выйти из создавшейся ситуации? Учащиеся и учитель слушают предложения детей.

Фрагмент урока 2: Тема «Площадь».

На слайдах представлены презентации со взвешиваниями на чашечных весах.

- Давайте измерим массу котенка. Чему она равна в мышатах? (7 мышат)

- Чему она равна в воробушках? (5 воробушек)

- В каких мерках мы измеряли массу котенка? (В мышатах и воробушках)

- Какие еще единицы массы вы знаете? (Килограмм)

- Выполним следующее задание. Измерим объем банки.

- Чему он равен в стаканах? (наблюдают на слайде) (5 стаканам)

- Чему он равен в чашках? (наблюдают на слайде) (10 чашкам)

- В каких мерках мы измеряли емкость банки? (В стаканах и чашках)

- А какие еще единицы измерения емкости вы знаете? (Литр)

- Измерим длину парты.

- Чему она равна в ладонях? (12 ладоням)

- Чему она равна в дециметрах? (15 дм)

- В каких единицах мы измеряли длину парты? (В ладошках и дециметрах)

- Какие еще единицы длины вы знаете? (Сантиметр)

- Какие величины мы вспомнили? (Массу, объем, длину)

- Сегодня мы с вами познакомимся еще с одной величиной. А вот с какой именно, вам предстоит угадать, поможет вам в этом ребус.

Учащиеся отгадывают слово *площадь*.

Фрагмент урока 3: Тема: «Метр»

Просмотрев фрагмент из мультфильма «38 попугаев», происходит обсуждение.

- Какова длина Удава в Попугаях? (38 Попугаев)

- Какова длина Удава в Мартышках? (5 Мартышек)

- Какова длина Удава в Слонах? (2 Слона)

- Почему длина Удава получилась разной? (Потому что в первый раз мы измеряли в Попугаях, во второй – в Мартышках, а в третий – в Слонах и мерки были разные)

- Как нужно поступить, чтобы длина Удава была одинаковой у всех? (Договориться и измерять одной и той же меркой)

Методы постановки учебной проблемы в рассмотренных фрагментах уроков были разные. В первом фрагменте создана проблемная ситуация и дети пытаются найти выход из нее, во втором – использовался мотивирующий прием «яркое пятно» (ребус) и в третьем – также мотивирующий прием «яркое пятно» (сказка). Каждый из рассмотренных случаев предполагает использование побуждающего, подводящего диалога.

3. Постановка учебной задачи.

На этом этапе учащиеся отмечают причину затруднения. Почему они не могут выполнить это задание на основе имеющихся знаний. Учащиеся осознают возникновение ситуации, когда нужны новые знания. Формулируется цель и тема урока.

Фрагмент урока 4: Тема: «Миллиметр»

- Почему мы не можем измерить длину отрезка АВ? (Потому что сантиметр слишком большая единица (мерка) и нужна мерка меньше сантиметра)

- Какова же цель нашего урока? (Изучить новую единицу длины.)

- Кто-то знает, как называется эта единица длины?

- Тема урока «Миллиметр»

Фрагмент урока 5: Тема «Площадь»

- Как вы думаете, что означает слово площадь? Когда мы не знаем значение слова, как мы поступаем? (Ищем в словаре, учебниках, интернете.) Учащиеся получают такую возможность и работают со словарями. Первая группа работает с первым значением слова, вторая – со вторым значением, третья – с третьим и каждая группа приводит свои примеры.

- Как в словаре С.И.Ожегова трактуется слово «площадь»?

Отвечает 1 группа.

- Площадь – это незастроенное большое ровное место в городе, селе от которого расходятся в разные стороны улицы.

- Какие площади вы знаете? (Красная площадь в Москве, Трафальгурская площадь в Лондоне и т.д.)

Отвечает 2 группа.

- Площадь - это пространство, помещение, предназначенное для какой-нибудь цели. Приведите пример таких площадей. (Жилая площадь, полезная площадь в доме.)

Отвечает 3 группа.

- Площадь – это часть плоскости, ограниченная замкнутой ломаной или кривой линией. Приведите свои примеры. (Площадь фигуры.)

- Как вы думаете, какое определение больше подойдет для нашего урока?

- Правильно, сегодня на уроке мы будем работать с третьим определением площади.

- Попробуйте сформулировать тему нашего урока? (Площадь фигуры)

- Сегодня на уроке мы познакомимся с понятием «площадь фигуры» и узнаем, в каких случаях можно его использовать.

Фрагмент 6: Тема: «Метр»

- Какую единицу измерения длины мы уже знаем? (Сантиметр)

- Удобно ли будет измерять длину удава в сантиметрах? (Нет)

- Новая единица измерения должна быть больше или меньше сантиметра? (Больше сантиметра)
- Какую цель мы поставим к нашему уроку? (Познакомиться с новой единицей длины)
- Кто уже знает, как она называется? (Метр)
- Да, тема урока «Метр»

4. Построение проекта выхода из затруднений («открытие» детьми нового знания)

Этот этап предполагает работу над разрешением проблемной ситуации, то есть формулирование гипотезы и проверка разных вариантов подтверждения ее.

Учитель может организовать групповую или коллективную деятельность учащихся в форме мозгового штурма (подводящий диалог, побуждающий диалог и т.д.). Построенный и обоснованный новый способ целесообразно зафиксировать в устной и письменной речи в соответствии с базовыми формулировками и общепринятыми обозначениями. Работа на этом этапе завершается решением учебной задачи.

Фрагмент урока 7: Тема: «Миллиметр»

- Посчитайте на сколько равных частей разделили на линейке длину в 1 см? (на 10 частей)
- Одна такая часть и есть миллиметр.
- Какой вывод можно сделать? (1 см = 10 мм)
- Как вы думаете сколько мм уместится в 1 дм? (1 дм = 100 мм)
- Кто сможет доказать, что это действительно так?

в 1 дм = 10 см, а в каждом 1 см = 10 мм и, следовательно в 1 дм = 10 * 10 = 100 мм)

Фрагмент урока 8: Тема «Площадь»

- Перед вами две фигуры, назовите их? (круг и треугольник)
- Сравните эти фигуры. (Круг больше треугольника)
- Как это можно проверить? (Наложением одной фигуры на другую)
- В таких случаях говорят, что площадь круга больше площади треугольника. Посмотрите на доску (на доске две фигуры площади, которых нельзя сравнить «на глаз»). Можно ли сравнить эти фигуры на глаз? (Нет, сравнение на глаз вызывает затруднение)

- Можно ли сравнить их с помощью наложения? Попробуем это сделать.

(Нет, наложением сравнить, также не получается)

- Для этого есть еще один способ сравнения. Может кто-то знает? (Нужно разбить фигуры на равные мерки)

- Правильно. Эти фигуры можно разбить на равные квадраты. Теперь мы можем сравнить площади этих фигур? (Да. Площадь первой фигуры равна 7, а площадь второй фигуры равна 6)

- Значит, площадь какой фигуры больше? (Площадь первой фигуры больше площади второй фигуры, т.к. 7 больше 6)

- Таким образом, для измерения площадей, так же как и для сравнения длин, можно воспользоваться меркой.

5. Первичное закрепление во внешней речи.

Учащиеся предлагают выполнение типовых заданий на выполнение нового способа математических действий с проговариванием установленного алгоритма во внешней речи.

6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Освоение типовых заданий на новый способ математических действий завершается самостоятельным выполнением, осуществлением их самопроверки, пошаговым сравнением с эталоном, и самооценкой.

Эмоциональный настрой учащихся на этом этапе состоит в ощущении ситуации успеха, способствующей включению учащихся в дальнейшую познавательную деятельность.

7. Включение в систему знаний и повторение.

Данный этап отвечает за включение в систему знаний учащихся приобретенных новых знаний. Тренировка ранее изученных алгоритмов при необходимости могут содержать приобретенные новые знания с целью подготовки к введению нового следующих уроках.

8. Рефлексия деятельности (итог урока)

На данном этапе организуется самооценка учениками деятельности на уроке. Выявляется степень соответствия поставленной цели урока с результатами деятельности на уроке, намечаются цели деятельности следующих занятий. Инструктаж домашнего задания дается с элементами выбора, творчества.

Выводы. Таким образом, рассмотренный нами алгоритм конструирования современного урока математики в начальной школе позволяют вовлечь обучающихся в процесс формирования умения учиться, что является важнейшим требованием государственных образовательных стандартов.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. [Текст] / – М.: Просвещение, 2009, 105 с.
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения [Текст] / Педагогика М.: 2009 – №4. – С. 18-22.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. [Текст] / М.: Академия, 2009. 288 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. [Текст] / М.: ИНТОР, 2008. 544 с.
5. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / М.: Академия, 2010. - 320 с.
6. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. Новое издание. [Текст] / М: Академия, 2012. с. 64-77.
7. Linda Wilson, Carolyn Andrew, Svetlana Sourikova. Shape and Structure in Primary Mathematics Lessons: a comparative study in the North-east of England and St Petersburg, Russia - some implications for the daily mathematics lesson // British Educational Research Journal. Vol. 27, № 1, 2001
8. Su Liang. An Example of Coherent Mathematics Lesson // Universal Journal of Educational Research. № 1(2): 57-64, 2013
9. Joanne T. Mulligan, Michael C. Mitchelmore. Implementing a Pattern and Structure Mathematics Awareness Program (PASMAR) in Kindergarten.

УДК: 304.3

кандидат философских наук, доцент Шиманская Ольга Константиновна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);

аспирант Чудина Екатерина Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

НАУЧНО-ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается одна из эффективных форм организации студенческого самоуправления – научно-дискуссионный политический клуб «Трибуна» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Описано, какие возможности предоставляет клуб в качестве внеучебной научной и научно-просветительской деятельности активной части молодежи – студентов, участвующих в работе; какие навыки развиваются в процессе разработки тем и самих заседаний. Раскрыты цели и принципы, история работы, структура клуба «Трибуна», а также описаны функции докладчиков, модераторов, научных руководителей, приглашенных экспертов и прочих участников процесса.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, общественное объединение студентов, научно-дискуссионный политический клуб, формы внеучебной научной и научно-просветительской деятельности.

Annotation. The article deals with one of the most effective forms of student self-government organization – scientific-discussion political club "Tribune" at the Linguistics University of Nizhny Novgorod. The article describes what opportunities the club provides as an extracurricular scientific-educational activity of the active part of youth-students participating in the work of the club; what skills are developed in the process of developing topics and club meetings. Goals, principles, history of the club are presented. Also functions of speakers, moderators, scientific leaders, invited experts and other participants of the process are described.

Keywords: student self-government, public association of students, scientific and discussion political club, forms of extracurricular scientific and educational activities.

Введение. Развитие студенческого самоуправления сегодня имеет большое значение не только в связи с модернизацией высшего образования, но и в контексте построения гражданского общества. Студенческий возраст (18-22 лет) является решающим периодом развития самосознания, его упрочнения и закрепления. Период студенчества очень важен для человека – семья и школа закладывают основы личностного самоопределения молодого человека и формируют перспективные стандарты его поведения в будущем, но окончательное становление личности происходит в студенческие годы. Студенты – это наиболее активная, восприимчивая к воздействию и ориентируемая на перспективу часть молодежи. Благодаря механизмам студенческого самоуправления студенты наряду с получением профессионального образования приобретают необходимые управленческие навыки, гражданские ориентиры и научные и профессиональные компетенции. В настоящее время студенческое самоуправление рассматривается в двух основных аспектах: как институт гражданского общества и как система управленческой подготовки молодых кадров. Студенческое самоуправление является опытом апробирования своих сил в создании институтов гражданского общества. Совместные коллективные решения общих проблем, опыт проведения дискуссионных площадок и дебатов, выборов руководителей молодежных организаций, построение диалога с администрацией университета, с однокурсниками, формируют навыки гражданина. В результате в общество выходят специалисты со сложившейся правовой и политической культурой.

Изложение основного материала статьи. Согласно требованиям государственного образовательного стандарта, выпускник вуза должен быть самостоятельной, самоорганизующейся личностью и обладать не только глубокими знаниями в области своей профессиональной деятельности, но и организаторскими способностями, лидерскими качествами, быть готовым к решению нестандартных задач. Студенческое самоуправление рассматривается как целенаправленная деятельность студентов, как форма воспитательной работы в вузе и как одна из форм молодежной политики в Российской Федерации, реже как организация научной и научно-просветительской деятельности.

Студенческое самоуправление – это общественное объединение студентов, которое является добровольным, самоуправляемым, некоммерческим формированием, созданным по инициативе студентов, на основе общности их интересов, целей и задач высшего учебного заведения. Оно строит свою работу на основе уважения человеческого достоинства и интересов личности, осуществляет свою деятельность на основе гласности и публичной отчетности о результатах своей деятельности. В исследованиях по студенческому самоуправлению можно найти и другие определения: студенческое самоуправление – это система институтов, деятельность которых направлена на формирование социальной и профессиональной идентификации будущих специалистов [3]; социально и педагогически адекватная форма развития современного высшего образования в направлении повышения уровня профессиональной и гражданской подготовки будущих специалистов, формирования их собственной личной стратегии [4]; социальный институт, который представляет собой систему взаимосвязанных студенческих органов высшего образования, организует образовательные и внеучебные мероприятия студентов, представление их интересов в высшем образовании, науке и государственных органах, защищая социальные и иные интересы студентов [5].

Научно-дискуссионный клуб «Трибуна» был создан осенью 2008 г. по инициативе студентов факультета международных отношений, экономики и управления. Инициатива студентов была поддержана

преподавателями кафедры культурологии, истории и древних языков в содружестве с кафедрой международных отношений и политологии. «Трибуна» существует уже девять лет, состав членов клуба и его Совета неоднократно менялся: выпускники уступали дорогу вновь поступившим, передавая традиции и знания, накопленные в процессе дискуссий и других направлений деятельности клуба. Со временем сложилась структура клуба и система его взаимодействия со структурными подразделениями университета, сетевого взаимодействия с другими вузами города, просветительскими и общественными организациями [5].

Для достижения успеха в профессиональной деятельности, направленной при этом на благо обществу, специалисту-гуманитарно необходимы дополнительные фундаментальные и операциональные знания, которые можно обрести на таких площадках как научно-дискуссионные клубы. Приоритетной задачей подобных ассоциаций является обсуждение разных тем, обучение работе с информацией, нахождение в ней ключевых и основополагающих моментов, написание (хотя и ученических) научных текстов. Клуб – это открытая дискуссионная площадка, где можно получить опыт публичных выступлений, руководства дискуссионным процессом и организации общественных мероприятий разного уровня. Не менее важная часть – это ознакомление молодых людей с важными вопросами и вызовами современного динамичного политического и международного процесса, на которые необходимо дать оперативный и обоснованный ответ. Всему этому учит научно-дискуссионный клуб, помогая основной образовательной программе готовить конкурентоспособных специалистов и активных граждан, которые стремятся реализовать свой потенциал наиболее полно.

За девять лет работы были апробированы различные формы внеучебной научной и научно-просветительской деятельности: подготовка актуальных проблемных докладов, аналитических и публицистических материалов; подготовка к публикации научных работ; дискуссии; круглые столы; пресс-конференции; дебаты; выездные экспедиции; научные конференции; олимпиады и конкурсы научных работ; интерактивные исторические игры со школьниками [8].

Научно-дискуссионный клуб «Трибуна» – это добровольное внеаудиторное сообщество студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей – площадка для сопоставления позиций и попыток выработки стратегических решений политических, социальных, культурных и прочих проблем. Внимание уделяется предложениям и мнениям, высказываемым самими студентами, а затем научными руководителями и приглашёнными экспертами.

Целями студенческого клуба являются: содействие развитию в современной России гражданского общества, составной частью которого выступали бы свободные общественные, интеллектуальные, профессиональные и творческие ассоциации; преобразование креативного потенциала молодёжи в энергию устремлённости на эффективное решение стоящих перед Россией проблем; содействие развитию студентов в профессиональных аспектах: поиск и анализ информации, широкий взгляд на поставленные проблемы и комплексный подход к их решению, ораторские и дискуссионные навыки и т.д.; содействие развитию студента и гражданина в контексте политического (the political) и социального (the social); изучение накопленного опыта построения модели студенческого самоуправления как инновационной формы интеллектуальной и общественной активности молодёжи, развивающейся в контексте социального гуманизма [9].

Заседания клуба проходят в соответствии с графиком учебного процесса два раза в месяц. Селективным фактором определения тематики заседаний выступают интересы студентов, связанные с текущими событиями в мире и особенностями их специализации (большинство участников изучают международные отношения и регионоведение). Научное оформление тем и помощь в их разработке оказывают научные руководители О.К. Шиманская, Б.А. Ночвина и Ю.Ю. Панченко. Дополнительные консультации студенты получают у других преподавателей к компетенции которых относятся те или иные вопросы.

Принцип работы научно-дискуссионного клуба добровольность и самоуправление, то есть добровольно и ответственно принятые на себя обязательства по участию в работе клуба, как со стороны студентов, так и преподавателей. Ежегодно из числа членов клуба избираются Президент студенческого научно-дискуссионного клуба, Вице-президент, научные руководители и члены Совета клуба. Президент руководит всей организационной деятельностью в клубе: собирает Советы клуба, составляет программу заседания, ведёт страничку клуба в социальных сетях, доводит до сведения информацию о научных конкурсах, конференциях и возможности участия в других научных и интересных культурных мероприятиях, о которых ему сообщают научные руководители. Президенту помогает Вице-президент. На Советах клуба определяется текущая тематическая политика и конкретные формы каждого заседания, распределяются организационные, технические и процессуальные обязанности. Научные руководители помогают в научной формулировке тематики заседаний, в подготовке докладов к заседаниям. Задачей научных руководителей является приглашение экспертов на заседания клуба. Среди экспертов учёные, политики, представители правоохранительных органов, деятели культуры. Ещё одна добровольная обязанность, взятая на себя научными руководителями – это помощь методическая и научная в написании научных студенческих работ от небольших тезисов и статей, до конкурсных рефератов и исследовательских проектов. Эта работа ведётся постоянно, к ней так же подключаются члены клуба магистры и аспиранты, консультируя своих начинающих товарищей. Всё вместе это создаёт дух совместного научного поиска, что, на наш взгляд, чрезвычайно важно, ибо современные методы гуманитарной научной работы вышли за пределы индивидуального кабинетного поиска, а стали сферой деятельности научных сообществ учёных, нацеленных на междисциплинарный подход [7].

Заседания клуба обычно состоят из четырёх частей. Первая – представление студентами небольших аналитических докладов и сообщений. Во второй части докладчики отвечают на задаваемые им вопросы. Третья часть (наиболее сложная) – свободная дискуссия по теме. И, наконец, четвёртая – экспертное заключение докладов и развернувшейся полемики, излагаемое приглашёнными специалистами, которые откликаются на приглашение принять участие в заседании клуба.

Модераторами дискуссий выступают студенты – члены клуба. Членство определяется постоянным участием в работе клуба и однократным выступлением с докладом (так как желающих выступать всегда много). Модераторы дискуссий меняются каждое заседание клуба для обретения практики реагирования на аудиторию и управление ею и дискуссионным процессом. С докладом и сообщением по каждой из заявленных тем может выступить любой заинтересованный и специально подготовившийся участник клуба.

Такая ротация создаёт модель плавающего в пределах клуба центра тяжести: каждый участник задействован в качестве модератора, докладчика или дискуссанта, а также в общей организации каждого заседания.

Заседания дискуссионного клуба проходят в неформальной и вместе с тем серьёзной обстановке. Так традиционной частью клубных заседаний являются чаепитие с пирогами, за которое отвечает организационная группа. Студенты, преподаватели, эксперты находятся в равных позициях академической заинтересованности. В аудитории царит свобода слова (которую участники дискуссий обеспечивают воспитанностью, политкорректностью и чувством такта). Дискуссионный клуб стал для участников площадкой интеллектуального общения, творческого поиска ответов на непростые исторические, культурные, экономические и политические вопросы, и, просто, дружеским кругом общения [8, 9].

Важной конструктивной особенностью каждого заседания является участие в дискуссиях приглашённых компетентных по вопросу экспертов. Среди них учёные, топ-менеджеры, представители органов государственной власти, духовные лица, политические деятели, которые находят время и силы, которым хватает энтузиазма безвозмездно провести целый вечер пятницы со студентами. В деятельности клуба активно участвуют студенческие объединения других факультетов и вузов. Значительный опыт публичных выступлений и дебатов получили студенты НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, в межвузовских мероприятиях со студентами Нижегородского филиала ВШЭ, Мининского университета, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Нижегородской Академии МВД и др. Участвуя в работе политического клуба, студент развивается, познаёт себя и свое мировоззрение [2]. В потоке большого количества информации в рамках учебного курса, он учится ее фильтровать, отличать мифы и предрассудки от объективной реальности. Более того, политклуб – это отличная возможность познакомиться с замечательными людьми и перенять от них ценный опыт.

Выводы. Таким образом, в современных условиях формирования гражданского общества, крайне важно формировать социальную компетентность студентов, имеющих в своем арсенале опыт использования правовых, цивилизованных способов в руководстве дискуссионным процессом, урегулирования конфликтов между оппонентами дебатов, организации процесса обсуждения актуальных вопросов. В качестве независимой, некоммерческой, инициативной формы организации студенческого самоуправления, работа научно-дискуссионного политического клуба «Трибуна» способствует политической социализации студентов, приобщая их к политической и правовой культуре.

Научно-дискуссионный политический клуб «Трибуна», являясь добровольным внеучебным научным и научно-просветительским студенческим сообществом, реализует главные цели подобных организаций: 1) развитие профессиональных навыков студентов, способности к организации рабочего процесса, мастерства публичного выступления, грамотного участия в дискуссии на основе практического опыта; 2) поощрение творческого, кооперационного и эффективного подхода к разработке и решению рассматриваемых тем, вопросов и проблем, насущных для российского общества; 3) формирование интеллектуальных, молодежных, профессиональных ассоциаций как институтов гражданского общества, существующих на основе опыта построения модели студенческого самоуправления.

Вместе с тем, заседания дискуссионного клуба отличает неформальность обстановки, обусловленная добровольностью и самоуправлением ходом работы клуба, свободой слова, вовлеченностью участников процесса. Клуб продолжает свою деятельность на основе преемственности выпускников и новых членов клуба, чем обеспечивается укрепление студенческих и межличностных связей учеников разных курсов и направлений подготовки.

Научно-дискуссионный политический клуб «Трибуна», являясь открытой студенческой площадкой, дает возможность участникам процесса приобрести как навыки самоуправления, необходимые для конкурентоспособных специалистов, так и гражданские компетенции, такие как: заинтересованность в социальных, исторических, политических процессах, опыт участия в дискуссии, в организации общественных мероприятий, осознания своего потенциала и необходимой компетентности при решении подобных проблем.

Литература:

1. Беляева Т.К. Организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - 2011. - № 16. - С. 203-212.
2. Бугаенко Н. П. Педагогические условия и организационные формы развития студенческого самоуправления в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2004. – 24 с.
3. Гарбузова Г. В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2009. – 22 с.
4. Кирьянова А.В., Ольховая Т.А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании. // Высшее образование в России. 2010, №5, С. 124-129.
5. Помелова Н. А. Студенческое самоуправление как социальный институт: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Саранск, 2006. – 22 с.
6. Стегний В.Н., Курбатова Л.Н. Социальный портрет современного студенчества. // Высшее образование в России. 2010, №2, С. 57-63.
7. Ховрин А.Ю. Студенческое самоуправление в контексте социального партнёрства. // Высшее образование в России. 2010, №6, С. 128-132.
8. Шиманская О.К., Ночвина Б.А. Студенческий научно-дискуссионный политический клуб // Высшее образование в России. - 2011. - №3. С. 91.
9. Шиманская О.К., Паршаков А.С., Попова С.А. Молодежная политика: между государственной и общественной инициативой // Власть, 2013, №10, С. 51-54.

УДК 378.147

менеджер представительства Широкова Марина Сергеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Березники);

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры**профессиональной педагогики и психологии Днепров Сергей Антонович**

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. В статье анализируются результаты опытно-поисковой деятельности по выявлению и интерпретации профессиональных ценностей менеджеров, а также обосновывается механизм воздействия усвоенных профессиональных ценностей на формирование компетенций будущих менеджеров.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, менеджер, управление, уровни управления, предприятие, финансовый менеджмент, профессиональные ценности, профессиональные компетенции, федеральный образовательный стандарт, бакалавр менеджмента.

Annotation. The article analyzes the results of research of showing up and interpretation of vocational values of managers.

Keywords: education, vocational education, manager, management, levels of management, enterprise, financial management, vocational values, vocational skills, national educational standard, bachelor of management.

Введение. В России принята Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, которая нацелена на создание инновационной социально-ориентированной экономики. Одной из важнейших задач на этом пути становится обеспечение экономики высококвалифицированными кадрами. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что одну из ключевых ролей в этом процессе должно сыграть профессиональное образование будущих финансовых менеджеров, которые в своей предстоящей деятельности должны опираться на профессиональные ценности. Под последними мы понимаем интуитивно или научно осмысленные понятия, раскрывающие систему личностных смыслов и значений социально-значимых ориентиров, руководствуясь которыми человек осуществляет высококвалифицированную профессиональную деятельность.

Цель исследования – выявить профессиональные ценности менеджеров и обосновать механизм воздействия усвоенных профессиональных ценностей на формирование компетенций будущего менеджера.

Задачи:

- выявить методом экспертной оценки профессиональные ценности менеджеров;

- обосновать механизм воздействия профессиональных ценностей на компетенции, определяемые ФГОС для направления подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Изложение основного материала статьи. Проблемы общей теории ценностей разрабатывались такими учеными как М.С. Каган, А.Г. Здравомыслов, Б.Г. Ананьев, М. Рокич, А. Маслоу и др. Существенный вклад в разработку идей аксиологии образования внесли Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др. О профессиональных ценностях менеджеров писали М.Г. Синякова и О.Л. Шкиндер, но профессионально-нравственные ценности финансовых менеджеров еще не стали предметом исследований. В то время как профессиональным компетенциям менеджеров, принимающих решения о совершении транзакций, которые обеспечивают результативную и эффективную работу предприятия, отводится главная роль. Научная новизна настоящего исследования состоит в выявлении профессиональных ценностей финансовых менеджеров с опорой на экспертное мнение специалистов-практиков.

Производимые менеджером транзакции могут носить (и не редко носят) интуитивный характер, но все же, как правило, им предшествует сложная аналитическая работа, строящаяся на научной основе. Менеджер сравнивает и выстраивает в единую систему взаимодействие множества внешних и внутренних факторов, влияющих на работу предприятия, а потому он должен обладать иерархично-функциональной системой знаний. Как различный уровень управления подразумевает различные полномочия менеджера и степень его ответственности, так же подразумевает он и различную сложность и многоплановость совершаемых менеджером транзакций.

На сегодняшний день в бизнес-среде распространяется тенденция формулировать конкретные требования, предъявляемые к персоналу, менеджерам в частности, на языке компетенций. Обусловлена она, в большей степени, модернизацией содержания профессионального образования и его переходом от знаниево-квалификационного подхода к компетентностному подходу. На сегодняшний день, среди как отечественных, так и зарубежных ученых не сложилось единообразного мнения о том, что такое компетентностный подход и в чем заключается его суть. Поэтому мы исходим из определений, предложенных Э.Ф. Зеером: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности», а компетенции – «это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [1].

С позиции компетентностного подхода результатами обучения становятся не просто знания, умения, навыки, а способность на основе аналитической работы применять все вместе взятое на практике, в конкретной реальной проблемной ситуации, а соответственно, успешное выполнение профессиональных функций. В рамках этого подхода компетенции являются мотивационной основой для усвоения профессиональных ценностей и функций профессиональной деятельности (рисунок 1).

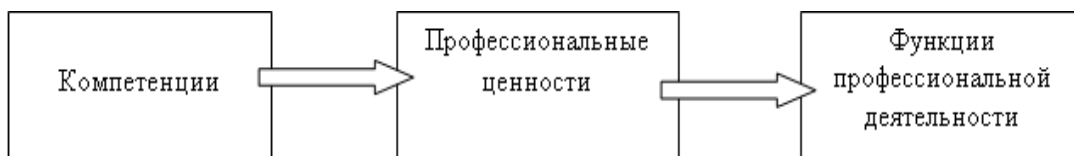


Рисунок 1. Механизм формирования функций профессиональной деятельности

При таком подходе, с нашей точки зрения, не учитываются базовые основания в виде мотивации и первоначальных познаний для формирования компетенций, а, следовательно, утрачивается результативность и эффективность работы этого механизма. Поэтому до сих пор обучающимся приходится буквально навязывать изучение материала, важность и ценность которого для них не очевидна. Из-за этого усвоение содержания образования происходит формально и качество образования не растет.

Мотивационной основой (внутренней потребностью) формирования компетенций будущего менеджера должны, на наш взгляд, послужить профессиональные ценности. Большинство исследователей сходятся во мнении, что ценности являются неотъемлемой частью мотивационной структуры личности. Так, например, Б. Г. Ананьев писал: «...статус, роли и ценностные ориентации образуют первичный класс личностных свойств, которые интегрируются определенной структурой личности. Эти личностные характеристики определяют особенности мотивации поведения, структуру общественного поведения, которые составляют как бы второй ряд личностных свойств» [2, с. 219].

Н. А. Асташова утверждала, что ценностные ориентации закрепляются в направленности личности и переходят в статус личностных качеств [3, с. 25-36]. Профессиональные ценности, принятые индивидом, становятся базой для формирования профессионально значимых качеств его личности. Которые, в свою очередь, становятся основой формирования компетенций.

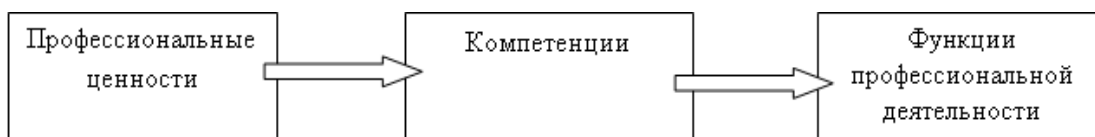


Рисунок 2. Механизм формирования функций профессиональной деятельности на основе профессиональных ценностей

На сегодняшний день ценностная составляющая при подготовке бакалавров находится в стороне от ведущего направления профессионального образования, конечным результатом которого должен стать некоторый набор компетенций. Однако «профессионал должен сочетать в себе профессиональные способности, знания, умения, навыки и опыт при достаточно высоком уровне профессиональной культуры» [4, с. 556]. Потому, в конечном итоге, в профессиональном образовании должна сформироваться личность, располагающая не только знаниями, умениями, владениями, характерными для профессиональной деятельности, но и обладающая высокой культурой, в том числе нравственной, т.е. руководствующая в своей деятельности принципами законности, гуманизма, беспристрастности, ответственности и справедливости.

Таким образом, профессиональные ценности должны стать для будущего специалиста мотивами освоения профессиональной деятельности – вектором, в соответствии с направлением которого, будет осуществляться его личностный и профессиональный рост. Однако в настоящее время, в процессе профессионального образования будущих бакалавров из-за отсутствия мотивации в виде профессиональных ценностей почти все знания и умения, которые осваиваются студентами в ходе изучения отдельных дисциплин, чаще всего воспринимаются ими как разрозненный, малоценный и даже – противоречивый информационный «шум», который им навязывают преподаватели.

Для изменения существующего положения профессиональные ценности, формируемые путем выявления в профессиональных знаниях и нравственных ценностях личностных смыслов и значений должны выполнить междисциплинарную роль. Профессиональное образование будет заключаться в том, чтобы знания и умения, имеющие коллективную ценность для профессионального сообщества, приобрели форму личной значимости для будущих бакалавров менеджмента.

Для построения ценностно-мотивационной основы для профессионального образования очень важна точка зрения Я. Гудечека о том, что ценности не воспринимаются человеком, а постепенно утрачиваются совсем, если «они не создаются и не реализуются». «Условием умножения ценностей служит личностная активность, ввод ценностей в собственный мир, так, что они активно побуждают творческую деятельность» [5, с. 104]. Он описывает несколько этапов принятия ценностей индивидом:

1. Информация – получение информации о существовании ценности и условиях ее реализации.
2. Трансформация – «перевод» полученной информации на собственный, индивидуальный язык.
3. Активная деятельность – принятие или отвержение познанной (трансформированной) ценности.
4. Инклюзия – включение ценности в личную признанную систему ценностей, или, в случае отвержения ценности, неприязнь к ней либо безразличие.

5. Динамизм – изменение личности вследствие совершенного выбора принятия или отвержения ценности [5, с. 104]. Такая последовательность в наименовании этапов процесса формирования ценностей дает студенту ощущение личной причастности к своей профессии еще на стадии обучения. Что же должно стать связующими звеньями между этапами этой последовательности? С нашей точки зрения, в процессе обучения будущих менеджеров, сегодня наблюдается дисбаланс между объемом знаний, умений, навыков и компетенций, получаемых будущим бакалавром, с одной стороны, и усвоением нравственной основы его профессиональной деятельности, которая присутствует в профессиональных ценностях, с другой стороны.

Прежде всего, очевидна недостаточность в сформированности ответственности. Можно предположить, что обучающиеся не получили информацию об этом качестве личности. Однако, это маловероятно. На уроках

«Основ религиозных культур и светской этики» в среднем звене средней школы и «Обществознания» – в старших классах изучаются понятия «мера ответственности», «права и обязанности» и т.д. В высшем образовании на дисциплинах «Правоведение» и «Конституционное право» этим понятиям также уделяется определенное внимание, но, видимо, на «информационном», а не на «трансформационном» уровне.

Возможно, что пока не осуществляется трансформация, т.е. перевод полученной информации об ответственности на собственный, индивидуальный язык. Этот процесс затруднен еще и тем, что понятие «ответственность» отражает нравственную ценность, следование которой предусматривает обязательный риск, предусматривающий «отдачу» человеком своих усилий, времени, средств для создания и сохранения своей репутации, а не «приобретение» в личное владение чего-либо. Также не происходит инклюзии – включения ценности «ответственность» в лично признанную систему ценностей. В случае непринятия этой ценности происходит ее отвержение, формируется неприязнь к ней либо безразличие.

Одна из задач опытно-поисковой части настоящего исследования состояла в том, чтобы выявить профессиональные ценности менеджера. Для этого необходимо было учесть мнения, точки зрения и профессиональные позиции экспертов-практиков, которые руководствуются этими ценностями в процессе ежедневной практической деятельности. Для этого в ходе исследования нами был проведен опрос 27 экспертов – менеджеров финансовых служб промышленных предприятий различных отраслей, бюджетных и финансовых учреждений Верхнекамского промышленного региона Пермского края. Все они имеют соответствующее профессиональное образование, стаж работы по специальности более 15 лет, занимают должности на различных уровнях управления и регулярно выполняют экспертные функции.

Экспертам было предложено составить список из наиболее важных экономических понятий, отражающих не только отношения хозяйствующих субъектов, но и профессиональные ценности, которыми руководствуются финансовые менеджеры в своей каждодневной работе. Именно они составляют регулятивную основу их профессиональной деятельности. В результате этой работы экспертами были выделены следующие профессиональные ценности (таблица 1).

Таблица 1

Профессиональные ценности менеджеров финансовых служб

Мнение менеджеров коммерческих предприятий (13 чел.)	Мнение менеджеров бюджетных организаций (6 чел.)	Мнение менеджеров кредитных организаций (банки) (8 чел.)
1	2	3
Годовая финансовая бухгалтерская отчетность	Годовая финансовая бухгалтерская отчетность	Годовая финансовая бухгалтерская отчетность
Сводная бухгалтерская документация	Сводная бухгалтерская документация	Сводная бухгалтерская документация
Законодательные и нормативные акты	Законодательные и нормативные акты	Законодательные и нормативные акты
Первичные документы	Первичные документы	Первичные документы
Денежные средства	Денежные средства	Денежные средства
Бюджет движения денежных средств	Бюджетные обязательства	Безналичные расчеты
Процентная ставка	Бюджетная смета	Процентная ставка
Кредит	Субсидии	Котировки
Финансовые вложения	Бюджетные ассигнования	Финансовые вложения
Выручка	Выручка	Выручка
Финансовый результат деятельности предприятия	Финансовый результат деятельности организации	Финансовый результат деятельности организации
Себестоимость	Себестоимость	Себестоимость
Расходы	Расходы	Расходы
Налоги, сборы, отчисления	Налоги, сборы, отчисления	Налоги, сборы, отчисления
Рентабельность	Рентабельность	Рентабельность
Ликвидность	Ликвидность	Ликвидность
Финансовая устойчивость	Финансовая устойчивость	Финансовая устойчивость
Деловая активность	Деловая активность	Деловая активность
Финансовые потоки	Муниципальные и государственные контракты	Валюта, валютные риски
Финансовый результат деятельности предприятия	Финансовый результат деятельности организации	Финансовый результат деятельности организации
Валютный контроль	План финансово-хозяйственной деятельности	Кредит
Инвестиционный бюджет	Кассовый план	Ценные бумаги
Котировки	Бюджетная отчетность	Банк кредитных историй

Источник: составлено автором по материалам исследования

Как видно из таблицы 1, профессиональные ценности, выделенные менеджерами-экспертами различных типов организаций и предприятий нетождественны. Связано это с тем, что экономическая наука выделяет два звена финансов хозяйствующих субъектов: финансы коммерческих организаций и финансы некоммерческих организаций. Финансовые отношения каждого из этих звеньев имеют свою специфику, связанную с формами организации предпринимательской деятельности, формированием доходов и расходов, владением имуществом, выполнением обязательств [6, с. 32]. Поэтому в перечнях профессиональных ценностей,

выделенных экспертами, можно видеть общие для всех (инвариантные) и специфические (вариативные) ценности.

Исходя из данных таблицы 1, нами было выделено 14 понятий (таблица 2), являющихся общими профессиональными ценностями всех экспертов.

Таблица 2

Приоритетность профессиональных ценностей, в зависимости от уровня управления, на котором находятся финансовые менеджеры*

Ценности	Уровни управления		
Первичная документация	Менеджеры низового звена (технический уровень), 8 чел.	Менеджеры среднего звена (управленческий уровень), 13 чел.	Менеджеры высшего звена (топ-менеджеры) (институциональный уровень), 6 чел.
Сводная бухгалтерская документация			
Законодательные и нормативные акты			
Денежные средства			
Налоги, сборы, отчисления			
Выручка			
Расходы			
Себестоимость			
Финансовый результат деятельности предприятия			
Годовая финансовая бухгалтерская отчетность			
Рентабельность			
Ликвидность			
Финансовая устойчивость			
Деловая активность			

*Источник: составлено автором по материалам исследования

Как видно из таблицы 2, количество выделенных экспертами ценностей, существенно различается в зависимости от того какой уровень в управленческой системе занимает эксперт. На наш взгляд происходит это потому, что менеджер, при переходе на каждый последующий уровень управления, осваивает новые профессиональные ценности, сохраняя, при этом ценности, приобретенные на предыдущем уровне. Следовательно, можно предположить, что усвоение все новых и новых профессиональных ценностей неизбежно приведет к росту профессионализма.

Как показали исследования, все эксперты-практики среди ценностей, прежде всего, выделяют «законодательные и нормативные акты», а также – «первичную» и «сводную бухгалтерскую документацию». Это происходит потому, что работа финансовой службы любого предприятия четко регламентирована. Все внешние и внутренние финансовые отношения и осуществление основных видов финансовых операций имеют нормативно-правовое подкрепление. Нормативно-правовые акты различных уровней во многом определяют направленность деятельности предприятий, характер осуществляемых ими финансовых операций, выбор соответствующих видов финансовых инструментов. Эксперты отмечают, что незнание текущего финансового законодательства, неумение применять его положения на практике, могут привести к нежелательным последствиям, как для самого финансиста, так и всего предприятия.

Экономическая и юридическая информация, отражающая динамику движения материальных ценностей и денежных средств, обязательств, капитала компании содержится в первичных документах, которые составляются в момент проведения хозяйственных операций и свидетельствующие об их совершении. К ним относятся: договоры, счета, счета-фактуры, платежные поручения, чеки, платежные требования, накладные, приходные и расходные кассовые ордера, объявления о вносе наличных, бланки строгой отчетности и т.д. [7, с. 519].

В случае любой контрольной проверки первичные документы имеют особое значение как письменное свидетельство о факте совершения хозяйственной операции либо о праве на ее совершение и служат одним из средств проверки правильности и достоверности отражения хозяйственных операций в хозяйственном учете. Вот почему эта профессиональная ценность признана менеджерами всех коммерческих предприятий, бюджетных и кредитных организаций.

Еще одна профессиональная ценность общая для всех уровней управления – «сводная бухгалтерская документация», которая на предприятиях представлена сводными бухгалтерскими регистрами – счетными таблицами определенной формы, построенными в соответствии с экономической группировкой данных об имуществе предприятия и источниках его формирования (книги, журналы-ордера, карточки, свободные листы).

Главный регистр бухгалтерского учета любого предприятия – главная книга, своеобразный «аккумулятор» всех хозяйственных операций. Эксперты отметили, что главная книга является основным документом, которым интересуются контролирующие органы во время проведения проверок. Вся осуществляемая предприятием финансово-хозяйственная деятельность четко документируется, и процесс этот должен строго контролироваться и проверяться, в чем проявляется профессиональный долг и ответственность менеджера.

Указанные ценности являются наиболее важными и значимыми для низового звена управления, и, тем не менее, менеджеры среднего и высшего звена, так же отмечают их значимость. Как видно из таблицы 2, на среднем уровне управления на первый план выделяются такие ценности как «денежные средства», «налоги и отчисления», «выручка», «расходы», «себестоимость», «финансовый результат деятельности предприятия» и «годовая финансовая и бухгалтерская отчетность». Менеджеры низшего звена, не принимающие непосредственного участия в управлении денежными средствами предприятия, формировании и

распределении выручки, расходов, финансового результата и формировании итоговой годовой финансовой отчетности не придают этим ценностям приоритетного значения.

Большой экономический словарь дает следующее определение денежных средств предприятия: «средства в отечественной и иностранной валютах, находящиеся в кассе, на расчетном, валютном и других счетах в банках на территории страны и за рубежом, в легко реализуемых ценных бумагах, а также в платежных документах» [7, с. 163]. То есть, денежные средства – это аккумулированные деньги в наличной и безналичной формах.

Денежные средства являются важнейшим элементом любой финансовой системы. Взаимоотношения предприятия с сотрудниками, потребителями, поставщиками, государством опосредованы через денежные потоки. Достаточность или недостаток денежных средств характеризуют платежеспособность предприятия, а, следовательно, его экономическую состоятельность и надежность. Поэтому с точки зрения менеджеров среднего звена, которые выступили в роли экспертов, денежные средства требуют к себе довольно пристального внимания. Они утверждают, что денежные средства имеют большое значение с точки зрения текущей деятельности предприятия, т.к. используются для ликвидации любых пробелов и сбоев в финансовом производственном процессах. В тоже время, при работе с ними, в условиях достаточно ограниченных возможностей, важна высокая степень ответственности менеджера. То же касается и такой ценности как «налоги, сборы, отчисления». Это различные обязательные взносы в бюджеты разного уровня и внебюджетные фонды, осуществляемые плательщиками в порядке и на условиях, определяемых законодательством.

По словам экспертов, подлежащие оплате, обязательные платежи имеют существенное значение, в первую очередь, потому, что не во время оплаченные или неоплаченные, они становятся, как правило, причиной финансовых санкций по отношению к предприятию, которые могут служить причиной значительного ухудшения его финансового «здоровья». Поэтому экспертам представляется эта ценность достаточно значимой, она отражает их профессиональный долг, ответственность, добросовестность и нравственность.

Особое значение придают менеджеры среднего звена, выполняющие роль экспертов, такому понятию, как «выручка». Она является основным источником денежных доходов организаций и играет важнейшую роль для формирования отчетности, в частности «Отчета о финансовых результатах». Эксперты отмечают, что планирование выручки необходимо для определения прогнозной прибыли и составления финансовых планов предприятия. Это налагает большую ответственность на финансовых менеджеров в деле планирования выручки и эффективного оперативного управления получением ее в полной сумме.

Для предприятия стопроцентное выполнение плана реализации продукции или оказания услуг является свидетельством того, что по своим потребительским свойствам, качеству и ассортименту продукция или услуги предприятия отвечают потребностям покупателей и общественному спросу, что является отражением результативности и эффективности его производственной деятельности.

Эксперты определили, что к профессиональным ценностям относится такое понятие, как «расходы», потому, что в процессе их осуществления необходим постоянный контроль, соблюдение действующих норм и экономической целесообразности расходовании соответствующих ресурсов. Менеджерам необходимо принимать меры их оптимизации с целью обеспечения безубыточности работы предприятия. По словам экспертов, эффективное управление расходами предприятия позволяет решать целый комплекс проблем его стратегического развития и обеспечивает благополучное финансовое состояние предприятия и его устойчивый экономический рост.

Осуществление эффективного финансового контроля над текущими затратами предприятия также является одной из основных задач менеджеров финансовой службы, поскольку оптимизация затрат и контроль себестоимости продукции также являются важнейшими качественными показателями деятельности предприятия.

Конечный финансовый результат деятельности предприятия также выделен, как важнейший показатель результативности и эффективности профессиональной деятельности менеджера. По утверждению экспертов, прибыль (убыток) является показателем, который наиболее полно отражает эффективность производства, оптимальность объема и качество произведенной продукции или оказанных услуг, состояние производительности труда, уровень себестоимости. Поэтому финансисты используют его в качестве одного из основных показателей оценки результативности хозяйственной деятельности предприятия. Прибыль, остающаяся в распоряжении предприятия, используется им самостоятельно и никто, в том числе государство, не имеет права вмешиваться в процесс ее использования и распределения. Для менеджера-практика весьма важным представляется процесс управления чистой прибылью, который заключается в своевременном и грамотном принятии управленческих решений по поводу анализа и контроля ее динамики роста (или сокращения), дальнейшего использования и распределения с максимальной отдачей.

Кульминацией работы всей финансовой службы предприятия является годовая финансовая бухгалтерская отчетность. Она содержит основной массив аналитических данных, необходимых для работы менеджера, систематизирует учетные данные, на основе которых можно получить полное представление о выполнении планов, нормативов и выявить отклонения в работе предприятия или организации. Для финансового менеджера особое значение имеет понимание структуры и содержания финансовой отчетности, экономического смысла определяемых на ее основе показателей. Таким образом, годовая финансовая бухгалтерская отчетность является основным источником информации для определения рентабельности, ликвидности, финансовой устойчивости предприятия и его деловой активности – профессиональных ценностей высшего уровня управления.

Рентабельность, ликвидность, финансовая устойчивость, деловая активность – важнейшие критерии характеристики финансового состояния предприятия, обеспечение устойчивости которого, является основной целью профессиональной деятельности финансиста.

Рентабельность в общем виде представляет собой соотношение дохода предприятия и затрат за определенный период времени. Многие считают, что самым главным мерилом успешной деятельности субъекта рыночного хозяйствования является величина его прибыли. Однако это не так. Несмотря на то, что прибыль всегда выступает как очень сложная и многоаспектная экономическая категория, абсолютные ее значения не всегда являются достаточной информацией для оценки доходности предприятия и эффективности его рыночной деятельности. Поэтому в большинстве случаев для оценки эффективности

деятельности предприятия используются относительные показатели прибыли (рентабельность). Именно показатели рентабельности являются мерой доходности предприятия в долгосрочном периоде. Поэтому без грамотного анализа рентабельности деятельности предприятия и выявления факторов, влияющих на эту величину, невозможно повысить уровень, величины и динамику получаемой прибыли [8].

Рентабельность является показателем экономической эффективности бизнеса, позволяет оценить доходность предприятия с различных позиций, и в этом смысле, является одним из наиболее точных критериев оценки эффективности принятия управленческих решений. Поэтому она является одной из важнейших профессиональных ценностей финансового менеджера.

В краткосрочной перспективе, существенной характеристикой финансового состояния предприятия является его ликвидность – показатель, характеризующий способность предприятия в кратчайшие сроки расплатиться по своим текущим обязательствам. Она характеризуется легкостью реализации или скоростью превращения материальных ценностей в достаточное количество денежной наличности, способное покрыть финансовые обязательства предприятия.

Коэффициенты ликвидности являются финансовыми показателями, рассчитываемыми на основании отчетности предприятия, для того, чтобы определить его способность погашать текущие финансовые обязательства за счет имеющихся в распоряжении оборотных активов. Рассчитанные показатели ликвидности позволяют сравнить величину текущих финансовых обязательств предприятия и его оборотных активов, которые могут быть направлены на погашение финансовых обязательств [9, с. 157]. Таким образом, от степени ликвидности предприятия, напрямую зависит его платежеспособность и финансовая состоятельность. Поэтому, в области управления ликвидностью предприятия, проявляется высочайшая профессиональная ответственность финансиста.

Важнейшим показателем стабильной работы предприятия является его финансовая устойчивость. Она отражает качественное состояние развития предприятия, его способность осуществлять финансово-хозяйственную деятельность вне зависимости от воздействия внешних и внутренних сил. Если предприятие финансово устойчиво, оно имеет преимущество перед другими предприятиями отрасли в привлечении инвестиций, в получении кредитов, в выборе поставщиков и в подборе квалифицированных кадров. Оно не вступает в конфликт с государством и обществом, так как выплачивает своевременно налоги в бюджет, платит во внебюджетные фонды, заработную плату – рабочим и служащим, гарантирует возврат кредитов банкам и уплату процентов по ним [10].

Чем выше финансовая устойчивость предприятия, тем менее оно подвержено рискам внешних влияний, тем меньше вероятность наступления банкротства. Финансово устойчивым считается предприятие, располагающее собственным капиталом в объеме, достаточном для осуществления бесперебойной и эффективной производственной и коммерческой деятельности. Профессиональный долг и ответственность финансиста заключаются в формировании и постоянном контроле гибкой структуры капитала, обеспечивающей предприятию устойчивую платежеспособность, возможность самофинансирования и перспективу развития.

Наиболее комплексной, позволяющей провести анализ эффективности по всем направлениям хозяйственной деятельности предприятия, является система показателей его деловой активности, отражающих эффективность использования различного рода ресурсов: материальных, трудовых, финансовых. С их помощью проводится оценка эффективности и интенсивности использования указанных ресурсов, определяются резервы и потенциал повышения эффективности. Данные показатели имеют большое значение для оценки финансового состояния предприятия, поскольку скорость оборота средств (темпы превращения их в денежную форму), оказывает непосредственное влияние на его платежеспособность, ликвидность и финансовую устойчивость. Кроме того, увеличение скорости оборота средств отражается на повышении производственного потенциала предприятия, что в целом влияет на эффективность всего производства. Ускорение оборачиваемости капитала свидетельствует о более интенсивном его использовании и о росте деловой активности предприятия. Замедление же оборачиваемости капитала является признаком спада его деловой активности [11].

Очевидно, что критерии, являющиеся основными характеристиками успешности деятельности предприятия (рентабельность, ликвидность, финансовая устойчивость, деловая активность), также характеризуют эффективность решений, принимаемых менеджерами. Поэтому эти критерии являются профессиональными ценностями, объективно отражающими правильность следования профессиональному долгу, надежность и ответственность.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональные ценности финансиста, выделенные двадцатью семью экспертами-практиками, являются объективным отражением состояния финансовой системы предприятия, входом в которую является информация, содержащаяся в первичных документах, а выходом из нее – итоговая финансовая бухгалтерская отчетность. С одной стороны – это база для проведения анализа финансового состояния предприятия, результаты которого используются лицами, принимающими управленческие решения (высшим руководством предприятия, надзирающими и контролирующими органами, партнерами, кредиторами и его потенциальными инвесторами). С другой стороны – это профессиональные ценности финансовых менеджеров, чья профессиональная деятельность и профессиональные интересы никак неотделимы от интересов предприятия. Можно даже говорить о взаимозависимости этих интересов, поскольку от профессионализма и заинтересованности финансиста зависит эффективность работы предприятия, и наоборот, от того насколько эффективно работает предприятие, напрямую зависит заинтересованность в своей работе финансиста и его стремление повышать уровень профессионализма.

Операционно работа менеджера заключается в совершении ряда транзакций, т.е. управленческих решений, воплощенных в виде договоров, приказов, локальных актов и прочих документов. В отличие от рабочего, чьи действия можно измерить с точностью до долей секунды, совершаемые менеджером, транзакции носят во много интуитивный, предположительный, перспективный характер. Однако от их правильности или ошибочности полностью зависит результативность и эффективность деятельности предприятия. Поэтому в процессе принятия решений, существенную роль играют профессиональные ценности менеджера, являющиеся помощниками и ориентирами принятия решений. Ценности выполняют направляющую роль, следование им помогает обеспечить не только стабильность, но создать и поддерживать благоприятный имидж предприятия.

В деятельности менеджера профессиональные ценности выполняют следующие функции: транзакционно-ориентировочную, стабилизирующую, безопасности, проектную, репутационную, научно-исследовательскую и прочие.

Транзакционно-ориентировочная функция – главная функция профессиональных ценностей. Она очень тесно связана с подсознанием и интуицией и именно высокий уровень ее освоения позволяет менеджеру принимать решения, обладающие высокой результативностью и эффективностью. В условиях постоянного риска возникновения как внешних, так и внутренних угроз, действия менеджера могут приобрести импульсивный, хаотичный характер. Именно поэтому в его деятельности велика роль профессиональных ценностей, например таких как «законодательные и нормативно-правовые акты», которые позволяют избежать опрометчивых решений, выполняя, таким образом, стабилизирующую функцию.

Профессиональные ценности менеджера, в общем, представляют собой концентрированный опыт, накопленный многими столетиями развития менеджмента, поэтому, они с одной стороны побуждают и помогают принимать рискованные решения, а с другой стороны позволяют избавиться от излишнего риска, приводящего к появлению большинства ошибок в управлении. Так функция безопасности позволяет избежать финансового краха предприятия, не допустить убытков, помогает в устранении различного рода конфликтных ситуаций.

Профессиональная деятельность менеджера имеет интегративный характер. В ее основе не только находится творческая составляющая, но и она сама является творческой по сути. Успешно осуществлять ее, менеджеру помогают профессиональные ценности, выполняющие проектные функции, которые позволяют видеть общую картину деятельности предприятия, уметь предвосхитить возможные проблемы и разработать пути их решения, быть способным контролировать несколько направлений работы одновременно и т.д.

При условии строго следования менеджерами требований профессиональных ценностей, отраженных в понятиях «рентабельность», «ликвидность», «деловая активность», «финансовая устойчивость», «законодательные и нормативно-правовые акты», «итоговая бухгалтерская финансовая отчетность» они выполняют также репутационную функцию, т.к. являются залогом положительного общественного отношения к успешной работе предприятия, что создает его высокую деловую репутацию. Грамотная и стабильная высокопрофессиональная работа менеджера обеспечивает укрепление и повышение доверия партнеров предприятия, и, как следствие, способствует развитию бизнеса.

Научно-исследовательская функция профессиональных ценностей («итоговая бухгалтерская финансовая отчетность», «финансовый результат», «выручка» и т.п.) подразумевает осуществление финансовым менеджером поисковой деятельности, базирующейся на методах научного познания, периодически выходящей за пределы каждодневной рутинной работы в целях расширения возможностей для совершения более выгодных транзакций, обеспечивая, таким образом, профессиональный рост специалиста и расширяя его профессиональные возможности и горизонты.

Профессиональные ценности финансового менеджера (денежные средства, выручка, себестоимость, расходы и т.п.), кроме всего прочего, несут на себе и финансовые функции. Ни для кого не секрет, что предприятия функционируют в жестких условиях ограниченности всех видов ресурсов, прежде всего – денежных и кадровых.

Финансовому менеджеру приходится ежедневно решать проблемы эффективной аккумуляции денежных ресурсов путем определения направлений их распределения и использования в условиях множества альтернативных вариантов [6, с. 15-17]. Для предприятий эти проблемы заключаются в использовании и распределении финансовых ресурсов в ходе обеспечения его операционной, инвестиционной и финансовой деятельности и контроле за использованием и формированием ресурсов при производственных процессах. Только носитель профессиональных ценностей, способен успешно справляться с этими проблемами, оперативно решая поставленные перед ним финансово-экономические и организационно-управленческие задачи в экономике.

Важную социальную функцию выполняют профессиональные ценности (налоги, сборы, отчисления, выручка, себестоимость, расходы, итоговая бухгалтерская финансовая отчетность и проч.). Каждое профессиональное сообщество создает свои, присущие ему, общие специфические ценностные системы и кодексы, выражающие его доминирующие интересы и цели [5, с. 102]. Следование этим системам и кодексам позволяет менеджеру успешно адаптироваться в социальном окружении и в профессии. Осознание и принятие профессиональных ценностей позволяет ему определить свое место в кругу профессионального сообщества и наметить цели и пути профессионального роста. При существующих требованиях отдельных работодателей и рынка труда в целом, высокий уровень культуры, следование профессиональной нравственности и профессиональной этике делает менеджера более конкурентоспособным.

Финансовый менеджер должен быть способен не только успешно справляться с возложенными на него профессиональными обязанностями, но и быть готовым продолжить процесс самообразования и развития, как в общекультурной, так и в профессиональной сфере. В этом процессе также велика направляющая роль профессиональных ценностей.

Государственный образовательный стандарт высшего образования уровня «бакалавриат», направления подготовки 38.03.02 Менеджмент, на основе требований национальной экономики, определяет свыше 30 компетенций бакалавра менеджмента, среди которых 9 общекультурных компетенций (ОК), 7 общепрофессиональных (ОПК) и 20 профессиональных (ПК).

Общекультурные компетенции, по мнению Н.М. Галимуллиной и О.Н. Коршуновой, направлены на формирование способностей студента, способствующих развитию возможности генерировать новые знания, оценивать собственные успехи и неудачи, они позволяют ему стать полноправным участником образовательного процесса [12].

Следуя логике нашего предположения, что мотивационной составляющей компетенций должны стать профессиональные ценности, соотнесем ценности, выделенные экспертами с компетенциями, определяемыми ФГОС (таблица 3).

Как видно, ценности, выделенные экспертами-практиками, являются побудительными мотивами практически всех видов профессиональной деятельности менеджера, определенных ФГОС, а, следовательно, являются основой для формирования целого ряда компетенций.

Профессиональные ценности менеджеров финансовых служб

Проф. ценности	Виды деятельности	Функции профессиональной деятельности	Компетенции
1	2	3	4
Годовая финансовая бухгалтерская отчетность	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая	1. Финансовая 2. Обеспечение безопасности 3. Проектная 4. Репутационная 5. Научно-исследовательская 6. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОК-4, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Бухгалтерская документация	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая	1. Финансовая 2. Обеспечение безопасности 3. Репутационная 4. Проектная 5. Научно-исследовательская 6. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Законодательные и нормативные акты	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая	1. Обеспечение безопасности 2. Проектная 3. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-7, ПК-1, ПК-7,
Первичные документы	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая	1. Финансовая 2. Обеспечение безопасности, 3. Репутационная 4. Научно-исследовательская	ОК-4, ОК-7, ОПК-5, ОПК-7, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9, ПК-10,
Денежные средства	Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Транзакционно-ориентировочная 2. Обеспечение безопасности 3. Финансовая 4. Репутационная 5. Социальная 6. Проектировочная 7. Научно-исследовательская	ОК-4, ОК-7, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Выручка	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исслед. 2. Проектировочная 3. Финансовая 4. Обеспечение безопасности 5. Репутационная 6. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Финансовый результат деятельности предприятия	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектировочная 3. Финансовая 4. Обеспечение безопасности 5. Репутационная 6. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Себестоимость	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектировочная 3. Финансовая 4. Обеспечение безопасности 5. Репутационная 6. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Расходы	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектировочная 3. Транзакционно-ориентировочная 4. Финансовая 5. Социальная 6. Обеспечение безопасности	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Налоги, сборы, отчисления	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая	1. Финансовая 2. Социальная 3. Обеспечение безопасности 4. Репутационная 5. Проектировочная	ОК-4, ОК-7, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-7, ПК-1, ПК-4, ПК-7, ПК-12, ПК-14
Рентабельность	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектировочная 3. Транзакционно-ориентировочная, 4. Обеспечение безопасности 5. Финансовая 6. Репутационная 7. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14

Ликвидность	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектная 3. Транзакционно-ориентировочная, 4. Обеспечение безопасности 5. Финансовая 6. Репутационная 7. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Финансовая устойчивость	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектная 3. Транзакционно-ориентировочная 4. Обеспечение безопасности 5. Финансовая 6. Репутационная 7. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14
Деловая активность	Информационно-аналитическая Организационно-управленческая Предпринимательская	1. Научно-исследовательская 2. Проектная 3. Транзакционно-ориентировочная 4. Обеспечение безопасности 5. Финансовая 6. Репутационная 7. Социальная	ОК-4, ОК-7, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14

Профессиональная деятельность менеджера имеет комплексный характер, поэтому успех его деятельности во многом зависит от способности работать в коллективе, понимания культурных и этнических различий, способности к конструктивной критике и, что немало важно, самокритике. Осознание необходимости принятия на себя социальных и этических обязательств, постоянного обновления и расширения как профессиональных, так и социально-культурных знаний, служит фундаментом для формирования ряда общекультурных компетенций.

Все выделенные экспертами профессиональные ценности, являясь, как было сказано, объективным отражением финансовой системы предприятия и объектами профессионального интереса менеджера, при условии их включения в личную систему ценностей будущего менеджера, становятся гарантией изменения профессиональных качеств личности, и гарантией формирования такой компетенции как, «способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-7) [13, с. 6].

Будучи осознанной, осмысленной, усвоенной и принятой будущим менеджером, каждая из выделенных ценностей неминуемо породит «способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности» (ОК-4) [13, с. 6]. Сформированные на основе ценностного подхода, общекультурные компетенции позволяют будущему специалисту верно выбирать целевые и смысловые ориентиры для своей деятельности. Кроме того, «можно утверждать, что именно общекультурные компетенции закладывают основу для формирования компетенций профессионального плана» [12].

Профессиональные компетенции в целом – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний для решения задач профессионального рода деятельности [14]. При их формировании профессиональные ценности, как система смыслов и ориентиров, руководствуясь которыми человек осуществляет профессиональную деятельность, будут играть базовую, основополагающую роль.

Так, например, в результате инклюзии, такие ценности как «годовая финансовая бухгалтерская отчетность», «финансовый результат деятельности предприятия», «налоги, сборы, отчисления», «себестоимость» и др. становятся мотивационной основой для осознания уровня личной ответственности и компетентности в процессе принятия управленческих решений, и, как следствие, формирования таких общепрофессиональных компетенций, как «способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиции социальной значимости решений» (ОПК-2) и «способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия» (ОПК-3) [13, с. 7].

Финансист-практик, как правило, ориентирован на достижения, он нацелен на преодоление трудностей и проблем, возникающих в ходе работы. Системность мышления практикующих финансистов, обусловленная необходимостью планирования и прогнозирования различных ситуаций и оценки последствий, принимаемых ими решений, влечет необходимость формирования у будущих менеджеров таких личностных качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность и перспективность. Они, в свою очередь, способствуют формированию такой компетенции, как, «владение навыками составления финансовой отчетности с учетом последствий влияния различных методов и способов финансового учета на финансовые результаты деятельности организации на основе использования современных методов обработки деловой информации и корпоративных информационных систем» (ОПК-5) [13, с. 7]. Мотивационной основой ее формирования становятся такие профессиональные ценности как «первичные документы», «бухгалтерская документация», «годовая бухгалтерская финансовая отчетность». Если эти ценности, оказываются включенными в личностную систему ценностей человека, это значит, что этот человек четко понимает назначение, смысл и значимость каждой ценности, это осмысление и осознание порождает внимательность, ответственность и дисциплинированность в профессиональной деятельности.

Инклюзия в личностную ценностную систему студента таких профессиональных ценностей как «денежные средства», «выручка», «себестоимость», «рентабельность», «ликвидность» становится мотивационной основой формирования компетенции ПК-4: «умение применять основные методы финансового менеджмента для оценки активов, управления оборотным капиталом, принятия

инвестиционных решений, решений по финансированию, формированию дивидендной политики и структуры капитала, в том числе, при принятии решений, связанных с операциями на мировых рынках в условиях глобализации» [13, с. 8]. Поскольку, будущему менеджеру, для обеспечения не только устойчивой, но эффективной и результативной работы предприятия, необходимо управлять его финансовыми ресурсами так, что бы наиболее оптимально использовать все средства, включая потенциально возможные, для достижения намеченного результата. Принятие такого рода решений потребует от него серьезной ответственности, дисциплинированности и собранности.

Такие профессиональные ценности как: «годовая финансовая бухгалтерская отчетность», «денежные средства», «выручка», «финансовый результат», «себестоимость», «расходы» и т.д., будучи усвоенными, требуют от финансиста добросовестности, порядочности и правдивости, поскольку его действия, осознанные или нет, могут привести к негативным последствиям, как для всего предприятия, так и для каждого сотрудника в отдельности. Заняв свое место в личностной системе ценностей студента, они побуждают его не только «уметь применять основные принципы и стандарты финансового учета для формирования учетной политики и финансовой отчетности организации, уметь управлять затратами и принимать решения на основе данных управленческого учета» (ПК-14), но и делать это в соответствии с буквой закона, и с учетом интересов людей.

Выводы. В результате опытно-поисковой работы, на основе экспертной оценки было выявлено, что профессиональные ценности финансового менеджера, являются иллюстрацией финансовой системы предприятия, ее объективным отражением. Система ценностей профессионального сообщества, будучи включенной индивидом в его личностную систему ценностей, постоянно пополняется и расширяется, при этом расширяются его профессиональные горизонты и повышается уровень профессионализма.

Проведенный анализ показал, что каждая из ценностей, выделенных экспертами-практиками, лежит в основе практически всех видов профессиональной деятельности менеджера, и обеспечивает выполнение целого ряда ее функций. Поэтому, с нашей точки зрения, механизм воздействия профессиональных ценностей на формирование компетенций будет заключаться в том, что включение студентом каждой из них в его личностную систему ценностей должно стать побудительным мотивом формирования компетенций.

Как уже было сказано, профессиональная деятельность менеджера имеет интегративный, творческий характер, однако «творчество» менеджера не может выходить за установленные рамки, в этом заключается особая сложность и, в тоже время, особый интерес его профессиональной деятельности. С нашей точки зрения, залогом успешного ее осуществления, являются профессиональные ценности менеджера, которые становятся основой, ориентирами, и основными побудителями профессионального развития. Поэтому нельзя не согласиться с Э.Ф. Зеером, который определяет профессиональную деятельность как «социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности» [15, с. 38]. А значит, при подготовке бакалавра менеджмента необходимо не только передавать ему специальные знания, но и формировать личностную составляющую профессиональной деятельности, социальная значимость которой обуславливает наличие в ней морально-нравственной, ценностной основы.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2004. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-kompetentnostnyu-podhod> (дата обращения: 27.09.2017).
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
3. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография. Серия «Научные школы» / Под ред. Н.А. Асташовой. Брянск: ГК «Десяточка», 2013. 300 с.
4. Валиуллина Ч.Ф. Развитие этической культуры менеджера в системе профессионального образования // Молодой ученый. 2017. №15 С. 554-556.
5. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова. М.: Наука, 1989. 180 с.
6. Финансы: учебник/под ред. проф. М.В. Романовского, проф. О.В. Врублевской, проф. Б.М. Сабанти. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. 462 с.
7. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. М.: Книжный мир, 2012. 848 с.
8. Параскан К.П. Рентабельность предприятия и ее значение для эффективности деятельности предприятия [Электронный ресурс] // Сборник: Актуальные проблемы экономического, промышленного, научно-технического и образовательного потенциала России в современных условиях: материалы международной научно - практической конференции. Сер. «Научный вестник (специальный выпуск)». URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23494408> (дата обращения: 01.06.2017).
9. Кокорева М.С. Корпоративные финансовые решения. Эмпирический анализ российских компаний (корпоративные финансовые решения на развивающихся рынках капитала): монография / И.В. Ивашковская, М.С. Кокорева, А.Н. Степанова, С.А. Григорьева. М.: НИЦ ИНФРА - М, 2013. 281 с.
10. Токарь Е.В., Иголкина Т.Н. Устойчивость финансового состояния предприятия как фактор его успешного функционирования [Электронный ресурс] // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2011. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17272670> (дата обращения: 02.06.2017).
11. Ильин С.Ю., Кочеткова И.А. Анализ деловой активности и рентабельности деятельности предприятия [Электронный ресурс] // Часописекономічних реформ. 2014. №4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22674887>(дата обращения: 09.06.2017)
12. Галимуллина Н. М., Коршунова, О. Н. Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы [Электронный ресурс] // СИСП. 2015. №11 (55). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschekulturnye-kompetentsii-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshey-shkoly> (дата обращения: 07.06.2017).
13. ФГОС ВО, уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 38.03.02 Менеджмент. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ №7 от 12.01.2016 г.

14. Мирошниченко А.Н. Управление человеческими ресурсами организации: Учебный курс [Электронный ресурс] / Моск. фин.-пром. ун-т «Синергия». 2013. URL: http://free.megacampus.ru/xbookM0022/index.html?go=part-034*page.htm (дата обращения 03.01.2017)

15. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: УГППИ, 2000. 380 с.

Педагогика

УДК: 37.015.32

аспирантка кафедры педагогики и психологии высшей школы

Шкердина Алла Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «социально-психологический климат коллектива», его значимость и специфика. Уделяется внимание факторам, обуславливающим социально-психологический климат, представлен анализ различных точек зрения. Также рассматривается понятие «педагогический коллектив», совместная деятельность педагогов, отличительные особенности педагогического коллектива, и социально-психологического климата педагогического коллектива. Обращается внимание на свойства личности, необходимые для формирования положительного социально-психологического климата коллектива, и какое влияние социально-психологический климат оказывает на личность педагога.

Ключевые слова: социально-психологический климат; педагогический коллектив; личность педагога; совместная деятельность; эффективность трудовой деятельности; образование.

Annotation. In the article it is revealed the content of the concept « socially psychological climate of a collective», its significance and specificity. It is paid attention to the factors which determinate socially psychological climate, it is presented the analysis of the different points of view. Also it is considered the notion « pedagogue collective», pedagogues team work, distinctive features of the pedagogical collective and the socially psychological climate of the pedagogical collective. It is paid attention to the personality features necessary for organization positive socially psychological climate of the collective and how socially psychological climate influences on the pedagogue personality.

Keywords: socially psychological climate; pedagogical collective; pedagogue personality; team work; work efficiency; education.

Введение. В современных условиях все больше внимания уделяется такому явлению как социально-психологический климат коллектива. На протяжении многих лет эта проблема, как и сейчас, оставалась актуальной из-за возрастающих требований к уровню психологической включенности человека в его трудовую деятельность, усложнением психической жизнедеятельности людей, и постоянным ростом их притязаний.

Формирование благоприятного социально-психологического климата коллектива является на сегодняшний день одним из важнейших условий для повышения качества производимой продукции, и повышения качества предоставляемых услуг.

Значимость социально-психологического климата определяется тем, что он может выступать в качестве фактора эффективности различных социальных явлений и процессов, служить показателем их состояния, и их изменения. Социально-психологический климат выступает также в качестве показателя уровня эффективности деятельности человека, уровня потенциала личности и всего коллектива.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологической науке термин «психологический климат» впервые ввел Н.С.Мансуров. Исследуя личностные факторы повышения производительности труда, он обратил внимание на то, что «возникает социально-психологическая проблема организации хорошего «психологического климата в коллективе»», и проанализировал некоторые конкретные пути создания такого климата на промышленном предприятии (Мансуров, 1972).

Позднее содержание понятия «психологический климат» более подробно было раскрыто В.М. Шепелем. Он одним из первых говорил о содержании понятия социально-психологический климат, как эмоциональной окраске психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей. Он также выделил в этом понятии три «климатические зоны» (Шепель, 1986):

1) Социальный климат, который определяется тем, насколько на данном предприятии высока осознанность работниками общих целей и задач, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав работников как граждан.

2) Моральный климат, который определяется моральными ценностями общепринятыми в данном коллективе.

3) Психологический климат, то есть неофициальная атмосфера, которая складывается между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. То есть, психологический климат - это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее морального и социального.

С точки зрения Е.С. Кузьмина, «понятие психологический климат отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения, уровень управления, условия и особенности труда и отдыха в данном коллективе» (Кузьмин, 1967).

Б.Ф. Ломов включает в понятие психологический климат «систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба), психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие), систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива» (Ломов, 1984).

По мнению К.К. Платонова и В.Г. Казакова, «социально-психологический климат - это такое свойство группы, которое определяется межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения и мысли от которых зависит степень активности в достижении целей, стоящих перед группой» (Платонов, Казаков, 1979).

Согласно определению, данному Г.М. Андреевой, «социально-психологический климат- это целостное состояние коллектива. Относительно устойчивый для него эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер межличностных отношений» (Андреева, 2003).

Проанализировав различные точки зрения на содержание понятия социально-психологического климата, мы приходим к выводу, что социально-психологический климат представляет собой социально-психологическое образование, с которым косвенно связана любая деятельность коллектива. Его специфика состоит в том, что он представляет собой характеристику психических состояний всех членов любого коллектива. Сложившиеся в коллективе отношения, требуют от человека определенного стиля поведения в этом коллективе. Эмоции одного члена команды влияют на поведение других членов, направляя их не только на осуществление целей деятельности, но и на устранение фрустрирующих воздействий (Бойко, Ковалев, Панферов, 1983).

Говоря о факторах, обуславливающих психологический климат в коллективе, можно заметить, что не все они находятся внутри коллектива. Это так называемые воздействия со стороны макросреды: особенности современного этапа социально-экономического развития страны, деятельность организаций, руководящих данным коллективом, его органов управления и самоуправления, общественных организаций и т.д.

Талантливый педагог-новатор А.С. Макаренко писал: "Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса" (Макаренко, 1958). К наиболее важным внешнегрупповым факторам психологического климата следует отнести отношение общества к целям, стоящим перед данной группой.

Рассматривая внутригрупповые факторы позитивного психологического климата в группе, А.Лотт и Б.Лотт выделили следующие: «Частоту взаимодействия индивидов, кооперативный характер их взаимодействия, стиль руководства группой, фрустрация и угроза течению группового процесса, статусные и поведенческие характеристики членов группы, успех в выполнении группового задания» (Кричевский, Дубовская, 2001).

Также, рассмотрев основные факторы социально-психологического климата, следует отметить, что любая группа функционирует, имея перед собой определенные цели. Поэтому состояние психологического климата в ней не может не зависеть от того, насколько успешно протекает совместная деятельность.

Выступая элементом общественной системы, каждый коллектив и каждый его участник оказываются частью, сохраняющей в себе черты целого, присущего всему обществу, поэтому психологический климат не возникает сам по себе, в изоляции от деятельности других групп, составляющих общество. То же самое можно сказать о педагогическом коллективе.

Совместная деятельность в педагогическом коллективе подчинена единству педагогических целей, воспитательных задач. В.П. Сергеева в своей книге говорит о том, что «Педагогический коллектив – это относительно устойчивая группа людей, объединенная профессиональными, общественно значимыми целями деятельности, имеющая органы руководства» (Сергеева, Грицаева, 1999). А российский педагог Б.М. Бим-Бад отзывается о педагогическом коллективе – как «об общности педагогов образовательного учреждения, объединенных на основе общих мировоззренческих взглядов, воспитательных целей и задач» (Бим-Бад, 2002).

Можно говорить о том, что педагогический коллектив- это группа педагогов, объединенных для осуществления педагогической деятельности едиными целями, воспитательными задачами, любовью к делу и ученику, схожим мировоззрением и имеющими органы руководства.

В. А. Сухомлинский отмечал, что педагогический коллектив каждой школы имеет свои особенности. Главной отличительной особенностью педагогического коллектива он называл специфику профессиональной деятельности, которая проявляется в обучении и воспитании подрастающего поколения. В этом и есть специфика учительского труда (Сухомлинский, 1981).

Также, согласно В.П. Сергеевой, отличительной особенностью можно назвать то, что педагогический коллектив должен быть коллективом единомышленников, на функционирование педагогического коллектива оказывает большое влияние специфика учительского труда. Учитель постоянно находится в тесном контакте с детьми, и педагогические коллективы преимущественно однополюсные коллективы (Сергеева, Грицаева, 1999).

Таким образом, можно говорить о том, что без единства задач и целей, без нацеленности на результат, невозможен эффективный процесс обучения. Дети независимо от возраста, имеют свое миропонимание, свои права. Поэтому каждый учитель должен так организовать свою деятельность, чтобы каждый ученик имел возможность проявить и выразить себя, полноценно развиваться.

Эффективное выполнение поставленных перед педагогами задач, напрямую зависит не только от выполнения различных условий, но и главным образом от отношений между людьми, которые оказывают значительное влияние на результаты труда учителей. Для достижения положительных результатов своей деятельности, учителя должны находиться в постоянном непосредственном контакте друг с другом. И от того, насколько тесным будет этот контакт, насколько члены коллектива смогут совместно координировать свои действия, зависит успех всего образовательного процесса. Отсюда можно говорить о том, что положительный социально – психологический климат педагогического коллектива, служит основой для эффективной трудовой деятельности педагогов.

Каждый человек, присутствуя в определенной социальной группе, и участвующий в совместной деятельности будь то производство, предоставление услуг, или иного рода коллективная деятельность, оказывает влияние на многие сферы жизни коллектива, в том числе на социально - психологический климат. Как говорят в своей книге «Социально-психологический климат коллектива и личность» Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., люди оказывают положительное или отрицательное влияние на окружающих в зависимости от их индивидуальных психологических свойств. К социально-психологическим свойствам личности, оказывающим положительное влияние на формирование социально-психологического климата, относятся принципиальность, ответственность, общительность, дисциплинированность, активность в

межличностных и межгрупповых отношениях, культура поведения, тактичность. Отрицательное влияние на климат оказывают люди непоследовательные, эгоистичные, бестактные и т. д. На самочувствие людей и через него на общий климат коллектива оказывают влияние и особенности психических процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), а также темперамента и характера членов коллектива. Особое внимание следует уделять подготовке человека к труду, его компетентности в данной области. Говоря о педагогическом коллективе, это имеет огромное значение. Ведь от того, какие у человека знания, умения и навыки зависит его профессиональная компетентность, которая вызывает уважение, и может служить примером для других, тем самым приводя к более высоким результатам труда (Бойко, Ковалев, Панферов, 1983).

В силу сложившихся в педагогическом коллективе определенных норм взаимоотношений между людьми, социально-психологический климат коллектива оказывает положительное или отрицательное влияние на личность и педагога. В педагогическом коллективе, где царит поддержка и уважение, сотрудничество и взаимопомощь, любой учитель рад находиться в таком окружении и испытывает удовлетворение от совместной деятельности. И напротив, если в коллективе преобладают равнодушие, отчужденность, дистанцирование от происходящего, член коллектива ощущает эмоциональную подавленность, дискомфорт, что ведет к стрессовым состояниям, и как следствие к снижению результатов профессиональной деятельности, возникновению конфликтных ситуаций и возможно переходу в другой коллектив.

Выводы. В настоящее время на учителя лежит огромное количество обязанностей, относящихся как к профессиональной сфере, так и выходя за рамки таковой. Поэтому каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей деятельности со стороны коллег по работе, учеников, родителей и администрации школы. Особенно учителя восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в число которых входят, например, руководители или эксперты. Положительные оценки, как правило, стимулируют педагогов, отрицательные же не всегда ими воспринимаются. Зачастую учитель занимает позицию - «я во всем прав». Для того, чтобы избежать такого явления, нацелить каждого педагога на адекватную оценку своих ошибок, на пересмотр своей профессиональной деятельности, очень важно формировать положительный социально-психологический климат в коллективе, в котором главное место должно занимать взаимоуважение, доброжелательность и общий позитивный настрой как ко всему педагогическому процессу, так и к каждому человеку в отдельности.

И в заключение нужно сказать о том, что как и все люди, педагогические работники все очень различаются. Они имеют свои достоинства и недостатки, интересы и предпочтения. У каждого есть какие-либо личные особенности. Нельзя пользоваться одной меркой по отношению ко всем педагогам. Именно поэтому создание и укрепление педагогического коллектива должно быть основано на индивидуальном подходе самого коллектива, и администрации к каждому человеку, умение найти к нему такой подход, который окажется единственно правильным, и будет служить залогом успешной деятельности.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: МГУ, 2003. — 431 с.
2. Аникин Б. А. Высший менеджмент для руководителей. Учебное пособие. ИНФРА - М, М., 2000 г.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. С. 192.
4. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. - 207 с.
5. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001.— 318 с. 149 стр.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии - М. 1972 – с. 238-246
7. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. - Л., 1967 г.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.,Издательство «Наука»-1984. - 439 стр.
9. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 179
10. Мансуров Н.С. Опыт планирования социального развития производственных коллективов. М. - 1972. - 342 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. - 18-71 с.
12. Платонов Ю.П., Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. - Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1990. - 181 с.
13. Платонов К.К., Казаков В.Г., Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии // Социально-психологический климат коллектива / Под ред. Е.В. Шороховой и О.И. Зотовой, - М., 1979
14. Сергеева В.П., Грицаева С.В. Основы управления педагогическими системами. - М., - 1999. - с. 83
15. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. - М., 1981. - Т. 3. - С. 123-124.
16. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 362.
16. Ушинский КД Избранные педагогический сочинения.-М.,-1953.- Т. 1. - 266 с.
17. Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1986.

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Валентина Константиновна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СИСТЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья содержит описание авторской системы технологических средств по предмету «Иностранный Язык», применяемой для студентов вуза. Определены теоретические предпосылки для создания системы технологических средств на основе анализа достижений ученых и практиков, занимающихся вопросами развития личности и технологической организации процесса обучения. Представлены основные разделы системы: авторская программа, система модулей, система технологических ситуаций, алгоритмы и правила речевой деятельности. Выделены основные принципы создания комплекта технологических средств, разработаны условия эффективности использования данного комплекта. Сделаны выводы о возможности его инвариантного применения в целях совершенствования образовательного процесса. Переход на более оптимальные способы организации учебного процесса усиливает эффективность учебного процесса, повышая мотивацию к учебе и способность технологично и алгоритмично строить свою будущую деятельность.

Ключевые слова: технология, средства обучения, ситуация, модуль, алгоритм, правила.

Annotation. The article contains a description of the author's system of technological means on the subject "Foreign Language" used for University students. The main sections of the system are presented: the author's program, the system of modules, the system of technological situations, algorithms and rules of the speech activity. The basic principles of creation of the set of technological means are allocated, conditions of efficiency of use of this set are developed. The conclusions about the possibility of its invariant application in order to improve the educational process are given.

Keywords: technology, learning means, situation, module, algorithm, rules.

Введение. В последние годы в образовательном пространстве нашей страны в связи с изменением образовательной парадигмы, выразившимся в переходе от информационно-когнитивной педагогики к ценностно-смысловой, все большее внимание обращается на различные педагогические технологии, педагогический опыт, на способы профессионально-педагогической деятельности и средства ее организации. Основой общих требований к педагогу является целостное представление о сфере образования и система профессиональных способностей.

Современный уровень преподавания требует разработки методического сопровождения образовательного процесса, позволяющего перейти на технологическую организацию обучения, в связи с чем возрастают возможности удовлетворения потребностей в самообразовании, самосовершенствовании и самореализации у всех участников образовательного процесса, используя в системе организации и компьютерные технологии [1, 2].

Формулировка цели статьи. В условиях социально-экономических перемен меняется функция образования и статус педагога, повышаются требования к профессиональной деятельности педагога. Нами сделана попытка пересмотра организации процесса обучения, перехода его на технологическую основу.

Цель исследования – представить систему технологических средств по предмету, определить значимость каждого раздела в организации учебного процесса.

Задачи исследования: определить условия и рекомендации по использованию системы технологических средств в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. Иностранный язык интегрируется в общую образовательную систему специальности, качество усвоения которой зависит от наличия единого управленческо-педагогического языка, позволяющего осуществлять системное непрерывное общее и профессиональное обучение. Таким образом, понимая значимость данной проблемы, авторы попытались создать единое содержательное информационно-обучающее пространство по дисциплине «Иностранный язык» на основе существующего алгоритма создания ключевых понятий и терминов, обслуживающих разные направления подготовки. В основе любой педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом от постановки целей до получения результата. Современная дидактика стоит перед выбором: либо строить образование на высоком академическом уровне и потерять индивидуальность, либо дать свободу инициативе человека, идти от его потребностей и потерять системность в знаниях. Поэтому, большой интерес представляет обращение к работам ученых и практиков, исследующих вопросы развития личности и технологической организации процесса обучения. Проблема свободной, развивающейся личности впервые была поставлена Н.И.Пироговым, К.Д.Ушинским, В.М.Бехтеревым и продолжена педагогами – новаторами. Теоретическая база для развивающего обучения была заложена Л.С. Выготским, а на ее основе проводились экспериментальные работы Б.Г.Ананьева, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова и других. Теория деятельности наиболее подробно разработана А.Н.Леонтьевым и С.Л.Рубенштейном. Деятельность в учебном процессе понимается как основа построения, сохранения и применения знаний. Теоретические основы педагогических технологий, их классификация представлены трудами В.П.Беспалько, К.Я. Вазиной, М.В.Клариним, А.Я.Савельевым, Г.К.Селевко и другими [1, 9].

Необходимым методологическим основанием, нормирующим отбор и систематизацию предметного содержания, разработку системы средств, включая ситуации и алгоритмы речевой деятельности в образовательном процессе служили:

Новая гуманистическая концепция, из которой следует:

- содержанием саморазвития человека является система деятельности, позволяющая ему успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся жизненно-профессиональных ситуациях;

- функция преподавателя как технолога в процессе обучения состоит в организации развивающего пространства, обеспечивающего непрерывное овладение студентами системой способностей, позволяющих успешно функционировать в той или иной среде. Важным является выявление конкретных способностей в содержании учебной дисциплины;

- для создания условий непрерывного развития профессиональных способностей необходимо предметное содержание преобразовать и оформить в системе средств, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность обучающихся;

- организация учебного процесса должна опираться на механизм саморазвития человека и обеспечивать постоянную включенность каждого обучающегося, его потребностей- способностей- сознания в систему отношений учебной группы [1, 9].

Основной единицей познания человеком окружающей действительности является образ-понятие. Сенсорный мир обеспечивает «образ» (форму, структуру) системы и оценочное отношение к ней. Интеллектуальный мир устанавливает причинно-следственные связи, происходящие в системе, и маркирует их сущность словом-понятием, как культурным многообразным значением смысла слова и термином [4, 8].

Итак, интеграция «понятие-термин» наполняет содержание предмета общекультурными, философско-методологическими смыслами, что и обеспечивает осознание учащимися единства и многообразия мира [1, 9].

При создании системы технологических средств авторы руководствовались требованиями государственного образовательного стандарта и строили рассматриваемую систему на следующих принципах:

- гуманизации- обеспечивает ориентацию студентов на общечеловеческие ценности, построение образования в контексте культуры;

- системности- предусматривает целостное изучение любого объекта как многомерного, полифункционального; включенность человека в разнообразные системы отношений с окружающей действительностью в качестве активного элемента, влияющего на их функционирование;

- инвариантности - комплект методических средств позволяет любому преподавателю строить содержание обучения в единой системе координат, а студенту – дозированно, непрерывно и быстрыми темпами овладевать профессиональной культурой;

- технологичности- обеспечивает надежность средств и способов, алгоритмичность образовательного процесса, прогнозируемость и замеряемость качества результатов.

В основу организации учебного материала положен системно-модульный принцип: все указанные дидактические единицы, объединены в главных системах предмета: предметное пространство речевой деятельности в контексте языковой культуры, речевая деятельность - средство, способ взаимодействия человека с миром, развитие речевой деятельности в системе отношений. Все три раздела ориентируют студентов в содержании иноязычной среды и создают личностно-профессиональную мотивацию к развитию системы способностей речевой деятельности [3, 7].

В результате овладения предметным содержанием у студентов развиваются следующие способности:

- исследовать*: структуру слов и высказываний; содержание текстов; ситуации общения; особенности произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации; стилистические особенности языка, типичные для различных сфер коммуникации; диалогическую и монологическую речь;

- *проектировать*: построение слов, высказываний и их стилистическую окраску; содержание текстов рефератов, аннотаций, выступлений, тезисов докладов; ситуации устного и письменного общения в различных сферах коммуникации и свою роль в них;

- *осуществлять* речевую деятельность: конструировать слова, высказывания в соответствии с нормами и законами изучаемого языка, владеть способами словообразования.

- *строить* отношения в ситуациях общего, профессионального и научного характера в соответствии с культурой и традициями стран изучаемого языка и правилами речевого этикета: вести беседу, ориентируясь на инициативные высказывания ее участников.

- *рефлексировать* – критично оценивать процесс и результаты собственной речевой деятельности.

Жизнь человека происходит в определенных пространственно-временных координатах, которые можно называть развивающими пространствами. Их много, они непрерывно меняются, одно событие (ситуация) следует за другим. Ситуации обеспечивают непрерывное самоопределение, самообразование человека. В учебном заведении развивающее пространство также может быть представлено системой ситуаций. Они могут быть спроектированы преподавателем [1, 10]. Основанием для такого проекта является структура деятельности (цель – действия со средствами – прогнозируемый результат). В каждой ситуации проектируются две цели. Первая- мировзренческая- направлена на выработку позиции, точки зрения. Вторая- предметная- обеспечивает развитие системы способностей. Алгоритм, как способ решения определенной задачи, предназначен для точного предписания последовательности действий и правил их выполнения с целью получения предполагаемого результата. Во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, письме, аудировании, необходимы процессы исследования, проектирования, исполнения и рефлексии. Любой из этих процессов может быть алгоритмизирован в зависимости от цели и содержания речевой деятельности. Каждый из алгоритмов включает в себя исполнение действий, операций по нормам и правилам. В английском языке много исключений из правил, когда общие алгоритмы исследования, проектирования и исполнения не подходят для выполнения задания. Исключения создают особенности языка в целом и не подчиняются базовым правилам употребления в речевой деятельности [7, 10]. Среди указанных алгоритмов для овладения грамматическими нормами языка в учебном процессе имеют наибольшее значение алгоритмы исследования и проектирования, поскольку качество исполнения т.е. коммуникативной деятельности – речевой деятельности находится в прямой зависимости от того, насколько студент подготовлен к ситуации общения. Такая подготовка предполагает глубокое исследование (обстоятельств взаимодействия, постановки

целей, лексического материала и т.п.) и проектирование содержания будущего контакта (планирование общей схемы взаимодействия по существующим лексико-грамматическим и фонетическим нормам).

Выводы. Система технологических средств по предмету «Иностранный язык» имеет инвариантный характер и может быть использована в различных образовательных структурах. Она позволит систематизировать особым способом содержание, методы и средства работы преподавателя. Так как методологическим основанием данной работы явилась посылка: содержанием обучения является окружающий мир, а учащийся, как персонализированный интегратор содержания обучения, познает этот мир, развивая себя, то построение содержания от человека, уровня его потребностей-способностей-сознания позволяет реально осуществлять принцип гуманизации образования, а также является условием эффективного использования системы технологических средств.

Литература:

1. Вагина К.Я. Комплект методического обеспечения модели саморазвития человека. - Н.Новгород: ВГИПА, 2003. – 321 с.
2. Васильева Л.И., Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта, и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 124-137.
3. Игнатович Е.В. Студент вуза как субъект непрерывного обучения: диагностика готовности к дополнительному профессиональному образованию // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2 (10). С. 31-47.
4. Долматова Л.А. Методика и условия развития проектной культуры педагогов на основе концепции «Управление знаниями» // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2016. №2(31). С. 122-128.
5. Каримова Л.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов // Современные проблемы науки и образования. 2016. №2. С. 261.
6. Крылов Д.А. Проектно-технологическая культура педагога: факторы актуализации, сущность феномена, концептуальные идеи и возможные модели реализации содержания // Современные наукоемкие технологии. 2016. №2-2. С. 334-341.
7. Миронцева С.С. Оценка эффективности применения электронных образовательных ресурсов при обучении будущих менеджеров иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – вып. 55. – ч. 2. – с. 240 -249.
8. Романова К.А. Проектирование качества личностно-профессионального развития студентов. - Н.Новгород: ВГИПА, 2003 - 66 с.
9. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004.
10. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. №4. URL <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/699> (дата обращения: 14.02.2018).
7. Шкунова А.А. Шкунова В.К. Сетевой аспект программ дополнительного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – вып. 57. – ч. 8. – с. 273 - 281.
8. Yashkova E.V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Z.V, Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's Qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. - VOL. 11, NO.11. – pp. 4650-4659. <http://www.ijese.net/arsiv/137>.

Педагогика

УДК 1174

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования и сопровождения детства Штанько Ирина Вениаминовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации научно-методической работы в детской художественной школе, раскрываются различные формы ее реализации.

Ключевые слова: дополнительное образование; научно-методическая работа; инновационные технологии; современные образовательные технологии; профессиональные компетенции преподавателя.

Annotation. The article presents the experience of the organization of scientific and methodical work in children's art school, reveals the various forms of its implementation.

Keywords: additional education, scientific and methodical work, innovative technologies, modern educational technologies, professional competence of the teacher.

Введение. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ «дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [1, с. 254].

Для реализации задач, стоящих перед учреждениями дополнительного образования, необходим преподаватель, способный обновлять содержание своей деятельности посредством критического и творческого ее осмысления, применения достижений науки и накопленного педагогического опыта. Таким образом, деятельность учреждений дополнительного образования находится в прямой зависимости от кадрового потенциала, поэтому неуклонно возрастает роль научно-методической службы.

Формулировка цели статьи. Определение роли, места и форм организации деятельности методической службы в организации дополнительного образования детей «Детская художественная школа».

Изложение основного материала. Проблему профессионального совершенствования педагога художественного профиля мы будем рассматривать через призму непрерывного художественного образования и исходить из комплексного изучения ее как дидактической и методической системы. Научное обоснование непрерывного художественного образования как целостной образовательной системы разработано в исследованиях известных ученых в области художественного образования Э. Б. Абдуллина, Д.Б. Кабалева, В.С. Кузина, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, О.П. Радыновой, Т.В.Чельшевой, С.Т. Шацкого, Б.П. Юсова, И.В. Штанько [7].

Раскрывая пути решения профессионального совершенствования и методического сопровождения педагогов в художественной школе, мы будем опираться на материалы научного исследования и научно-методические рекомендации автора статьи, разработанные для реализации в системе дополнительного художественного образования детей, которые проводились на базе муниципальной организации дополнительного образования детей «Детской художественной школы» г. Щелково Московской области [7].

В настоящее время элементом оценки качества процесса педагогической деятельности является компетентность современного педагога. Поэтому компетентность педагога художественного профиля в различных направлениях его деятельности становится ведущим стержнем развития его профессионального уровня.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает в себя систему требований к компетентности педагога, определяющих в своей целостности готовность к реализации педагогической деятельности и определяющих успешность ее выполнения. В соответствии с разработанным профессиональным стандартом педагога дополнительного образования, его квалификация может быть описана как совокупность следующих основных компетентностей:

- компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности;
- компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- компетентность в организации педагогической деятельности.

Нами были выделены особенности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования художественного профиля и ее основные компоненты:

1. Организация педагогического процесса с детьми на основе психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях и влияния искусства на развитие личностных качеств детей и подростков.
2. Обеспечение педагогически обоснованного выбора форм, средств и методов организации педагогического процесса на основе технологий и методов педагогики искусства.
3. Создание условий для развития творчества, самореализации, и профессиональной ориентации школьников.
4. Владение организаторскими навыками и коммуникативной культурой.
5. Анализ собственной художественно-педагогической деятельности педагога, а также эффективности обучения и художественно-творческого развития обучающихся.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога рассматривается как целостная интегральная совокупность компетенций, основанных на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и приобретённом опыте, и проявляется в практической деятельности в единстве с личностными качествами.

На основе вышеизложенного, мы разработали перечень компетентностей, на основе которых необходимо не только отслеживать уровень их сформированности, но и строить методическую работу с педагогами художественного профиля [7].

Сущностные характеристики компетентности педагога художественного профиля

№	Компетентность	Характеристика компетентности
1.	Психолого-педагогическая компетентность	Знание психологических основ воздействия искусства на ребенка в различные возрастные периоды.
2.	Искусствоведческая компетентность	Иметь представления о видах, жанрах, языке, средствах выразительности и художественных стилях искусства. Владеть навыками анализа художественного произведения.
3.	Методическая компетентность	Знания основных направлений концепции непрерывного художественного образования. Владение практическими навыками художественно-педагогической деятельности: определять и конкретизировать художественно-педагогические задачи, содержание и методы с учетом программы, условий, конкретным составом детей их интересами и художественным опытом. Умение отбирать художественную информацию и «компоновать» ее в соответствии с определенной целью, логикой и возрастом учащихся. Уметь организовать коллективную, групповую и индивидуальную продуктивную художественно-творческую деятельность с учащимися. Владение умением организации педагогического общения с учащимися, родителями и навыками ораторского мастерства. Владение методами диагностирования и анализа художественно-педагогической деятельности и выявления уровня художественно-творческого развития учащихся.
4.	Художественно-практическая компетентность	Владение навыками творческой деятельности в различных видах художественной деятельности.
5.	ИКТ -компетентность	Владение навыками применения мультимедийной техники в учебно-воспитательном процессе. Умение извлекать и отбирать информацию из Интернет по преподаваемой дисциплине. Владение методиками создания собственного электронного дидактического материала. Создание электронной методической базы по предмету. Использование средств ИКТ для ведения текущей отчетности и своего профессионального развития.

Основной целью научно-методической работы современной организации дополнительного образования детей является обеспечение непрерывного роста профессионализма и квалификации педагогов, развитие их творческого потенциала, эрудиции и компетентности [7].

Задачами реализации данной цели являются:

- обновление содержания и форм организации научно-методической работы педагогов;
- внедрение педагогических технологий, направленных на достижение качества образования;
- повышение ИКТ-компетенции педагогов;
- использование технологий дистанционного обучения;
- реализация инклюзивного и коррекционного образования;
- применение принципиально новых форм оценки достижений, обучающихся в освоении образовательной программы;

- внедрение системы оценки качества образования и методов его измерения.

Мы определили и конкретизировали задачи научно-методической работы в Щелковской детской художественной школе (ДХШ):

- создание механизма гибкого реагирования на актуальные запросы участников образовательного процесса;
- обеспечение повышения психолого-педагогической, коммуникативной, информационной, искусствоведческой и методической компетентности преподавателей;
- внедрение в педагогическую практику дополнительных образовательных модульных программ;
- обеспечение эффективного внедрения технологий и методов педагогики искусства в процесс обучения;
- развитие навыков экспериментальной и научно-исследовательской работы у педагогов.

Научно-методическая работа детской художественной школы строится в трех направлениях: «внешняя среда», «внутренняя среда» и «фокус на педагога».

«Внешняя среда» характеризуется особенностями работы, направленной на качественное обеспечение социального заказа, требований современного общества, конкретных программно-методических требований как Московской области, так и РФ, внедрение достижений и рекомендаций психолого-педагогических наук и достижений передового педагогического опыта.

«Внутренняя среда» предполагает целенаправленную научно-методическую работу внутри художественной школы, связанную с предупреждением и преодолением недостатков и затруднений в деятельности педагога, выявлением, обобщением и стимулированием передового педагогического опыта, приобщением коллектива к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе по актуальным проблемам художественного образования.

Направление, именуемое «Фокус на педагога», предусматривает глубокую разноуровневую работу с каждым педагогом. Акцент ставится на развитие персональных профессиональных компетентностей педагога художественного профиля и его методическое сопровождение.

По-прежнему актуальны слова К.Д. Ушинского о том, что в воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания [6]. Поэтому немаловажной составляющей профессионализма педагога является развитие и саморазвитие его личностных качеств, которые характеризуются следующими позициями:

- увлеченность художественно-педагогической деятельностью;
- готовность к профессиональному самосовершенствованию,
- потребность в педагогической и творческой самореализации;
- коммуникативная культура, владение навыками саморегуляции;
- наличие нравственного стержня и т.д. [1].

Рассмотрим структуру научно-методической деятельности Детской художественной школы г. Щелково, которая строится на следующих составляющих:

- научно-методический совет школы;
- методические объединения преподавателей;
- проблемные и творческие группы;
- школа молодого педагога;
- мастер-классы.

Деятельность научно-методического совета школы регламентируется локальным актом «Положение о научно-методическом совете», в котором раскрываются его функции. Научно-методический совет призван координировать деятельность методических объединений и других структурных подразделений методической службы; опытно-поисковую, инновационную и проектно-исследовательскую деятельности педагогов и учреждения; участие в аттестации сотрудников; проведение экспертизы дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ и учебно-методических пособий; разработка положений о проведении конкурсов, олимпиад, соревнований по предметам; выдвижение педагогов на профессиональные конкурсы и т.д.

Методические объединения (МО) педагогов сформированы вокруг преподаваемых дисциплин в художественной школе: «МО педагогов живописи», «МО педагогов МХК и истории искусств», «Районная методическая секция педагогов изобразительного искусства», «Секция педагогов декоративно-прикладного творчества».

Работа в методических объединениях и творческих проблемных группах реализуется через вовлечение преподавателей художественной школы в методическую, творческую, экспериментальную и исследовательскую деятельность. Очень важно обеспечить адресность оказания образовательных услуг, опираясь на творческий профессиональный потенциал каждого педагога, учитывать его потребности, интересы, профессиональные затруднения. В связи с этим становится необходимостью разработка новой инновационной модели организации методической службы [3]. На методических мероприятиях рассматриваются вопросы использования частнопредметных методик и технологий преподавания изобразительного искусства, психолого-педагогические аспекты работы с одаренными детьми, разработка индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ, использования в преподавании мультимедиа технологий, обобщение передового педагогического опыта. Кроме того, используются современные интерактивные методы и формы организации методической работы и проведения семинаров, заседаний методических объединений, педагогических советов, такие как методический ринг, педагогический КВН, панельная дискуссия и т.д. Представим некоторые из них и раскроем методику их проведения.

Методический диалог. Данная форма предполагает обсуждение определенной методической темы или проблемы выработку плана совместных действий на будущее. Методический диалог можно проводить между ведущим и участниками или между группами участников. Педагоги заранее знакомятся с темой обсуждения, получают теоретическое домашнее задание и вопросы для обсуждения. Движущей силой диалога являются информационная осведомленность по вопросу, постановка проблемных вопросов, культура общения и активность участников. Большое значение имеет умение вести конструктивный диалог, выстраивание доказательной базы. В заключении делается вывод по теме, ставятся задачи на дальнейших изменениях в работе педагогов.

Панельная дискуссия. Данную форму методического мероприятия можно проводить в многочисленной группе, например, при проведении проблемного семинара. Участники семинара разделяются на несколько микрогрупп. Каждая группа выбирает представителя, который в процессе дискуссии будет отстаивать их позицию. Обсуждение по проблеме семинара в микрогруппе ведется 15-20 минут. После окончания обсуждения представители групп собираются в центре круга и высказывают мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники могут слушать и собственное мнение передавать в записках. Заканчивается панельная дискуссия по истечении назначенного времени или после принятия решения. После окончания дискуссии представители групп проводят критический анализ обсуждения и выносят решение. Система «дискуссия» - спор – диалог», дает возможность актуализировать проблему, найти пути ее решения и прийти к коллективному выводу [2].

Актуальной формой распространения педагогического опыта преподавателей является *мастер-класс*. Данная форма дает возможность пошагово с методическим комментарием представить организацию, специфику, формы, методы и технологии работы педагога по тому или иному направлению, дисциплине, разделу. В методической копилке детской художественной школы собраны видео «мастер-классы» по таким темам, как: «Волшебство графики», «Стилизация цветочных мотивов», «Народные традиции ткачества», «Глиняная игрушка», «Акварельные этюды», «Шерстяная акварель», «Технология проведения пленэров» и другие. Важно, чтобы обучающийся выступал не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самостоятельности [4].

Существенная роль в персональном развитии преподавателей художественной школы принадлежит конкурсам профессионального мастерства, участие в которых способствует рефлексии собственного опыта, его ценности на уровне современного развития дисциплины (предмета, направленности), осознанию

педагогических затруднений и проблем, создает условия для инновационного поиска и решения этих проблем. По мнению ученых, профессиональная рефлексия педагога рассматривается как основа повышения его педагогического мастерства [5].

Индивидуальная исследовательская работа преподавателя, как известно, отражает уровень его педагогического творчества. Результаты исследовательской работы и обобщение ценного педагогического опыта под руководством методической службы оформляются преподавателями ДХШ в виде публикаций. В рамках распространения педагогического опыта в сборниках художественной школы «Педагог-художник» публикуются методические рекомендации, методические разработки, учебные программы, тезисы докладов.

Традиционной формой профессиональной самореализации является индивидуальная выставочная деятельность преподавателей Детской художественной школы, которая дает возможность показать личность педагога художника в его творческой деятельности.

Важным показателем открытости организованной методической работы в ДХШ является ее презентация на сайте учреждения. Раздел «Методическая служба» содержит не только методические рекомендации, публикации по разным направлениям деятельности, но и дает возможность педагогам демонстрировать собственный опыт через помещение на сайт видео уроков, видео «мастер – классов», собственных мультимедиа пособий.

Таким образом, в детской художественной школе создана и успешно функционирует научно-методическая служба, которая дает возможность педагогам совершенствовать свой уровень профессионализма через активное участие в системе непрерывного педагогического образования: на уровне ДХШ – начинающий педагог, педагог-профессионал, педагог-исследователь.

С 2014 г. детская художественная школа является областным ресурсным центром для педагогов художественного профиля Московской области. Ведущей научно-методической темой, которая разрабатывается под руководством кафедры дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО МО Академии социального управления «Научно-образовательный потенциал педагогики искусства в развитии дополнительного художественного образования Московской области». На базе ДХШ ежегодно организуется постояннодействующий региональный семинар «Воспитание искусством» и мастер-классы для педагогов учреждений дополнительного образования детей Московской области. Площадка школы стала стажировочным полигоном для педагогов дополнительного образования художественного профиля, на котором апробируются инновационные технологии, отрабатываются авторские методики, проводится консультирование «педагогами- профессионалами».

Выводы. Организация методической службы и методическое сопровождение педагогов художественного профиля в современном учреждении дополнительного образования (ХЭП) является актуальной научно-методической проблемой и требует ее дальнейшей разработки в условиях модернизирующейся системы дополнительного образования детей.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М.: «АСТ», 2009. – 672 с.
2. Исаенко В.П., Штанько И.В. Особенности организации процесса обучения педагогов дополнительного образования художественного профиля на основе индивидуальных траекторий // Человеческий капитал. - 2012. № 3.
3. Романова Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. - 2015. - № 2. - с. 404-411.
4. Романова Г.А. Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период. – LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrucken, Germany, 2014. – 113 с.
5. Романова Г.А. Развитие профессиональной рефлексии учителя как основа повышения его педагогического мастерства: Дисс. на соиск.учен. степени канд. пед. наук, Институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области. – Москва, 2002. – 183 с.
6. Ушинский К.Д. Собр. соч., т.2. - М. - Л., 1948. - С 63-64.
7. Штанько И.В. Индивидуальная образовательная траектория как средство непрерывного повышения квалификации педагога дополнительного образования художественно-эстетического профиля: Диссертация ... кандидата педагогических наук. - Москва, 2012. - 228 с.

УДК 011

кандидат педагогических наук, доцент Штратникова Алина Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТАБИБЛИОГРАФИИ КАК ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Аннотация. В настоящей статье охарактеризованы основные проблемы и перспективы развития электронной библиографии библиографии - метабиблиографии, не только как информационно-библиографической отрасли деятельности, но и как перспективной учебной дисциплины способной совершенствовать информационно-коммуникативную культуру студента. По мнению автора, накопленный к данному моменту теоретический и методический опыт дает возможность данной области библиографического знания выразиться в самостоятельную учебную дисциплину - метабиблиографию. Сформированный богатый инструментарий метабиблиографии как практической деятельности, будет способствовать введению в педагогический процесс эффективного «знания» и «умения» организации и осуществления информационно-справочной работы, моделированию информационного пространства и разысканию информации. Данная дисциплина будет способна подготовить конкурентоспособных библиографов для современного информационного рынка.

Ключевые слова: библиография, метабиблиография, библиографоведение, библиографические указатели, электронные каталоги, базы данных.

Annotation. In this article, the main problems and perspectives of the development of the electronic bibliography of bibliography - the metabibliography, are described, not only as an information and bibliographic branch of activity, but also as a promising academic discipline. In the author's opinion, the theoretical and methodological experience accumulated to this moment makes it possible for this area of bibliographic knowledge to be expressed in an independent educational discipline - the metabibliography. Formed a rich tool for the metabibliography as a practical activity, it will facilitate the introduction into the pedagogical process of effective "knowledge" and "skill" of organizing and implementing information and reference work, modeling the information space and finding information. This discipline will be able to prepare competitive bibliographers for the modern information market.

Keywords: bibliography of bibliography, metabibliography, bibliography, bibliographic indexes, electronic catalogs, databases.

Введение. В настоящее время наблюдается спад научного и практического интереса к библиографии библиографии, не смотря на то, что она уже вышла за пределы библиотечного дела. Одной из причин выступает стремительно растущая компьютеризация информационных процессов, обусловившая новые технологии сбора, обработки, поиска и распространения библиографической информации, следствием чего явилось значительное сокращение числа издаваемых в стране библиографических пособий второй степени. Тем не менее, в нынешних условиях роль и значение библиографической продукции в удовлетворении общественных потребностей в информации не исчерпана. В связи с чем, мы считаем важным продолжать исследовать роль и значение библиографии библиографии в новой, современной информационной ситуации, когда особенно востребована информационно-коммуникативная культура, в целях выявления перспектив ее дальнейшего развития и совершенствования не только в практике, науке, но и в педагогике высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают современники, сегодня вузовское преподавание библиографических дисциплин, несмотря на «перерождение» достигло больших успехов. Усилия первых советских преподавателей библиографоведения, таких, как: Боднарский Б.С., Брисман М.А., Гастфер М.П., Здобнов Н.В., Левин Л.А., Рыскин Е.И., Симон К.Р., Троповский Л.Н., Шамурин Е.И., Эйхенгольд А.Д., приемниками которых стали: Беспалов М.Н., Беспалова Э.К., Зубов Ю.С., Коршунов О.П., Лауфер Ю.М., Моргенштерн И.Г., Николаев В.А., Новоженова Т.А., Сляднева Н.А., Трубников С.А., Фокеев В.А., были разработаны азы и основы библиографии и библиографоведческих дисциплин. Перечисленные авторы не просто смогли отразить развитие содержания и методики вузовского преподавания библиографии, а сформировали методологию науки, вывели ее совершенно на иной уровень развития, однако сегодня данная отрасль знания испытывает определенный кризис (1, 5).

В современных условиях, всеобщей переориентации системы вузовского библиотечно - информационного образования библиографоведческие дисциплины также переживают трансформацию, что в первую очередь зависит от развития и переориентации самой библиографии как отрасли деятельности. Нас в данном вопросе интересует проблема преподавания отраслевой библиографии в вузе, в частности, передача опыта в области метабиблиографии или как традиционно ее принято называть – библиографии библиографии в целях формирования информационно-коммуникативной культуры студента.

Значимость данного знания в образовательной практике сегодня неоднозначна, библиография библиографии фрагментарно изучается в системе высшей школы, в рамках дисциплины – «Библиография». Поверхностный анализ терминосистемы самой библиографии библиографии показывает, что только один раз ее главный термин – «библиография библиографии» был закреплен в государственном стандарте на библиографическую терминологию, тем не менее в практике составления пособий библиографии библиографии, даже, во многих их названиях, он соблюдался достаточно редко, чаще ее называют «библиографией второй степени», а совсем недавно – метабиблиографией (4). Однако хотелось бы отметить, что к настоящему моменту уже сформирована ее целостная теория, что также может являться фундаментом для исследования современного развития всей библиографической практики. В частности, теоретические взгляды ученых, например Т.А. Новоженовой и А.В. Кухтиной, на функционально-типологическую и содержательную структуру библиографии библиографии, систему ее пособий, методические приемы их подготовки, сферы их применения могут послужить основой оптимальных моделей структуры системы пособий библиографии библиографии и их оптимальных методик как эффективного средства информационного обеспечения потребностей современного общества и справочно-библиографического обслуживания пользователей (6).

Сегодня библиография библиографии также продолжает совершенствоваться, выходя на иной веток развития, где основными ее функциями становится информационная и моделирующая, благодаря чему, некоторые ученые и называют ее метабиблиографией, к примеру известный теоретик И.Г. Моргенштерн (4). Однако наиболее развиваемыми направлениями системы пособий ББ, как информационной практики, в России являются государственная (текущая) и краеведческая библиография библиографии; перспективными звеньями системы выступают пособия библиографии библиографии, отражающие указатели содержания отечественных периодических изданий и справочно – библиографических материалов «россика». В области национальной библиографии библиографии осуществляется планомерное заполнение лагун как в текущем, так и ретроспективном учете отечественной библиографической продукции. Вместе с тем библиография библиографии национальных республик Российской Федерации и о республиках в настоящее время перестала развиваться. Слабым звеном остается краеведческая библиография библиографии, посвященная отдельным регионам страны, за исключением Сибири и Дальнего Востока. Наблюдается неудовлетворительно состояние отраслевой библиографии библиографии, несмотря на то, что по некоторым социально – гуманитарным и естественно–научным отраслям вышло одно и более пособий библиографии библиографии, многие же из них в настоящее время не располагают новыми изданиями. Крайне редка практика составления хронологических продолжений к уже имеющимся указателям библиографических пособий, не подготовлено ни одного путеводителя по основным источникам отраслевой информации, сокращается число обзоров новейшей библиографической продукции, публикуемых в профессиональной периодической печати. К этому нужно добавить, что пособия библиографии библиографии современного периода вышли в свет, преимущественно, в 90-х годах прошлого столетия и в начале XXI века, в связи с чем их система на сегодняшний день недостаточно актуализирована (2).

Проблемным является то, что традиционная система пособий библиографии библиографии в своем современном состоянии не обеспечивает полноценной реализацией собственных ориентирующей и справочной функций, что существенно затрудняет реализацию ее информационно-коммуникативной задачи.

В соответствие с чем, в современной информационной ситуации, возможно предопределить только один путь развития библиографии библиографии - оптимизация ее справочно – поисковых возможностей, запрашивающая:

- активизацию подготовки указателей республиканской (национальной) библиографии библиографии и библиографической продукции о субъектах (республиках, автономных округах и т.д.) Российской Федерации в электронной и традиционной форме;
- обогащения краеведческой библиографии библиографии, посвященной отдельным регионам России;
- подготовку фундаментальных электронных указателей библиографических пособий по отраслям знания;
- регулярное хронологическое продолжение уже имеющихся пособий отраслевой и универсальной библиографии библиографии в электронной форме;
- возобновление производства серии отраслевых путеводителей по основным источникам информации;
- увеличение числа и расширение тематики обзоров новейшей библиографической продукции, публикуемых на страницах специальной профессиональной периодики;
- совершенствование методики составления новых указателей библиографических пособий, преимущественно в электронной форме, снабженных гиперссылками, посредством доработки предметного вспомогательного «ключа» в целях эффективного средства поиска многоаспектной библиографической информации.

Сегодня одним из условий завершения и актуализации традиционной системы пособий библиографии библиографии, а также оптимизации ее справочно–поискового и информационно-коммуникативного потенциала является развитие электронной библиографии библиографии, нам более близок термин – «метабиблиография».

Наиболее новыми направлениями в практике электронной библиографии библиографии являются ресурсы коммерческого назначения - сайты и виртуальные магазины, которые предлагают библиографическую продукцию и услуги, а также формируют электронные базы данных о неопубликованных библиографических источниках.

Взаимодополняемость и преемственные связи между электронной и традиционной библиографией библиографии можно проследить на уровне отражения электронных источников библиографической информации в печатных пособиях библиографии библиографии, либо печатных библиографических пособиях – в ресурсах электронной библиографии библиографии, одним из примеров можно назвать серию отраслевых электронных путеводителей по справочно – библиографическим материалам, подготавливаемую Российской национальной библиотекой.

Состояния электронной библиографии библиографии также позволяет выявить и сформулировать недостатки, затрудняющие процесс ее развития и последующего эффективного функционирования. Основными из них мы считаем:

- не все библиотеки осуществляют каталогизацию электронных ресурсов информации, соответственно чему не имеют своих сайтов в Интернет;
- отмечается недостаточная дифференциация электронных ресурсов библиографии библиографии по отраслям, в результате чего в их системе преобладает гуманитарная тематика, а естественнонаучное направление, к сожалению, представлено незначительным количеством сайтов;
- отсутствие или труднодоступность сведений об электронном ресурсе в самом ресурсе, разрозненность в ценовой политике предоставляемых библиотеками электронных услуг, а также их дороговизна;
- отсутствие последовательности в соблюдении в пособиях электронной и традиционной библиографии библиографии принципа взаимодополняемости и преемственных связей.

На данном основании перспективами эффективного развития электронной библиографии библиографии – метабиблиографии выступают:

- расширение работ по подготовке источников электронной библиографии библиографии всеми центрами информации, библиотеками и иными учреждениями страны, располагающими информационными ресурсами;
- последующая содержательная дифференциация электронных ресурсов библиографии библиографии, предполагающая охват источников библиографической информации по всем отраслям знания;

- дальнейшее отражение в пособиях электронной библиографии библиографии - метабиблиографии, традиционных источников библиографической информации, в печатных пособиях библиографии библиографии – электронной справочно-библиографической продукции;

- активизация введения в практику справочно-поисковой работы библиотек ресурсов электронной библиографии библиографии как эффективного средства информационно-библиографического обслуживания.

Их выявление и анализ по типовидовому, содержательному и прочим признакам, в том числе по характеру отражаемых в них источников информации, изучение преемственных связей между ними и традиционными пособиями библиографии библиографии открывает последующие перспективы изучения современного состояния как собственно библиографической практики, так и практики метабиблиографии, ее справочно-поисковой и информационно-коммуникативной роли в условиях новой информационной ситуации страны.

Сегодня в Интернет представлено огромное количество библиографических баз данных, главная ценность которых выражена в том, что, в отличие от электронных каталогов библиотек, они несут в себе сведения, преимущественно, об аналитических материалах, т.е. о статьях из сборников, журналов и, реже, газет. Формирование и поддержание данных баз в актуальном состоянии запрашивает значительных затрат. В развитых западных странах формирование и ведение библиографических баз данных с последующей продажей информации является сферой бизнеса, которая практически полностью находится в ведении информационных компаний.

Помимо каталогов библиотек и баз данных не стоит забывать и еще об одном эффективном методе справочно-библиографического поиска в Интернет - обращение к персональным или корпоративным страницам специалистов или учреждений/организаций, специализирующихся на исследованиях в определенной отрасли знания. Иногда подобный подход способен серьезно сэкономить время и трудозатраты на поиск информации. Более того, сеть дает возможность напрямую обратиться к экспертам с просьбой выслать интересующие ссылки (а нередко и тексты трудов) посредством электронной почты.

При помощи справочно-библиографических ресурсов и метабаз данных Интернет с каждым годом все более эффективно и результативно способствует поиску релевантной информации. Любые разыскания - процесс творческий, предполагающий гибкость мышления и умение быстро адаптироваться к особенностям любого источника. С каждым годом возможности поисковой деятельности в сети Интернет стремительно растут. Увеличиваются число, объем и качественные параметры баз данных и электронных каталогов. Сегодня Интернет - незаменимый инструмент разысканий. В перспективе значение ресурсов сети в справочно-библиографической работе будет только неуклонно расти, соответственно, уже сформированный инструментарий библиографии библиографии будет особенно востребован у библиографов – практиков, подготовка которых также должна соответствовать запросам времени, средств коммуникации и информационного рынка.

Выводы. Данные обстоятельства дают нам возможность предлагать возобновление изучения библиографии библиографии, в нашем случае ближе термин – метабиблиографии, в практике высшей школы, не только в рамках библиографоведческих дисциплин, но и как самостоятельную практикоориентированную дисциплину. Специалисты неоднократно отмечают, что сегодня библиография как область профессиональной деятельности органично присутствует во всех общественных институтах, обеспечивает функционирование системы документальных коммуникаций, формирует информационно-коммуникативную культуру, в связи с чем, метабиблиография как микромодель самой библиографии будет весьма полезна не только в теории, но и в практике. Из чего следует, что в современных условиях перспективы системы вузовского библиотечно-информационного образования могут базироваться на новой «конкурентоспособной» модели специалиста обладающего высокой информационно-коммуникативной культурой, в которую, по нашему мнению, может быть заложен уже сформированный инструментарий метабиблиографии, новой преемницы «старого» опыта и знания.

Литература:

1. Коршунов, О.П. Библиографоведение: Основы теории и методологии / О.П. Коршунов, Т.Ф. Лиховид, Т.А. Новоженова. - М.: ФАИР-ГРАНД, 2009. - 336 с.
2. Кухтина А.В. Российская библиография библиографии. - Москва: Информ. центр сотрудничества «Литера», 2013. — 207 с.
3. Кухтина А.В. Справочная роль библиографии библиографии в эпоху электронных коммуникаций / А.В. Кухтина // Кайгородовские чтения: материалы науч.-практ. конф. (2009 г.). – Краснодар, 2010. – Вып. 9.– С. 85-88.
4. Моргенштерн, И.Г. Метабиблиография (библиография библиографии) / И.Г.Моргенштерн // Библиография. – 2007. - № 5. - С. 135-139.
5. Моргенштерн, И.Г. Общее библиографоведение: учеб. пособие / И.Г. Моргенштерн. - СПб.: Профессия, 2005. - 208 с.
6. Новоженова Т.А. Методологический статус библиографии библиографии / Т.А. Новоженова, А.В. Кухтина // Библиография. – 2010. – №4. – С. 19-25.
7. Новоженова Т.А. Методология библиографии библиографии: становление, формирование / Т.А. Новоженова, А.В. Кухтина // Библиотечковедство. Документоведство. Информология. – 2010

УДК: 796.42

кандидат педагогических наук, профессор Шумайлов Владимир Аркадьевич

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

СПОРТИВНЫЙ ОТБОР ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ТРЕНИРОВОК ДЛЯ ПРЫГУНОВ С ШЕСТОМ

Аннотация. В статье рассматриваются научно-методическое обеспечение спортивного отбора в легкой атлетике, в том числе в сложнокоординационные виды (прыжки с шестом). Обоснована разработка экспериментальной тренировочной программы юных прыгунов с шестом на основе многоборной подготовки, с акцентированным вниманием на развитие скоростных и координационных способностей. Приведены основные средства подготовки прыгунов с шестом и их объемы.

Ключевые слова: спортивный отбор, тренировочная программа, многоборная подготовка, прыжки с шестом, юные легкоатлеты.

Annotation. The article discusses the scientific and methodological support of sports selection in athletics, including complex coordination types (pole vault). The article substantiates the development of an experimental training program for young pole vaulted jumpers based on all-round training, with an emphasis on the development of speed and coordination abilities. The main means of preparation of pole vaulted jumpers and their volumes are given.

Keywords: sports selection, training program, multiathlon training, pole vault, young athletes.

Введение. В настоящее время проблема поиска перспективных спортсменов приобретает все большую актуальность. Особое значение этот вопрос занимает в прыжках с шестом. Это связано со специфическими требованиями соревновательной деятельности, необходимостью эффективного решения двигательных задач, по выполнению сложных биомеханических действий с комплексным проявлением основных физических качеств и способностей.

Этап начальной подготовки является началом спортивной деятельности. В этом возрасте юные спортсмены еще практически ничего не умеют, но хотят научиться всему и как можно быстрее. Поэтому главная задача тренера заключается в том, чтобы очень серьезно заинтересовать занимающихся выбранным видом спорта, пробудить в них устойчивое желание добиться высоких спортивных результатов через систематические тренировки. Вторая проблема для тренера заключается в поиске и отборе детей и подростков, способных достичь серьезных успехов в прыжках с шестом. Это сделать крайне нелегко, если учитывать, что прыгун с шестом высокого класса должен быть как многоборец всесторонне развитым атлетом, отличаться скоростью спринтера, проявлять ловкость гимнаста, силу метателя, выносливость бегуна на средние дистанции.

Соревновательная деятельность в сложнокоординационных видах легкой атлетики имеет свои специфические особенности. Последние характеризуются значительной продолжительностью соревнований (до 6 часов в день у многоборцев и прыгунов с шестом). Все это определяет целесообразность и необходимость проведения лонгитудинальных комплексных обследований для объективного выявления предрасположенности к высокой результативности в прыжках с шестом. Разработка тренировочной программы для юных прыгунов с шестом на основе проведения спортивного отбора школьников среднего возраста является актуальным направлением исследования в теории и методике спортивной тренировки в легкой атлетике.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ данных научно-методической и специальной литературы отечественных ученых (В. Н. Ахапкин, В. П. Губа, Л. П. Сергиенко, В. А. Шумайлов), занимающихся проблемой определения спортивной пригодности детей и подростков, позволяет заключить следующее. Ориентация тренировочных программ начального этапа подготовки в сложнокоординационных видах легкой атлетики, направленных на легкоатлетическую многоборную подготовленность с акцентированным развитием скоростных и координационных способностей, а также с преимущественным использованием игрового метода тренировки, создает условия для обеспечения реализации потенциальных способностей занимающихся в прыжках с шестом. Кроме того, позволяет сформировать необходимую по уровню и соответствующую по направленности двигательную основу для демонстрации высоких спортивных результатов на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей, что дает возможность сохранить к данному этапу необходимый уровень резервов здоровья и психологического потенциала.

В 10-летнем возрасте целесообразно использовать в тренировочных занятиях следующие виды легкой атлетики, сопутствующие прыжку с шестом: прыжки в длину и в высоту с разбега, гладкий и барьерный бег, метание мяча [1].

Все сказанное определило необходимость изменения тренировочной программы на этапе начальной подготовки юных прыгунов с шестом. В рамках общего количества часов, отведенных программой СШОР на подготовку в данном возрасте, тренировочные задания, при общей ориентации на многоборную легкоатлетическую подготовку, были акцентированы на развитие скоростных и координационных способностей.

Экспериментальные исследования были организованы следующим образом. На первом этапе было проведено тестирование в соответствии с программой СШОР по легкой атлетике 120 школьников 10-летнего возраста. Были использованы следующие тесты: прыжок в длину с места, пятерной прыжок в длину с места, подтягивание на перекладине, гладкий бег 30 м с ходу, бег 300 м, метание мяча 2 кг. Кроме того, у занимающихся измерялся рост, вес, а также оценивалось состояние здоровья во врачебно-физкультурном диспансере. Результаты педагогического тестирования отражены в таблице 1.

Результаты широкомасштабного тестирования школьников

Педагогический тест	Результаты I этапа тестирования, n=120, M±m
Прыжок в длину с места, см	219±38
Пятерной прыжок в длину с места, см	850±12
Бег 30 м с ходу, сек	4,69±0,07
Бег 300 м, сек	56,25±0,26
Подтягивание, кол-во раз	7,5±0,82
Метание мяча, см	32,0±1,1

Проведенные массовые обследования позволили отобрать 40 школьников, имевших достаточно высокий уровень резервов здоровья и проявлявших предрасположенность к сложнокоординационным видам легкой атлетики. Из этих школьников была сформирована экспериментальная группа начальной подготовки прыгунов с шестом. Длительность начального этапа подготовки составляла 1,5 года.

Отличия экспериментальной программы от принятой в СШОР заключались в изменении: а) направленности задаваемых нагрузок; б) в составе использовавшихся средств подготовки юных прыгунов с шестом.

При разработке экспериментальной программы были положены в основу следующие теоретические положения и результаты проведенных исследований.

В тренировочном процессе юных спортсменов выделяют два основных направления: а) раннюю спортивную специализацию; б) разностороннюю многоборную подготовку.

В нашей стране и за рубежом в течение многих лет дискутировался вопрос о направленности ранней спортивной специализации в различных видах спорта. В последнее время одним из действенных путей достижения высокого спортивного мастерства считалась ранняя узкая специализация. В отдельных случаях такая специализация давала положительные результаты. Она иногда приводила к тому, что некоторые юные спортсмены достигали достаточно высоких результатов, правда, при этом демонстрируя низкий уровень общего физического развития. В дальнейшем, как правило, первоначальный быстрый рост спортивных достижений сменялся застоєм. Это привело к тому, что специалисты пересмотрели свое отношение к ранней узкой специализации и отдали предпочтение многоборной разносторонней подготовке юных спортсменов.

При этом подчеркивалось, что не следует противопоставлять многоборную всестороннюю подготовку ранней специализации. Ставить так вопрос – означает игнорировать один из важнейших компонентов современной методики тренировки. Многоборная подготовка не самоцель, а действенный способ создания прочного фундамента спортивного мастерства. Именно эффективная ее реализация позволит осуществить правильный выбор спортивной специализации, обеспечив при этом высокий спортивный результат.

В начальной спортивной подготовке детей и подростков наметилось три основных направления. Первое из них представлено типовой программой для СШОР. Сторонники другого направления рекомендуют больше времени (около 75 %) отдавать на общую и специальную физическую подготовку. Принципиально эти направления отличаются отношением к использованию средств и методов в тренировочных занятиях с детьми и подростками. С одной стороны, в качестве средств общей физической подготовки предполагается использовать упражнения из различных видов спорта (гимнастика, лыжи, баскетбол, легкая атлетика), а с другой – рекомендуется целенаправленное воздействие на те мышечные группы, которые являются ведущими в избранном виде, для чего главное внимание уделяется скоростно-силовым упражнениям и играм.

Соревнования по прыжкам с шестом длятся долго и требуют от спортсменов высоких волевых качеств, способности переносить значительные физические и психоэмоциональные нагрузки, уметь мобилизоваться для проявления максимальных усилий и полностью сосредоточиться на выполнении прыжка на соревнованиях, не отвлекаясь на посторонние раздражители и отрицательные воздействия.

Экспериментальная методика тренировки ставит перед собой следующие основные задачи, которые должны решаться на этапе начальной подготовки и обеспечить выявление у молодых спортсменов предрасположенности к специализации в прыжках с шестом:

- 1) повышение легкоатлетической многоборной подготовленности;
- 2) развитие ловкости и координации движений;
- 3) развитие гибкости и подвижности суставов;
- 4) развитие двигательной подвижности с акцентом на развитие быстроты;
- 5) общее ознакомление с техникой прыжка с шестом и освоение отдельных элементов прыжка с шестом.

Становление прыгуна с шестом экстра-класса, как правило, предполагает комплексную легкоатлетическую подготовку. При этом на каждом этапе многолетней подготовки, спортсмены участвуют в различных соревнованиях по многоборью (троеборье, четырехборье, пятиборье, десятиборье). Сравнительная характеристика комплексной тренировочной программы и типовой программы, реализуемой в СШОР представлена в таблице 2.

Тренировочная программа начального этапа многолетней подготовки 10-12-летних прыгунов с шестом контрольной и экспериментальной групп

Контрольная группа (программа ДЮСШ)		Экспериментальная группа (разработанная программа)	
Задачи			
1. Повышение общей физической подготовленности		1. Повышение легкоатлетической многоборной подготовленности	
2. Развитие ловкости, гибкости и координации движений		2. Развитие ловкости и координации движений	
3. Развитие прыгучести и быстроты движений		3. Развитие гибкости и подвижности суставов	
4. Общее ознакомление с техникой прыжка с шестом		4. Развитие двигательной подвижности с акцентом на развитие быстроты	
5. Ознакомление и освоение отдельных элементов техники прыжка с шестом		5. Общее ознакомление с техникой прыжка с шестом и освоение отдельных его элементов	
Тренировочные и соревновательные нагрузки			
1. Количество соревнований, включая и другие виды легкой атлетики			
5-6 (1 год)	6-8 (2 год)	14-17 (1 год)	18-20 (2 год)
2. Спринтерский бег (км)		2. Спринтерский бег, челночный бег, бег с элементами акробатики и гимнастики в эстафетах (км)	
18-20 (1 год)	20-23 (2 год)	12-14 (1 год)	15-17 (2 год)
3. Объем силовой нагрузки с использованием отягощений, манжетов, поясов, жилетов (тонны)			
---	25-40 (2 год)	---	20-30 (2 год)
4. Прыжки с шестом через планку с разбега менее 20 м (раз)			
2000 (1 год)	2300 (2 год)	1160 (1 год)	1400 (2 год)
5. «Разбег + вход» (раз)			
300-350 (1 год)	300-350 (1 год)	100-150 (1 год)	150-200 (2 год)
6. Специальные упражнения в прыжках с шестом (раз)			
300-350 (1 год)	360-400 (2 год)	200-250 (1 год)	260-300 (2 год)
7. Прыжковые упражнения, тыс.			
6-7 (1 год)	8-9 (2 год)	5-6 (1 год)	6-7 (2 год)
8. Имитация отдельных элементов и связок прыжка с шестом, час			
7-8 (1 год)	8-10 (2 год)	6-7 (1 год)	8-9 (2 год)
9. Гимнастические и акробатические упражнения, час			
20-25 (1 год)	20-25 (2 год)	40-45 (1 год)	50-55 (2 год)
10. Подвижные и спортивные игры, час		10. Подвижные и спортивные игры, эстафеты с элементами прыжка с шестом, час	
40 (1 год)	40 (2 год)	60 (1 год)	60 (2 год)
		11. Прыжки в длину и в высоту с разбега (раз)	
		2200-2400 (1 год)	2500-3000 (2 год)
		12. Метания мяча, камней, копья (раз)	
		1180-1250 (1 год)	1300-1400 (2 год)

Детализация основных средств годичной подготовки 10-летних прыгунов с шестом экспериментальной группы представлена в таблице 3.

Основные средства подготовки и контрольные нормативы у юных прыгунов с шестом экспериментальной группы в годичном макроцикле

Упражнения	Количественные значения
1. Количество тренировок, кол-во	260-280
2. Прыжки с шестом с разбега менее 20 м, кол-во раз	1160-1200
3. Элементы прыжка с шестом (разбег-вход), кол-во раз	100-150
4. Прыжки в длину и в высоту с разбега, кол-во раз	2200-2400
5. Метания мяча с разбега, кол-во раз	1180-1250
6. Специальные упражнения с шестом, кол-во раз	200-250
7. Специальные упражнения в прыжках в длину и в высоту, ч	40-50
8. Специальные упражнения в метании мяча, копья, ч	20-30
9. Спринт на отрезках 20-60 м, км	12-14
10. Гимнастические и акробатические упражнения, ч	40-45
11. Соревнования в прыжках с шестом, кол-во	3-4
12. Соревнования в других видах легкой атлетики (прыжки в длину и в высоту, бег 60 м, метание мяча), кол-во	5-6
13. Соревнования в многоборьях (троеборье и четырехборье), кол-во	6-7
Контрольные нормативы	
1. Бег 20 м со старта, с	2,5-2,6
2. Подтягивание на перекладине, кол-во раз	12-14
3. Подъем ног в группировку стопы до перекладины из виса, раз	10 раз за 90-95 с
4. Прыжок в длину с разбега, см	350-450
5. Прыжок в высоту с разбега, см	110-140
6. Прыжок с шестом с разбега, см	200-300
7. Высота хвата в прыжках с шестом	не ограничена

Направленность тренировочной программы в экспериментальной группе обеспечивалась определенной коррекцией задач начального этапа подготовки, предусматривающих выявление потенциальных способностей к эффективному проявлению быстроты, ловкости и координации движений, гибкости и подвижности суставов, общей и специфической выносливости. Решение данных задач осуществлялось за счет акцентированного использования спринтерского, челночного и эстафетного бега с элементами гимнастики и акробатики, значительным увеличением удельного веса гимнастических, акробатических упражнений, систематическим проведением подвижных и спортивных игр, эстафет с элементами прыжка с шестом.

Выводы. Перспективность юных спортсменов к специализации в прыжках с шестом следует выявлять в два этапа. На первом этапе проводятся массовые обследования школьников 10 лет с оценкой состояния здоровья, измерением роста и веса, определением результатов в прыжке в длину с места, пятерном прыжке в длину с места, гладком беге 30 м и 300 м, подтягивании на перекладине, метании мяча. По результатам данных обследований отбираются школьники с достаточно высоким уровнем здоровья и двигательного потенциала. На втором этапе в течение 1,5 лет выполняется тренировочная программа с преимущественной направленностью на развитие быстроты, координации, гибкости и выносливости с использованием игрового метода тренировки. Одновременно следует проводить лонгитудинальные комплексные обследования с оценкой здоровья, морфофункционального статуса, функционального состояния основных систем жизнеобеспечения, уровня развития ведущих двигательных качеств и способностей, абсолютной и относительной силы различных мышечных групп. В качестве определяющих критериев перспективности следует рассматривать переносимость задаваемых нагрузок, темпы прироста различных сторон подготовленности и особенности изменения ее структуры.

Ориентация тренировочной программы начального этапа подготовки юных прыгунов с шестом на легкоатлетическую многоборную подготовку с акцентированным развитием скоростных и координационных качеств создает условия для обеспечения реализации потенциальных способностей в прыжках с шестом. Также тренировочная программа с легкоатлетической многоборной направленностью позволяет формировать у юных прыгунов с шестом соответствующую двигательную основу для демонстрации высоких результатов на этапе высшего спортивного мастерства и дает возможность сохранить к данному этапу необходимый уровень резервов здоровья и психического потенциала.

Литература:

1. Ахапкин, В. Н. Начальная спортивная подготовка школьников 10-12 лет с целью отбора и ориентации в виды спорта скоростно-силовой направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Ахапкин. – М.: РГУФК, 2013. – 22 с.
2. Губа, В. П. Основы распознавания раннего спортивного таланта: учеб. пособие / В. П. Губа. – М.: Терра-Спорт, 2003. – 207 с.
3. Сергиенко, Л. П. Спортивный отбор: теория и практика: монография / Л. П. Сергиенко. – М.: Сов. спорт, 2013. – 1048 с.
4. Шумайлов, В. А. Комплексная оценка перспективности юных спортсменов, специализирующихся в сложнкоординационных видах легкой (на примере прыжков с шестом): дисс. кан. пед. наук / В. А. Шумайлов. – Челябинск. – 1997. – 146 с.

5. Шумайлов, В. А. Модельные характеристики основных компонентов спортивного мастерства квалифицированных прыгунов с шестом на основе разработки динамометрических профилей / В. А. Шумайлов, Д. М. Матюхов, Н. В. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – сб. науч. тр.: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 7. – С. 238-245.

Психология

УДК:159.922.72

кандидат психологических наук, доцент Буянова Валентина Васильевна

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

студентка 4 курса Доброходова Татьяна Игоревна

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

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей личности детей с высоким уровнем интеллектуального развития. Показано, что существуют различия в мотивации учения, самооценке, уровне притязаний, коммуникативных способностях, тревожности и агрессивности у учащихся младшего школьного возраста с высоким и средним уровнем интеллектуального развития.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, школьная мотивация, самооценка, уровень притязаний, тревожность, агрессивность, коммуникативные способности, младший школьный возраст.

Annotation. The article presents the results of studying the personality traits of children with a high level of intellectual development. It is shown that there are differences in the motivation of learning, self-esteem, level of claims, communicative abilities, anxiety and aggressiveness in primary school children with a high and average level of intellectual development.

Keywords: intellect, intellectual development, school motivation, self-esteem, level of aspiration, anxiety, aggressiveness, communicative abilities, junior school age.

Введение. Дети с высоким уровнем интеллектуального развития находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны ровесников. Реальный уровень способностей детей с высоким уровнем интеллектуального развития не понимается окружающими и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе. У таких детей возникают трудности в нахождении близких по духу друзей, появляются проблемы участия в играх сверстников, которые им не интересны.

О. В. Гончарова полагает, что среди детей с высоким интеллектом чаще встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения, что с одной стороны энергетически обеспечивает их широкие познавательные процессы и возможности, а с другой стороны, лежит в основе неуравновешенности, сверхактивности и возбудимости [1].

С. В. Понасенкова, пишет, что ребенок с высокоразвитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы. Среди одаренных также встречаются дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью в уровне сформированности эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон психики [4].

А. И. Савенков отмечает, что в общении ребенок с высоким уровнем интеллекта легко приспосабливается к новой ситуации, в окружении посторонних людей сохраняет уверенность в себе, имеет тенденцию руководить играми или занятиями других людей. В общении со сверстниками такой ребенок часто проявляет инициативу, принимает на себя ответственность, выходящую за рамки его возраста [5].

Н. С. Лейтес пишет, что всем детям с высоким интеллектом характерна потребность в знаниях. Их никак не нужно заставлять учиться, они сами находят себе работу, чаще сложную интеллектуальную. Ребенок с высоким уровнем интеллекта чаще ищет общения со старшими, так как они понимают его лучше, чем ровесники [3].

Таким образом, можно говорить о том, что дети, обладающие высоким уровнем интеллекта характеризуются личностными особенностями, отличающими их от сверстников. И, кроме того, эти особенности необходимо подробно изучать с целью организации психолого-педагогического сопровождения личностного развития детей с высоким уровнем интеллектуального развития в условиях современной образовательной среды.

Цель исследования. Настоящее исследование посвящено изучению особенностей личности учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития. В нем приняли участие учащиеся МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 39», г. о. Саранск в количестве 28 человек в возрасте 9 – 11 лет с высоким уровнем интеллектуального развития (IQ= 130-150) и 28 человек детей со средним уровнем интеллектуального развития (IQ= 95-120).

Для изучения особенностей личности использовались следующие методики: 1) «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (М. Р. Гинзбурга), 2) «Исследования самооценки» (Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн), 3) тест «Коммуникативные способности», 4) тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера), 5) тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебуг).

Изложение основного материала статьи. Описание результатов исследования начнем с анализа особенностей школьной мотивации учащихся с разным уровнем интеллектуального развития. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень мотивации учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллектуального развития (по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М. Р. Гинзбурга)

Уровень мотивации учения	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся со средним уровнем интеллектуального развития	$F^*_{эм.}$ критерия Фишера
Очень высокий уровень	20 (71,5 %)	6 (21,4 %)	3,932**
Высокий уровень	5 (17,8 %)	4 (14,3 %)	0,367*
Нормальный (средний) уровень	1 (3,6 %)	8 (28,6 %)	2,795**
Сниженный уровень	1 (3,6 %)	6 (21,4 %)	2,17*
Низкий уровень	1 (3,6 %)	4 (14,3 %)	1,417

Примечание: ** $p \leq 0,01 - 2,31$, * $p \leq 0,05 - 1,64$

Как видно из таблицы 1, учащиеся с очень высоким и высоким уровнем учебной мотивации статистически значимо больше в группе школьников с высоким уровнем интеллектуального развития, чем в группе учащихся со средним уровнем интеллекта (различия значимы на уровне $p \leq 0,01 - 0,05$). В свою очередь учащиеся со средним и низким уровнем мотивации учения статистически значимо больше во второй группе, чем в первой (различия значимы на уровне $p \leq 0,01 - 0,05$).

Таким образом, можно говорить о том, для основной массы учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития характерен высокий уровень мотивации учения, тогда как для учащихся со средним уровнем интеллекта – средний уровень ее развития.

Далее перейдем к описанию результатов изучения уровня самооценки у учащихся с разным уровнем интеллектуального развития. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень самооценки у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта (методика Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн)

Уровень самооценки	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся со средним уровнем интеллектуального развития	$F^*_{эм.}$ критерия Фишера
Завышенный	1 (3,6 %)	8 (28,6 %)	2,795**
Адекватный	6 (21,4 %)	15 (53,6 %)	2,548**
Заниженный	21 (75 %)	5 (17,8 %)	4,565**

Примечание: ** $p \leq 0,01 - 2,31$, * $p \leq 0,05 - 1,64$

Как видно из таблицы 2, учащиеся с завышенным и адекватным уровнем самооценки статистически значимо больше в группе учащихся с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Учащиеся с заниженным уровнем самооценки статистически значимо больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, для большинства учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития характерен заниженный уровень самооценки, в то время как для учащихся с нормальным уровнем интеллекта – завышенный и адекватный уровни самооценки.

Далее перейдем к описанию результатов изучения уровня притязаний у учащихся с разным уровнем интеллектуального развития. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни притязаний у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта (методика Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн)

Уровень притязаний	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития	$F^*_{эм.}$ критерия Фишера
Реалистический	6 (21,4 %)	18 (64,3 %)	3,364**
Нереалистический	3 (10,7 %)	6 (21,4 %)	1,108
Заниженный	19 (67,8 %)	4 (14,3 %)	4,344**

Примечание: ** $p \leq 0,01 - 2,31$, * $p \leq 0,05 - 1,64$

Как видно из таблицы 3, учащихся с реалистическим уровнем притязаний статистически значимо больше в группе учеников младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Учащихся с нереалистическим уровнем притязаний в обеих группах проявляется одинаково. В свою очередь учащихся с заниженным уровнем притязаний статистически значимо больше в группе учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллекта, чем в группе детей со средним уровнем его развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, для основной массы учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития характерен заниженный уровень притязаний, тогда как для учащихся с нормальным уровнем интеллекта – реалистический уровень притязаний.

Далее перейдем к описанию результатов изучения коммуникативных способностей у учащихся с разным уровнем интеллектуального развития. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития коммуникативных способностей у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта (методика «Коммуникативные способности»)

Уровень коммуникативных способностей	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития	$\Phi^*_{\text{эмп}}$ критерия Фишера
Низкий	5 (17,9 %)	2 (7,1 %)	1,253
Средний	20 (71,4 %)	9 (32,1 %)	3,023**
Высокий	3 (10,7 %)	17 (60,7 %)	4,191**

Примечание: ** $p \leq 0,01$ – 2,31 , * $p \leq 0,05$ – 1,64

Как видно из таблицы 4, учащихся с низким уровнем коммуникативных способностей статистически значимо одинаково проявляется в обеих группах (различия не значимы). Учащихся со средним уровнем коммуникативных способностей статистически значимо больше в группе высоким уровнем интеллекта (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Учащихся с высоким уровнем коммуникативных способностей статистически значимо больше в группе учащихся с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, для основной массы учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития характерен средний уровень коммуникативных способностей, тогда как для учащихся со средним уровнем интеллекта – высокий уровень.

Далее перейдем к описанию результатов изучения уровня тревожности у учащихся с разным уровнем интеллектуального развития по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности». Данные представлены в таблицах 5, 6.

Как видно из таблицы 5, учащихся с низким уровнем ситуативной тревожности статистически значимо больше в группе учеников младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Учащихся с умеренным уровнем ситуативной тревожности в обеих группах проявляется одинаково. В свою очередь учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности статистически значимо больше в группе учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллекта (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таблица 5

Уровень ситуативной тревожности у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта (тест «Шкала реактивной и личностной тревожности»)

Уровень ситуативной тревожности	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития	$\Phi^*_{\text{эмп}}$ критерия Фишера
Низкий	7 (25 %)	17 (60,7 %)	2,765**
Умеренный	12 (42,9 %)	9 (32,1 %)	0,834
Высокий	9 (32,1 %)	2 (7,4 %)	2,492**

Примечание: ** $p \leq 0,01$ – 2,31 , * $p \leq 0,05$ – 1,64

Таким образом, можно говорить о том, учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности значительно больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, тогда как учащихся с низким уровнем ситуативной тревожности значительно больше в группе учащихся со средним уровнем интеллекта.

Уровень личностной тревожности у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллектуального развития (по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности»)

Уровень личностной тревожности	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития	$\Phi^*_{\text{Эмп}}$ критерия Фишера
Низкий	5 (17,9 %)	15 (53,6 %)	2,887**
Умеренный	9 (32,1 %)	7 (25 %)	0,591
Высокий	14 (50 %)	6 (21,4 %)	2,399**

Примечание: ** $p \leq 0,01 - 2,31$, * $p \leq 0,05 - 1,64$

Как видно из таблицы 6, учащиеся с низким уровнем личностной тревожности статистически значимо больше в группе учеников младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Умеренный уровень личностной тревожности в обеих группах проявляется одинаково. В свою очередь учащиеся с высоким уровнем личностной тревожности статистически значимо больше в группе учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллекта (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, что учащиеся с высоким уровнем личностной тревожности больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, а учащиеся с низким уровнем личностной тревожности больше в группе учащихся со средним уровнем интеллекта.

Далее перейдем к описанию результатов изучения уровня агрессивности у учащихся с разным уровнем интеллектуального развития по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности». Данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровень агрессивности у учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта (тест агрессивности Л. Г. Почебут)

Уровень агрессивности	Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития	Учащиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития	$\Phi^*_{\text{Эмп}}$ критерия Фишера
Низкий	4 (14,3 %)	14 (50 %)	2,975**
Средний	9 (32,1 %)	8 (28,6 %)	0,284
Высокий	15 (53,6 %)	6 (21,4 %)	2,548**

Примечание: ** $p \leq 0,01 - 2,31$, * $p \leq 0,05 - 1,64$

Как видно из таблицы 7, учащиеся с низким уровнем агрессивности статистически значимо больше в группе учеников младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллектуального развития (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Средний уровень тревожности в обеих группах проявляется одинаково. В свою очередь учащиеся с высоким уровнем агрессивности статистически значимо больше в группе учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллекта (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, учащиеся с высоким уровнем агрессивности больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, а учащиеся с низким уровнем агрессивности больше в группе учащихся со средним уровнем интеллектуального развития.

Выводы. Результаты изучения особенностей личности учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, для большинства учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития характерен высокий уровень мотивации учения.

Во-вторых, для большинства учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития характерна заниженная самооценка.

В-третьих, для большинства учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития характерен низкий уровень притязаний.

В-четвертых, для большинства учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития характерен средний уровень развития коммуникативных способностей.

В-пятых, учащиеся с высоким уровнем тревожности больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, а учащиеся с низким уровнем тревожности больше в группе учащихся со средним уровнем интеллекта.

В-шестых, учащиеся с высоким уровнем агрессивности больше в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, а учащиеся с низким уровнем агрессивности больше в группе учащихся со средним уровнем интеллекта.

Литература:

1. Гончарова, О. В. Развитие потенциала личности одаренного ребенка / О. В. Гончарова. – М.: Начальная школа: плюс до и после. – 2003. – № 10. – С. 24–27.
2. Захарова, А. В. Как формировать самооценку школьника / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова. – М.: Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 58–65.

3. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. / Н. С. Лейтес. – М.: МПСИ, – 2003. – 464 с.
4. Понасенкова, С. В. Одаренные дети: формирование и развитие способностей / С. В. Понасенкова. – М. – 2003. – №2. – С. 21–35.
5. Савенков, А. И. Детская одаренность как теоретическая проблема. Начальная школа / А. И. Савенков. М.: – 2000. – №1. – С. 94–100.

Психология

УДК 159.9(075.8)

кандидат психологических наук, доцент **Вдовина Наталья Александровна**

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

магистрант кафедры психологии Копнова Мария Николаевна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье автор актуализирует проблему проектирования тренинговой программы развития мотивации достижения успеха старшекласников; приводятся данные теоретического анализа проблемы, а также методические аспекты проектирования тренинговой программы развития мотивации достижения успеха старшекласников.

Ключевые слова: проектирование, мотивация, достижение успеха, старшекласники, тренинговая программа.

Annotation. In the article the author actualizes the problem of designing a training program for the development of motivation to achieve success of high school students; the data of theoretical analysis of the problem, as well as methodological aspects of designing a training program for the development of motivation to achieve success of high school students.

Keywords: design, motivation, success, high school students, training program.

Введение. Формирования мотивации достижения успеха старших школьников является актуальной проблемой по причине сильного влияния на учебную мотивацию, на процессы их личностного и профессионального самоопределения. Влияние на мотивационную сферу старшекласников посредством психологического тренинга считается одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения успеха. Все это требует от педагога-психолога владения способностью к психолого-педагогическому проектированию тренинговых программ развития мотивации к достижению успеха старшекласников. К сожалению, при достаточной разработанности проблемы в целом, в практике обучения старшекласников вопросы разрешения обозначенной проблемы представлены недостаточно, до настоящего времени четкие единые требования к проектированию тренинговых программ развития мотивации к достижению успеха отсутствуют.

Формулировка цели статьи: раскрыть особенности мотивации достижения подростков; специфику проектирования программы тренинга развития мотивации к достижению успеха старшекласниками.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое проектирование представляет собой процесс разработки проекта, который содержит в себе решение определенной проблемы. Применение педагогического проектирования способствует решению значимых личностных и общественных проблем с детальной регламентацией деятельности всех действующих лиц, времени реализации замысла, условий, необходимых для достижения желаемого, для полноценного саморазвития и самореализации педагога-психолога [1; 6; 122].

Мотивация достижения – это, прежде всего стремление к успеху, к высоким результатам в своей деятельности. Мотив достижения старшекласников характеризуется направленностью субъекта на достижение успеха, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Кроме этого для старших школьников характерна развитость мировоззрения, самостоятельность суждений, формирование собственной самооценки, стремление к самовоспитанию, индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности, становление профессионального и личностного самоопределения. Проблема развития мотивации достижения успеха старшекласников обусловлена, с одной стороны ее влиянием на личностное, профессиональное развитие школьников и непостоянством мотивации на успех учащихся с другой стороны [2; 3; 8; 11].

Тренинг как метод активного социально-психологического обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической практики. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием мотивации стремления к успеху старшекласников [0; 5; 9; 10]. Все это требует от педагога-психолога владения навыками применения различных технологий в данном направлении, в том числе способности к психолого-педагогическому проектированию тренинговых программ развития.

Проектирование тренинговых программ развития мотивации к достижению успеха представляет собой деятельность, имеющую обоснованную актуализацию проблемы развития стремления к успеху, на которую она направлена и совокупность последовательных операций активного обучения в тренинговой группе. Проектирование тренинговых программ развития мотивации к достижению успеха может быть представлено совокупностью следующих этапов: предпроектный, проектный, этап реализации, послепроектный этап [5; 7; 9].

Тренинговая программа «Хочу быть успешным!» направлена на развитие мотивации к достижению успеха и представлена совокупностью взаимосвязанных этапов. Содержание предпроектного этапа включает в себя определение концепции и целей тренинга, особенностей тренинговой группы посредством диагностики, проблематизации.

Эксперимент проводился на базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 30 учащихся 11 класса в возрасте 16–17 лет. Цель эксперимента: исследование мотивации достижения успеха

старшеклассников. Для реализации цели исследования был подобран комплекс диагностических методик: «Диагностика личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерс), «Тест-опросник мотивации успеха и мотивации боязни неудачи» (А. А. Реан), «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов), «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан, модификация М. Ш. Магомед-Эминова). Полученные результаты исследования указывают на то, что для 43,3 % старшеклассников характерен низкий уровень мотивации достижения успеха. Школьники стремятся не брать на себя ответственность, планируют свою деятельность на относительно короткие сроки, меньше стремятся к достижению успеха по итогам выполняемой деятельности. У 36,7 % учащихся выявлен средний уровень мотивации достижения успеха. Высокий уровень мотивации достижения успеха выявлен у 20 % учащихся. Для учащихся с такими показателями характерна инициативность, настойчивость в достижении цели, стремление выполнять деятельность лучше, чем раньше.

Анализ полученных данных позволял обозначить проблематизацию проекта: большинство учащихся в старшем школьном возрасте имеют низкий уровень мотивации стремление к успеху. Следовательно, целесообразно корректировать уровень мотивации достижения успеха старшеклассников в специально созданных условиях. С помощью обозначения проблематизации была конкретизирована концепция проекта: тенденция стремиться к успеху старшеклассников наиболее эффективно возникает посредством работы в тренинговых группах посредством активных методов обучения.

На основе обозначения проблематизации и обозначенной концепции определялась «аудитория» проекта, которая является носителем данной проблемы, т. е. те старшеклассники, которые имеют низкий уровень мотивации на достижение успеха. На основе анализа их особенностей была обозначена цель психолого-педагогической работы – развитие мотивации достижения успеха старшеклассников. Поставленная цель раскрывалась в задачах, которые помогали ее детализировать, вели к намеченному результату: вооружение учащихся системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций; развитие стойкого стремления к достижению самостоятельно поставленной цели; нивелирование стремления понравиться окружающим людям в своих целях, средствах и результатах деятельности; обучение умению и желанию выбирать средние или чуть выше среднего по сложности выполнения задачи; создание условий для включения школьников в процесс самопознания, совершенствования, самопринятия; развитие адекватного понимания самого себя, освоение методов релаксации; развитие адекватной самооценки.

К ожидаемым результатам можно отнести: развитие личностного и мотивационного ресурса учащихся, развитие стойкого стремления к достижению самостоятельно поставленной цели; приобретение ими навыков целеполагания и планирования деятельности, рефлексии; грамотно ставить перед собой цели и задачи, формировать позитивные личностные установки к достижению успеха.

Содержание проектного этап тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха связано с определением совокупности видов деятельности в их логической и временной последовательности, технологическая составляющая тренинга, планирование действий по реализации проекта.

Для того чтобы работа в рамках проектирования программы была эффективной, необходимо соблюдать ряд принципов: принцип добровольного участия, принцип возрастных особенностей участников, принцип соответствия методам познания, принцип диалогизации взаимодействия, принцип обратной связи, принцип самодиагностики, принцип оптимизации развития, принцип постоянного состава группы.

Программа рассчитана на 14 занятий. Программа тренинга развития мотивации достижения успеха старшеклассников включала три этапа работы:

1 этап – ориентировочный (занятие 1–2): активизировать и сблизить членов группы, установить продуктивный контакт педагога с группой.

2 этап – основной (занятие 3–12): повышение мотивацию достижения успеха у детей старшего школьного возраста.

3 этап – заключительный (занятие 13–14): подведение результатов работы, осмысление качественных изменений, которые произошли с каждым участником и в группе в целом.

Структура тренинговых занятий была представлена несколькими взаимосвязанными частями, а именно: ритуал приветствия позволяет сплачивать участников, создавать атмосферу группового доверия и принятия; разминка – воздействие на эмоциональное состояние участников, уровень их активности; основное содержание занятия – совокупность функциональных упражнений и техник; рефлексия занятия предполагает участниками две оценки занятия: эмоциональную (понравилось – не понравилось) и смысловую (почему это важно для каждого конкретно, зачем и чему мы научились, что запомнилось больше всего); ритуал прощания – смысловое завершение занятий.

На занятиях использовались следующие методы и приемы: диалоги, рисунок, рассказ, подвижные игры, групповая дискуссия, развивающие упражнения и их обсуждение, метод незаконченных предложений, метод мозгового штурма, метод проблемных ситуаций и т. д.

Для развития мотивации достижения успеха старшеклассников была использована технология создания ситуации успеха: эмоциональная поддержка, авансирование успешного результата, скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности, внесение мотива, персональная исключительность, высокая оценка детали. Созданию ситуации успеха способствовало использование в развивающей работе технологии коллективного обучения. Выполняя работу в паре постоянного состава, старшеклассники получали возможность справиться с заданием успешно. А также на занятиях было использовано сочетание репродуктивных, проблемно-поисковых и творчески-воспроизводящих методов обучения. Психолог создавал проблемную ситуацию, направлял учащихся на ее решение, организовал поиск решения на основе знаний, выдвигал гипотезы, помогал установлению причинно-следственных связей. Разрешение проблемной ситуации на занятии повышало прочность и действенность усвоенных знаний, позволяло ученикам почувствовать свою причастность к происходящему.

Закреплению уверенности старшеклассника в собственных силах способствовало любое подтверждение психологом или коллективом одноклассников удачного итога деятельности ребенка, признание его успехов. С этой целью использовалось портфолио достижений учащегося.

Этап реализации в проектировании тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха старшеклассников представляется нами как практическая реализация замысла тренинга.

Организация занятий: при частоте встреч 1–2 раза в неделю, продолжительность одного занятия составляла в среднем 1 час. Форма работы: групповая.

При реализации тренинговой работы по развитию мотивации стремления к успеху старшеклассников психолог обозначал школьникам, что развитие мотивированности на успех действительно будет полезно в их будущей деятельности, т. е. происходило стимулирование на результат, а не на оценку.

Тактично используя методы и приемы психологической работы, психолог помогал старшекласснику увидеть себя, черты своего характера. Подрастающий человек получал возможность задуматься о существующих мотивах поведения и проанализировать свои потребности. Психолог, являясь активным участником тренинга, становился и активным союзником школьника в создании его мотивации на успех. Аргументированно построенный информационный аспект занятий позволял позитивно влиять на старшеклассника, на его жизненные установки. Процесс этот длительный и систематический.

Психолог выступал его наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса, обсудить волнующие его вопросы, мотивация личным примером, доброжелательный, спокойный тон, положительный, приветливый настрой, залог эффективного труда.

На тренинге создавались такие ситуации, в которых учащиеся могли бы отстаивать свое мнение, принимать участие в обсуждениях, находить несколько вариантов возможного решения поставленной задачи, решать их путем комплексного применения известных им способов решения и т. п.

Итогом проектирования тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха старшеклассников являлась готовая тренинговая программа.

Послепроектный этап в проектировании тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха содержит описание экспертизы результатов реализации проекта путем повторной диагностики тренинговой группы. На этом этапе проводится заключительная диагностика уровня мотивации к достижению успеха старшеклассников. Реализация данного этапа планируется в рамках дальнейшей работы по обозначенной проблеме.

Выводы. Таким образом, процесс проектирования тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха старшеклассников может быть представлен совокупностью взаимосвязанных этапов: на предпроектном этапе была проведена диагностика группы старшеклассников, по итогам которой было отмечено значительное большинство, имеющих низкое стремление к достижению успеха (проблематизация); выдвинута концепция проекта (предложение, что тенденция стремиться к успеху старшеклассников наиболее эффективно возникает посредством работы в тренинговых группах посредством активных методов обучения); «аудиторией» проекта выступили старшеклассники, имеющие низкий уровень мотивации достижения успеха; обозначена цель психолого-педагогической работы – развитие мотивации достижения успеха старшеклассников; цель раскрывалась в задачах, которые помогали ее детализировать, вели к намеченному результату (повышение показателей стремления к достижению успеха в собственной деятельности у старшеклассников); на проектном этапе была определена структура тренинга (организационный, основной, заключительный), его тематические блоки, объем программы, обозначены методы и приемы, технологии развития; этап реализации содержал характеристику субъект-субъектных отношений тренера и группы участников по исполнению замысла проекта; послепроектный этап предполагал осуществление повторной диагностики с определением эффективности разработанной тренинговой программы.

Литература:

1. Беликова, Л. Ф. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учеб. пособие / Л. Ф. Беликова, Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 87 с.
2. Богинская, Ю. В. Формирование мотивации достижений у современной молодежи [Электронный ресурс] / Ю. В. Богинская, Я. А. Глузман // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4. – Режим доступа: http://publikacia.net/archive/uploads/pages/2016_1_4/03.pdf. – Загл. с экрана.
3. Болотова, В. Г. Особенности формирования мотивационной сферы старшеклассников в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] / В. Г. Болотова // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы II Международной научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 24-25 ноября 2011 г.). – Ростов-на-Дону, 2011. – URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/94-conference-internet-2014-april/part1/756-1-3>.
4. Борисова, Т. М. Развитие мотивации достижения успеха у учащихся младшего школьного возраста в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] / Т. М. Борисова, Н. А. Вдовина // Современное образование: психолого-педагогические проблемы и опыт решения: материалы VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции 16 дек. 2013 – 15 апр. 2014 г.: сб. науч. тр. / под науч. ред. Ю. В. Варданыя; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 1 электрон. опт. диск.
5. Варданыя, Ю. В. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков / Ю. В. Варданыя, Е. А. Лежнева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 78–84.
6. Зубов, Д. В. Сущность психолого-педагогического проектирования [Электронный ресурс] / Д. В. Зубов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-psihologo-pedagogicheskogo-proektirovaniya>.
7. Клеветова, Т. В. Методологические основы формирования у старшеклассников мотивации достижения при изучении физики / Т. В. Клеветова // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2008. – № 1. – URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/14_pub.pdf.
8. Котельникова, И. А. Развитие мотивации достижения успеха как фактор стрессоустойчивости личности [Электронный ресурс] / И. А. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 30. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55323.htm>.
9. Кручинин, В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155 с.
10. Лежнева, Е. А. Модель тренинга жизненного успеха / Е. А. Лежнева // СИСП. – 2013. – № 9 (29). – С. 76–80.
11. Литвинова, Г. В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности (на примере младших школьников и младших подростков): дис. ... канд. психол. наук / Литвинова Галина Владимировна. – Хабаровск, 2003. – 157 с.
12. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании: монография / Н. А. Масюкова. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования, 2000. – 287 с.

УДК 159.954-053.6(045)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и педагогической психологии Колосова Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МЕНТОРИНГУ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования психологической готовности студентов педагогических вузов к менторингу одаренных школьников. Дается теоретический обзор проблемы развития одаренности школьников. Представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов педвузов выступать менторами по отношению к одаренным учащимся.

Ключевые слова: менторинг, ментор, менти, способности, одаренность, креативность, студенты педагогических вузов, психологическая готовность.

Annotation. The article deals with the process of forming the psychological readiness of students of pedagogical universities for mentoring gifted schoolchildren. A theoretical review of the problem of developing the giftedness of schoolchildren is given. Presented are the results of an empirical study of the psychological readiness of students of higher pedagogical universities to act as mentors in relation to gifted students.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, abilities, giftedness, creativity, students of pedagogical universities, psychological readiness.

Введение. Развитие современного общества, переход к креативной экономике, основу которой составляют креативные отрасли, где большая часть специалистов занимается творческой деятельностью, требует от системы образования целенаправленного развития творческих способностей школьников. В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы в рамках задачи по реализации мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, указывается на значимость создания необходимых условий для выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей талантливых учащихся и студентов, а также о психолого-педагогическом сопровождении талантливых детей. Опыт лучших систем образования разных стран показывает, что на качество образования влияют три основных фактора: первый - учителями должны становиться лучшие выпускники школ (это возможно только при высоком престиже профессии педагога); второй - качественная подготовка студентов педагогических вузов, способных к творческой педагогической деятельности, третье условие - индивидуальный подход к ученику в школе. Чтобы не отставать от других развитых стран Россия должна целенаправленно способствовать развитию одаренных детей. Идея обучения активной творческой личности, направленной на развитие творческого потенциала лежит в основе многих современных подходов к образованию. Особенно важным это положение является для студентов педагогических вузов, профессиональная деятельность которых предполагает нестандартные творческие решения педагогических ситуаций. Работа с одаренными детьми требует индивидуального подхода. Одной из эффективных форм развития творческих способностей учащихся является менторинг - это метод обучения, при котором опытный наставник (ментор) делится имеющимися знаниями со своим подопечным (менти) на протяжении определенного времени. Однако, в современных российских педагогических вузах специальная, целенаправленная и систематическая подготовка будущих педагогов к работе с одаренными детьми не проводится.

Формулировка цели статьи: на основе теоретического анализа проблемы развития одаренности детей рассмотреть потенциал внедрения менторинга в систему подготовки студентов педагогических вузов, изучить психологическую готовность будущих учителей к менторингу одаренных школьников.

Изложение основного материала статьи. В современном креативном обществе проблема одаренности личности, ее диагностики и развития поднимается на новый уровень. В психологии существует множество теорий и подходов к пониманию проблемы одаренности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер и др.)

Б.М. Теплов рассматривал «одаренность» как «качественно своеобразное сочетание способностей», одаренность разных людей отличается по структуре и составу своих способностей [7]. Он указывал, что одаренность - это проявление личности в целом, общая направленность личности определяет и структуру ее способностей. Исследования Б.М.Теплова показали, что существенную роль в достижениях играют не только способности, но и волевые особенности личности. Он считал, что когда в одаренности одна из способностей недостаточно развита, то ее можно компенсировать за счет другой. Е.П. Ильин с ним не согласен, так как, по его мнению, если хотя бы один компонент отсутствует, то и одаренности не будет: «...многокомпонентность одаренности уменьшает вероятность появления большого числа талантов, поскольку случаи, когда все компоненты проявляются на высшем уровне, весьма редки» [4, с. 146]. В связи с этим высочайший потенциал проявляется только у 0,5% людей. Представляется, что это относится к самому высокому уровню развития способностей - к гениальности, тогда как Б.М. Теплов рассматривал все уровни развития способностей.

Исследования многих отечественных психологов показали, что одаренность это не постоянная, а динамическая характеристика личности. Так Н.С. Лейтес вводит понятие «возрастная одаренность», этим термином он обозначает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детских возрастов. Изучая соотношение возрастных особенностей развития способностей и индивидуальных, Н.С. Лейтес приходит к выводу, что: «Одаренность ребенка — это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта» [6, с. 17]. Некоторые авторы рассматривали процесс возрастного развития как постоянный рост умственных сил, на что Н.С. Лейтес аргументированно возражал, что «...с годами возрастают не только умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых» [6, с. 15]. Поэтому часто за одаренность принимают более раннее возрастное развитие, которое в дальнейшем не будет иметь продолжения. Связывая это с индивидуальными особенностями протекания у детей сензитивных периодов развития, Н.С. Лейтес предполагал, что у одаренных детей приобретения сензитивных периодов

закрепляются, тогда, как у других постепенно угасают. Помимо умственных способностей на развитие одаренности влияют и личностные особенности.

Н.С. Лейтес согласен с «трехкольцевой моделью одаренности» Дж.Рензулли, где одаренность – рассматривается как совокупность трех компонентов: интеллект выше среднего, усиленная мотивация и креативность [9]. При этом Н.С. Лейтес отмечает, что каждый из компонентов и сама одаренность в целом имеют возрастные особенности [6].

Д. Б. Богоявленская так же считает, что одаренность – это не количественная характеристика способностей, а системное качество: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики..., которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с. 5].

Проблема изучения детской одаренности состоит в том, что имеющиеся у ребенка способности не гарантируют высоких результатов в будущей деятельности. Д. Б. Богоявленская выделяет признаки детской одаренности. В инструментальном аспекте - это, во-первых, способы деятельности (быстрое освоение деятельности, изобретение новых способов деятельности, выдвижение новых целей), во-вторых, большой объем и структурированность знаний, в-третьих, своеобразный тип обучаемости. В мотивационном аспекте выделяются следующие признаки: повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям и стремление к совершенству. Д. Б. Богоявленская считает, что наличие всего одного признака может говорить об одаренности ребенка [2].

В теории детской одаренности Е.П. Торренс выделял креативность как основу одаренности [4]. С ним согласен А.М. Матюшкин, который считает «психологическим ядром» высоких уровней одаренности и условием достижения творческих успехов в профессиональной деятельности – креативность, а интеллект – это надстройка над творчеством. Он определяет одаренность – как: «...творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических и духовных» [5, с. 11]. Познавательная мотивация и исследовательская, творческая активность – являются структурными компонентами одаренности. Одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире новизну. По мнению А.М. Матюшкина, у творческого ребенка преобладает познавательная мотивация и исследовательская активность, что свидетельствует о его одаренности.

При этом помимо внутренних факторов (интеллекта, творчества и мотивационно-личностных особенностей) большинство психологов включает в модель одаренности факторы социального окружения (семейный климат, условия обучения, взаимоотношения со сверстниками, культурную среду) [2, 4, 5, 6, 7, 9 и др.]. Исследования психологов и накопленный практический опыт показывают, что обучение одаренных детей должно осуществляться по специальным программам с использованием разнообразных форм и методов. Основными общепризнанными стратегиями считаются ускорение, обогащение и индивидуализация.

Исследования П.Торранса показали, что одаренные дети достигали существенно выше результаты, если у них был индивидуальный наставник – ментор. Изучение биографий выдающихся людей также показало, что существенную роль в становлении их таланта сыграли менторы. Поэтому П.Торранс считал, что менторство является необходимой формой работы с одаренными детьми. Н.С. Лейтес также отмечал, что для развития способностей необходим индивидуальный наставник-ментор: «Разносторонность интересов высокоинтеллектуальных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы, установления качественно иных взаимоотношений со взрослыми, достигшими успехов в избранной области деятельности. Ментор вносит такую глубину и сложность в содержание интересующего ребенка предмета, каких трудно достичь в школе» [6, с. 128].

В психологии: «Менторинг - один из методов обучения и развития личности, при котором более опытный человек делится имеющимися знаниями со своими протеже на протяжении определенного времени» [8, с. 24]. В современной России интерес к менторингу появился в сфере корпоративного обучения, тогда как в США эта форма обучения целенаправленно используется при работе с одаренными детьми. Почти в половине штатов США для работы с одаренными детьми от педагога требуется специальная подготовка. Поэтому во многих педагогических учебных заведениях читаются курсы для подготовки будущих педагогов к работе с одаренными учащимися. В российских педагогических вузах для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) активно внедряются курсы по инклюзивному образованию, студентов знакомят с основами специальной психологии и педагогики. Вместе с тем целенаправленная подготовка будущих педагогов для работы с одаренными детьми пока не проводится.

Возникновение пары «ментор-менти» чаще происходит случайно и спонтанно, поэтому не у всех одаренных учащихся появляется опытный наставник и, соответственно, развитие способностей не происходит на максимальном уровне. Закрепить административно ментора за способным учеником невозможно, да и в случае скрытой одаренности педагог должен сам увидеть способности ребенка и стать для него наставником – ментором.

В роли менторов могут выступать студенты педагогических вузов, выявляя одаренных детей вовремя педагогических практик и продолжая с ними дальнейшее сотрудничество в рамках курсовых и дипломных исследований, кружковой работы. Это будет способствовать развитию способностей и школьников, и самих менторов-студентов, в дальнейшем став педагогами они смогут творчески работать с одаренными детьми. Однако чтобы менторинг был не случайным и редким явлением необходимо целенаправленное формирование психологической готовности студентов педагогических вузов к менторингу одаренных школьников [3].

В нашем исследовании мы будем рассматривать психологическую готовность учителя к менторингу одаренных учащихся как комплексное психологическое образование, совокупность личностных, интеллектуально-креативных и деятельностных компонентов, обеспечивающих успешное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие одаренных учащихся.

В 2017 году мы провели пилотажное исследование среди студентов ВГПУ факультета искусств и художественного образования (75 человека) и гуманитарного факультета (100 человек), а также среди вожатых МДЦ Артек (18 человек).

В ходе опроса было выявлено, что большинство студентов ВГПУ (84,6%) хотели бы работать с одаренными школьниками, что свидетельствует о высокой мотивационной готовности. Однако 15,4% студентов отказались от индивидуального обучения одаренных детей, указывая две основные причины: неумение работать с одаренными детьми и опасение, что дети смогут превзойти их по умениям и это приведет к потере авторитета как педагогов. Вожатые МДЦ Артек (среди которых были 5 студентов ВГПУ) все ориентированы на работу с одаренными детьми.

Особенностью обучения в педагогическом вузе является раскрытия и использование разнообразных способностей самих студентов. Студенты всех факультетов, начиная с 1 курса, систематически участвуют в творческих конкурсах «Осень», «Весна», олимпиадах, спортивных соревнованиях и др., в рамках педагогических отрядов готовятся работать вожатыми и уже после 1 курса работают летом в ДОЛ. Поэтому больше половины (52%) студентов отметили у себя наличие 3-4 специальных способностей, 37,7% - 2 способностей, 10,3% - 1 способности. Среди студентов не оказалось ни одного у кого не было способностей. Наиболее часто встречались художественные, музыкальные, спортивные, хореографические и актерские способности. Несколько реже указывали на математические, организационные и литературные способности. Еще большее количество специальных способностей отмечали у себя вожатые МДЦ Артек – 5 и более способностей было отмечено у 16,7%; 3-4 способности были у 61,1%; 2-3 у 22,2% вожатых.

На вопрос был ли в их жизни наставник-ментор, который способствовал развитию их способностей, 90% студентов ВГПУ ответили, что был. Чем больше способностей было у студентов, тем больше имен наставников они называли: 54,9% написали имена 4-5 наставников; 30,2% - 2-3; 6,9% - одного, и только 8% ответили, что у них не было наставника.

Наставниками студентов были учителя профильных предметов, педагоги системы дополнительного образования, преподаватели ВГПУ и родители.

Вместе с тем, на вопрос «Чему Вы научили или хотели бы научить Ваших учеников» подавляющее большинство студентов - 92% дали очень общие ответы, связанные больше с воспитанием и формированием личностных качеств: «...хотел бы научить пониманию жизни, ответственности, организованности, состраданию к ближнему» и т.п. Обладая многочисленными специальными способностями, студенты не видят возможность передать свои умения детям. Только 8% студентов указали на желание поделиться своими способностями со школьниками.

Студентам, имеющим опыт педагогической деятельности (работа вожатым в ДОЛ, педагогическая практика в школе) был задан вопрос: «Были ли среди Ваших учеников одаренные? Если, да, то в чем проявлялись их способности?», большинство студентов ВГПУ ответили, что среди их учеников были способные (66,8%), однако 34,2% за две педагогические практики в школе и одну практику в ДОЛ не смогли увидеть ни одного одаренного ребенка. Это может быть связано с тем, что для них одаренный ребенок – это вундеркинд, обладающий исключительными незаурядными способностями, тогда как ребенок более способный, чем сверстники не привлекал их внимания. Примечательно, что все вожатые МДЦ Артек, ответили, что работали с одаренными детьми, отмечая при этом, что каждый ребенок по своему талантлив, важно уметь увидеть его склонности и способности.

Многие психологи отмечали, что диагностика одаренности сложная, но не безнадежная проблема. Б.М.Теплов писал о том, что: «...высота одаренности обнаруживается лишь, но результатам жизненного дела человека, а ее направленность, своеобразие проявляются гораздо раньше: в устойчивых интересах и склонностях, в той или иной успешности выполнения разных видов деятельности, в сравнительной легкости усвоения разных предметов» [6, с. 242].

Педагог должен владеть методами диагностики одаренности ученика. Знать и уметь применять основные психодиагностические тесты на интеллект, креативность, понимать их сферу применения и ограничение. Активно использовать метод наблюдения и анализ продуктов деятельности. Н.С. Лейтес указывает на значимость биографического метода для изучения одаренного ребенка [6]. Педагоги могут активно использовать биографические опросники, чтобы выявить индивидуальные особенности ученика. Важно помнить, что для диагностики скрытой одаренности необходимо время и проведение формирующего эксперимента

На занятиях по психологии и педагогике будущих педагогов необходимо знакомить с этими методами диагностики одаренности, чтобы в дальнейшем на практике студенты могли их апробировать.

Трудности в становлении одаренности детей, в-первую очередь, определяются недостаточной психологической готовностью будущих педагогов к работе с одаренными школьниками. В учебных программах многих педагогических вузов отсутствуют курсы по психологии способностей и креативности, тогда как по работе с аномальными детьми читается дисциплины: «Основы специальной психологии и педагогики» и «Основы инклюзивного образования». Наше исследование показало, что студенты не достаточно знают психологические особенности одаренных детей, не владеют методами диагностики и развития способностей, вместе с тем они понимают значимость индивидуальной работы с одаренными школьниками и заинтересованы в освоение современных технологий развития способностей.

Выводы. В современной российской системе образования не хватает специально подготовленных педагогов для работы с одаренными школьниками. Представляется необходимым целенаправленная подготовка студентов к работе с одаренными детьми на протяжении всех лет обучения в педагогическом вузе. В рамках внедрения инклюзивного образования в школы активно приходят тьюторы для индивидуальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представляется, что в ближайшее время в школу должны прийти и менторы, так как одаренным детям для их оптимального развития также необходим высококвалифицированный индивидуальный наставник.

Литература:

1. Богдавленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности. [Текст] / Д. Б. Богдавленская, А. В. Брушлинский, Ю. Д. Бабаева и др.; под общ. редакцией В. Д. Шадрикова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
2. Богдавленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 [Текст] / Д.Б. Богдавленская, М. Е.Богдавленская. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
3. Игнатьева, Е.В., Рябкова, Ю. В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования [Текст] / Е.В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова, // Проблемы современного

педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: – Ялта, 2017. – Вып. 57. – Ч. 1. – С. 207-213.

4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.

5. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

6. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

7. Теплов, Б. М. Психофизиология индивидуальных различий. [Текст] / Б. М. Теплов. – Избр. труды: В 2 т. М., 1985., Т. 1. – 330 с.

8. Clutterbuck D. Everyone needs a mentor, McGraw-Hill, Chartered Institute, 2008. – 200 p.

9. Renzulli J. S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge. Cambridge University Press. 1986. P. 53–92.

Психология

УДК: 159.9, 316.6

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения Коротаева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СОВЕРШИВШИХ ПРАВОНАРУШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается гендерная специфика индивидуально-типологических особенностей младших школьников, совершивших правонарушение. Выявлено, что у мальчиков ведущими свойствами личности выступают «стеничность», «экстраверсия», «ригидность» и «спонтанность», для девочек характерно преобладание таких качеств личности, как «тревожность», «лабильность» и «стеничность». Содержание правонарушений мальчиков младшего школьного возраста составляют нанесение побоев, вандализм и хулиганство. В рамках нашего исследования девочки младшего школьного возраста были замечены исключительно за хищением. Младшие школьники-правонарушители происходят из семей, относящихся к категории проблемных и криминогенных. Своеобразие гендерной идентичности младших школьников, совершивших правонарушение, отражается в низком уровне выраженности самоидентичности по сравнению с младшими школьниками того же возраста, не совершавших правонарушение. У мальчиков показатель «стеничность» и «спонтанность» взаимосвязаны с «идентичность с отцом» и «эмоциональное отношение к родителям»; в группе девочек обнаружены взаимосвязь показатели «тревожность» и «идентичность с матерью». В результате исследования выделены младшие школьники с индивидуально – типологическим портретом, в котором доминируют разнонаправленные свойства, имеющие высокий уровень выражения-компенсирующие антитенденции.

Ключевые слова: младшие школьники, правонарушение, индивидуально-типологические свойства личности, гендерная идентичность, компенсирующие антитенденции личности.

Annotation. The article deals with the gender specificity of individual-typological features of junior schoolchildren who committed an offense. It has been revealed that in boys the leading qualities of personality are "spontaneity", "extraversion", "aggressiveness" and "rigidity", for girls the predominance of such personality qualities as "aggressiveness", "anxiety" and "lability" is characteristic. The content of offenses committed by boys of primary school age amounts to beatings, vandalism and hooliganism. In our study, girls of primary school age were only seen for embezzlement. The peculiarity of the gender identity of junior schoolchildren who committed an offense is reflected in the low level of self-identity in comparison with younger schoolchildren of the same age who did not commit an offense. In boys, the indicator "aggressiveness" and "spontaneity" are interrelated with "identity with the father" and "emotional attitude towards parents"; In the group of girls, the correlation "anxiety" and "identity with the mother" and "emotional attitude to the parents", "aggressiveness" and "competence and prestige of parents in the perception of children" were found.

As a result of the study, the junior schoolchildren with an individual typological portrait are distinguished, in which multidirectional properties dominate, having a high level of expression-compensating antitendencies.

Keywords: junior schoolchildren, offense, individual-typological properties of the individual, gender identity, compensating personality antitendencies.

Введение. Гендерные характеристики индивидуально-типологических особенностей младших школьников активно обсуждаются в психологической науке, однако их исследование у младших школьников, совершивших правонарушение, способствует более комплексному изучению.

В младшем школьном возрасте появляются новые виды деятельности, доступные для самореализации [2]. Кроме учебной деятельности, к ним можно отнести выполнение общественных поручений, спортивные достижения, творческие конкурсы. Среди младших школьников можно выделить группу ребят, которые совершают правонарушения, в большинстве случаев, это учащиеся третьего и четвертого классов, для них интересна другая деятельность, которая носит асоциальный и/или антисоциальный характер. В данных условиях гендерные характеристики индивидуально-типологических особенностей младших школьников, совершивших правонарушения также являются актуальными для современной психологической науки и педагогической практики.

Гендерная идентичность представляет собой часть социальной идентичности личности. И.С. Клецина [5, с. 127] выделяет ряд ее особенностей.

- гендерная идентичность существует в самосознании личности наряду с этнической, семейной и другими самоидентификациями;

- гендерная идентичность активно конструируется субъектом на протяжении собственной жизни, в ходе взаимодействия с другими людьми и сравнения себя с ними;
- гендерная идентичность начинает конструироваться с рождения ребенка, с этого момента начинается гендерная социализация ребенка. Именно на основании существующих в обществе эталонов формируются представления ребенка о собственной гендерной идентичности;
- личность, конструируя гендерную идентичность, строит не только свой собственный образ, но и образ группы к которой она принадлежит или не принадлежит.

С поступлением в школу расширяются и углубляются знания о своем гендерном поведении. Школа выступает для ребенка основной моделью социального мира. Гендерная социализация в школе – это процесс воздействия системы образования на мальчиков и девочек таким образом, чтобы они усвоили принятые в данной социокультурной среде гендерные нормы и ценности, модели мужского и женского поведения [5].

Передача социальных норм и опыта происходит не только на уроках и классных часах, через публичные выступления и беседы учителей с детьми. Не менее важными являются организация жизни школы, ее атмосфера, взаимоотношения между учителями и учениками, самими учениками, между учителями и родителями, содержание учебно-методических комплексов [3, с. 107].

Формулировка цели статьи. Целью исследования является выявление гендерных характеристик индивидуально-типологических особенностей младших школьников, совершивших правонарушение. Для исследования современного состояния проблемы использовались: индивидуально-типологический опросник (детский вариант), Л.Н. Собчик [6], опросника А.И. Захарова «Идентификация ребенка с родителями» [1], беседа

Базой исследования была выбрана группа, состоящая из 25 человек, из которых 13 мальчиков и 12 девочек, младшего школьного возраста, совершивших правонарушение и состоящих на учете в ОПДН (отдел по делам несовершеннолетних и защите их прав) УМВД России по Ярославской области. Главным нормативным актом, регулирующим деятельность по профилактике девиаций несовершеннолетних, является Федеральный Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», принятый в июне 1999 г.

Изложение основного материала статьи. Большинство младших школьников происходят из семей, которые традиционно относятся к категории проблемных и криминогенных. Родители не в полном объеме выполняют свои обязанности, структура семьи имеет размытые границы. В школьной жизни как мальчики, так и девочки имеют невысокую академическую успеваемость, кроме того, мальчики - частые нарушения дисциплины. Традиционно принято считать, что любое правонарушение носит компенсирующий характер и является полимотивированным. Содержание правонарушений мальчиков младшего школьного возраста составляют нанесение побоев, хищение, вандализм и хулиганство. В рамках нашего исследования девочки младшего школьного возраста были замечены исключительно за хищением. Правонарушения девочек можно отнести к группе корыстно-потребительской ориентации. Объектом хищения становилась, как правило, одежда или другие привлекательные для них вещи из магазинов; чем выше стоимость украденной вещи, тем большую оценку получает совершивший правонарушение. Семьи девочек имеют серьезные материальные ограничения, что вступает в противоречие с их запросами. Во время бесед младшие школьницы объясняют воровство завистью или случайным стечением обстоятельств. Правонарушения мальчиков младшего школьного возраста имеют более широкий репертуар и связаны с применением физической агрессии. В отличие от группы девочек, мальчики не действуют поодиночке, практически все правонарушения совершаются разновозрастной группой, где присутствуют и старшие по возрасту ребята. Свои действия они связывают с личными обидами, свободным временем, поведением «за компанию».

Таблица 1

Особенности гендерной идентичности правонарушителей младшего школьного возраста по результатам опросника А.И. Захарова «Идентификация ребенка с родителями»

	Мама			папа			самоидентичность		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
девочки	3,93	1,63	46,24	1,38	0,79	68,30	1,73	2,13	49,18
мальчики	2,57	1,56	66,28	4,28	1,75	50,43	1,03	1,86	57,59
все	3,35	1,39	53,28	2,82	1,62	68,73	1,42	2,45	58,12

В результате исследования особенностей гендерной идентичности (таблица 1) выявлено, что в отличие от младших школьников, не совершавших правонарушение, «правонарушители» имеют более низкий уровень гендерной самоидентичности. Начало формирования гендерной самоидентичности связано с эмансипацией от норм и ценностей родителей и построение своих моделей поведения [4, с. 242]. Для младших школьников, совершивших правонарушение, характерна более частая идентификация с родителями своего пола.

Обратимся к исследованию индивидуально-типологических особенностей младших школьников-правонарушителей. У мальчиков ведущими свойствами личности выступают «стеночность» - 5,1, «экстраверсия (социальная активность)» - 4,7, «ригидность» - 4,7 и «спонтанность» - 4,5 (Рисунок 1).

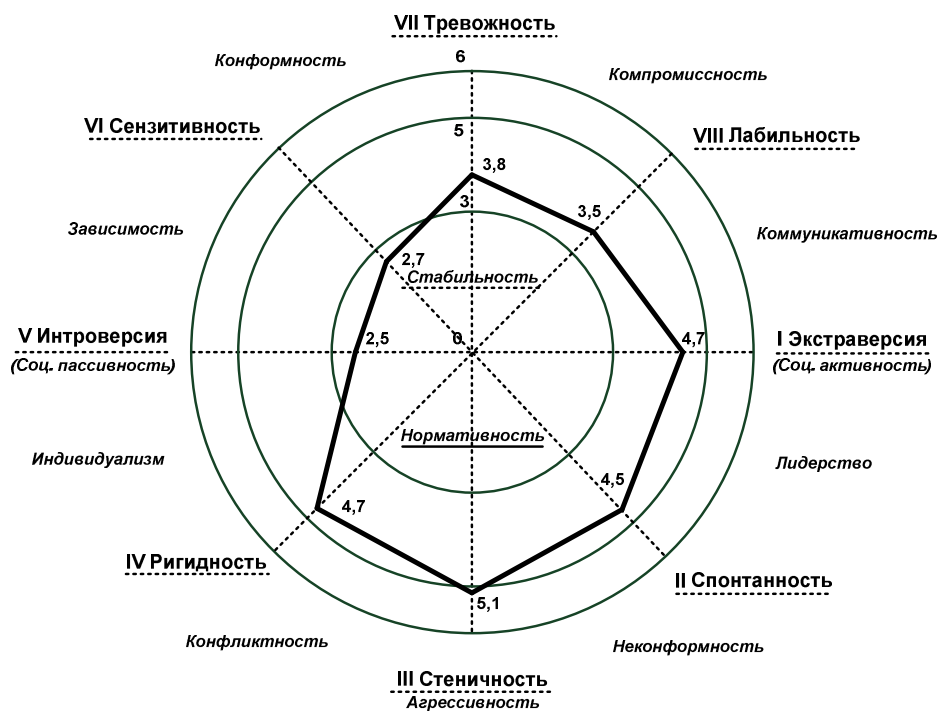


Рисунок 1. Индивидуально-типологический портрет мальчиков младшего школьного возраста, совершивших правонарушение по результатам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик

Высокие показатели по данным шкалам указывает на низкую управляемость, непослушание в отношении общепринятых норм и правил, склонность к агрессивному поведению, к самоутверждению любыми доступными способами. Способность нанести физический и моральный вред, импульсивность и подчиненность сиюминутным желанием, хулиганские действия, зависть - характерные черты индивидуально-типологического портрета младшего школьника мужского пола, совершившего правонарушение. Негативизм, вербальная агрессия во время бесед, косвенно указывают на компенсаторные механизмы. Младшие школьники, совершившие правонарушения рано проявляют интерес к курению, алкоголю и другим запрещенным веществам.

У мальчиков показатели «стеничность» и «спонтанность» взаимосвязаны с «идентичность с отцом» ($r=316$, при $p \leq 0,05$) и «эмоциональное отношение к родителям» ($r=-180$, при $p \leq 0,05$). Взаимосвязь «стеничности» и идентичности с отцом указывают, что фигура отца в большинстве семей отождествляется мальчиками с агрессивным поведением, чем сильнее мальчик идентифицирует себя с отцом, тем ярче проявляется агрессия как глубинное личностное свойство или в качестве ситуативной реакции. Показатель спонтанности обратно взаимосвязан с показателем «эмоциональное отношение к родителям». Меньшая эмоциональная привязанность к родителям может в большей степени стать причиной спонтанного, с низкой подчиняемостью, подчеркнуто агрессивного поведения.

Для девочек характерно преобладание таких качеств личности, как «тревожность» - 5,3, «лабильность» - 5,1 «стеничность» - 4,7 (Рисунок 2).

В группе девочек обнаружены взаимосвязь показатели «тревожность» и «идентичность с матерью» ($r=147,000$, при $p \leq 0,001$). Сильная взаимосвязь между данными показателями могут указывать на нестабильное поведение матерей в этих семьях. Если принять во внимание выраженные в группе девочек другие свойства личности, можно предположить, что чем выше напряжение, которое испытывает мама, тем более девочки – правонарушители испытывают незащищенность, сильные конформистские тенденции, неустойчивость морально - ценностных ориентаций, чувство вины. Так, во время бесед они признают свою неправоту, охотнее и быстрее, чем мальчики, однако практически всегда есть попытка выставить хищение вещи как нечто незначительное и обыденное. Отметим, что в группе девочки младшего школьного возраста с индивидуально – типологическим портретом, в котором доминируют разнонаправленные свойства, имеют выше нормы уровень выраженности-компенсирующие антитенденции, такие как «тревожность» и «стеничность», «спонтанность» и «сензитивность». Разнонаправленность индивидуально-типологического свойств девочек может свидетельствовать о выраженных, в большей мере, чем у мальчиков интересах и легком вхождении в разные социальные роли.

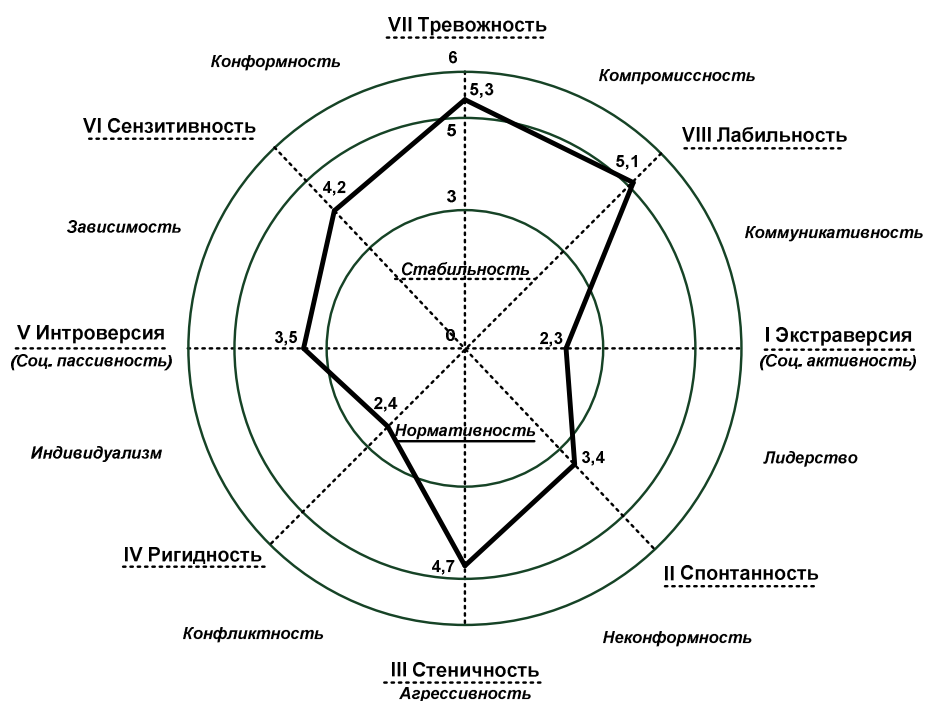


Рисунок 2. Индивидуально-типологический портрет девочек младшего школьного возраста, совершивших правонарушение по результатам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик

Выводы. На эмпирическом уровне определены и конкретизированы гендерные характеристики индивидуально-типологических особенностей младших школьниц, совершивших правонарушение.

Выявлено, что у мальчиков ведущими свойствами личности выступают «стеничность», «экстраверсия», «ригидность» и «спонтанность», для девочек характерно преобладание таких качеств личности, как «тревожность», «сензитивность», и «лабильность». Содержание правонарушений мальчиков младшего школьного возраста имеет более широкий репертуар: нанесение побоев, вандализм и хулиганство. Девочки младшего школьного возраста были уличены в хищении, в основном одежды. Гендерная идентичность правонарушителей младшего школьного возраста имеет иную специфику, чем младших школьников, чье поведение находится в пределах нормы. Так, младшие школьники – правонарушители чаще идентифицируют себя с родителями одного с ними пола.

В результате исследования выявлено, что девочки младшего школьного возраста, совершившие правонарушения, имеют с высоким уровнем выраженности разнонаправленные личностные свойства, что указывает на противоречия индивидуально-типологического портрета, стремление реализовать полярные модели поведения.

У мальчиков показатель «стеничность» и «спонтанность» взаимосвязаны с «идентичность с отцом» и «эмоциональное отношение к родителям»; в группе девочек обнаружены взаимосвязь показатели «тревожность» и «идентичность с матерью».

Литература:

1. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей [Текст] / А.И. Захаров. // Вопросы психологии. – 1982, № 1. - С. 59 – 67.
2. Карпова, Е.В., Коротаева, А.И. Динамика отношений мальчиков и девочек в начальной школе [Текст] / Е.В.Карпова, А.И. Коротаева // Современное образование и воспитательные тенденции, технологии, методики: сб. ст. международной научно-практической конференции (28 марта 2013 г) - Могилев, МГУ им. А.А.Кулешова, 2013. - с. 233-235
3. Корнеева Е.Н., Коротаева А.И., Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников [Текст] / А.И. Коротаева, Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки), с. 106-110.
4. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки, с. 241-244)
5. Практикум по гендерной психологии [Текст] / Под ред. И.С. Клециной. - СПб.: Питер, 2003. - 480 с.: ил.
6. Собчик, Л.Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. [Текст] / Л.Н. Собчик — Боргес, 2007. — 416 с.

УДК: 159.98

аспирант Котельникова Юлия Сергеевна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕНОРМАТИВНЫХ СУПРУЖЕСКИХ КРИЗИСОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Аннотация. В статье представлен анализ представлений о ненормативном супружеском кризисе. Обозначена актуальность исследования данной проблемы, связанная с повышением количества разводов в молодой семье. При этом разрушение семей возникает до прохождения нормативного кризиса, что может свидетельствовать о том, что распад супружеских отношений явился следствием возникновения ненормативного кризиса. В статье выделяются некоторые критерии, позволяющие различить нормативный и ненормативный кризис: специфика событий, вызвавших кризис; условия возникновения; специфика протекания; условия преодоления кризиса. Обозначен методический инструментарий, позволяющий выявить супружеский ненормативный кризис.

Ключевые слова: молодая семья, супружеский кризис, нормативный кризис, ненормативный кризис, методы исследования.

Annotation. The article presents an analysis of the notion of a non-normative conjugal crisis. The urgency of research of the given problem, connected with increase of quantity of divorces in a young family is designated. At the same time, the destruction of families occurs before the passage of the regulatory crisis, which may indicate that the disintegration of marital relations was the result of the emergence of an abnormal crisis. The article highlights some criteria that make it possible to distinguish between a normative and an abnormal crisis: the specifics of the events that caused the crisis, the conditions of occurrence, the specifics of the course, the conditions for overcoming the crisis. The methodical toolkit, allowing to reveal a conjugal abnormal crisis is designated.

Keywords: young family, conjugal crisis, normative crisis, abnormal crisis, research methods.

Введение. В настоящее время в процессе экономических и общественных перемен перед институтом брака актуализируется глобальная проблема изменения, начиная от формы брака и заканчивая содержательной стороной. Изменения социально-экономических условий вынуждают современную семью адаптироваться к появлению других потребностей людей, вступающих в брак, к смене системы ценностей и установок. Кризис, который переживает современный институт брака в российском обществе, касается в большей степени молодых семей. Разнообразие форм и содержания супружеских отношений, которые можно наблюдать в современной семье, с одной стороны, дает возможность выбора молодым людям тех вариантов, которые им подходят в наибольшей степени, с другой стороны, такое разнообразие, в некоторой степени, осложняет формирование молодой семьи. Статистические данные показывают, что четверть всех разводов (25%) происходит в молодых семьях, состоящих в браке не более трех лет. Особое внимание следует уделить тому факту, что разводы происходят до наступления нормативных семейных кризисов и семья распадается в период адаптации. Соответственно, можно говорить о том, что молодые супружеские пары переживают ненормативный супружеский кризис, который приводит к распаду семьи и прекращению супружеских отношений. Таким образом, исследование ненормативного супружеского кризиса является актуальным, а решение методологических вопросов, связанных с определением ненормативного супружеского кризиса, позволит своевременно решить его молодым супругам.

Цель статьи - проанализировать понятие «ненормативный супружеский кризис», выделить методологический инструментарий диагностики ненормативного супружеского кризиса. Полученные данные могут быть полезны студентам психолого-педагогического направления (бакалаврам, магистрам), а также аспирантам в освоении дисциплин психологического цикла.

Изложение основного материала статьи. По мнению ряда исследователей, кризис представляет собой любое острое изменение, которое делает неэффективным старые образцы поведения (В. Е. Емельянова [2], Н. Г. Осухова [6], Л. Г. Пергаменщик [7]). Другими словами, преодоление кризиса требует других паттернов поведения для эффективной адаптации человека или системы. Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования по проблемам молодых супругов, супружеских кризисов и их преодолению, проблема кризисов в супружеских отношениях до сегодняшнего дня остается дискуссионным вопросом. Супружеский кризис как феномен психологических исследований длительное время не являлся отдельным предметом анализа, а изучался в рамках исследований жизнедеятельности семьи, циклов семейного развития. Проблематика супружеских кризисов в молодой семье стала интересовать ученых недавно, при этом темы исследований касаются в основном причин супружеского кризиса, а так же анализа кризиса в контексте супружеских конфликтов. Существуют различия во взглядах на факторы и причины возникновения супружеских кризисов, а также условия их преодоления.

Кроме того, следует указать, что длительное время предметом исследования были именно нормативные семейные и супружеские кризисы.

Первые массовые исследования семейных кризисов были проведены в рамках теорий стресса и теорий семейного стресса (Э. Дюваль, Р. Хилл, П. Босс, Л. Лаукс, Г. Вебер, С. Хоффбол). Исследователями были выделены события, являющиеся стрессорами, приводящими к возникновению кризиса, а также факторы, способствующие преодолению супружеского кризиса.

В рамках семейной психологии, кризис является нарушением жизнеспособности и гомеостаза семейной системы [1]. Соответственно, под преодолением кризиса подразумевается приведение семейной системы в адаптивное состояние, позволяющее ей эффективно функционировать.

Благодаря исследованиям семейных кризисов, проведенным в рамках теории стрессов, выделяются понятия «нормативный кризис» и «ненормативный кризис». На наш взгляд, ненормативный кризис отличается от нормативного по ряду критериев [9].

Первый критерий - это специфика событий, вызывающий кризис. Нормативный кризис возникает на определенном этапе развития супружеских отношений и тесно связан с задачами, которые выполняет семья на данном этапе. Молодая семья проходит три основных этапа в своем развитии: добрачный этап, этап диады и этап появления первого ребенка. В добрачный период важной задачей, стоящей перед супругами, является

формирование готовности к браку, основанной на конструктивных мотивах вступления в брак. Нормативный супружеский кризис возникает, если молодые супруги психологически не готовы к браку и их мотивы носили неконструктивный характер.

На этапе диады происходит создание супружеской семьи, и здесь решаются задачи отделения от родительской семьи, адаптация к новым ролям. Нормативный кризис на этом этапе развития супружеских отношений связан с тем, насколько молодые супруги взаимного приспособились друг к другу, насколько их обоих удовлетворяет брак, как решены вопросы семейной иерархии, границ, проблемы материального обеспечения семьи.

Нормативный кризис на этапе триады связан с решением таких задач, как освоение роли родителя, установление новой семейной иерархии, включение новых функций семейной системы и адаптация к изменившимся условиям. В целом, нормативный кризис - это, по сути, кризис адаптации семейной супружеской системы к меняющимся условиям, это кризис развития. Супружеские нормативные кризисы в молодой семье носят адаптационный характер и имеют трехслойную структуру, в которую входит кризис лидерства; кризис отношений между партнерами; кризис отношений между родительской семьей и молодой семьей [4].

В отличие от нормативных кризисов, ненормативные кризисы вызываются специфическими событиями, которые потенциально могут возникнуть на любом этапе развития семьи. Среди специфических событий, которые вызывают ненормативные кризисы, выделяют: развод; супружескую измену; усыновление детей; невозможность совместного проживания супругов в силу различных причин; подростковая беременность; смерть одного из членов семьи (ребенка, родителя, супруга и т.д.); изменения в социальном статусе и материальном положении семьи и другие.

Уточняя виды ненормативных кризисов, выделяют следующие часто встречающиеся ненормативные кризисы [3]: кризис развода; кризис измены; кризис тяжелобольного члена семьи; кризис инцеста; кризис смерти одного из членов семьи (включая суицид).

Ненормативные кризисы не связаны с развитием супружеских отношений в частности и семьи в целом. Опасность ненормативных супружеских кризисов заключается в том, что их возникновение имеет незапланированный характер, по сути, они деструктивны и не приводят к изменению способов поведения и здоровой адаптации, с ними сложно справиться или практически невозможно справиться самостоятельно.

Второй критерий - это специфика условий возникновения ненормативного кризиса. Основной особенностью возникновения ненормативного кризиса, является его внезапность, незапланированность. Нормативный кризис развивается постепенно, медленно, плавно. Может затихать при благоприятных обстоятельствах, например, когда один из супругов решает пойти на компромиссное разрешение конфликта. Анализируя события, приводящие к ненормативному кризису, П. Босс выделила и описала следующие типы событий - ненормативный, неоднозначный (неясный) и неволевой [по: 4].

Ненормативные события характеризуются непредсказуемостью и неожиданностью. Примерами ненормативных стрессовых событий могут быть потеря работы, внезапная смерть члена семьи, терроризм [4]. Неоднозначные события - это события, которые семья не в состоянии четко понять и описать, что случилось, с кем и как надолго. Неволевые события - это внешние события, которые в принципе не поддаются контролю со стороны семьи, например, стихийное бедствие. Именно эти перечисленные типы событий приводят к увеличению уровня стресса в семье и делают ее более доступной и уязвимой для кризиса.

Важно, что события, которые приводят к ненормативному кризису, имеют затяжной или хронический характер. Хронический характер события приобретает благодаря тому, что ситуация является устойчивой или не способной измениться. Хронические события, действуя длительное время, истощают внутренние возможности семьи для преодоления кризиса.

Таким образом, возникновение ненормативного кризиса происходит под воздействием ряда условий: внешние затруднения, внезапность событий, приведших к переживанию стресса у супругов, невозможность справиться с кризисом вследствие отсутствия опыта, информации и т.д. [9].

Третий критерий - специфика протекания. При нормативном кризисе супруги могут определить источник его возникновения и обозначить круг проблем, который затрагивает кризис. Супруги могут четко обозначить те проблемные вопросы, которые возникают в супружеских взаимоотношениях: недовольство распределением обязанностей, недовольство частым присутствием родителей другого супруга в семье, или их активное вмешательство в дела молодой семьи. Нормативный кризис затрагивает только одну из семейных подсистем и не распространяется на расширенную семью, касается одного аспекта функционирования молодой семьи.

Ненормативный кризис имеет тотальный характер и затрагивает все сферы супружеских отношений. В ходе ненормативного кризиса изменения затрагивают всю структуру семьи, оказывают влияние на сохранность и эффективное использование семейных ресурсов. Влияют на характер внутрисемейных отношений, на распределение системы обязанностей и ответственности между членами семьи, на уровень активности членов семьи и их способность выполнять определенные функции и задачи, а так же на выполнение функций и задач, которые необходимы на определенном этапе жизненного цикла семьи.

Изменения, происходящие в семье под воздействием ненормативного кризиса, имеют системный характер: влияют на семью как систему в целом и ее функционирование, внутреннюю жизнедеятельность. Ненормативный кризис требует от семьи мобилизации всех возможных внутренних ресурсов, а также влияет на внутрисемейный климат, на эмоциональное и психологическое состояние членов семьи, влияет на атмосферу взаимоотношений.

Четвертый критерий - условия преодоления. Нормативный кризис возможно преодолеть супругам самостоятельно, без психологической помощи, так как он затрагивает какой-то один аспект семейного функционирования. Поэтому у супругов имеются личностные ресурсы, опираясь на которые они могут разрешить ситуацию. Ненормативный кризис - это кризис, который по силе и воздействию является сверхнормативным, у супругов отсутствуют внутренние ресурсы для его разрешения еще и в силу его воздействия на все сферы и функции семьи. Таким образом, супруги не могут справиться без внешней помощи. Для преодоления ненормативных супружеских кризисов требуется ряд внутренних ресурсов всей семьи и каждого супруга в отдельности, которые активизируются в процессе целенаправленной психологической помощи.

Исследования условий преодоления ненормативных супружеских кризисов позволяют выделить внутренние условия (ресурсы), в качестве которых выступают как особенности межличностных отношений, коммуникативная компетентность, так и инициативность, юмор, автономия, близкие отношения, творческий потенциал, нравственность (Дж. Вильямс М. Савин К. Тривет С. Волин). В отечественной психологии выделяют такие ресурсы как семейная поддержка, физическое здоровье, решение проблем, семейные роли и правила, эмоциональная связь в семье, финансовая свобода, семейная коммуникация (А.В. Махнач и Ю.В. Постылякова С. Минухин и др.).

Важнейшей внутренней причиной (психологическим условием) преодоления ненормативных кризисов является устойчивость супружеской структуры. Поскольку решение кризиса предполагает существенные изменения в структуре семьи, переход на новый уровень функционирования и требует существенных изменений, которые при низкой устойчивости могут привести к распаду семьи (П. Кауан, Ф. Уолш). Существуют так же условия, при которых наиболее эффективно реализуются внутренние ресурсы, среди которых выделяют оценку кризисной ситуации и отсутствие латентных нарушений (В. Юстицкий, Э. Эйдемиллер [8]). Отдельную группу условий преодоления ненормативного супружеского кризиса составляют внешние условия - организация психологической помощи и самопомощи.

Таким образом, анализ условий преодоления ненормативного супружеского кризиса показывает, что для его преодоления требуются определенные психологические условия. Необходимые психологические условия можно разделить на внешние и внутренние. Внутренние психологические условия, в свою очередь, подразделяются на две группы: первая группа – это совокупность внутренних причин преодоления ненормативных кризисов, или семейные ресурсы, в качестве которых могут выступать различные семейные характеристики и возможности; вторая группа - это условия процесса, необходимые для активизации внутрисемейных ресурсов и адаптивных семейных копинг-стратегий. Поскольку особенностью ненормативных кризисов является сложность их преодоления без внешней помощи, то семье необходимы внешние условия, в качестве которых вступают методы и приемы психологической самопомощи; методы совместной семейной помощи; методы профессиональной психологической помощи.

Исследование проблемы ненормативного супружеского кризиса показывает важность его диагностики и выявления, в связи с этим возникает задача определения диагностического инструментария. Анализ имеющихся диагностических методов показывает отсутствие специальных диагностических методик на выявление ненормативного супружеского кризиса. Наличие кризиса в супружеских отношениях позволит выявить методика «Опросник удовлетворенности браком» (В. В. Столин, Г. П. Бутенко, Т. Л. Романова). Специфические особенности ненормативного кризиса, связанного с его тотальным влиянием на все сферы супружеских отношений, позволят выявить следующие методики: опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А. Н. Волкова), который может быть использован для выявления качества кризиса в плане ненормативности. На наш взгляд, при ненормативном кризисе опросник покажет значительную рассогласованность в шкале ценностей и рассогласованность по большей части шкал, отражающих функции семьи, а особенно проблемной в плане согласованности будет являться эмоционально-психотерапевтическая шкала.

Методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман) позволит выявить ненормативный кризис по высокому показателю уровня конфликтности между супругами в целом, а так же конфликтность будет просматриваться по большинству блоков, поскольку ненормативный кризис затрагивает все сферы функционирования семьи и имеет тотальный характер воздействия.

Кроме того, целесообразно использовать дополнительный метод исследования в виде структурированной беседы на тему имеющегося супружеского кризиса. Данная беседа даст дополнительную информацию по характеру кризиса. Далее приводятся возможные вопросы для беседы.

1. Считаете ли вы, что ваши супружеские отношения переживают кризис?
а) да; б) нет.
2. Можете ли вы определить, как давно отношения стали переживаться как кризисные?
а) давно; б) совсем недавно; в) сложно определить.
3. Можете ли вы точно определить, какие события послужили точкой возникновения разногласий и семейных конфликтов?
а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.
4. Можно ли сказать, что конфликтные ситуации в семье проявляются иногда?
а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.
5. Как вы считаете, в каких семейных вопросах у вас возникают разногласия?
а) отдельные вопросы; б) несколько вопросов являются темой для разногласия; в) по большинству вопросов не можем достичь согласия.
6. Какие способы выхода из кризиса вы считаете возможным в вашей ситуации?
а) вопрос решится сам со временем; б) буду стараться прилагать усилия для его разрешения самостоятельно; в) требуется профессиональная помощь;
г) помощь друзей или родственников.

Анализ результатов беседы: ответ «да» на первый вопрос показывает наличие или отсутствие кризиса и позволяет убедиться, что субъективно отношения переживаются как кризисные. Ответ «давно» и «сложно определить» на второй вопрос свидетельствует о ненормативности кризиса, поскольку ненормативный кризис носит затяжной характер и невозможно определить время его возникновения. Ответы «б» и «в» в третьем вопросе покажут, что кризис ненормативный. Возможно, что респондент точно будет знать причины развития кризисной ситуации, и тогда уместным будет вопрос об уровне стресса. Например, «Насколько причина кризиса является для вас тяжелой?». Ответы «б» и «в» в четвертом вопросе характеризуют протекающий между супругами кризис как ненормативный. Показателем ненормативности кризиса в пятом вопросе будет ответ «в», а в шестом - на ненормативность кризиса будут указывать ответы «в» и «г».

Таким образом, использование предлагаемой батареи диагностических методик позволяет не только выявить наличие или отсутствие кризиса как такового в супружеских отношениях, но и определить его характер в плане нормативности или ненормативности.

Выводы. Выделение критериев, разделяющих ненормативный и нормативный кризис, а также проведенный анализ ненормативного кризиса супружеских отношений в молодой семье позволил сформулировать следующее определение. Ненормативный кризис - это кризис, который возникает внезапно под воздействием неконтролируемых событий, носит затяжной характер и не связан с решением задач развития супружеских отношений или семьи, а также влияет на все аспекты функционирования семьи, разрешение которого невозможно без системной психологической помощи.

Литература:

1. Варга И. Я. Введение в семейную системную психотерапию. - М.: Когито-Центр, 2011. - 184 с.
2. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. - СПб.: Речь, 2004. - 368 с.
3. Олифинович Н.И. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь, 2008. - 360 с.
4. Осипова Н.А. Психологические особенности супружеских отношений в период кризиса молодой семьи: автореф. дис. кандидата психологических наук. - М., 2006. - 22 с.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования / под общ. ред. Н.Н. Посысова. — М.: ВЛАД ОС-ПРЕСС, 2004 - 328 с.
6. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования. - М.: Варсон, 2008. - 400 с.
7. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология. - Мн.: Вышэйшая школа, 2004. - 288 с.
8. Юстицкис В., Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2008. - 672 с.
9. Hill R Families under Stress.- New-Yoik, 1949. - P. 40-62.

Психология

УДК: 316.776.3

кандидат психологических наук, доцент Лобанова Анна Владимировна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
АНОО ВО Кубанский социально-экономический институт (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Кульбит Юлия Станиславовна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ КАК ПРЕДИКТОР ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО ПОИСКА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются коммуникативные барьеры, возникающие в процессе межличностного взаимодействия и анализируются подходы к коррекции данного феномена в контексте интегративного запроса таких областей знания как социальная психология и филология.

Ключевые слова: барьеры в общении, коммуникативные барьеры, психологические барьеры, микробарьеры, фасцинация, фонетические барьеры, семантические барьеры, стилистические барьеры.

Annotation. The article considers communicative barriers that arise in the process of interpersonal interaction and analyzes approaches to the correction of this phenomenon in the context of the integrative request of such areas of knowledge as social psychology and Philology.

Keywords: communication barriers, communication barriers, psychological barriers, microsurgery, fascinate, phonetic barriers, semantic barriers, style barriers.

Введение. Психологическим барьером называется специфическое состояние человека, не позволяющее ему осуществить желаемое или занять активную позицию. Очень часто, находясь в компании, люди не могут свободно поддерживать разговор, озвучить свои мысли или сделать простые на первый взгляд вещи. Невозможность переступить через себя и сделать желаемое из-за необъяснимых внутренних страхов и переживаний является психологическим барьером.

Каждый человек не раз в своей жизни сталкивался с одним из видов психологических барьеров (мы создаем их на подсознательном уровне). В этом нет ничего страшного, если все в пределах разумного и находится под контролем. Наличие подобной проблемы нельзя оставлять без внимания, если человек постоянно находится в стрессовом и скованном состоянии, ведь ограниченность в движениях и общении делает его замкнутым, раздраженным и несчастным. Неуверенность в себе, заниженная самооценка, внутренние страхи и внутренний конфликт с собой являются основными причинами возникновения подобной проблемы, но не всегда. По мнению Е.Г.Архиповой, динамика преодоления коммуникативных барьеров может быть различной в зависимости от индивидуально-типологических особенностей собеседников и среды микросоциума [1].

Формулировка цели статьи. Интеграция подходов социальной психологии и филологии к анализу генезиса и подходов к коррекции коммуникативных барьеров в общении является лейтмотивом поиска таких приемов и способов устранения барьеров в межличностном общении, которые позволят оптимизировать эти процессы. Сам по себе барьер в общении часто называют «невидимой стеной», которая возникает между партнёрами и мешает им понимать друг друга, «видеть» другого таким, какой он есть, а порой и себя. Барьеры бывают коммуникативные, то есть, связанные с обменом информацией, перцептивные, отвечающие за восприятие и понимание, и личностные. В качестве основных концептов можно выделить следующие: следует научиться понимать себя (чувствовать в какой именно момент начинает выстраиваться барьер) и других (видеть их поведение и распознавать чужие барьеры); постараться создать комфортную атмосферу во время общения; активно использовать чувство юмора, которое всегда помогает расслабиться и способствует веселому диалогу; слишком импульсивным личностям стоит немного контролировать свою громкую речь и активную жестикуляцию; и, конечно же, посещать социально-психологические тренинги [2].

Изложение основного материала статьи. В процессе коммуникации, когда иллюстрируется потребность получения новой актуализированной для общающихся информации могут возникать различного рода препятствия или появляются барьеры.

Внешняя среда коммуникативного процесса зачастую иллюстрирует наличие таких микробарьеров, которые являются следствием: информационной перегрузки (барьером становится слишком большое количество информации); наличия широкого, весьма разнообразного спектра ее носителей (газеты, телевидение, конференции, отчеты консультантов и т.п.); перегрузки информацией, при этом, очевидно, происходит полное обесценивание ее содержания; умения пользоваться информацией (эксклюзивные данные позволяют использовать их для воздействия на других; доступа к источникам ограниченной информации, т.е. той, которая предназначена для внутреннего пользования, расширяет властные полномочия индивидов) [3].

Микробарьеры являются по сути своей специфическими коммуникативными барьерами, среди причин которых выделяются уровень и особенности интеллекта общающихся; разностный потенциал знаний в области предмета диалога; различный лексический и тезаурусный уровень собеседников; отсутствие единого понимания ситуации общения; психологические особенности партнеров (например чрезвычайная откровенность или чрезвычайная интеллигентность одного из них, интуитивное восприятие мира или напористость другого); социальные, политические, профессиональные, религиозные различия и т.д.

Спектр возникновения коммуникативных барьеров на межличностном уровне может быть рассмотрен в трех ипостасях: в сообщении отправителя, в обмене мнениями между отправителем и получателем, в выборе носителя (электронная почта, компьютер, официальная речь т.п.). И здесь иллюстрируется прямая корреляционная связь между индивидуальными особенностями участников коммуникации, умениями собеседников осуществлять перекодирование мыслей в слова, а также активно слушать и максимально концентрировать внимание. В этом поле можно выделить барьеры, интегрированные в границы воображения, словарный запас отправителя коммуникатора, словарный запас реципиента, а также его способность понимать лексическое значение слов, и объем запоминания [4, с. 210-211].

Абсолютно очевидно, что барьеры, иллюстрируемые в коммуникативных особенностях участников взаимодействия, носят не только социальный, но и психологический характер, главными детерминантами которого становятся особые социально-психологические отношения, которые сложились между партнерами по общению, а также через своеобразный «фильтр» доверия или недоверия, при этом фильтр действует таким образом, что абсолютно истинная информация может стать неприемлемой, а ошибочная, наоборот, приемлемой. Для социальной психологии главной в данной связи исследовательской задачей становится выявление тех условий, при которых тот или иной канал информации может быть ограничен частично или полностью заблокирован этим фильтром. В интегративном исследовательском поле социальной психологии и филологии возникает задача, связанная также с выявлением тех средств, которые не только помогают принятию информации, но и ослабляют, смягчают действие фильтров. Данный феномен, сущностной характеристикой которого является совокупность этих средств, носит название фасцинации (в переводе с англ. Fascination - очарование). В качестве примера фасцинации, играющей роль дополнительного фона, усилителя информации, что отчасти способствует преодолению фильтра недоверия, может выступать музыкальное сопровождение сообщения, т.е. при этом осуществляется сопровождение информации с целью уменьшения ее потерь во время восприятия реципиентом, повышение доверия к ней.

С точки зрения социальной психологии можно выделить такие три формы коммуникативных барьеров, отличительным признаком которых будет степень их прозрачности. К ним можно отнести избегание, авторитет, непонимание, и т.к. по своей психологической сути коммуникативный барьер – это не что иное, как механизмом защиты от нежелательной информации, то и, соответственно, психологическая преграда, которую реципиент устанавливает на пути нежелательной, утомительной или опасной информации, может быть разной степени прозрачности.

Также в процессе коммуникации может возникнуть логический барьер, что происходит тогда, когда партнеры по общению не находят общего языка. При этом каждый из собеседников видит мир, ситуацию, проблему, которая обсуждается, со своей субъективной точки зрения, которая, как правило, может не совпадать с позицией партнера. Максимально интересным, на наш взгляд, в этой связи является феномен механизма первичной инстанции в порождение речи, при котором одни и те же слова по той или иной ситуации могут иметь совершенно иной смысл, который зарождаются в сознании того, кто говорит, не обязательно является понятным тому, кто слушает. Особенно интересным является тот факт, что и сама мысль порождается различными потребностями человека. Отсюда поэтапное построение перехода от внутренней речи к вербализации: человек сначала «упаковывает» свое мнение во внутреннюю речь, а затем выражает словами, или вербализирует, ну а соответственно тот, кто слушает, расшифровывает значения слов, постигая таким образом, смысл вербального сообщения [5, с. 48-51].

Трудности в понимании, восприятии и переработке полученной информации возникают в связи с неадекватным ее пониманием, что самым тесным образом связано с особенностями мышления реципиента, т.к. партнер по общению понимает все по-своему, что обусловлено видом мышления собеседников. Логический барьер может возникать на уровне операционной мыслительной деятельности людей с абстрактно-логическим или наглядно-образным мышлением. Специалисты, занимающиеся данной проблематикой, утверждают, что преодолеть логический барьер можно только одним путем: пытаться понять то, как именно партнер по общению строит свои умозаключения и в чем заключаются различия [6].

Иногда участники коммуникативного процесса разговаривают на разных языках и диалектах, имеют существенные дефекты речи и дикции, искаженное грамматическое построение высказываний, при этом возникает фонетический барьер, в сущностной характеристике которого заложено препятствие, которое создается особенностями языка того, кто участвует в диалоге. Такие детерминанты как невыразительное вещание, злоупотребление большим количеством звуков-паразитов, язык – скороговорка или очень громкий разговор, могут спровоцировать возникновение логических барьеров в процессе коммуникации. В ходе исследований специалисты в области социальной психологии доказали, что когда человеку сообщается информация с использованием повышенного тона, то понимание того, кто слушает, будет заблокировано. И чем более сенситивна (чувствительна) личность собеседника, тем чаще и быстрее это проявляется.

Очень часто среди коммуникативных барьеров встречаются семантические барьеры, возникающие ввиду отсутствия совпадений в знаковых системах партнеров по коммуникации - тезауруса, т.е. лингвистического

словаря языка, с полной смысловой информацией, т.е. когда в процессе общения для обозначения совершенно разных вещей партнеры пользуются одними и теми же знаками (и словами тоже) [7].

При несоответствии стиля речи коммуникатора и ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния реципиента возникает стилистический барьер.

Социальная психология в качестве корректирующих инструментов предлагает использование двух основных приемов структурирования информации (речь идет прежде всего о деловой сфере): «правило рамки» и «правило цепи».

Механизм четкого очерчивания начала и конца любого разговора, его целей, намерений, перспектив, результатов и выводов, т.к. они в информационном ряду запоминаются лучше, - это и есть сущностная характеристика «правила рамки».

Что касается «правила цепи», то с его помощью происходит «внутреннее» структурирование коммуникативного процесса, т.к. вся необходимая для анализа проблемы информация должна образовывать цепь, в которой сообщения объединены по определенным признакам, при этом весьма значимую роль играет последовательность изложения всей информации в целом. Таким образом, неправильная организация сообщения порождает стилистический барьер.

Чтобы сообщение воспринималось лучше, целесообразно построить его по следующему последовательному алгоритму: от внимания к интересу; от интереса к основным положениям; от основных положений до возражений и вопросов; ответы, выводы, резюмирование [8].

Стилистический барьер может возникнуть и при условии, что форма коммуникации и ее содержание не соответствуют друг другу. К примеру, пригласили на беседу, а вместо диалога был односторонний монолог, вызывающий у собеседника не только недовольство, но и непонимание самой информации, так как негативные эмоции, которые не позволяют эффективно слушать, мешают сосредоточиться и воспринимать услышанное.

Стилистический барьер возникает и тогда, когда информация передается научно-канцелярским стилем, понятных во время чтения и затруднения в слуховом восприятии. Любой человек формируется в определенной социальной и культурной среде. Соответственно, важнейшей деятельностью является коммуникация. Одна из ключевых её проблем – адекватное восприятие передаваемой информации и, следовательно, результативность коммуникации.

Выводы. Упражнения на коммуникативные навыки - это основа большинства тренингов личностного роста. Чем грамотнее и профессиональнее вы общаетесь, тем большего успеха добьетесь в самых разных сферах жизни.

Упражнения на коммуникативные навыки направлены на умение говорить легко и непринужденно, на умение красиво выстраивать рассказ, на умение слушать и слышать, на умение договариваться. Все это - важнейшие коммуникативные навыки, которые помогают добиться успеха и в работе и в личных отношениях.

Коммуникация - это та область, развиваться в которой можно бесконечно. И помочь в этом развитии могут эффективные упражнения. Основные способы, с помощью которых возможно наладить коммуникацию, я подробно описал в статье о развитии коммуникативных навыков. Здесь немного дополню непосредственно о том, как преодолеть возникшие препятствия.

Не стоит бояться задавать в процессе общения большое количество уточняющих вопросов, например, если что-то не совсем понятно или нелогично, т.к. понятия самых простых вещей у всех разные. Также необходимо отслеживать, насколько речь проста для понимания. Если в ходе коммуникации формулируются слишком сложные предложения, необходимо задуматься, зачем нужно быть запутанным и сложным для восприятия окружающих? При разной семантике и сленге, необходимо использовать идентичные слова и выражения, этот приём поможет наладить контакт и расположить к себе.

Нужно использовать технику активного слушания, тренировать свою эмпатию и учиться принимать непохожесть собеседника. Многим важно просто почувствовать поддержку и принятие, а не совет или рекомендацию к действиям. Умение опереживать и ставить себя на место другого значительно упрощает процесс взаимодействия. Нужно уважайте мнение другого человека, оно имеет право быть, ведь в одной и той же ситуации истина у каждого своя.

Не стоит ожидать от партнёров по общению многого, и в то же время нужно сохранять свой индивидуальный стиль общения, т.е. позволить себе быть собой. Страх несоответствия ожиданиям могут спровоцировать злость и тревогу, впоследствии вызвать разочарование, а эти все чувства совсем не способствуют живым и близким отношениям.

Получая информацию, следует иногда делать разграничения, то есть отделять эмоции от фактов, оставляя эмоции и оценку в стороне, тогда возможно добиться объективности и верной интерпретации сказанного.

Литература:

1. Архипова Е.Г. Динамика преодоления коммуникативных барьеров у участников бизнес-тренинга // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5572> (дата обращения: 19.03.2018).
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – М.; СПб.: Питер, 2015, 576 с.
3. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы / Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2015. – 377 с.
4. Петренко А.Н. Причины возникновения коммуникативных барьеров в педагогическом процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4. – С. 210-211; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=5386> (дата обращения: 19.03.2018).
5. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 2009. – 232 с.
6. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2015. – 281 с.
7. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! – СПб.: Прайм-Еврознак; Издательский дом «Нева»; М.: Олма-пресс, 2012. – 256 с.
8. Bormann E. G. Small group communication: Theory and practice (ed.). – New York, 2010.-314 p.

УДК: 316.776.3

кандидат психологических наук, доцент Лобанова Анна Владимировна
 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
 АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Кульбит Юлия Станиславовна
 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ: ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются коммуникативные барьеры, их виды и подходы к преодолению с целью оптимизации процессов общения, весьма актуальных в современных условиях. Данная публикация иллюстрирует возможности пересечения научных интересов социальной психологии и филологии в решении проблемы коммуникативных и межкультурных барьеров.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, межкультурные барьеры, барьер понимания (языковой барьер), барьер социокультурных различий (социально-этнические барьеры), барьер отношения (психологические барьеры), фонетический, семантический, стилистический, логический, социально-культурный типы барьеров.

Annotation. The article highlights the communicative barriers, their types and approaches to overcoming in order to optimize communication process that are very relevant in modern conditions. This article illustrates the possibility of crossing of the scientific interests of social Psychology and Philology in dealing with communicative and intercultural barriers.

Keywords: communicative barriers, intercultural barriers, barrier of understanding (language barrier), barrier of social and cultural differences (social and ethnic barriers), barrier of relationship (psychological barriers), phonetic, semantic, stylistic, logical, social and cultural types of barriers.

Введение. Общение – важнейший процесс становления и развития человека, позволяющий личности интегрироваться в общество, занять своё место в системе социального взаимодействия. Однако этот процесс не всегда протекает гладко, часто он сопряжён со значительными сложностями, с преодолением разного рода препятствий: коммуникативных барьеров. Коммуникативные барьеры довольно разнообразны, как и причины, вызывающие их. И у любого человека вряд ли получится всегда и везде общаться без каких-либо трудностей. Однако при любых коммуникативных барьерах необходимо знать, что можно их научиться предвидеть и преодолевать. Среди таких барьеров в общении психологи выделяют языковые барьеры. Языковые барьеры возникают в ситуации, когда взаимодействующие стороны говорят на разных языках. Наиболее типичный пример – попытка иностранца объясниться с окружающими в чужой стране, не зная местного языка. К данному виду коммуникативных барьеров относятся также случаи, когда у собеседников различный уровень владения языком. Так бывает, например, если у одного из них сильный акцент или они говорят на сильно отличающихся диалектах одного и того же языка. Последний вариант особенно характерен для английского языка, на основе которого в мире существует множество диалектов. Очевидно, что для преодоления такого барьера необходимо повысить свой уровень владения языком, поработать над произношением, увеличить словарный запас, попрактиковаться в устной речи – в общем учиться, периодически проверяя и оценивая свои результаты.

Таким образом, причина подобных ситуаций – недостаточное владение языком, а решение проблемы кроется в изучении языка. Кроме того, языковые барьеры часто создаются использованием в коммуникациях лексики, непонятной широкому кругу людей (научных терминов, жаргонизмов, профессионализмов и т.д.). Не случайно среди требований к научным работам, предназначенным для широкой публикации (например, в научном журнале), часто указывается, что содержание работы должно быть понятно широкому кругу специалистов. Это как раз и делается для преодоления коммуникативного барьера между изданием и потенциальным читателем. Наконец, нельзя не отметить языковых барьеров, возникающих даже между людьми, говорящими на одном языке. Дело в том, что в любом языке есть синонимичные и многозначные обороты, а разные оттенки смысла в устной речи могут выражать интонация, громкость и т.д. В ситуациях, когда люди изначально не настроены на взаимопонимание, находятся в плену стереотипов, ошибочного восприятия другого человека, они зачастую ошибочно понимают смысл сказанного. Это усиливает различия в толковании сказанного и воспринятого. Для преодоления таких барьеров необходимо стремиться к адекватному восприятию партнёра по общению, к позитиву и доброжелательности, к конструктивному прояснению смысловых нюансов.

Социальная действительность служит поводом для использования представителями разных культур различных модели восприятия, что становится возможным благодаря символическим системам, находящим свое отражение не только в используемых языковых конструкциях, но и стилях устной и письменной коммуникации [1, с. 100-101]. Анализ межкультурной среды тяготеет и к рассмотрению сущности лингвистической компетентности, позволяющей человеку овладеть абстрактной системой правил языка. А она, в свою очередь, используется партнерами не только как ключевое средство общения, но и как необходимое, но не всегда достаточное условие эффективной интеракции. Дополнением к этому процессу служат мощные инструменты коммуникативной компетентности, дающей возможность умелого и уверенного применения правил в конкретных социальных ситуациях, а также когнитивной компетентности, позволяющей развивать способности словообразования и генерирования мыслей на языке общения, что принято называть речепроизводительными навыками [2, с. 138-139].

Чаще всего первыми затруднениями при общении с представителями других культур (и вследствие этого наиболее запоминающимися) являются проблемы лингвистического характера.

Формулировка цели статьи. Существует множество классификаций межкультурных барьеров на сегодняшний день приводится достаточно много. Так, например, в версии Бороздиной Г.В. иллюстрируется

три вида коммуникативных барьеров: барьер понимания (языковой барьер); барьер социокультурных различий (социально-этнический барьер); барьер отношения (психологический барьер).

Языковые различия, обусловленные грамматическими и дискурсными ошибками, могут стать большой проблемой при коммуникации, особенно при недостаточном владении данной языковой системой. Для их преодоления необходимо не только подключать эмоции, чувства, ощущения, но и стимулировать речевые, творческие способности, изучить правила вербального и невербального этикета, принятые в стране изучаемого языка. Если же речь идет о недостаточности лингвосociологических и культурологических знаний об иноязычном социуме в процессе перевода и общения, то мы говорим о барьере социокультурных различий или социально-этническом барьере.

Существует множество доказательств, что среди причин барьеров отношения (психологических барьеров) встречаются повышенные тревога или напряжение, которые могут привести к дисфункциональным мыслительным процессам и поведению, что в значительной степени мешает эффективной межкультурной коммуникации.

Для преодоления таких барьеров является развитие личности специалиста по межкультурной коммуникации в целом, вовлечение в учебный процесс его эмоций, чувств, ощущений; стимулирование его речевых и творческих способностей [3, с. 79].

Также среди психологических барьеров немаловажными являются такие факторы, как: отсутствие интереса, неконструктивные решения, предвзятые представления.

В классификации, предлагаемой Садохиным А.П., выделяется шесть видов барьеров: допущение сходства (люди полагают, что все они одинаковы); языковые различия (люди думают, что слова и фразы имеют только то значение, которое они хотели бы передать); ошибочные интерпретации невербальных действий; влияние стереотипов и предрассудков; бессознательное стремление давать оценку всем незнакомым культурным явлениям; тревога и напряжение из-за неопределенности поведения партнеров по межкультурной коммуникации [5, с. 34;6;7].

Боброва С.П. и Смирнова Е.Л. предлагают классификацию барьеров, в которой выделяют: географические барьеры; исторические; политические; экономические; технические; терминологические; языковые; психологические; резонансные [2, с. 95].

Воробьева В. Л. выделяет всего две большие группы: барьеры понимания и барьеры общения. Первая включает в себя фонетический, семантический, стилистический, логический, социально-культурный типы барьеров. Вторая - темперамент, гнев, страх, стыд и вину, брезгливость и отвращение, страдание, презрение [4, с. 7].

Конфликты наиболее часто возникают между теми, кто находится в зависимых отношениях (например, партнеры по бизнесу, друзья, коллеги, родственники, супруги). Чем теснее эти отношения, тем более вероятно возникновение конфликтов, так как при значительной частоте контактов с другим человеком повышается вероятность возникновения конфликтной ситуации в отношениях с ним.

Для достижения взаимопонимания необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, которая в теории межкультурной коммуникации получила название межкультурной компетентности.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день наблюдается интересная и конструктивная тенденция слияния научных интересов различных областей знания, которые могут комплексно, полифункционально подойти к решению той или иной научной проблемы. Проблема коммуникативных, языковых барьеров сегодня затрагивает научные интересы не только социальной психологии, ищущей приемы и способы эффективной коммуникации, но и филология, языкознание, психолингвистика заинтересованы в разработке данных проблем. В этой связи речь должна идти о новых подходах к изучению иностранных языков для расширения спектра коммуникативной среды личности. Изучение иностранного языка - процесс сложный и долгий. Многие сходят с дистанции при первой же попытке. Уступая дорогу более молодым и "одаренным", нередко в жертву приносятся новые возможности в карьере или личной жизни. С психологической точки зрения, трудности овладения иностранным языком отнюдь не иллюзорные, однако барьеры формируются не снаружи, а внутри нас.

Бытует распространенное мнение, что иностранные языки даются лишь тем, у кого имеется предрасположенность к их изучению. Поэтому многие сходят с дистанции при первом удобном случае, отказываясь от новых возможностей образования, карьерного продвижения, изменений в личной жизни и т.д.

Почему одни люди учат язык годами и не начинают на нем говорить, а другие, уже за несколько уроков, готовы пытаться говорить и говорят? Дело именно в том, что одни легко преодолевают языковой барьер, начинают говорить и совершенствуют эти навыки. А другие упираются в этот барьер и не могут перейти от слов и правил к речи. Можно вечно учить слова и правила, но не перешагнуть через языковой барьер [8].

В то же время трудности овладения новым языком, с точки зрения психологии, отнюдь не иллюзорные, а самые что ни на есть реальные. Люди осваивают их в раннем возрасте, свидетельствует о том, что в этом процессе задействованы психологические механизмы «вспоможения». Главные из них – отсутствие предубеждений и социальных страхов в сочетании с желанием невероятной силы общаться с окружающими. Именно эти элементы психики, а не возрастные ограничения, как принято думать, являются определяющими успех освоения иностранного языка. Из чего нетрудно видеть, что языковые барьеры воздвигаются не снаружи, а внутри нас.

Для преодоления языкового барьера следует помнить, что владение языком – это не только грамматически корректная речь, обладание внушительным словарным запасом, «зубрежка» и внутреннее желание себя сломать и наконец-то начать изучать иностранный язык. Это прежде всего желание узнать что-то новое, окунуться в лингво-культурологическую среду другой страны, начать общаться с интересными людьми, получая удовольствие, а так же возможность стать работником международной компании и построить карьеру [9].

Но, пожалуй, самой распространенной причиной возникновения языкового барьера является наш страх ошибиться. Наверное, отчасти в этом виновата и сама образовательная система с ее стандартами, требованиями и обязательной оценкой знаний. Как правило, мы учим язык в школе или вузе и поневоле привыкаем к этим предвестникам плохой оценки: нахмуренным бровям учителя, поставленной им в своем блокноте галочке, постукиванию ручкой по столу или прямому указанию на сделанную нами ошибку.

Так или иначе, с проблемами коммуникации сталкиваются специалисты множества отраслей человеческой деятельности. В целях повышения эффективности коммуникации следует уделять внимание проблеме коммуникативных барьеров и совершенствованию практических навыков их преодоления.

Необходимо также эмоционально воздействовать, апеллировать к эмоциям, к чувствам человека, создавать такие ситуации общения, в которых человеку захочется выразить свое мнение, согласиться или не согласиться, поспорить. Человек должен понимать, что каждое конкретное слово, каждая конкретная ситуация, каждая конкретная структура нужна ему для решения той или иной коммуникативной задачи как на занятиях, так и потом в реальной жизни [10; 11].

Выводы. Система современных социально-психологических исследований дает возможность широкого рассмотрения тенденций взаимодействия различных социальных групп, эксплицированных в различные аспекты человеческой деятельности и социальной коммуникации, обеспечивающей существование и развитие человеческих отношений в процессе передачи информации, что и является лейтмотивом всестороннего анализа проблем межкультурной коммуникации.

Значимость межкультурной коммуникации в жизни современного российского общества усиливается в процессе преодоления устаревших стереотипов межкультурного взаимодействия при росте социальной миграции, увеличении числа конфликтных ситуаций на межэтнической почве. Необходимость межкультурной коммуникации как неперемного условия успешной социализации индивида в глобальном мире актуализирует осмысление этого процесса в ракурсе социальной коммуникации представителей разных культур. Важность роли межкультурной коммуникации возрастает при формировании толерантных отношений между представителями разных социокультурных сообществ с целью предотвращения разного рода конфликтов и сопровождается социальной востребованностью воспитания переводчиков, как посредников в межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Ting-Toomey S. *Communicating Across Cultures*. The Guilford Press. 1999
2. Боброва С.П., Смирнова Е.Л. *Основы теории коммуникации / Учеб. пособие*. - Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2015.
3. Бороздина Г.В. *Психология делового общения*. - М.: ИНФА-М, 2009. - 224 с.
4. Воробьева В.Л. *Основы социально-бытовых знаний / Учеб. Пособие для учащихся групп коррекционно-развивающего обучения в системе начального профессионального образования*. – М.: Колледж сферы услуг, 2015.
5. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов* (Под ред. А.П. Садохина. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 352 с.
6. Садохин А.П. *Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации: Обсерватория культуры: Журнал - обзорение*, 2008. - № 2. - 26 - 32 с.
7. Садохин А.П. *Теория и практика межкультурной коммуникации* М.: Юнити-Дана, 2014. - 271 с.
8. Emmert P., Donaghy W. C. *Human Communication: Elements and Contexts*. Addison-Wesley Publishing Company. 1981
9. *Reading On Communicating With Stranger*. Ed. by W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim. McGraw-Hill. 1992
10. Infante D. A., Rancer A. S., Womack D. F. *Building Communication Theory*. Waveland Press. 1993
11. Jandt F. E. *Intercultural Communication: An Introduction*. Sage Publications. 2011

Психология

УДК 159.9

доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Сергеева Дарья Сергеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Аннотация. В данной статье обсуждается проблема восприятия студенческой молодежью современной интернет-рекламы. Реклама рассматривается как социокультурный феномен, реализующийся в информационном пространстве. Рассматриваются специфические особенности восприятия интернет-рекламы студенческой молодежью в процессе онтогенеза.

Ключевые слова: реклама, интернет-реклама, студенческая молодежь.

Annotation. This article discusses the problem of students' perception of modern Internet advertising. Advertising is considered as a socio-cultural phenomenon that is realized in the information space. Specific features of perception of Internet advertising by students in the process of ontogenesis are considered.

Keywords: advertising, Internet advertising, student youth.

Введение. Интенсивные изменения на нынешнем этапе развития информационного общества определяются не возможностями современных средств получения информации, а готовностью к применению этих средств в своей деятельности. Не подлежит сомнению тот факт, что развитие информационного пространства, расширение средств массовой коммуникации стали неотъемлемой частью прогресса современного общества. Мы рассматриваем интернет-пространство, как развитую сеть, представляющую собой основную составляющую средств массовой коммуникации и прочно укоренившуюся в сознании каждого человека [6].

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является изучение восприятия интернет-рекламы на сайтах предприятий студенческой молодежью и выявить зависимость ценностно-эмоционального отношения студентов к информации рекламного характера от возрастных особенностей.

Изложение основного материала статьи. Как уже говорилось ранее целью нашего исследования является изучение восприятия интернет-рекламы на сайтах предприятий студенческой молодежью.

Объектом нашего исследования выступает восприятие интернет-рекламы предприятиями студентами.

Предметом изучения являются ценностно-эмоциональные отношения, возникающее у студентов в процессе восприятия информации рекламного характера на сайтах предприятий.

Рекламные сообщения как специфический способ коммуникации с потребителем – это пласт культуры современного общества. Реклама является отражением жизни, культуры, традиций, отражением менталитета народа [2]. На наш взгляд, практическая потребность изучения эффективности информационного сопровождения деятельности предприятий и организаций в сети Интернет (сайты, социальные сети и т.п.) как деятельности по взаимодействию с потенциальным потребителем, т.е. рекламной, является одним из актуальных направлений в современной науке. Информационное наполнение интернет-порталов сопровождает жизнь человека, управляя им на осознанном и бессознательном уровнях. Обновления интернет-сайтов определяются социальным заказом населения, ориентированного на мобильность в получении необходимой информации в новых социально-экономических условиях. На сайтах организаций обычно четко выделены директории и определены их функции, знакомство с которыми связано с получением новых фактов, тенденций и изменений, происходящих на производстве (в организации). Информационное сопровождение – это ориентация на развитие интереса потенциального потребителя к событиям и мероприятиям организации с помощью интернет-средств. Информационный ландшафт сайтов направлен на обеспечение оптимальных условий для получения удовольствия (удовлетворения) в процессе посещения сайта. Таким образом, технологическое решение данной задачи связано с систематизацией информационных потоков в соответствии с их функциями и практической задачей повышения информированности потенциальных потребителей о системе товаров (услуг) организации.

Реклама в последнее десятилетие стала объектом научного исследования ряда отечественных авторов, как специфическая форма коммуникации рассматривается в трудах В.Н. Иванова, А.А. Кошелева, М.М. Назарова и др., как механизм регуляции социального поведения в работах В.Ю. Бородина, В.Д. Ушакова и др. [2]. В современной науке накоплено немало исследований в сфере изучения рекламных сообщений как явления не только экономики, но и культуры, социальной коммуникации. Исследование психологических основ в рекламной деятельности представлено в работах Л.Н. Федотовой, Н.А. Зимней, А.Н. Лебедева-Любимова, В.Г. Зазыкина, Т.И. Краско и др.). А.В. Ларина в своих исследованиях определяет рекламную деятельность как «сложный социокультурный феномен, продолжающий свое развитие и трансформацию под непосредственным воздействием новых политических, экономических, социокультурных, технологических процессов современности» [3].

Актуальность исследований в данной области заключается в том, что современное информационное сопровождение оказывает неоспоримое воздействие на молодежную аудиторию, формируя ее определенные социальные, культурные и психологические установки. Поэтому изучение эмоционального отношения молодежи к интернет-контенту, и, в связи с этим, процессов формирования убеждений, социальных установок молодого поколения является важным на современном этапе развития общества [4].

Данная проблема представляет значительный интерес еще и как проблема междисциплинарная, где представлены аспекты профессиональной сферы, но также и психолого-педагогические, социально-правовые вопросы, менеджмент и др.

На современном этапе развития общества интернет-реклама является сферой деятельности, популярность которой интенсивно растет. Но можно отметить, что мало внимания уделяется анализу специфических особенностей той целевой группы, на которую рассчитана информация на интернет-странице. Важно, чтобы контент интернет-страницы был понятен потребителю, привлекал внимание, вызывал положительные эмоции и при этом формировал позитивное эмоциональное отношение. Очевидно, что информационное сообщение в интернет-пространстве должно обращаться к целевой аудитории на понятном языке, что отражает социокультурные, возрастные закономерности. Если это не учитывать, то обращение будет безрезультативным, а может иметь и обратный эффект. Соответственно определена необходимость изучения информационного контента интернет-порталов предприятий и организаций для определения практических рекомендаций в деятельности информационного сопровождения работы.

В настоящее время молодежь имеет определенные особенности своего социального положения, современные молодые люди имеют свои собственные жизненные ценности, свое отношение к социальной активности, обладают совершенно разными интересами и увлечениями и предпочтения их далеко неодинаковы. Свои представления о мире молодежь чаще всего получает с помощью продуктов массовой культуры, средств массовой информации, в том числе посредством интернет. При этом картина потребления количества и качества интернет-информации, в том числе и рекламы, в молодежной среде не достаточно представлена в виде научного анализа. Интернет-реклама в современном мире воздействует на всё общество в целом, но в большей степени на молодежь, которая испытывает потребность в получении разнообразной информации. В связи со сформированной готовностью к восприятию новой информации, главным реципиентом рекламы является студенчество. Поэтому существует необходимость изучения восприятия и переработки рекламной информации будущими специалистами различных сфер. Студенческая молодежь – основной интеллектуальный потенциал любого общества - сегодня испытывает потребность в получении разнообразной информации. С развитием новых информационных технологий возникают новые задачи - взаимодействия индустрии информации с ее потребителем. Однако, механизм этого взаимодействия еще недостаточно изучен, тем более не задействован. В нашей стране это явление носит скорее стихийный характер, картина потребления количества и качества информации в молодежной среде не достаточно представлена в виде научного анализа. Картина потребления в нашей стране количества и качества информации в молодежной среде не достаточно представлена в виде научного анализа, это и определило актуальность нашего исследования.

Социальная ситуация развития студента определяется прежде всего особенностями данной группы как особой категории молодежи, которая организационно объединена институтом высшего образования и получает профессиональную подготовку. Высшие учебные заведения готовят интеллектуальную элиту для

различных сфер жизни и деятельности российского общества, специалистов, которые в дальнейшем будут определять политическое, экономическое и культурное развитие России. Студенты составляют наиболее образованную часть молодежи и способны показывать, каким образом позитивно мыслящие люди воспринимают ту или иную информацию. Факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои силы и способности, порождает надежду на полноценную, интересную в профессионально-творческом отношении жизнь и деятельность. Приобретаемые знания, умения, навыки выступают для студента, как правило, в качестве средств будущей профессиональной деятельности и личностной реализации.

Очевидно, что образование является вектором прогрессивных изменений в обществе, именно фундамент образования определяет материальную, техническую, нравственную и культурную основу жизнедеятельности, отвечает за количественный и качественный кадровый состав страны. Роль и значение инновационного образования определяются, прежде всего, его функциями, реализуемыми с целью прогрессивного развития человечества [1, с. 22]. Динамичные изменения в социально-культурной сфере, современная экономическая ситуация, основой которой являются новейшие технологии и интеллектуальный труд, требуют от специалиста не только профессиональной готовности к своему труду, но, что не менее важно, самостоятельного ориентирования и инициативного поиска в информационных потоках, осмысления и преобразования получаемой информации, грамотного применения её в трудовой деятельности.

Интернет-пространство является элементом культурной среды, занимает ее значимую часть. Существование виртуального компонента отделить от общего культурного контента невозможно. В контексте процессов информатизации, свойственной вектору развития современного общества, именно интернет становится основным каналом информационной трансляции обществу.

Гипотеза работы состоит в предположении, что ценностно-эмоциональное отношение студентов к информации рекламного характера на сайтах зависит от индивидуально-психологических характеристик личности и имеет тенденцию к изменению в процессе онтогенеза.

На основе теоретического анализа литературы по проблемам формирования отношения студентов к интернет-рекламе нами была разработана программа экспериментального исследования. Метод, наиболее адекватный целям нашего экспериментального исследования, - это опросный метод: формализованная анкета. В выборку экспериментального исследования вошли: 50 человек, которые являются студентами 1 и 5 курсов Мининского университета.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование по и выявлен предпочтительный канал рекламной коммуникации у студентов – это интернет (Рис. 1).

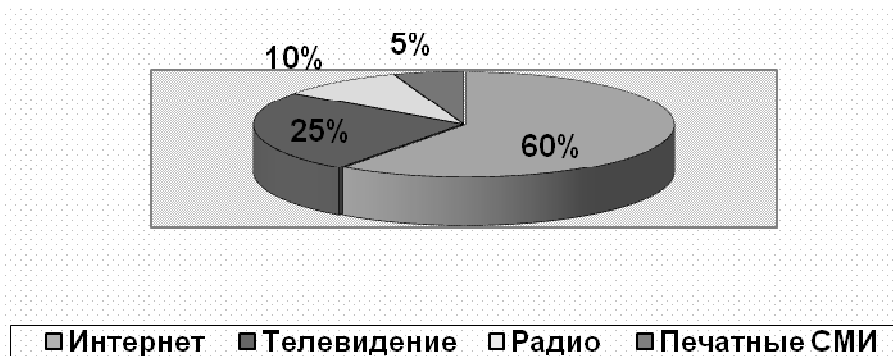


Рисунок 1. Результаты проведения анкетирования по выявлению предпочтительного канала рекламной коммуникации

На втором этапе исследования было проведено изучение отношения студентов 1 и 5 курсов к рекламе методом анкетирования.

Анкета:

Определите ваше отношение к сообщениям рекламного характера на сайтах организаций:

- реклама меня раздражает
- реклама меня не интересует
- я рекламу изучаю
- мне реклама нравится
- из рекламы я могу получить информацию

Мы проанализировали материалы анкет, результаты изучения отношения к рекламе у респондентов на разных этапах обучения представлены на рисунках 2 и 3.

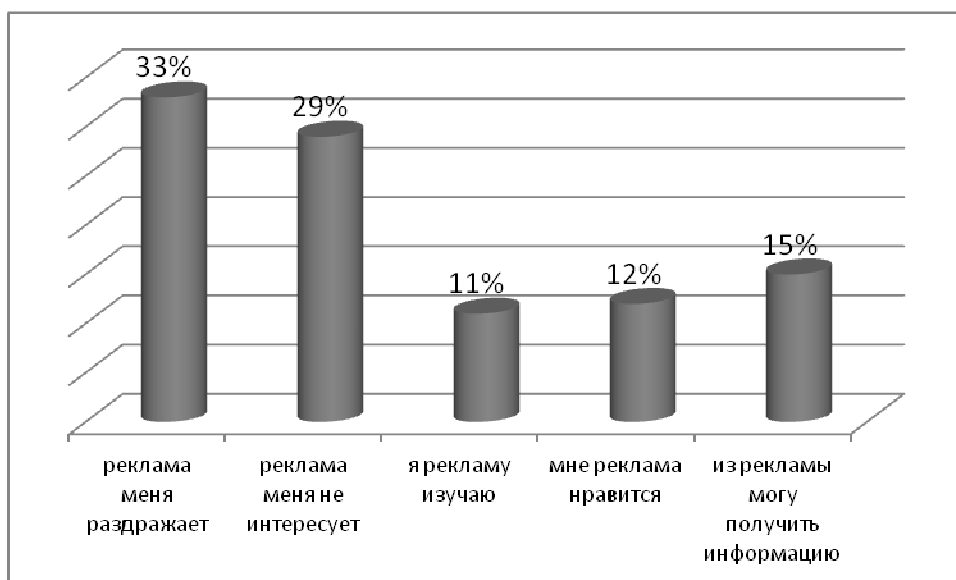


Рисунок 2. Результаты проведения анкетирования по выявлению отношения студентов 1 курса к рекламе

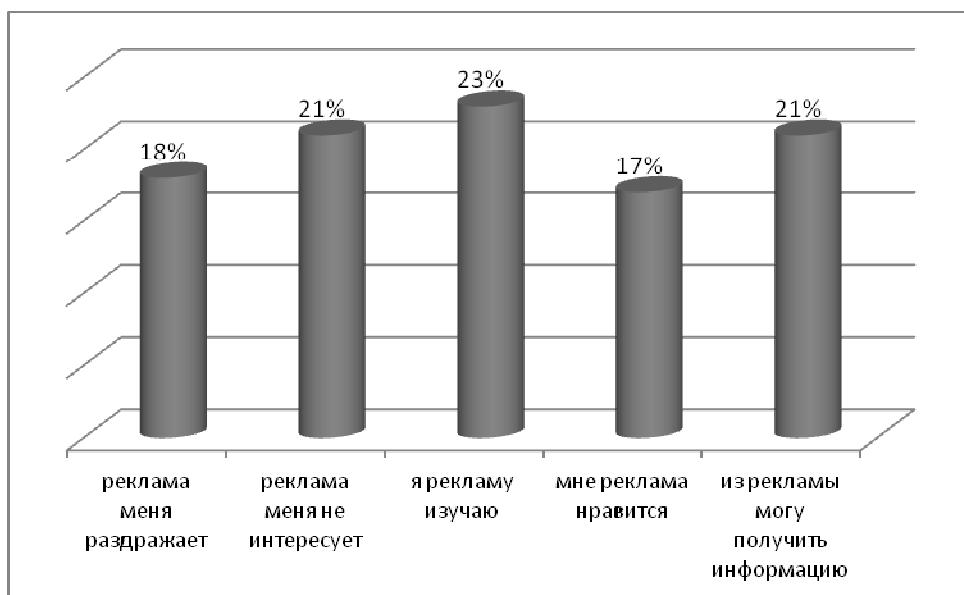


Рисунок 3. Результаты проведения анкетирования по выявлению отношения студентов 5 курса к рекламе

Обработав материалы исследования мы видим, что отношение к рекламе студентов 1 и 5 курсов различны, но в разных возрастных группах мы можем констатировать следующие различия в определенных параметрах:

- у студентов 1 курса выявлено отсутствие популярности к рекламным сообщениям как источнику информации, в связи с этим, отсутствие интереса, наличие раздражения к рекламе. Изучение сообщений не является приоритетной функцией при восприятии рекламы, также в целом, позитивная оценка рекламы является нечастым феноменом у первокурсников.

- у студентов 5 курса наблюдается тенденция к более осмысленному восприятию рекламной информации, увеличивается явления изучения рекламы, повышение уровня значимости рекламы как источника информации. Мы полагаем, это зависит от уровня образования, опыта, профессионального и личностного развития.

Выводы. Таким образом, гипотеза о том, что ценностно-эмоциональное отношение студентов к информации рекламного характера на сайтах имеет тенденцию к изменению в процессе онтогенеза.

Литература:

1. Белгородский, В.С. Роль инновационного образования в развитии российского общества, текст / В.С. Белгородский // Философия образования. – 2007 – № 2 – С. 21-26.
2. Болгарева К.Р. Социологическое измерение отношения студентов к рекламе: постановка проблемы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. №1 (156). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-izmerenie-otnosheniya-studentov-k-reklame-postanovka-problemy> (дата обращения: 08.04.2018).

3. Ларина А.В. Реклама как социально-культурный феномен // Гуманитарные научные исследования. 2015 № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12183>
4. Медведева Т.Ю., Куликова А.В., Малкин С.В., Звездина Н.А. Степень воздействия развлекательного контента на молодежную аудиторию / Мой профессиональный стартап. Сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2016. С. 137-141.
5. Медведева Т.Ю., Меренков Д.И. Психологические особенности восприятия рекламного образа студенческой молодежью / Фундаментальные и прикладные научные исследования. Сборник трудов Международной научно-практической конференции Научный Центр «Аэтерна». - 2015. - С. 303-306
6. Медведева Т.Ю., Пятакова О.А., Меренков Д.И. Специфика избирательности информационного контента молодежью. / Мой профессиональный стартап. Сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2016. С. 132-134.
7. Шестерина А.М. Медиа // Воронежский пульс. Культурная среда и культурная политика. – Воронеж, 2013 – С. 181

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна
 Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);
кандидат психологических наук, доцент Едиханова Юлия Мансуровна
 Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ САМОПОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме самопознания. В статье структурируется данный феномен изысканиями философов, физиологов, психологов отечественных и зарубежных исследований.

Ключевые слова: терминология психических состояний, исследования ученых, сущность «Я» человека.

Annotation. The article is devoted to the problem of self-consciousness. In the article this phenomenon is structured by researches of philosophers, physiologists, psychologists of domestic and foreign researches.

Keyword: the terminology of mental States, research scientists, the essence of the " I " of man.

Введение. «Самопознание» - первоначальные ощущения, комплекс анализаторов во временном пространстве организации восприятия окружающей действительности и понимания того, как нужно относиться к себе [3, с. 342]. В этом видении рассматриваются желания и стремления, мотивы и поступки осмысление своего поведения и переживаний. Это первое теоретически-философское представление о том, каков сам человек.

Изложение основного материала статьи. Французский философ Рене Декарт в XVII веке в трактате о человеке представил метод познания, описав первичное понятие о рефлексе и принципе рефлекторной деятельности, как модели организма функциями механизма машины тела, регулирующего его психическую жизнь. Это был метод философского познания – универсальный рационализм, как акт господства человека над силами природы.

Тем самым, он показал тонкость материи, состоящей из множества частиц природных явлений, стремясь найти в непосредственном самосознании человека абсолютный принцип знаний истины. Он считал, что с рождения дети уже составляют разные суждения, хотя полного разума у них еще нет. По нему познание: «Я» - мыслю, значит - существую, хотя мыслю еще и не существующим. Это уже путь познания души природы. Р. Декарт основатель теории экзистенциальной парадигмы. Это определение оптимального состояния: здесь и сейчас, а по-другому быть не может.

Он установил критерий достоверности: ясность убеждает человека разложить самосознание на части: идеи мышления и бытия. Их, соединение в сознании не образует умозаключение, а это - синтез, акт творчества, априорные синтетические суждения.

В нравственности истины он видел здоровье житейской мудрости. В своем трактате он дает понятия о добродетели, которая, в нашем понимании, имеет отношение к назначению самопознания. «Самопознание» - это «Я», которое нужно изучать внутри себя. Сначала необходимо разобраться в себе и самому понять себя: «Каков «Я» на самом деле? Какова его структура? С чего нужно начинать этот процесс?».

Оно рационально и эмоционально конкретными компетентными требованиями к себе: нужно увидеть, услышать, сохранить, запомнить, воспроизвести, осмыслить, творчески приумножить воспринятые ситуации приемами и способами разных психических состояний.

Философ Гельвеций Клод Андриан обозначил социальную теорию (польза правит миром и служит мерой человеческих поступков). Он считал источником знаний и морали - ум человека, в котором интеллектуальные и нравственные качества полностью приобретены. К воспитывающим факторам отнес общественную среду, совокупляя её с внешними обстоятельствами. Это были первые высказывания о сущности воспитания человека, где утверждалась мысль о способности и нравственном облике человека, что определяет воспитание со своими случайностями.

Конец 18 и начало 19 веков показал некоторые изменения о сущности человеческого познания. Так. Трудом немецкого философа Георга Вильгельма Фридриха Гегеля определено понимание духовной культуры - закономерного развития творческих сил мирового разума. Гегель установил в общем сознании человека истинные понятия процесса развития: нет ничего отдельно взятого, не связанного с рассудком и мыслью.

Сознание происходит *стадиями самопознания* мирового духа от чувственно данных вещей к абсолютизму знаний форм и законов управления изнутри процессом духовного развития. Дух возрожден тремя стадиями в сознании: субъективного духа, объективного духа и высшая стадия абсолютного духа [5, с. 123].

Им утверждён диалектический метод мышления – синтез. Дух сначала в себе, потом он распространяется в пространстве и во времени, превращаясь в природу, которая развивает сознание, образуя собственное отрицание. Это движение сознания законом диалектики – восхождение от абстракции к конкретике: закон перехода количественных изменений в качественные. В нем качество – внутренняя определённости предмета или явления в целом.

Количество – определённости безразличия бытия (внешняя определённости вещи). Такое поступательное сознание от чувственной достоверности ощущений через восприятие к разуму действительности ведет к абсолютизму в знаниях. Его тезис: что разумно, то действительно и неизбежно, а что действительно, то разумно.

Между собой они взаимодействуют, а отдельно не могут существовать. Их стержень – мера, соотношение показателей, своеобразное равновесие. Закон единства и борьбы противоположностей. Он нужен в раскрытии внутренних источников. Это возможное отрицание противоположностей, в котором противоречия составляют движения, обладающие импульсом и деятельностью. Разрешение противоречий – скачок в развитии. Борьбой наследственности и изменчивости идет становление новых форм жизни – закон отрицание отрицания. Это уничтожение старого качества новым, как поступательный ход развития.

Им выведены законы развития психики, на которые необходимо опираться, изучая самопознание как конкретное психическое состояние. Процесс самопознания включает в себя «*самопринятие*». Это психическое состояние – умение принимать себя с достойным уважением, каков есть на самом деле, как это был бы другой. Уметь различать и выявить в себе разные качественные проявления.

Иван Михайлович Сеченов – (создатель физиологии) жизнь человека называл историей, а задачу общества видел в установке: не мешать человеку. Он доказал единение души и тела (в этом просматривается характер самопринятия). Он утвердил учение о саморегуляции и обратных связях нервной системы, изучая физиологию межцентральных отношений. Главным для человека считал труд и работу над собой в стремлении к индивидуальному идеалу.

Ему принадлежит тезис о своеобразии рефлексов с центрами в головном мозгу и их влиянии на двигательную реакцию. И.М. Сеченов разрабатывал теорию о психофизиологии и познания. Считал свое «Я» постепенным открытием, которое принимается или отвергается. Такая динамика воздействием внутренних или внешних причин не всегда четкий и честный внутренний диалог, который или завышает или занижает уровень самопознания и формирует новое качественное психическое состояние, как *самопринятие* человеком.

О специфике процесса самопознания мы можем говорить, изучая работы австрийского ученого Зигмунда Фрейда. Его теория «Эдипов комплекс» о видах психосексуального развития, защитных механизмах, понятии «бессознательность», о методе свободных ассоциаций в толковании сновидений.

Он делит психику на три системы различные по законам их функционирования: «Ид, Эго, Суперэго». Выделить эту оценку в *самоописаниях* и даже отделить ее от словесного самоописания можно, а вот отделить знания от оценки оказывается крайне трудно, если вообще возможно. Его модель психики: сознание предсознательное и бессознательное. Им утверждён параплаксис – оговорки, промашки оплошности, нарушение речи забывание, замещение одного слова другим. Они – результат подавления мысли, которую хотят спрятать в бессознательном состоянии (вытеснение).

В проблеме социума и цивилизации под культурой он понимал познание и навыки в преодолении разрушительной силы природы созданием материальных благ для удовлетворения потребностей. Его тезис: у каждого есть антиобщественные и разрушительные тенденции, которые определяют поведение людей, где причины цивилизации несут долю отношений принуждения.

Анализ трудов этого направления З. Фрейда, позволяет сделать вывод о том, что в развитии психики человека многое зависит от психического состояния «самоубеждения». Это довольно длительный процесс воздействия на себя, рассмотрение себя со стороны в сравнении с другими: что ты не хуже других; стремление улучшить свои результаты и достижения.

Отечественным физиологом и психологом Иваном Петровичем Павловым исследована опытным путем связь организма с внешней средой. Им изучены механизмы корковой деятельности высшей нервной системы, взаимоотношения между корой и низшими отделами мозга; установлены закономерности протекания процессов возбуждения и торможения.

Результат такой деятельности дал понятие об анализе и синтезе коры больших полушарий головного мозга. Дано четкое определение о безусловных и условных рефлексах. Основным принципом его рефлекторной теории – принцип детерминизма, структурность анализа и синтеза. Он доказал, что при анализе и синтезе есть дробление природы на массу отдельных явлений и превращение их позже в комплексы.

Этот анализ включает в себя рецепторы – проводники, от которых идет связь с корой головного мозга, где корковый отдел – анализ и синтез всех раздражений. И.П. Павлов перенес данные принципы рефлекторной теории на человека, утвердив, тем самым, теорию о двух сигнальных системах.

Первая – общая для человека и животных. Вторая – речевая система только у человека. Слова – сигналы сигналов. Их реакция – услышать, увидеть, прочитать и произносить, как результат выработки условных рефлексов.

Вторые сигналы – способ связи человека с социальной средой. Это – средство «межлюдской сигнализации». Сознание человека связано с речью, в которой механизмы высшей нервной деятельности определяют развитие речи. Вторая сигнальная система функционирует на основе первой. Полученные данные экспериментальным путем стали большим достижением отечественной науки. Осуществляя научные изыскания, необходимо не занижать свою оценку, а показывая *самопознание*, убеждать себя в получении положительных результатов.

Американский философ, психолог Мид Джордж Герберт считал человека биологическим существом, подчеркивая его духовную активность и свободу действий. В индивидуе он видел активность, разумность субъекта. сознание связывал с субъективно-наблюдаемым поведением в социальных процессах, но не с внутренним миром, детерминированным бессознательными психическими процессами, как по З. Фрейду.

Для него становление «Я» есть внутри социальной реальности, а индивидуальный разум лишь связь с другими разумами, делясь этим с ним. Он утверждал формирование личности и социального действия с

помощью символов, которые находятся в процессе социализации и поддерживаются или изменяются в процессе интеракции.

Человек осваивает мир символами, через свою деятельность. Между знаками, жестами и значимыми символами существуют различия. Жесты обеспечивают социальную коммуникацию и взаимодействие, они интерпретируются в зависимости от социальных контактов.

Мышление тоже возникает благодаря значимым символам: разговор с самим собой языковыми средствами - коллективный опыт общества. Мышление – как диалог с самим собой образует человеческое самосознание или идентичность.

Согласно его высказываниям, в психологии существует две части: импульсивное «Я» и рефлексивное «Я». Поведение человека приобретает реальный смысл, когда оно связано с исполнением социальных ролей. Концепция Г. Мида – принятие роли другого: участники социального взаимодействия ограничивают себя в зависимости от интерпретации действий или реакции другого.

Восприятие себя через другого – необходимая предпосылка возникновения «Я», что создает коммуникацию человека. Его теория социализации в осознании ребенком идентичности через игру. Игра во взрослого ведет к значимости ролевой позиции: меняет роль и производит интеракцию между ролями. Он может видеть себя со стороны, что формирует понятие идентичности (применяя это на себя и контролируя). Контроль создает индивидуальную идентичность.

По нему, социальное впереди индивидуального, что обусловлено индивидуальным опытом и активностью человека. В активности две части: «Я» - что думаю о себе, о других – это мой внутренний мир. То, что думаю обо мне – социальная внешняя обстановка, как я её себе представляю. В этом процессе, на наш взгляд, особая роль отводится такому психическому состоянию, как «самоисправление» [3, с. 312].

Выявив недостаток, необходимо исправлять его без занижения или завышения. Равняться на кого-то конкретно, кто больше значит для вас и других людей. Под ним понимается начало самовоспитания, просто приспособление к внешним требованиям, изменение форм поведения, но не своих качеств. Его фундамент – поступки.

Создателем культурно-исторической психологической школы в отечественной психологии был Лев Семенович Выготский. Он, разрабатывая проблему соотношения обучения и развития детей, показав, что обучение всегда предшествует развитию (забегает вперед), подтягивая за собой его развитие.

По нему, воспитание ребенка социально обусловлено, поэтому его нужно начинать рано. Если этого не делать, то запоздалое воспитание может наносить вред, так как ребенок многое сам успеет познать и это не факто, что все может быть полезным для него.

Работа с детьми должна своими качествами способствовать воспитанию активации сознательной личности. Л.С. Выготский обозначил учет имеющегося актуального уровня развития психики с его потенциальными возможностями, назвав их зоной ближайшего развития. В ней он обозначил функции созревания, которые в зачаточном состоянии: еще не плод, а почки созревания развития ребенка. Такая зона актуального развития для каждого ребенка своя по времени возраста. Об этом должны помнить взрослые, сопровождающие развитие ребенка, и помогать самоопределяться [2, с. 411].

Психическое состояние «самоопределение» - сознательный акт выполнения и утверждения собственной позиции в разрешении проблемных ситуаций. Это - осознанный акт стиля жизни. Оно может стать противоположностью безумного уподобления со стороны окружающих. Этот поиск вариантов в цели морального удовлетворения.

Физиолог Петр Кузьмич Анохин предложил новый метод изучения условных рефлексов: секреторно-двигательный (он демонстрирует состояние «самоутверждения»). «Самоутверждение» раскрывает – потребность самовыражения и самораскрытия. Это мотивированный процесс достижения с большими притязаниями. Самоутверждение помогает человеку ориентироваться в содержании самопознания, изменяя и дополняя его внутреннюю сущность.

Он рассмотрел центральный нервный аппарат, где заложено будущее подкрепление (возбуждение) – «акцептор результата действия». Им утверждено понятие: обратной связи и прогресс системного подхода. Он обосновал внутреннее торможение и сформулировал идею о внутри-нейрональной переработке информации.

Психолог Алексей Николаевич Леонтьев разрабатывая теорию предметной деятельности и дал анализ генезиса сознания и развития психики человека в онтогенезе, скомпоновав структуру деятельности и сознания, механизмы возникновения сознания и его роль в регуляции деятельности [4, с. 67].

Под анализом сознания он подразумевал значение, смысл и чувственные ткани личности. Для него это – базовая структура в иерархии мотивационно-смысловых образований. Давая психологическую характеристику сознания, показал несводимость его к знанию смысла значения, выделил значение языка, как форму существования образа в индивидуальном сознании.

Для него раздражимость – это реакция, а чувствительность - способность к отражению воздействий. Он обозначил стадии эволюционного развития элементарной сенсорной психики, перспективной психики и интеллекта. Его концепция: сознание не замкнуто в себе самом, а введено в деятельность субъекта. Это соединение образует принцип единства сознания и деятельности, где просматривается связь поведения и сознания.

Данные выводы помогли раскрытию способности осуществлять свою деятельность в конфликтных ситуациях и стали внутренней волевой регуляцией. Формирование такого психического состояния, как «самообладание» характеризует элемент самопознания и становится способностью сдерживание активности, если она мешает достижению цели, владения собой в проблемных ситуациях. Все это помогает регулировать свои внутренние и внешние побуждения.

Исследовательская деятельность Даниила Борисовича Эльконина свидетельствует о многогранности полученных результатов и достижений в психологической отечественной науке. Прежде всего, для него дети социальные существа с самого рождения, а их деятельность носит только общественный характер.

Вокруг ребенка, по его мнению, культура общества воспроизводит способности окружающих ребенка людей. Отсюда, процесс развития детей не просто само-процесс, а он обоснован связью с людьми и предметами (все члены общества).

В понятии возраста он выделил не равномерность развития познавательной и мотивационной деятельности (чередование темпа развития). В них существуют свои условия, разная культура со своими

законами развития детской психики и зависимости от правил общества. В каждом возрастном периоде есть свой тип ведущей деятельности с его психологическими особенностями.

Для него данные высказывания обоснованы не просто средой окружения, а источником формирования психики ребенка. В ней все идеалы, потребности, принципы, эмоции, как цели разных действий.

Ребенок сам активный субъект, преобразуя и присваивая достижения культуры общества деятельным способом. Это формирует способность воспроизводства и создания в себе человеческих психических качеств и состояний. Совместно с А.Н. Леонтьевым он доказал существование адекватности практической, но не тождественной деятельности, которая была уже в человеческой деятельности предыдущего поколения.

Сопоставив процессы обучения и развития, он утвердил деятельность субъекта и деятельности самого ребенка, делая вывод: обучение предшествует развитию. Это соответствует выполнению педагогической деятельности.

Д.Б. Эльконин обозначил условия развития ребенка ростом и созреванием организма, а источником считал окружения детей социальной средой. К форме (конец развития) он отнес усвоение знаний, где движущие силы характеризуют противоречия между усвоением предметной и общественными действиями. Главной деятельностью ребенка он утвердил игру.

В его работах подчеркнута роль «самопознания», как «самоодобрения» - умения сравнивать свои достижения по уровню наличия психических качеств. Самоодобрение необходимо в оценке выполнения деятельности, в необходимости обучения соотношению её по отдельным частям за каждый элемент выполнения и зеркальному восприятию своих результатов. Особое влияние нужно придавать идентификации - уподобление себя с кем-то, качества которого можно перенять [1, с. 32].

Создатель индивидуальной психологии австрийский ученый Альфред Адлер говорил, что детям свойственно чувство неполноценности по сравнению со взрослыми, что создает комплекс неполноценности. Саморазвитие личности он понимал, как зависимость от того, как этот комплекс будет компенсироваться, что возможно за счет стремления к власти над другими.

Это компенсаторная теория власти с её ключевыми принципами: чувство неполноценности и компенсации; стремление к превосходству; социальный интерес к стилю жизни; творческое «Я»; порядок рождения; фиксационный финализм.

Борис Михайлович Теплов исследовал индивидуально-психологические различия человека и его отражение органами чувств психофизиологических закономерностей. По существу, это как психическое состояние «самоприказа» - внутреннее или словесное, повелительное воздействие на себя, связь между действием и внутренней речью. Это пусковой стимул к началу самовоспитания - исправление своих недостатков и борьба мотивов.

В этом главное в проявлении привычки: слушать самого себя. Это результат действенности, затем «самоубеждения», потом волевой акт для преодоления трудности внутри себя.

Выводы. Осуществляя краткий исторический анализ некоторых трудов ученых, можем дать закономерные обоснования: только с момента рождения и на протяжении длительного периода происходит осознание понимания некоторых психических состояний в своем сознании.

«Я» концепция» - серьезная реальность психической целостности «самопознания» в их постоянной динамике. Его функции обучают регуляции, самоусовершенствованию и самооценке поиска смысла жизни.

Структура «самопознания» как по ступенькам вбирает в себя и отражает собой такие психические состояния, как: «самопринятие», «самоубеждение», «самоисправление», «самоопределение», «самообладание», «самоодобрение» и «самоприказ».

Их тесное единение во взаимодействии и влиянии друг на друга дает развивающей личности новый этап целостности в становлении человеческого сознания - самооценки, которая помогает человеку адаптироваться к окружающей действительности и к миру в обществе.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 139 с.
2. Выготский, Л.С. Психология как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский.- М.-Воронеж,1996. – 432 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологический словарь - справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. - 576 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]: монография / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова.– М.: Смысл, 2005. – 431 с.
5. Мельникова Н.В. Исторический обзор психологических знаний в научных школах и направлениях [Текст] / Н.В. Мельникова, Р.И. Канунников // уч. пособие. – изд. Шадринский Дом Печати. - г. Шадринск. - 2004. - 129 с.

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

КОНЦЕПТЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Жизненный путь человека зависит от осознания процесса готовности к психологическому сопровождению, которое представляет собой системно-организованную деятельность, вобравшую социально-психологические условия для нравственного развития и обогащения личности с раннего детства. Важно знание источника социо-культурного окружения и умение с ним работать. Главное - не разрушать внутренний мир ребенка, и учить сопровождаемого ставить цель нравственного развития и соотносить её с социально-духовными ценностями общества.

Ключевые слова: концепции, социальные условия, механизмы, культура, принцип научения, сопровождение.

Annotation. The life path of a person depends on the awareness of the process of readiness for psychological support, which is a system-organized activity that has acquired socio-psychological conditions for moral development and enrichment of the individual from early childhood. It is important to know the source of socio-cultural environment and the ability to work with it. The main thing is not to destroy the inner world of the child, and teach the accompanying to set the goal of moral development and relate it to the social and spiritual values of society.

Keywords: concepts, social conditions, mechanisms, culture, the principle of learning, support.

Введение. Категория нравственности утверждает общечеловеческие ценности, культурно-исторические традиции, нравственные качества и эмоциональные состояния, характеризующие обобщенные устойчивые черты личности у каждого человека с момента рождения. Они раскрывают эпохально-традиционные системные признаки, которые одновременно нельзя сразу понять и осмыслить. Их выявление возможно экспериментальным путем, теоретически обоснованным процессом обучения во взаимосвязи с практическими способами и приемами.

Изложение основного материала статьи. Воспитание и развитие нравственности человека является многопрофильным и сложным. Успех её зависит от когнитивной наполненности содержания жизнедеятельности этическими понятиями о нравственности в дошкольном и начальном детстве. Однако, одного наполнения недостаточно, важно усвоить и понять: когда, где, как, что нужно и можно применять, так как социальные группы окружения разные? Каждый человек знает и понимает их по-своему усмотрению.

Поэтому обладание этическими понятиями не всегда соответствует знаниям общественно-выработанных правил социального поведения того общества, в котором дети живут и совершенствуются. Данная позиция хорошо аргументирована исследованием Л.М. Аболина [1].

Главное – во внедрении знаний, которым надо детей учить: одобрять и ценить поведение другого, соблюдать или осуждать, в связи с этим, свое собственное поведение. Умелое руководство такого пути обучения младших школьников будет способствовать гармонии духовного развития его личности. Возможно и самостоятельное приобретение такого осмысления, но это более длинный путь освоения правил нравственного поведения.

Обучая детей дошкольного и младшего школьного возраста приобретением знаний о правилах нравственного поведения, необходимо учитывать их психо-физиологические особенности развития разного возраста, особенно типологические свойства. В практике, об этом мало и редко кто вспоминает.

Кто из взрослого окружения должен помнить об этом? По-нашему мнению, это - удел психолога-сопроводителя, который должен быть грамотным в этом направлении и способным к защите прав самого ребенка. Его активность проявляется дискуссией о проявлениях агрессии поведения и усилий в самовоспитании общечеловеческих нравственных качеств, твердости убеждения в правильности своего поведения.

Психологическое сопровождение полноценно только осознанием механизмов саморазвития, которые показывают путь к категории ценности, достижению мастерства и субъективной активности своей психики. Это зависит от личностно-центрированного подхода (К. Роджерс); гуманизма развития творческих способностей и личностных качеств организацией социального психологического сопровождения (М.Р. Битянова [3]).

Ценности человека раскрывают его жизненную мотивацию в системе самоотношений, в которых определенная роль отводится **биологическим факторам** - комплексу конституционально-генетических, физиологических и других систем, функционирующих в границах нормы (П.Я. Гальперин).

Высшая нервная деятельность - это совокупность безусловных и условных рефлексов, высших психофизиологических функций, которые обеспечивают адекватное поведение в изменяющихся природных и социальных условиях. Впервые данное предположение о рефлекторном характере деятельности высших отделов мозга было высказано И.М. Сеченовым, что позволило распространить рефлекторный принцип на психическую деятельность человека.

Постепенное созревание высших стержневых форм мотивации: познавательных, моральных и эстетических раскрывают назначение нравственностью человеческой личности. Это - зачатки самовоспитания младшего школьника в проявлении к внешним требованиям.

Как биологический вид, человек пластичен и адаптирован к внешним условиям. Отсюда, биологическими предпосылками пренебрегать нельзя. В тоже время, человек вписан в окружающую среду способом включения в природный и социальный мир путем активного практического преобразования существующих предметов и явлений внешнего мира.

Главная закономерность этого процесса: доминанта определения формирования способностей, чувств, нравственного поведения ребенка в связи биологического и социального?

Исследования определяют связь действий человека и видоизменений природы. Согласно работам Л.С. Выготского [4], у человека есть высшие психические функции – сознание, формирующееся в ходе

социального взаимодействия с окружающим. Это механизм создания орудий труда в развитии материального производства. Создавая новую реальность, человек развивает самого себя и свои творческие способности.

Ф. Энгельс говорил, что мы плотью и мозгом принадлежим природе и находимся внутри её. Поэтому пониманием, нужно исходить из «Я», их эмпирического, телесного от индивида, чтобы подняться к человеку.

Развитие социального раскрывает знания и умения образца, выбор решений в проблемных ситуациях и личностной ориентации. Все человеческое «Я» зависит от истории развития культуры и окружения социума процессом интериоризации (присвоения).

Любая форма культурного развития становится продуктом исторического развития для человечества. Это способ ориентировки в социальном пространстве, где сознание и мышление - общественный продукт, вторичный по отношению к его общественному бытию (В.С. Мухина [7]).

Человек практически воздействует на окружающий мир и активно его перестраивает, переделывает. Это зависит от способности сознания, которое характеризует взаимоотношения с окружающей средой. В свою очередь, сознание выполняет функцию человеческой памяти, в которой задача - внести свой вклад в историю, в прогресс общества его культуру.

Хотя это процесс единения личностного и общественного, но он разный в определении ценности человеческой жизни на разных этапах формаций. Жить надо во благо других людей (Л.Н. Толстой). В тоже время, важно понять противоречия между возросшими психофизиологическими и психологическими возможностями школьника, формами отношений и деятельности.

Согласно В.С. Мухиной, этот «внешний фактор места» с комплексом внешних условий:

- социальное устройство общества;

- национальные и культурные традиции;

- тип семьи (полная, неполная, многодетная, малодетная) и её количественные и качественные характеристики;

- отношение к самому ребенку, определяемое его индивидуальными особенностями и характером взаимоотношений с родителями.

Типологические особенности изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности, и не могут возникнуть путем вызревания органических задатков. Для этого нужны социальные условия. Для того чтобы стать человеком, надо с детства расти среди людей, получая от них человеческое воспитание. Социальная ситуация развития определяет те формы и пути, когда школьник приобретает новые свойства личности, беря их из социальной действительности, а так как условия его жизни социальны - заданы обществом, то задачи нравственного развития - объективное восприятие жизни. Для этого необходима помощь сопровождающего взрослого, чтобы разъяснять все положения.

Нужно верить в потенциальные возможности личности и преодолевать сложности, защищая права человеческого достоинства. Главное состоит в продуктивном движении нравственного развития личности, чтобы оно соответствовало моральным нормам гражданственности. Культура (где заложена нравственность) сама видоизменяет природу соответственно цели механизмом интериоризации: перехода внешней деятельности во внутреннюю. Нужно научиться отличать добро от зла и воспитать волевой характер.

Быть нравственной личностью – значит мыслить морально и действовать в соответствии с моральными принципами. Нравственное развитие происходит в общем процессе социализации, что активизирует веру в справедливость, милосердие, развивая потребность отношений процессом вербального общения.

Это процесс разумного понимания в передаче мыслей и переживаний средствами системы сопровождения (Л.С. Выготский) [4]. По мнению Ж. Пиаже [5], оно носит авторитарный характер воздействий взрослых, ограничивающих свободу личности, а продуктивным в формировании личности является просто общение со сверстником.

Э. Дюркгейм подчеркнул фактор общения в детерминации поведения, но недооценил преобразование деятельности, сводя его только к процессу духовно-речевого общения. Теория М. Блэтта утверждает, что привлекательность суждения на моральные темы выше собственных, что она становится стимулом к развитию новой ступени морального сознания.

Согласно Л. Колберга и его последователей, развитие нравственных движений от одной ступени, к высокой идет долго, но подлежит и ускорению. Оно может быть необратимо, хотя моральная деградация не всегда становится невозможной [5].

В отечественной психологии источник и движущие силы развития заключен в реальной самостоятельности младшего школьника, смене его взаимоотношений с окружающими людьми. Научное исследование данной позиции утверждает наличие механизмов изучения закономерной связи с материальным субстратом.

В.С. Агеев считает, что в науке были попытки раскрыть механизмы социального восприятия, их содержательные, структурные и динамические характеристики. Л.И. Анцыферова [2] в механизмах видит способы организации личности мыслительных преобразований, взаимоотношений детей с обществом, с миром в целом.

В исследовании Н.В. Мельниковой [6] проблема нравственности в дошкольном возрасте утверждается рядом критериев: критерий нравственного знания (Что личность знает?); - критерий нравственных отношений (Как личность относится?); критерий нравственных чувств (что при этом личность чувствует?); критерий нравственного поведения – как она себя ведет? (умение противостоять искушению, нарушать эти правила; способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор); критерий морального переживания – что она при этом чувствует? (поступая нравственно, испытывать позитивные чувства, при нарушении норм и правил переживать чувства стыда, вины, желание измениться).

Процесс развития личности формирует черты, свойства, привычки, отвечающие нравственным нормам и требованиям современной парадигмы системой ценности и традицией культуры. Нужно полноценное участие каждой личности в созидательной работе над развитием своей духовной культуры и культуры человечества. Это - моральная обязанность каждого человека. Благодаря сознанию человек выделяет и противопоставляет себя окружающей действительности, определённым образом относится к ней. Функция анализа и контроля сознания над системой мотивов, помогая в преодолении нежелательных мотивов поведения, определяет самосознание.

Личность изменяет конкретные поступки, учится управлять своими желаниями, Это основа закономерности развития детской психики. Итог - формирование новой адекватной самооценки: самоанализ и

признание своей выработки нового качества в умении и знании такого, каким ты был до того, как начал работу над собой.

Важно усвоить, что нравственно-духовный уровень человека показывает совершенствование нравственных убеждений и эмоционального интеллекта детей школьного возраста. Нравственное самовоспитание – воспитание совести, долга, чести, ответственности и достоинства. Повышение своего нравственного уровня помогает личности находить себя, проявляя индивидуальность.

Важной задачей является развитие формы и содержания. Человек с раннего детства учится отделять себя от физического мира. Позднее он начинает осознавать себя, как члена социальной микрогруппы. Осознавая так себя, он берет на себя ответственность за свои поступки (С.Л. Рубинштейн.).

Согласно исследованиям Л.М. Аболина, духовно-нравственное детское развитие - есть процесс оживления посредством психологических орудий в социокультурное жизненное пространство и его одухотворение [1].

Такие концепты характеризуют этические понятия о сущности механизмов идентификации, подражания, эмпатии, рефлексии, сигнификации, конформности, личностной значимости эмоционально-чувственного переживания.

Личность заражается идеей, настроением, чувством, вкусами, модой. Вместе они образуют социальную установку закономерностей социального восприятия, которая обладает не одинаковым потенциалом в качественном и в количественном отношении: опознание – познания себя.

Л.С. Выготский обосновал переход от внешней идеальной формы нравственности к внутренней индивидуальной через посредников-медиаторов - взрослого в совместной деятельности, знака и слова. Он говорил о важности возникновения в период детства внутренних этических инстанций.

Выводы. Формируя этические представления нужно учить младшего школьника осознанно подходить к явлениям морального характера. Стержнем станут нравственные эталоны и нравственные нормы, которые регулируют взаимоотношения и влияют на совершенствование общечеловеческих нравственных качеств: сдержанности, сочувствия, сопереживания, адекватной самооценки, дисциплинированности.

Образ «Я» понимается как духовное ядро личности, включающее триединство в механизме самосознания «кто я есть?», механизме самооценки – «какой я?» и механизме самоактуализации «как сделать себя таким?» В работе над собой быстро результата не бывает, так как сложная конструкция сознания - это иерархия мотивов, где одна мотивация подчиняется другой.

Отсюда, есть потребность в самоободрении, причине сознательной саморегуляции: контроль и проверка себя: не изменяешь ли ты своим принципам, правилам, не позволяешь ли себе расслабиться. Личность постепенно понимает отношение людей к ним, занимая критическую позицию к существующему обществу и своим недостаткам.

Даже сопроводители не сразу понимают, что нравственность - единение личности при добровольном соблюдении существующих норм, правил и принципов поведения, что отражает отношение к Родине, обществу, отдельным людям, к себе, к труду и его результатам. Сформированные личностные качества утверждаются в саморазвитии обменом информацией и сотрудничеством с окружающими людьми.

В этом гуманность человека – ценностные отношения с обществом. Внутренний духовный мир человека должен формироваться «не стихийно, а при активном вмешательстве нашей общественности. Психологом уточняется школьная программа, выявляются и устраняются причины не традиционного поведения, утверждаются нравственные ориентации на самостоятельное преодоление трудности. Не разрушать внутренний мир любой личности, а учить ставить цель и соотносить её с целью окружения, приближая её к социально-духовным ценностям.

Литература:

1. Аболин, Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности [Текст] / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. - Казань: Изд-во «Карпол», 2002. - 230 с.
2. Анцыферова, Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психолог. журн. – 1999. - Т. 20, № 3. – С. 5 – 17.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
4. Выготский, Л.С. Психология как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский. – М. – Воронеж, 1996.
5. История этических учений [Текст] / Под ред. А.А. Гуссейнова. - М.: Гардарики, 2003.
6. Мельникова, Н.В. Психология личности взрослого и ребенка с позиции этики [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Мельникова. Шадринск: Изд-тво ПО «Исеть», — 2004. – 104 с.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М., Академия, 2004.- 456 с.

УДК 159.9

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

НЕУСТОЙЧИВОСТЬ К МАНИПУЛЯЦИИ КАК ПРИЗНАК ИНФАНТИЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация. В статье проанализирована проблема развития инфантильности в юношеском возрасте. Рассмотрены особенности формирования самостоятельности и устойчивости к манипуляции у юношей и девушек в период получения высшего образования. Представлены результаты психодиагностики самостоятельности и устойчивости к манипуляции обучающихся аграрного вуза.

Ключевые слова: юношеский возраст, студенты вуза, инфантильность, самостоятельность, устойчивость к манипуляции.

Annotation. This paper is devoted to the problem of infantilism development at the young age. Key features of self-consistency and resistance to manipulations foundations while studying at the university are highlighted. Also the results of self-established experiment on self-consistency and resistance to manipulations of agricultural university students are revealed.

Keywords: youth, university students, infantilism, self-consistency, resistant to manipulations.

Введение. Актуальность темы развития самостоятельности и устойчивости к манипуляции у юношей и девушек в период получения высшего образования обусловлена формированием зрелой личности, характеризующейся способностью принятия самостоятельных решений в профессиональной деятельности, несения ответственности за принятые решения, а также стойкостью сформированных мировоззренческих принципов.

Уровень сформированности самостоятельности выпускника высшей школы, подразумевающий приобретение новых знаний, критическое осмысление поступающей разноплановой информации, принятие самостоятельных решений, выбор оптимальных технологий и контроль собственной деятельности, – является подтверждением становления конкурентоспособного профессионально компетентного специалиста.

Формулировка цели статьи: проанализировать проблему развития инфантильности в юношеском возрасте. Рассмотреть особенности формирования самостоятельности и устойчивости к манипуляции у юношей и девушек в период получения высшего образования. Диагностировать и представить результаты психодиагностики самостоятельности и устойчивости к манипуляции студентов аграрного вуза.

Изложение основного материала статьи. Согласно словарю практического психолога, самостоятельность представляет собой обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность взаимосвязана с активной работой мысли, чувств и воли следующим образом:

- развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий;
- складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям [3].

Развитие самостоятельности – процесс, протекающий на протяжении нескольких возрастных периодов индивида: от «Я – сам» трехлетнего малыша, через «бунтующего» самоутверждающегося подростка, профессионально определяющегося юношу к утвердившемуся в собственных оценках окружающей действительности и адекватной самооценке взрослого человека. Воспитание самостоятельности зависит от многих факторов личности и внешней среды (семьи, образовательных учреждений и других социальных институтов).

Значение структурных компонентов самостоятельности описано во многих работах ученых. Так, по мнению И.С. Кон, самостоятельность как свойство личности имеет три стороны: независимость, способность принимать и осуществлять важные решения; ответственность за последствия собственных поступков; убежденность в реальности и высокой моральности поведения. Вследствие взаимосвязанности данных компонентов, отсутствие одного из них деформирует всю структуру:

- сочетание независимости и решительности характера с социальной безответственностью формирует самодурство;
- сочетание личной ответственности и нерешительности приводит к неспособности действовать и появлению ощущения вины за бездействие;
- неуверенность в реальной возможности или нравственной необходимости самостоятельных действий приводит к социальной пассивности, приспособленчеству [6].

Несамостоятельность, нежелание брать ответственность за собственное поведение, слабое развитие рефлексии, наивность индивида формирует такое свойство личности, как инфантильность.

Инфантилизм как психическое состояние представляет собой задержку психического (в некоторых случаях и физического) развития, при котором у взрослого человека сохраняются черты характера, присущие детскому и подростковому возрасту, или у подростка – черты «детскости» характера [4].

Первично рассматриваемый инфантилизм как психическая характеристика личности, в настоящее время анализируется учеными в психологическом и социальном отношении.

Так, впервые в психологии Л.С. Выготский охарактеризовал инфантилизм как нарушение темпа качественного преобразования психических функций (мышления, внимания, памяти, моторики), при котором развитие психики было характерно для более раннего возрастного периода, следствием чего являлись задержка формирования сложных опосредованных форм поведения, недоразвитие личности, способствующее нарушению произвольной деятельности [1].

Исследователями инфантилизма выделены такие черты инфантилизма, как несамостоятельность, неорганизованность, недостаточность практических навыков, инициативы, низкая выносливость к психическим нагрузкам, а также недостаточные социальная зрелость и адаптированность [2].

Необходимо отметить отличие психологического инфантилизма, заключающееся в возможности изменить свое поведение при появлении мотива. Однако, «обладатель» психологического инфантилизма в большинстве случаев сохраняет «детскую» поведенческую линию, не желая ничего изменять.

Инфантильная личность отстраняется от ответственности, исключая «неоспоримое авторство события или объекта» по Э. Фромму [10]. Для психологического инфантилизма характерна потеря цели, исключение волевых действий, отказ от собственного выбора, принятие чужого выбора вместо своего.

Одной из основных причин развития инфантильности подростков, молодых людей считается особая форма воспитания детей в семье: гиперопека, подразумевающая отстранение ребенка от решения самостоятельных решений, а также потворствование и гиперпротекция.

Некоторые исследователи инфантильности современных молодых людей (В.А. Пегов, А.В. Пегова), раскрывая влияние информатизации современного общества, в экспериментальных изысканиях выявили связь признаков личностной незрелости (инфантильности) и зависимости от компьютерных игр. Учеными было отмечено, что «зависающие» в компьютерных играх студенты осознают недостаток развития волевых качеств (самоконтроля), меньшую значимость для себя качеств, связанных со знанием собственных способностей и ограничений, самостоятельностью мнения, саморазвитием, самоконтролем, ответственностью за собственное здоровье, справедливостью и терпимостью к мнению других людей, способностью входить в их чувства и мысли, чувством ответственности за них [7]. Несомненно, что это лишь одни из многих причин формирования инфантильности современной молодежи.

Опасность распространения психологической инфантильности современных молодых людей обусловлена патологическим влиянием на развитие зрелости их личности, в том числе, способной противостоять различным манипуляциям.

Устойчивость к манипуляциям личности современного молодого человека сегодня не просто качество личности, а необходимое условие выживания и сохранения личностной неприкосновенности.

Под понятием «манипуляция» понимается психологическое воздействие на человека или группу людей, суть которого состоит в скрытом управлении их поведением. Манипуляции известны с древнейших времен (хитрости описаны в мифологии и фольклоре различных народов) и распространились в различные сферы человеческой жизни: от межличностных отношений в быту, социально-экономических отношений до политических воздействий.

Социальная тенденция межличностной манипуляции направлена на использование другого человека как средства достижения собственных интересов. Отношение к человеку как к вещи, к товару (чему способствуют рыночные отношения) упрощает взаимодействие с ним, но, с другой стороны, способствует деформации его личности.

В.Н. Лавриненко выделяет следующие виды манипуляции: организационно-процедурные (срыв обсуждения или умышленное столкновение противоположных взглядов участников дискуссии при организации переговорного процесса, дискуссии), психологические (использование приемов, вводящих собеседника в состояние раздражения, играющие на его чувствах самолюбия и стыда), логические (сознательное нарушение основных законов и правил формальной логики или их умелое использование в целях воздействия на недостаточно осведомленного оппонента), речевые психотехники (использование словесных трюков, замаскированных под рассуждения) [8].

Согласимся с мнением С.В. Шведовой о том, что «современное общество отличается распространением всеобщей коммуникации, вследствие чего происходит взаимопроникновение способностей человека к мыслительным операциям и воздействию на него со стороны информационных систем. Одним из факторов воздействия на взаимодействия людей является манипуляция общественным сознанием посредством технических средств. Вследствие причинной зависимости социальных интеракций, социального общения возможны манипулятивные действия путем предоставления готовых формул и культурных символов в условиях информационного общества» [11].

Следовательно, воспитание устойчивости к манипуляции сознанием и, как следствие, самостоятельного, ответственного за собственный выбор и последствия собственных действий, подрастающего поколения – одна из первостепенных социальных задач, стоящих, в том числе, перед высшей школой.

Вследствие того, что обучающиеся вуза в юношеском возрасте социализируются в новой среде, сталкиваясь с проблемами свободы, иных обязанностей, влияния социальных норм и других людей, проблема формирования устойчивости к манипуляциям в студенческие годы особенно актуальна.

С целью изучения уровня самостоятельности и устойчивости к манипуляции среди студенческой молодежи была проведена психодиагностика студентов аграрного вуза.

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 первого, третьего, четвертого курсов направлений подготовки: «Агрономия», «Садоводство», «Землеустройство и кадастры» в количестве 94 человек, обоих полов в возрасте от 18 до 23 лет. Использованные методы: тест Трансактный анализ Э. Берна, тесты А.А. Карелина «Самостоятельны ли Вы?», «Легко ли ты поддаешься чужому влиянию?» [5; 9].

В результате собственного исследования студентов выявлено следующее:

- 68,7 % респондентов продемонстрировали эго-состояние «Ребенок». Детское состояние «Я» следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящее время влияют чувства из детства. Детское «Я» также выполняет свои, особые функции, оно отвечает за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Кроме того, Детское «Я» выступает на сцену, когда человек не чувствует достаточно сил для самостоятельного решения проблем: не способен преодолеть трудности и/или противостоять давлению другого человека. Это «Я» подразделяется на: естественное «Я» (спонтанные реакции радости, печали и т.д.), приспособляющееся «Я» (приспособляющийся, прислуживающийся, боязливый, виноватый, колеблющийся и т.п.), возражающее детское «Я»;

- 23,4 % опрошенных студентов оказались в эго-состоянии «Взрослый». Взрослое состояние «Я» воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое «Я», в отличие от Родительского, способствует адаптации не в стандартных, однозначных ситуациях, а уникальных, требующих размышлений, дающих свободу выбора и, вместе с этим, необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений;

- 7,9 % респондентов – представители Родительского состояния «Я». Оно подразделяется на заботливое родительское состояние «Я», критическое родительское «Я». Родительское «Я», состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загроможденности простыми, обыденными задачами. Родительское «Я» обеспечивает успех в условиях дефицита времени [9];

- 61,2 % опрошенных студентов показали средний уровень самостоятельности; 28,4 % – высокий уровень (девушки); 10,4 % – низкий уровень самостоятельности (юноши). Низкий и средний уровни самостоятельности свидетельствуют о значимости группового «Мы», формирующимся конформизме, зависимости и несамостоятельности;

- 56,4 % опрошенных студентов показали средний уровень устойчивости к манипуляции; 28,2 % – высокий уровень; 15,4 % – низкий уровень устойчивости к манипуляции.

Результаты исследования свидетельствуют о присутствии инфантильных черт поведения студентов и недостаточно сформированной устойчивости к манипуляциям, что необходимо учесть профессорско-преподавательскому составу при организации учебного и воспитательного процессов в вузе по формированию самостоятельности, независимости, самоконтроля, эмоциональной устойчивости обучающихся.

Необходимо продолжить психодиагностику обучающихся вуза с целью анализа показателей ответственности, самостоятельности и самоконтроля, а также психокоррекции импульсивных проявлений Детского «Я», развития ответственности и «взрослости».

Выводы. Формирование зрелой личности, способной принимать самостоятельные решения в профессиональной деятельности, нести ответственность за принятые решения, а также быть устойчивой к различным манипуляциям – одна из актуальных задач высшей школы в настоящее время информационных потоков и разнообразных воздействий.

Результаты психодиагностики эго-состояний, уровней сформированности самостоятельности и устойчивости к манипуляции студентов-аграриев являются основанием для организации учебного и воспитательного процессов в вузе по формированию самостоятельности молодых специалистов.

Литература:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети / В.И. Гарбузов. – М.: АСТ; СПб.: Астрель – СПб., 2006. – 351 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 551 с.
4. Еникеева Д.Л. Популярная психиатрия. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 528 с.
5. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
6. Кон И.С. Психология самостоятельности [Электронный ресурс]. – <http://scipsy.ru/zdorovie/53.html> (дата доступа 01.04.2018)
7. Пегов В.А. Симптомы инфантильности молодых людей / В.А. Пегов, А.В. Пегова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 5 (99). – С. 107-110.
8. Психология и этика делового общения: учеб. для бакалавров / под ред. В.Н. Лавриненко, Л.И. Чернышовой. – 6-е изд., перераб и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 591 с.
9. Тест Трансактный анализ Э. Берна [Электронный ресурс]. – <http://psycabi.net/testy/237-test-transaktnyj-analiz-e-berna-test-rebenok-vzroslyj-roditel> (дата доступа 01.04.2018)
10. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО «Изд-во АСТ ЛТД», 1998. – 664 с.
11. Шведова С.В. Дидактические условия воспитания у студентов технического университета устойчивости к манипуляции сознанием / С.В. Шведова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 31 с.

Психология

УДК 316. 624-053.6

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна

АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Гапонова Галина Ивановна

АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар)

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ И СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье автор на основе теоретического анализа обсуждает проблему агрессивного поведения и агрессивности делинквентных подростков, рассматривает условия и факторы социализации, влияющие на формирование девиантности у подростков, актуализирует роль в детерминации агрессии и асоциального поведения личностные характеристики субъектов данного поведения, приводит фрагмент эмпирического исследования о взаимосвязи агрессивности подростков с делинквентным и социально-приемлемым поведением, делает выводы.

Ключевые слова: подростки, делинквентность, девиантное поведение, личностные характеристики, агрессивность, социализация, социально-приемлемое поведение, экспериментальное исследование.

Annotation. In the article the author discusses the issue of aggressive behavior and aggressive delinquent teenagers on the basis of theoretical analysis, analyses conditions and factors of socialization affecting to the formation of teenagers' deviant behavior, actualizes role in the determination of aggression and antisocial behavior,

personal characteristics of the subjects of this behavior, gives a part of empirical studies on the relationship of teenagers' aggressiveness with delinquent and socially acceptable behavior, sums up the results.

Keywords: teenagers, delinquency, deviant behavior, personal characteristics, aggressiveness, socialization, socially acceptable behavior, an experimental study.

Введение. Социализация - сложный и длительный процесс включения индивида в социальные отношения, на него влияет воспитание, обучение и происходит формирование личности в целом. Девиантность, в том числе делинквентность и преступность, существует во всех современных обществах. Наряду с процессом нормативной социализации происходит противостоящий ему процесс социализации отклоняющегося поведения. Подростки в процессе социализации обучаются, воспитываются, целенаправленно приобретают навыки и умения воровать, грабить, убивать, причем их жестокость и агрессивность превосходят все возможные грани.

Социализация, как социальный феномен, разделен на два потока: нормативный, который формирует законопослушность, социально-ценностные качества, соблюдение стандартов, установок норм права и морали – этим обеспечивается стабильность социума. Второй, противостоящий первому – в нем происходит социализация девиантного поведения личности, начинается от детской шалости до драк, разбойного поведения, хулиганства, воровства, доходит до терроризма и т.п.

В этой целостной системе социализации участвуют родители, родственники детей, их сверстники, школа, вузы, армия, трудовой коллектив, СМИ. Этот процесс опровергает все существующие в обществе нормы, стандарты и ценности, подрывает общественные устои, дестабилизирует общество. Высказанные выше соображения послужили основой определения цели и задач данного исследования.

В качестве теоретического предположения считаем, что характер связей форм и показателей агрессии с интеллектуальными, эмоционально-волевыми и коммуникативными качествами личности различен у делинквентных и социально-нормативных подростков.

Формулировка цели статьи: выявление психологических особенностей агрессивности делинквентных подростков.

Задачи исследования состояли в обобщении теоретического анализа проблемы агрессии, агрессивности и делинквентного поведения в подростковом возрасте; обобщении существующих в современной психологической литературе данных о личностных факторах агрессивности и делинквентного поведения; эмпирическим путем проанализировать связь агрессивности делинквентных и просоциальных подростков с их интеллектуальными, эмоционально-волевыми и коммуникативными свойствами личности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим условия и факторы социализации, влияющие на формирование девиантности у подростков. Одним из них является учет психологических особенностей подрастающих детей, проявление форм агрессивности.

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. Причем проблема агрессивности подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство педагогов, родителей, так и острый научно-практический интерес исследователей [4].

Проблема агрессивного поведения и агрессивности делинквентных подростков имеет солидную традицию изучения в зарубежной психологии (Р.Т. и Дж. Байярд, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Б. Крэйхи, Д. Паттерсон, М. Раттер, Д. Ричардсон, Р. Уолтерс, З. Фрейд, А. Фрейд и др.). В отечественной психологии многоплановое психологическое исследование этой проблемы, по существу, только начинается, хотя отдельные вопросы изучения агрессии, агрессивного поведения и агрессивности как свойства личности привлекали внимание многих авторов. Определяющий вклад в создание данной проблемной области российской психологической науки внесли Г.М. Андреева, В.В. Знаков, С.Н. Ениколопов, Л.П. Колчина, Н.Д. Левитов, Е.В. Романин, С.К. Роцин, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева. Существует значительное количество работ, в которых агрессия и агрессивность рассматриваются в контексте делинквентного поведения подростков (М.А. Алемаскин, С.А. Беличева, Г.К. Валицкас, Ю.А. Васильева, Г.М. Миньковский, И.А. Невский, И.В. Павлов, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.).

В настоящее время практически все исследователи проблем агрессии солидарны с представлением о том, что большую роль в детерминации агрессии и асоциального поведения играют личностные характеристики субъектов данного поведения (наряду с генетическими, социально-средовыми, ситуационными, когнитивными). Среди них чаще всего выделяют гнев/враждебность, склонность к риску; настойчивость, пренебрежение к социальным условиям; агрессивность, тревожность, низкий уровень самоконтроля; импульсивность, низкую и/или нестабильную самооценку, импульсивность, негативное отношение к авторитетам; стремление к острым ощущениям, низкий уровень эмпатии; внешний локус контроля и ряд других [6].

Несмотря на то, что перечни личностных факторов, рассматриваемых в качестве предмета изучения в разных исследованиях существенно различаются, существует несколько принципиальных положений, с которыми в последние несколько лет склонно соглашаться все большее количество психологов, занимающихся проблемами агрессии и делинквентного поведения [7].

Во-первых, оценивается как малоэффективная практика простого «однофакторного» подхода к личностной детерминации агрессии и асоциального поведения, которая выражается в изучении влияния какой-либо одной изолированной личностной переменной. Указывается на необходимость обращения к многокомпонентным моделям изучения агрессивности и делинквентности, учитывающим характер связей между факторами, а также их отнесенность к различным уровням психологической организации человека. Полагают, что подобный подход позволит раскрыть механизмы личностной регуляции агрессивного и делинквентного поведения.

Во-вторых, подчеркивается, что личностные характеристики (по крайней мере, их большая часть) не являются жесткими детерминантами агрессии и асоциального поведения. Скорее они играют роль опосредующих факторов, «преломляя» тем или иным образом влияние на конкретного индивида со стороны

наследственности, среды и ситуации (например, путем предрасположения его к определенным способам интерпретации происходящих событий).

В-третьих, указывается на то обстоятельство, что наряду с общими личностными механизмами «порождения» агрессивности и делинквентного поведения (стабильными и неизменными от группы к группе) существуют и специфические. Последние регулируют агрессивные и асоциальные тенденции представителей определенных групп – возрастных, профессиональных, этнических. Подобное разграничение не только способствует более адекватному пониманию природы агрессии, но и эффективной профилактике и коррекции агрессивности и делинквентности при работе с конкретными «целевыми группами» [5].

Эмпирическую базу исследования составили делинквентные подростки, состоящие на административном учете в комиссии по делам несовершеннолетних Администрации центрального округа г.Краснодара (18 человек). В качестве контрольной группы выступали учащиеся двух девярых классов МБОУ № 35 г.Краснодара (42 человека). Основная часть эмпирической информации была получена при помощи следующих методик: опросника диагностики показателей и форм агрессии Басса–Дарки (в адаптации А.К. Осницкого), методики определения индивидуальной меры рефлексивности (авторы – А.В. Карпов и В.В. Пономарева), многофакторного личностного опросника HSPQ Р.Б. Кеттела (адаптация А.А. Рукавишниковой) [7].

В ходе исследования выявлено, что личностные характеристики подростков-делинквентов и их просоциальных сверстников достаточно сильно отличаются. На основании результатов эмпирического исследования, статистически значимые различия присутствуют во всех сферах личностной организации подростков: интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной.

В сравнении с контрольной группой делинквентные подростки оказываются:

- более «умными»: несмотря на проблемы с формальным образованием уровень сформированности интеллектуальных функций у них оказался выше, чем у «обычных» школьников (В+);
- более реалистичными, практичными, склонными полагаться преимущественно на самих себя (I-);
- более уравновешенными и сдержанными (D-);
- менее фрустрированными (Q4-);
- более социально смелыми (H+);
- более беспечными, склонными к риску (F+).

В психологической литературе неоднократно отмечалась склонность делинквентных подростков к риску, социальная смелость, хорошая адаптированность в границах повседневного опыта [5]. Данные, полученные нами, хорошо согласуются с результатами ранее проведенных исследований.

Роль других факторов (В, D, Q4) в формировании агрессивности и делинквентности оценивалась различными авторами неоднозначно. В этой части полученные нами данные согласуются с той или иной конкурирующей точкой зрения. Сравнительно большая сдержанность, уравновешенность (D-) и «интеллектуальность» (В+) обследованных нами делинквентных подростков может свидетельствовать о преимущественно инструментальном, субъективно контролируемом характере их агрессивности. Дело в том, что в экспериментальной выборке достаточно велика доля подростков, делинквентность которых является «хронической»: они неоднократно совершали правонарушения, несколько раз помещались в ЦВИН (центр временной изоляции несовершеннолетних), включены в устойчивые группы асоциальной и криминальной направленности. Таким образом, более высокие показатели сдержанности, уравновешенности и интеллектуального контроля над поведением у делинквентных подростков (в сравнении с их социально-нормативными сверстниками) могут быть следствием протекающего у них процесса «криминальной профессионализации», выражающегося в своеобразном «повышении уровня квалификации» совершаемых ими правонарушений (например, не оказаться пойманным и/или уличенным в совершении противоправных действий). К тому же, возможно и срабатывание системы своего рода «профессионального отбора», производимого участниками криминальных сообществ. Как указывали еще в 50-е гг. американские социологи, критерии отбора будущих участников подростковой шайки могут быть не менее жесткими, чем при приеме персонала в уважаемую организацию [1].

Что касается менее высокого уровня фрустрационной напряженности (Q4-) делинквентов в сравнении с «обычными» подростками, то он, по нашему мнению, закономерно согласуется с более высоким уровнем выраженности у них всех трёх форм агрессии (физической, вербальной, косвенной). Агрессивное поведение выступает как своеобразная форма «разрядки» фрустрационных импульсов, что и ведет к ослаблению интенсивности переживания фрустрации.

Кроме рассмотренных выше статистически достоверных личностных различий между подростками с делинквентным и просоциальным поведением, выявляются и различия, не достигающие 5%-ного уровня значимости, но достаточно близкие к нему.

По сравнению со старшекласниками подростки-делинквенты оказываются несколько более:

- экстравертированными и общительными (А+);
- доминирующими, независимыми и напористыми (Е+);
- проявляющими интерес к участию в общих делах (J-);
- организованными и контролирующими свои эмоции и поведение, социально приспособленными (Q3+).

Проведенный далее анализ подтвердил предположение о различии личностных механизмов агрессивности и враждебности у делинквентных и просоциальных подростков. Агрессивность и враждебность представителей двух сопоставляемых нами подростковых групп «опирается» на совершенно различные интеллектуальные, эмоционально-волевые и коммуникативные характеристики их личностной организации.

«Пересечение» личностных факторов в двух сопоставляемых нами подвыборках подростков имеет место только в случае агрессивности. Действительно, могут быть выделены три личностных тенденции, способствующих возрастанию уровня агрессивности как делинквентных, так и просоциальных подростков. Это – общительность, экстравертированность (А+), ослабление самоконтроля и социальной приспособленности (Q3-), повышение фрустрационной напряженности (Q4+).

Уровень агрессивности *делинквентных подростков* тем выше, чем в большей мере им оказываются присущи склонность к риску, беспечность, предрасположенность следовать принципу «авось пронесет» (F+); социальная смелость, решительность, вытеснение собственного негативного жизненного опыта (H+); пренебрежительное отношение к нормам и правилам, безответственность (G-).

Рост агрессивности *просоциальных подростков* связан совершенно с другими личностными чертами. В их числе эмоциональная неустойчивость, обостренное личностное реагирование на неудачи и неприятности, отсутствие чувства контроля над происходящими с ними событиями (С-); чувствительность, зависимость от других (I+); склонность к чувству вины, пессимистический фон настроения (O+), а также – высокая нормативность (G+) и социальная осторожность (H-).

Полученные данные дают основание говорить о том, что агрессивность делинквентных подростков преимущественно характеризуется стеничностью, в то время как агрессивности просоциальных подростков в большей мере присущ защитный и протестный характер. Показательно так же и то, что если агрессия делинквентов направлена на «разрушение» социальных норм, то агрессия просоциальных подростков, напротив, ориентирована на их поддержание.

Личностные корреляты враждебности отличаются высокой «групповой специфичностью»: враждебность делинквентных и социально-нормативных подростков коррелирует совершенно с различными личностными характеристиками.

Враждебность *делинквентных подростков* имеет тенденцию усиливаться по мере акцентирования в их личностной организации склонности к чувству вины (O+), ослабления интеллектуального контроля над повседневным поведением (B-); зависимости от «группы членства» (Q2-), которая, как правило, имеет асоциальную направленность.

Рост враждебности *просоциальных подростков* оказывается связан с низкой эмоциональной устойчивостью (C-), высокой фрустрированностью (Q4-), индивидуалистичностью, замкнутостью, сопротивлением к вовлечению в общие дела, несклонностью прощать обиды, жесткостью и бескомпромиссностью (J+).

Выводы. Проведенный обзор литературы и результаты эмпирического исследования по данной проблеме позволил нам сделать вывод о том, что наряду с генетическими, социально-средовыми, ситуационными, когнитивными и иными причинами агрессивного поведения подростков существует значительное количество факторов, укорененных в личности самого субъекта социального поведения. Многие зарубежные и отечественные психологи отмечают тот факт, что некоторые черты личности могут выступать на разных стадиях формирования социализации подростков (а также на различных этапах построения и реализации повседневного социального поведения) в качестве структур как способствующих проявлению агрессии и делинквентных тенденций, так и подавляющих их (или, по крайней мере, сдерживающих).

Вследствие ограниченности круга опрошенных нами респондентов, проведенное исследование скорее ставит вопросы, нуждающиеся в дальнейшей разработке, нежели дает окончательные ответы. В качестве перспективы возможного направления затронутой в данной работе проблемы можно указать проверку устойчивости выявленных эмпирических закономерностей на более масштабных выборках. Также целесообразно учесть и то обстоятельство, что делинквентные подростки представляют собой внутренне неоднородную группу. Поэтому представляется перспективным анализ психологического содержания агрессивности и личностных механизмов её «поддержки» и формирования у различных категорий делинквентов, в частности тяготеющих к определенным и качественно разнородным видам правонарушений.

Следовательно, учет личностных детерминант подрастающих молодых людей играет важную роль в процессе их социализации.

Литература:

1. Акутина С. П., Семавина А. А. Проблема делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации // Молодой ученый. — 2016. — №8. — С. 869-872.
2. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Е. В. Змановская — М.: «Академия», 2010. — 228 с.
3. Завражнов В. В., Зинина Г. М. Социально-психологические аспекты проблемы девиантного поведения подростков в условиях детского дома // Молодой ученый. — 2016. — №26. — С. 583-585.
4. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. - М.: Владос, 2010. - 288 с.
5. Коуркина Р.Р. Влияние средств массовой информации на формирование агрессивного поведения подростков как одной из форм девиантного поведения // Психология девиантного поведения: междисциплинарные исследования и практика: сб. научных трудов Первой международной научной школы (Казань, 26 – 27 мая 2016 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 83 с.
6. Проблемы девиантной социализации личности: социально -психологический, политологический и уголовно-правовой аспекты: коллективная монография Краснодар: КСЭИ, 2012.-143 с143. / Е.Е.Михаелян, Т.М.Чапурко, Г.И. Гапонова и др.; общ.ред. Е.Е.Михаелян
7. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 96 с.

УДК 159.9.072.432

кандидат биологических наук, старший преподаватель **Полюшина Мария Александровна**
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. Проблема психологической защищенности у подростков-сирот на сегодня является одной из наиболее обсуждаемых. Защитные процессы у сирот сугубо индивидуальны, многообразны. Буквально с раннего детства, и на продолжении всей жизни, в психике человека возникают и развиваются механизмы, называемые психологической защищенностью. Эти механизмы защищают понятие личности различного рода отрицательных эмоциональных переживаний, способствуют решению внутриличностных конфликтов, сохранению стабильности, и проходят на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

Ключевые слова: психологическая защищенность, подростки-сироты, социальные ситуации, переживания личности.

Annotation. The problem of psychological protection in orphans today is one of the most discussed. Protective processes in orphans are purely individual, diverse. Literally from early childhood, and on the continuation of life, in the human psyche arise and develop mechanisms called psychological protection. These mechanisms protect the concept of personality of various kinds of negative emotional experiences, contribute to the solution of intrapersonal conflicts, maintain stability, and pass on the unconscious and subconscious psychological levels.

Keywords: psychological protection, orphans, social situations, personal experiences.

Введение. В последнее время резко увеличился интерес к вопросу психологической защищенности, что создало рост числа теоретических и эмпирических исследований. Данный феномен получил признание во всех направлениях психотерапии и психологии, что показывает о его высокой теоретической и практической значимости. Особенно, малопродуктивные механизмы защищенности рассматриваются как одна из характеристик поведения подростков-сирот в социуме.

Современные исследования механизмов психологической защищенности подростков-сирот многовариантны и сложны, что связано с малоизученностью стрессовых и кризисных условий, которые влияют на развитие и становление личности подростков «группы риска».

В связи с этим **целью нашей статьи** является выявление и описание основных механизмов психологической защищенности подростков-сирот как типов прохождения трудных жизненных условий и совладания с ними, так как более всего склонны к различным стрессам именно подростки-сироты, и гарантирование их психического и социального благосостояния является одной из главных задач социума.

Изложение основного материала статьи. Подростки-сироты и дети, находящиеся в экстремальных условиях жизни, не обеспечивают себя возможностями удовлетворения главных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности. Данный контингент подростков не развивается полноценно в социальном пространстве прав и обязанностей. В этой связи, рассмотрение задачи гарантирования условий формирования психологической защищенности, у подростков-сирот в разных ситуациях развития является одной из основных практик.

Известно, что итогом нахождения подростка в учреждении для детей-сирот является нарушенная самооценка, неразвитость эмоций, неготовность к самостоятельной жизни, ограниченность социального опыта. Время постинтернатного привыкания для подростков осложняется низким уровнем социального интеллекта, иждивенческими установками и компетентности. Поэтому, как указывают И.А. Баева, П.И. Беляева [1, С. 102], выделяют компонент психологической защищенности как психическое состояние личности, характеризующееся переживанием личностью своей защищенности, умением правильно реагировать на возникающую опасность.

Одной из главных характеристик личности подростков-сирот называют агрессивность. Агрессивное, негативное отношение к другим окружающим является результатом недостатка теплоты и принятия в общении и часто распространяется даже на сестер и братьев. Агрессивность выражается в том, что любая деятельность окружающих может оцениваться подростком-сиротой как причина для конфликта. В свою очередь, также сильно сформировавшейся может быть и агрессивность подростков в отношении взрослых. Недостаток устойчивости, присущей семейным отношениям, потребность всегда адаптироваться и добиваться хорошего отношения окружающих ослабляют у подростков-сирот активное отношение к жизни: не развиваются свои ценности и принципы, зато формируется устойчивая конформность – зависимость от мнения окружающих, внушаемость и подверженность влиянию группы, часто отрицательному.

Подростковый период – это сложный возраст для детей. У подростков-сирот сложности общения со сверстниками создаются ситуативностью поведения, неадекватностью эмоциональных реакций, неумением конструктивного решения проблемы. Общение подростка из детского дома со взрослым характеризуется своеобразием. Подростки-сироты общаются со взрослыми не так, как подростки из семьи, прежде всего они показывают внимание ко взрослому, пытаются любым путем завладеть его интересом. И что важно, у подростка из семьи в общении со взрослым есть главный мотив общения – познавательный, тогда как у подростков-сирот главным мотивом общения является потребность во внимании и доброжелательности. Неправильно развивающийся стаж общения приводит к отрицательным последствиям [3, С. 27- 33; 4, С. 42–44].

Формирование самосознания, самооценки отношения к себе у подростков детских домов также не просто задерживается, а имеет качественно иную форму. У них развивается устойчивая низкая самооценка, часто отмечается недоверие к себе, неприятие себя, установка в самооценке на мнение других людей. Выпускникам, воспитывающимся в детском доме, сложнее, чем их «обычным» сверстникам, воспринимать и ценить свою уникальность: вместо «чувства Я» у них развивается «чувство Мы». Однако подобная зависимость не основывается на добрых отношениях и теплых чувствах: уже в младшем подростковом возрасте складывается потребительское отношение к сверстникам и взрослым, обусловленное их практической полезностью для ребенка, складывается «способность не углубляться в привязанности»,

поверхностность чувств. Главной задачей специалистов – педагогов и психологов, работающих с подростками-сиротами – является помощь в изменении форм общения с ровесниками и взрослыми [4, С. 42–44].

Обстоятельства после выпуска из учреждения интернатного типа могут характеризоваться так: осуществляется переход от известной, более или менее безопасной среды, знакомых людей, ежедневного распорядка, специального типа организации к жизни к иному образу жизни и личному, и жизненному, который до сих пор был, мало им изучен. Начиная, самостоятельную жизнь, выпускники встречаются с проблемами жилья, организации быта, поиска работы, питания, снабжения себя прожиточным минимумом, взаимодействия с широким социумом, получения медицинской помощи, организацией свободного времени, создания и сохранения собственной семьи и многими другими.

Подросток часто оказывается один без поддержки, не знает людей, на кого мог бы рассчитывать, кому бы мог верить. Если многие молодые люди, начинающие самостоятельную жизнь, могут вернуться в родительский дом, если окажется, что они не готовы к самостоятельной жизни, то выпускники детских домов не имеют этой возможности; они ощущают дискриминацию со стороны социума, для них растет риск вовлечения в криминальное сообщество.

Н.С. Ефимов, А.И. Кравченко, А.Г. Малакова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин [2, С. 102; 3, С. 53] указывают, что исследованию механизмам психологической защищенности подростков-сирот в общении выделяется недостаточное внимание в современной психологии, хотя именно подростки-сироты в наибольшей степени подвергаются различным стрессовым ситуациям и гарантирование их психического и социального благополучия является одной из основных задач социума.

В отечественной и зарубежной науке феномен психологической защищенности не является предметом специального исследования. Обычно его применяют в связи с использованием защитных механизмов, психологической защиты и исследуют защищенность как результат их действия [6, С. 122; 4, С. 24]. При этом определение психологической защищенности рассматривается как стойкое эмоциональное положительное переживание и осознание личностью возможности удовлетворения потребностей и обеспечения своих прав в любой, даже неблагоприятной среде и при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднить их реализацию (В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн). Поэтому, основу при изучении психологической защищенности формирует успешность преодоления неблагоприятных воздействий на личность, возникающая в процессе взаимодействия личностных свойств индивида и негативных обстоятельств социальной среды, в результате психологическую защищенность можно изучать как свойство, как процесс и как состояние [4, С. 42–44].

Психологическая защищенность формируется с первых дней ребенка и складывается в установку, определяющую отношение к себе и миру.

Развитие у подростка базового доверия к обществу непосредственно связано с формированием привязанности, т.е. с отношением к себе и людям, которое дает или не дает чувство защищенности.

У воспитанников интерната формируется особый, отличный от детей, выросших в условиях семейного воспитания, тип личности, формирование которого было раскрыто в своих исследованиях М.Р. Битяновой, В.Г. Бочаровой, В.Ф. Вишняковой, В.Н. Гуровым, И.В. Дубровиной, В.В. Морозовым, А.М. Прихожан, Л.К. Сидоровой, Н.Н. Толстых [1, С. 33; 5, С. 142–144].

Неблагоприятные условия жизни, отягощенная наследственность, аномальное внутриутробное развитие в процессе нежеланной беременности матери оказывают негативное влияние на психическое и физическое здоровье детей еще до помещения ребенка в интернат. Установлено, что большинство сирот страдают врожденной психической и неврологической патологией, имеют низкие показатели здоровья.

Видимость психологической защищенности личности подростка-сироты в атмосфере детского дома развивается в дальнейшем дезадапцией. Г.В. Семья выделила такие ситуации определением «психологическая квазизащищенность», создающая ситуативную, кажущуюся психологическую защищенность в привычных условиях проживания и быстро нарушается при столкновении с собственной жизнью [6, С. 52].

Таким образом, к подростковому возрасту дети-сироты не имеют навыка совладания с проблемами, не осознают своих потребностей, прав и обязанностей, психологически не готовы к решению проблем и защите от угроз внешнего социума.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей “Дом детства” г. Оренбурга”.

Для исследования механизмов психологической защищенности подростков-сирот к сопротивлению жизненным проблемам было разработано и проведено экспериментальное обследование, направленное на рассмотрение их психологической защищенности в разных ситуациях. В исследовании приняли участие 30 детей подросткового возраста 15–16 лет. Дети были поделены на две группы:

1 группа – подростки, воспитывающиеся в семьях;

2 группа – подростки, проживающие в детском доме.

Для диагностики компонента психологической защищенности: стрессоустойчивость и изучения доминирующих копинг-стратегий личности в нашем исследовании была использована методика «Индикатор копинг-стратегий Д. Амирхан», для диагностики компонента психологической защищенности: защищенность от насилия и диагностика доминирующего копинг-поведения (копинг-стратегии) защиты в общении была использована методика «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко».

После проведения нашего исследования мы получили следующие результаты, представленные на рисунке 1:

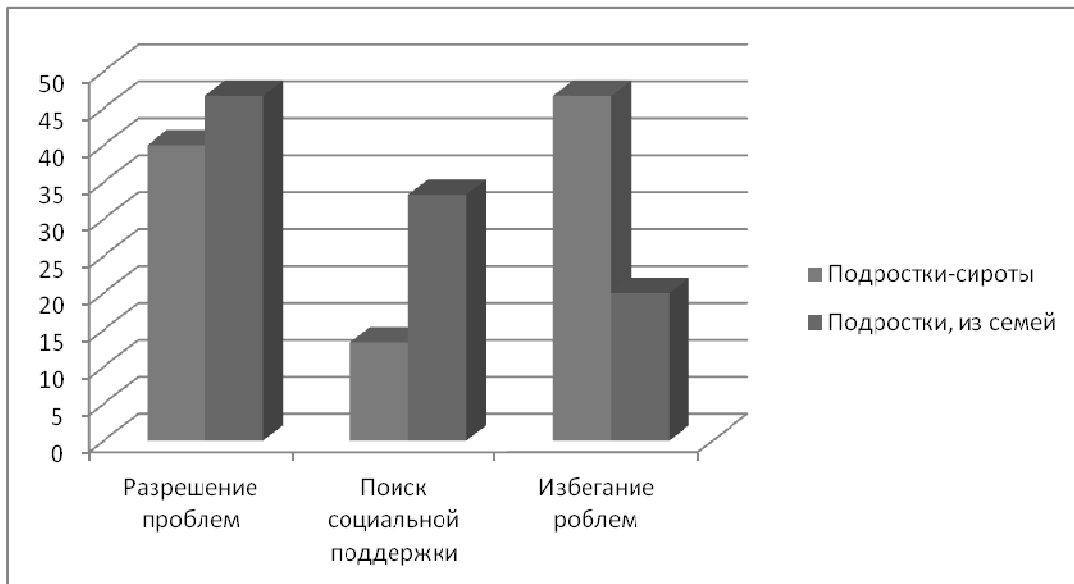


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровней применения стратегий подростками Кг и Эг (в %)

У подростков из семей стратегии совладающего поведения распределились следующим образом: 28,1% хотят решить свои трудности самостоятельно, 23,2% - ищут социальной поддержки, 27,0% подростков из семей склонны избегать проблемы. Таким образом, большая часть подростков склонна решать свои проблемы и бороться со стрессом самостоятельно. Тем не менее, подростки-сироты чаще избегают проблем – 25,8% и реже ищут помощи и обращаются за социальной поддержкой – 17,7%, чем подростки из семей. Однако, 19,2% подростков-сирот склонны обращаться за помощью, прислушиваться к мнению других людей, что позволяет предположить необходимость социальной поддержки.

Данные по методике «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» представлены на рис. 2.

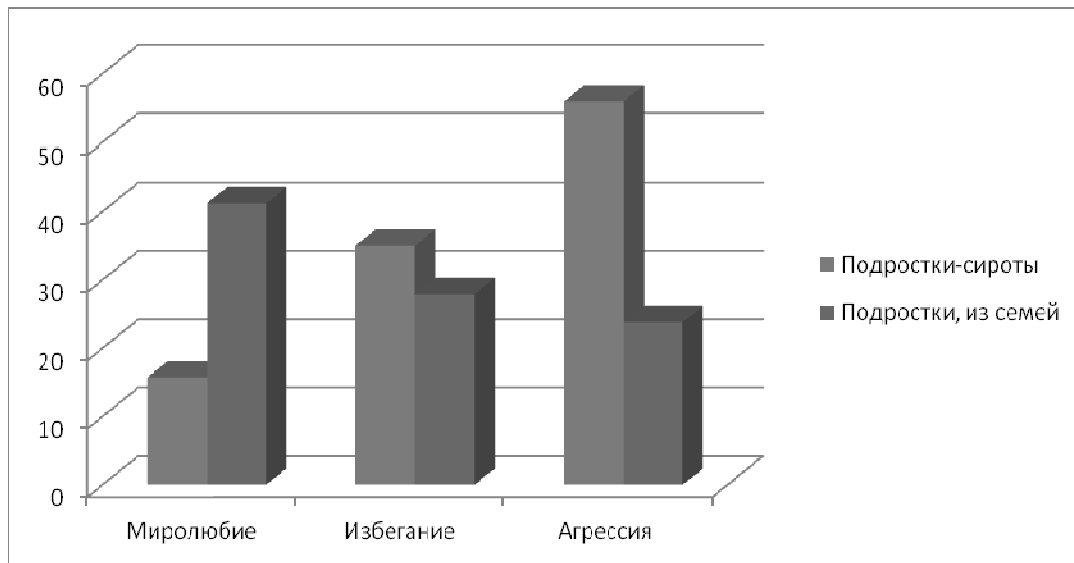


Рисунок 2. Сравнительный анализ доминирующей стратегии психологической защиты подростков Эг и Кг (в %)

В соответствии с рис. 2. 28,0% подростков, воспитывающихся в семьях, применяют *агрессию*, как стиль защиты. Данный уровень агрессивной стратегии можно объяснить психофизиологическими изменениями в подростковом возрасте у респондентов контрольной группы. Подростки-сироты в 2 раза чаще применяют данную стратегию (65,8%), что может оказаться следствием медленного темпа усвоения социальных нормативов (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$). Агрессивность является одной из характеристик личности подростка-сироты. Негативное и агрессивное отношение к другим людям является следствием недостаточности теплоты и принятия в обществе. Она выражается в том, что любые действия окружающих воспринимаются подростком-сиротой как причина для конфликта. Межличностные отношения, как правило, недолговечны, формальны.

У 48,5% подростков из семей доминирующей стратегией является *миролюбие*, что проявляется в умении делать уступки, идти на компромиссы и быть податливым, готовности жертвовать некоторыми своими интересами, это может быть обусловлено обстоятельствами и опытом, сформированной своей линией поведения. Только у 18,5% подростков, воспитывающихся в детском доме, обнаружена данная стратегия. Иногда миролюбие значит приспособление, не обострять отношения, стремление уступать напору партнера и

не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

Общим для обеих групп является использование стратегии **избегание**: 41,2% респондентов контрольной выборки, и 32,8% респондентов экспериментальной выборки чаще всего используют, как доминирующую стратегию. Они хотят избежать контакта с окружающей действительностью, уйти от решения проблем, применяют пассивные способы избегания, например, употребление алкоголя, наркотиков или уход в болезнь, что характерно для подросткового возраста в целом.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о необходимости работы педагогов и психологов по развитию правильных поведенческих стратегий борьбы с проблемами, нормализации и нейтрализации негативных эмоциональных ситуаций, коррекции межличностных отношений подростков-сирот, воспитанников детского дома.

Полученные результаты позволили выявить механизмы психологической защищенности подростков-сирот и сделать вывод, что общим механизмом психологической защищенности для подростков экспериментальной и контрольной групп в трудных жизненных ситуациях является **избегание**. Избегание может быть более простым выходом из ситуации, поскольку оно якобы не требует значительных умственных и эмоциональных затрат. У подростков, воспитывающихся в семьях преобладают следующие стратегии: миролюбие и избегание конфликтных ситуаций. Для подростков-сирот преобладающими стратегиями являются агрессия и избегание конфликтных ситуаций.

На втором месте – поиск социальной поддержки. По этой стратегии не наблюдается различий между контрольной и экспериментальной группой, и можно говорить о том, что подростки обеих групп одинаково часто прибегают к поиску социальной поддержки для решения проблем. Стратегия разрешения проблем используется реже всего, и отмечается достоверное ее снижение у подростков-сирот по сравнению со сверстниками из семей.

Литература:

1. Дубровина, И. В. Психология: учебное пособие / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2011. – 464 с.
2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. - СПб: Речь, 2006. - 288 с.
3. Ефимов Н. С. Основы психологической безопасности. Практикум по психологии: учебное пособие / Н. С. Ефимов. – М.: ИД ФОРУМ: ИНФРА, 2010. – 232 с.
4. Малакова А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Малакова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - № 1. С. 16-24.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2011. – 655 с.
6. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.
7. Польшина М. А. Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтных ситуациях/М. А. Польшина, А. Д. Насибуллина. – Казанский педагогический журнал – 2017. – № 2. – С. 169-174.
8. Семья Г. В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей/Г. В. Семья. - М.: Наука, 2004. – 350 с.

Психология

УДК: 37.015.32

кандидат педагогических наук, доцент Пушкина Тамара Федоровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы профилактики компьютерной зависимости, подчеркивается актуальность установки в сознании современных подростков о том, что компьютер – лишь часть нашей жизни, проявления которой многообразны и чрезвычайно интересны. Автор обосновывает модель профилактики компьютерной зависимости, раскрывает условия ее эффективности в со-творчестве взрослых и подростков в практико-ориентированной социально ценной и лично значимой деятельности с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: риски компьютерной зависимости, модель профилактики компьютерной зависимости у подростка, со-творчество подростка и взрослого в условиях использования информационно-коммуникативных технологий.

Annotation. The article elaborates on the issues of prevention of computer addiction, underlined the urgency of installation in the minds of modern teenagers that the computer is only a part of our lives, which are varied and extremely interesting. The author substantiates prevention model of computer addiction, reveals the conditions of its effectiveness in the creativity of adults and adolescents in practice-oriented, socially valuable and personally meaningful activities using information and communication technologies.

Keywords: the risks of computer addiction, computer addiction in prevention model teen, teen and adult creativity in terms of use of information and communications technologies.

Введение. В связи с ускоренной информатизацией всех сфер нашей жизни проблема профилактики компьютерной зависимости является чрезвычайно актуальной. Особенно значима она в условиях личностного взросления человека. Правда, есть исследователи, которые считают, что компьютерная зависимость – явление временное, поскольку обязательно наступает пресыщение компьютером. Однако бездейственное ожидание этого периода со стороны взрослых, участвующих в формировании личности подростка, несколько опасно: не наступит ли этот момент слишком поздно. Считается, что для возникновения компьютерной зависимости достаточно полугодя [10]. Осторожность необходима и в

ситуации запрета компьютера, ведь можно спровоцировать конфликты, затормозив образование подростка: в новых условиях компьютер является мощным фактором оптимизации обучения и воспитания личности.

Цель: выявить эффективные условия профилактики компьютерной зависимости у современных подростков.

Изложение основного материала статьи. Проблема компьютерной зависимости обозначена в науке в русле исследований Интернет-аддикций с 1998 г., хотя отдельные исследования проводились с 1980-х годов. В зарубежной литературе известны труды К. Янг, И. Голдберга, М. Шоттон, Ш. Тёкл, К. Суррат, Д. Гринфилда и др. В отечественной науке проблемы компьютерной зависимости традиционно освещались с преобладанием популярных статей. Среди научных работ можно назвать труды А. Г. Асмолова, А. Е. Войскунского, С. А. Шапкина, Е. П. Белинской, В. Е. Лепского, А. Г. Рапуто и др.

С.А. Шапкин отметил опасные последствия непомерной увлеченности компьютером для психического развития подростка: неспособность подростка переключаться на другие увлечения; чувство мнимого превосходства над окружающими; оскудение эмоциональной сферы; провоцирование агрессивного поведения; сужение круга интересов; стремление к созданию собственного мира, уход от реальности; социальная изоляция и трудности в межличностных контактах; соматические нарушения (снижение остроты зрения, быстрая утомляемость, боль в кистях рук, резь в глазах, трудности с засыпанием) [9, с. 87-88]. Ценной в работе стала классификация компьютерных игр (на основе исследований А. Г. Шмелёва) по психологическому содержанию, так как именно это помогает понять механизм воздействия конкретной игры на пользователя [там же, с. 90].

В последнее время опубликованы работы, в которых исследуются причины компьютерной зависимости у подростков, риски компьютерной зависимости, узкие вопросы ее профилактики. Это работы З. В. Лариной, У. Ф. Польшаковой, И. С. Жирковой и Е. Д. Сергеевой, М. Д. Рипы и И. В. Кульковой, С. С. Котовой и И. И. Хасановой и др.

З. В. Ларина, анализируя данную проблему, утверждает, что используя сочетания цвета, ритм передвижения, звук определенной громкости и частоты, автор компьютерных программ может влиять на настроение и деятельность центральной нервной системы игрока: «Заядлые игроки отрываются от реальности, теряют значимые социальные связи, становятся чрезвычайно ограниченными людьми» [6, с. 184]. Она приводит данные японских ученых о том, что «компьютерные игры стимулируют лишь те участки коры головного мозга, которые отвечают за зрение и движение, но не способствуют развитию других важных его участков. Игры останавливают развитие лобных долей мозга, которые отвечают за поведение человека, тренировку памяти, эмоции и обучение» [там же, с. 185].

Для профилактики явления важно знать его суть и причины. Остановимся на обсуждении этих аспектов проблемы. Компьютерная зависимость определяется как «обсессивное (одержимое) пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности)». Данный феномен относят к одному из пяти видов Интернет-аддикций [10, с. 24]. Наиболее полный анализ работ по данной тематике осуществлен А. Е. Войскунским. В частности, им отмечено, что некоторые исследователи (О. Зеemann и др.) разделяют зависимость от Интернета и зависимость от компьютеров по причине различий в самоощущениях пользователей [1, с. 97]. Интересно мнение тайваньских специалистов, трактующих зависимость от Интернета как явление массовой культуры [там же, с. 101]. В целом, компьютерную зависимость относят к числу нехимических (поведенческих) [2000 г., Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева]. Она характеризуется определенным поведением и характерными признаками.

Выделяют две группы симптомов компьютерной зависимости. Психические признаки: «потеря контроля» над временем, проведенным за компьютером; невыполнение обещаний, данных самому себе или другим, касаясь уменьшения времени, проведенного за компьютером; намеренное преуменьшение или ложь относительно времени проведенного за компьютером; утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду, оправдание собственного поведения и пристрастия; смешанное чувство радости и вины во время работы за компьютером; раздраженное поведение в случае, если по каким-то причинам длительность работы за компьютером уменьшается. Физические признаки: нарушениями со стороны глаз (ухудшение зрения, дисплейный синдром, синдром «сухого глаза»); нарушения опорно-двигательного аппарата (искривление позвоночника, нарушения осанки, карпальный синдром); нарушения пищеварительной системы (сбой режима питания, хронические запоры, геморрой) [10, с. 24-29].

В работе С. А. Шапкина «Компьютерная игра: новая область психологических исследований» отмечен важный аспект формирования компьютерной зависимости: «Компьютерные игры, по сравнению с другими средствами имеют ряд преимуществ именно потому, что апеллируют к одной из древнейших потребностей человека – потребности играть» [9, с. 86]. С. А. Шапкин советует использовать потенциал компьютерных игр в условиях тренинга, обучения, тестирования, коррекции нарушений отдельных психических функций, помощи тревожным детям в открытом выражении своих проблем. Для профилактики компьютерной зависимости важен вывод, сделанный автором: «Компьютер – эффективное средство развития разнообразных психических качеств и профессиональных навыков. Но неумеренное использование компьютерных игр может привести к психопатологическим симптомам» [там же, с. 99].

Особенно подвержены компьютерной зависимости подростки. В исследованиях У. Ф. Польшаковой показано, что этому способствуют трудные жизненные ситуации пользователей. Слабое развитие их социальных навыков и личностных ресурсов приводит к уходу от решения проблем, вызванных стрессовыми ситуациями [7, с. 10].

И. С. Жиркова и Е. Д. Сергеева, опираясь на мнение К. Янг, актуальность проблемы в подростковом и юношеском возрасте обосновали следующим: возможность анонимного общения без персонального предъявления себя – удовлетворяет потребность в общении и делает его безопасным; возможность реализации фантазий создает условия для самоутверждения и самореализации; возможность поиска нового собеседника удовлетворяет тягу ... к расширению круга знакомых; доступ к информации, с одной стороны, поощряет познавательную активность, с другой – делает интернет-серфинг подростка ... непредсказуемым и неконтролируемым [2, с. 88]. Ситуация усиливается проявлениями возрастного кризиса, а также неспособностью «современных взрослых сопровождать подростков в изменяющихся условиях Интернет-социализации» [2, с. 88]. Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сделать вывод об отсутствии связи между уровнем самооценки и Интернет-зависимостью обследованных подростков, но при

этом была обнаружена важная для профилактической работы достоверная связь Интернет-зависимости и ожиданий отношения к себе от окружающих [там же, с. 89].

Для предупреждения компьютерной зависимости актуально формирование в сознании подростка установки: компьютер – лишь часть нашей жизни, проявления которой многообразны и чрезвычайно интересны. Ценным моментом для профилактики становится вовлечение подростка в различные виды деятельности, не связанные с компьютером, но позволяющие пережить яркие ощущения, интенсифицировать разнообразные ситуации успешного реального общения. Надо показать важность работы по становлению здорового образа жизни, ведь каждый сам отвечает за свое здоровье.

М. Д. Рипа и И. В. Кулькова в работе «Компьютерная болезнь и ее профилактика – актуальная научно-практическая проблема» определяют «компьютерную болезнь» как «сумму недомоганий трех направлений: глазных, нервных, костных» [8, с. 20]. В качестве профилактики они советуют профессионально грамотно использовать динамические паузы в процессе работы на компьютере.

С. С. Котова и И. И. Хасанова в исследовании «Особенности Интернет-зависимого и аддиктивного поведения молодежи» (2017) выявили необходимость образовательной практики стимулирующей развитие личностной сферы пользователя, степени ответственности и осознанности его в оценке информационных ресурсов, становление и реализацию творческого потенциала и способностей к самоанализу [3, с. 60].

Формирование у подростков позитивных внутриличностных регуляционных механизмов способствует реализации конструктивного поведения в условиях взаимодействия с компьютером. В модели профилактики компьютерной зависимости у подростков мы выделяем: этап овладения культурой пользования компьютером, когда школьники понимают патологические последствия своего неумеренного увлечения; этап формирования позитивного опыта саморазвития в ситуациях взаимодействия подростка с компьютером; этап самостоятельного выбора конструктивного поведения при работе пользователя. Оптимизацией профилактической работы в этом направлении заключается в выборе специфичных форм развивающей деятельности подростка.

При этом важны несколько условий. Во-первых, компьютер используется как вспомогательное средство в достижении результата (поиск источников по проблеме, сотрудничество по разработке проблемы и консультативная помощь в соцсетях и пр.). Однако, при этом нельзя забывать, что компьютер – это то, что привлекает подростка своей новизной и возможностями. Важно научиться использовать его взрослыми как дополнительный ресурс сближения и взаимопонимания с подростком, ресурс эффективного управления позитивным умственным и личностным развитием подростка. Во-вторых, актуальна духовная активность подростка в создании самой работы, отличающейся новизной, социальной ценностью. Серия самостоятельно сделанных открытий становится своеобразным катализатором, запускающим механизм переосмысления назначения компьютера и его роли в жизни человека. Педагоги и родители играют лишь роль консультантов при обобщении промежуточных и конечных результатов исследовательской деятельности подростка, помогают мотивировать личностную значимость включенности в поисковый процесс. В-третьих, по итогам выполнения работы обязательна обратная связь в виде творческого отчета с проигрыванием ситуаций, демонстрацией зарисовок, музыкальных композиций, ораторских выступлений, устной защитой проектов и пр.

Такой подход позволяет воспринимать взаимодействие с компьютером не как самоцель. Он формирует недостающие компоненты коммуникативной культуры подростка, включает его в социальные связи. Психолого-педагогические возможности таких форм работы усиливаются со-творчеством подростка и всех взрослых, участвующих в его воспитании. Совместное взаимодействие в системе «Подросток-Взрослый» сочетается с практико-ориентированной личностно-значимой и социально-ценной деятельностью подростка. Усилению воспитательной ценности такого подхода способствует выбор тематики исследования. Интересна методика поиска погибших или пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны с использованием Интернет-ресурса, разработанная В. А. Котюхом [4]. В этих условиях работа школьников наполняется особым смыслом: не только сохранение памяти о подвиге защитников Родины, но и возможность прочувствовать этот подвиг, пережить сопричастность героическому времени.

Проанализируем опыт подростка, который осуществил такой поиск. Тема работы: «Не ради славы... Военная история семьи». Мотивацию усиливало то, что это исследование захватило всех членов семьи. Подросток отмечает: «Мой отец, придя уставший с работы, часами сидел рядом со мной в надежде, что получит новую информацию о своих родных. Наша квартира стала «штабом» на это время. Родственники из Петрозаводска, Орла, Владимира, с Дальнего Востока и Ближнего Зарубежья, постоянно звонили, вспоминая важные сведения. Так что соавторов у этой работы было много!» Но главным поисковиком оставался сам подросток: умелое общение в социальных сетях, на форумах поисковых сайтов давало возможность открывать новую информацию давно ушедших дней! Вот где пригодилось знание компьютера! В итоге были собраны и проанализированы факты участия одиннадцати дедов и прадедов в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Исследование дало возможность подростку сравнить себя нынешнего с родными из военного прошлого. «Мой дед, в неполных 18 лет, прибавив себе возраст, в декабре 1944 г. ушел на фронт. За полгода до Победы он успел получить ранение, но остался в строю! В его наградных документах постоянно значится фраза: «Первым вошел в населенный пункт... был в авангарде...». Брал в плен одновременно несколько фашистов, уничтожал успешно «фаустников», дрался в рукопашном бою и побеждал! Получил медаль «За отвагу», орден «Слава III степени». А он всего на полтора года старше меня нынешнего!» Полученный опыт позволил подростку изменить свое отношение к жизни, заменив бесцельное сидение за компьютером, полезным для себя и окружающих делом.

Выводы. Для решения задач профилактики компьютерной зависимости у подростков важны инновационные средства воспитания. Необходимо полнее учитывать ресурсные возможности компьютера как средства гуманного воспитания и обучения. Принятие, здоровые психологические границы общения, вовлеченность в сотрудничество с окружающими не только не приведут подростка к уходу в нереальный мир, но и привнесут в его арсенал опыт здоровых увлечений [5]. Эффективная профилактика компьютерной зависимости у современных подростков предполагает специально организованное со-творчество личности и всех взрослых, участвующих в её воспитании, на продуктивной основе с применением информационно-коммуникативных технологий. Важным при этом становится духовная активность самого школьника, вовлеченного в воспитывающую деятельность. Ситуация поиска соответствует возрастным особенностям подростка, стремящегося к открытиям, самостоятельности. Компьютер становится вспомогательным

средством, с помощью которого расширяется круг реального общения, нарабатываются эффективные приемы взаимодействия с окружающими.

Литература:

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 90-100.
2. Жиркова И. С., Сергеева Е. Д. Взаимосвязь склонности к Интернет-аддикции и уровня значимости отношений окружающих у подростков и юношей / И. С. Жиркова, Е. Д. Сергеева // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Воронеж, 2016. – С. 86-89.
3. Котова С. С., Хасанова И. И. Особенности Интернет-зависимого и аддиктивного поведения молодежи / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. 55-61.
4. Котюх В. А. Становление гражданских компетенций в системе образовательного учреждения дополнительного образования, гражданского и патриотического воспитания / В. А. Котюх // Инновационные технологии в гражданском и патриотическом воспитании: сборник материалов региональной науч.-практ. конф. – Воронеж, 2011. – 384 с.
5. Ланина Н.В., Пушкина Т.Ф. Компьютер как ресурс творческого развития личности и профилактики ее дезадаптации / Н.В. Ланина, Т.Ф. Пушкина // Теоретические и практические аспекты социальной педагогики и психологии девиантного поведения: материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Краснодар, 2017. – С. 147-152.
6. Ларина З.В. Компьютерные игры: вред или польза? / З. В. Ларина // Духовно-нравственное воспитание современной молодежи: проблемы и перспективы: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2010. – С. 183-185.
7. Польшакова Е.Ф. Досуг надо организовывать / Е. Ф. Польшакова // Физкультура в школе. – 2002. – № 5. – С. 9-12.
8. Рипа М. Д., Кулькова И. В. Компьютерная болезнь и ее профилактика – актуальная научно-практическая проблема / М. Д. Рипа, И.В. Кулькова // Физическая культура в школе. – 2014. – № 7. – С. 19-22.
9. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. — Т. 20. – № 1. – С. 86-102.
10. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Резниченко Мария Андреевна

Белгородский государственный научно-исследовательский университет (г. Белгород);

старший преподаватель Шитикова Елена Вячеславовна

Белгородский государственный научно-исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА С РАЗНОЙ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В УЧЕНИИ

Аннотация. Показано, что в ценностно-смысловой сфере студентов бакалавриата существует иерархия и дезинтеграция ценностей, которые возрастают при доминировании направленности мотивации учения на овладение профессией и низкой формальной успешности в учении.

Ключевые слова: личность студента бакалавриата, «ядро» ценностное, «ценностность» и «доступность» в ценностно-смысловой сфере личности, мотивационная направленность в учении, формальная успешность в учении.

Annotation. It is shown that in the value- semantic sphere of the students of balavriata there is a hierarchy and the disintegration of values , which grow with the domination of the directivity of the motivation of study to the mastery of profession and the low formal success in the study.

Keywords: the personality of the student of bakalavriata, “nucleus” value, “tsennostnost” and “accessibility” in the value- semantic sphere of personality, motivational directivity in the study, formal success in the study.

Введение. Ценностные ориентации и личностные смыслы являются важнейшими компонентами ценностно-смысловой сферы личности, выполняющие функции регуляторов поведения и зависящие от многих факторов, в том числе от психологических и возрастных особенностей развития личности. В период обучения в вузе происходят существенные изменения в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций личности. Ценностно-смысловые компетенции, как ключевые, обеспечивают механизм самоопределения студента в ситуациях учебной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом. Ценность, став реальным мотивом и являясь источником осмысленности бытия, ведет к личностному росту и совершенствованию - «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой» [2]. Умение определить свои цели, найти свое место в жизни - важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Отсутствие внутренних резервов разрешения кризиса юности может привести к образованию «внутреннего конфликта» или «внутреннего вакуума» (В. Франкл). Система ценностей выступает в данном случае как «психологический орган» измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотношения индивидуальных устремлений и «надьиндивидуальной сущности» личности. Ф.Е. Василюк [2] полагает, что ценности последовательно приобретают форму «знаемых» мотивов, мотивов смыслообразующих и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих. В процессе приобретения новых мотивационных качеств происходит своего рода скачок в степени осознанности ценностей, в результате которого «ценность из «видимого», из объекта превращается в то, благодаря чему видится все остальное, - во внутренний смысловой свет».

Цель исследования: выявить особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов бакалавриата с разной мотивационной направленностью в учении.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто предположение о том, что у студентов бакалавриата:
 - существует иерархия ценностей в ценностно-смысловой сфере личности, ядро которых составляют наиболее значимые ценностные ориентации: «Любовь», «Счастливая семейная жизнь», «Доброта», «Целеустремленность»;

- содержание ценностно-смысловой сферы личности связано с доминированием мотивации учебной деятельностью («на приобретение знаний», «на овладение профессией», «на получение диплома»): чем выше уровень мотивации «овладения профессией», тем более значимыми являются ценности познания (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие и свободы (свобода как независимость в поступках и действиях);

- в ценностно-смысловой сфере личности существует разрыв между ценностью и доступностью, приводящий к дезинтеграции (рассогласованности) личности; уровень дезинтеграции возрастает при доминировании направленности мотивации на «овладение профессией» и низкой формальной успешностью в учении.

Методики исследования:

1. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД) (Е.Б. Фанталова);

2. Методика «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова);

3. Методика по определению мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина)

Выборка и база исследования. Исследование проводилось в ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». В нем приняли участие студенты бакалавриата второго года обучения в количестве 82 человек с разным уровнем формальной успешности в учении (на основе среднего бала успеваемости): высокий уровень формальной успешности у 64,7 % испытуемых, средний уровень - 20,7 %, низкий уровень - 14,6 %.

Изложение основного материала статьи. По результатам исследования были выделены группы с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-смысловой сфере: высоким, средним, низким (рис. 1.). Высокий уровень дезинтеграции (50 – 72 б.) имеют 7% студентов, средний уровень - (37 – 49 б.) имеют 29% студентов, низкий уровень дезинтеграции (0 – 36 б.) имеют 64% студентов.

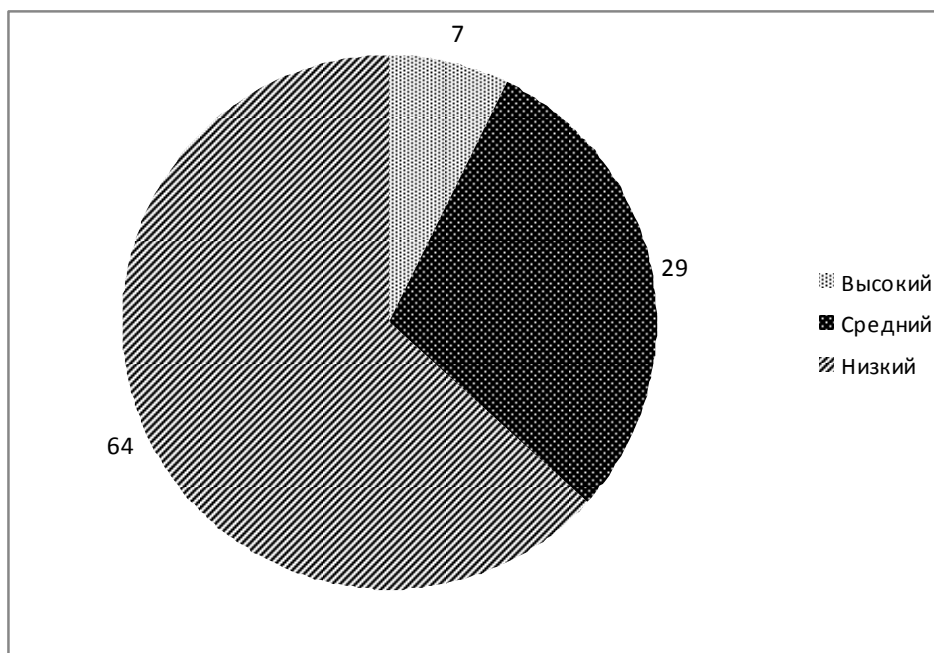


Рисунок 1. Распределение студентов по уровню дезинтеграции (по соотношению Ц и Д) в ценностно-смысловой сфере, в целом по выборке, (%)

Такое распределение по уровням дезинтеграции вполне характерно для изучаемого нами периода юности. Поскольку особенностью юношеского возраста является развитие самосознания, формирование личностных смыслов, то возникает определенная внутренняя напряженность, порождающая кризис. Отсутствие внутренних резервов разрешения кризиса может приводить к образованию «внутренних конфликтов» или «внутренних вакуумов».

Ценностно-смысловая сфера студентов бакалавриата представлена в виде 12 ценностных ориентаций (сфер): «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье (физическое и психическое)», «Интересная работа», «Красота природы и искусства», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», «Наличие хороших и верных друзей», «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)», «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)», «Свобода как независимость в поступках и действиях», «Счастливая семейная жизнь» Творчество (возможность творческой деятельности)». На рис. 2 представлены названные ценностные ориентации по соотношению показателя «ценность» - «доступность» в целом по выборке, что позволяет проанализировать ценностно-смысловую сферу студентов бакалавриата на предмет выявления интегрированности и иерархичности.. Такое соотношение между двумя плоскостями сознания, а именно между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных смыслов, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что

является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в зоне «легкой досягаемости» является подвижным, постепенно меняющимся в процессе деятельности, в зависимости от жизненных обстоятельств существенных детерминант мотивационно-личностной сферы. Интегральный показатель «ценность» - «доступность» в таких ценностных ориентациях как: «Здоровье (физическое и психическое здоровье)», «Интересная работа», «Наличие хороших и верных друзей», «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)», «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)», «Свобода как независимость в поступках и действиях», не имеет значительного расхождения. Следует отметить, что «Ценность» и «Доступность» не являются полярными характеристиками мотивационно-личностной сферы. Напротив, побудительная сила различных мотивов и возникновение внутренних конфликтов в определенных жизненных сферах будут во многом зависеть от характера взаимосвязи Ц и Д.

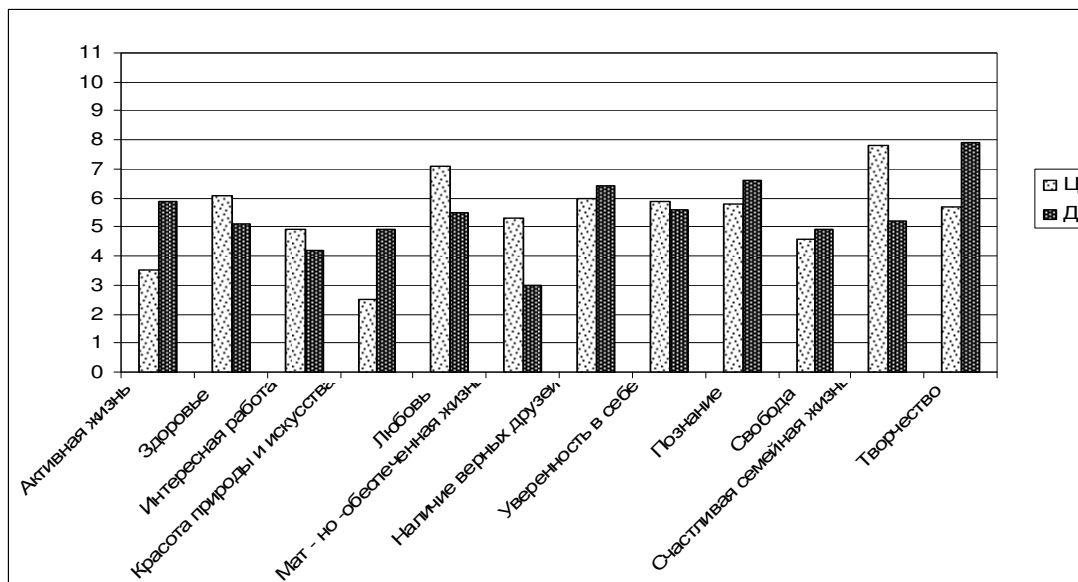


Рисунок 2. Выраженность соотношения «ценности» и «доступности» в конкретных ценностных ориентациях студентов, в целом по выборке, ср. б. (max = 11)

Особый интерес представляет так называемая «нейтральная зона», когда «ценность» и «доступность» в достаточной степени совпадают. Эти сферы представляют собой своего рода «бесконфликтную» зону, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают. По нашим данным в сферах «Активная, деятельная жизнь», «Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)», «творчество (возможность творческой деятельности)» «доступность» значительно превышает «ценность», что позволяет сделать предположение о том, что эти сферы находятся в зоне «внутреннего вакуума», то есть на «избыточность» присутствия чего-либо при отсутствии интереса к этому в жизни, в конкретной ситуации. Значительное превышение «ценности» над «доступностью» указывает на наличие «внутреннего конфликта» у студентов бакалавриата в сфере «Счастливая семейная жизнь», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)». Наиболее ценными и значимыми для студентов являются сферы «Любви», «Счастливой семейной жизни», «Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», актуальность их настолько велика, что достигает зоны «внутреннего конфликта», заключающегося в значительном превышении «ценности» над «доступностью», в то время как когнитивные ценности, такие как «Красота природы и искусства», «Творчество (возможность творческой деятельности)», «Познание» не имеют для студентов серьезного значения, отходя на задний план и составляя в совокупности зону «внутреннего вакуума», а доступными являются «Активная жизнь», «Наличие верных друзей», «Познание» и «Творчество». При этом существенный разрыв между ценностью и доступностью в зоне «внутреннего вакуума» имеют ценности «Активная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество», что оказывает существенное влияние на рассогласование в ценностно-смысловой сфере личности студента.

Выявилась специфика ценностно-смысловой сферы личности у студентов в группах с разной формальной успешностью в учении. Они представлены в таблице 1. Были выявлены статистически значимые различия по показателям ценностно-смысловой сферы студентов «Активная, деятельная жизнь» (ценность: Нэмп=8,503), при $p \leq 0,01$ и «Искренность» (ценность: Нэмп=5,497 и доступность: Нэмп= 5,842 на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$. (непараметрический статистический критерий для нескольких независимых выборок Н-Крускала-Уоллиса). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, имеющие высокий уровень формальной успешности будут иметь более высокую значимость таких ценностей, как «Активная деятельная жизнь» в плане ее ценности и искренности, которая для них и ценна и доступна в реализации. Также статистически был подтвержден результат о том, что студенты, имеющие низкий уровень формальной успешности, более значимыми считают ценности: «Наличие хороших и верных друзей» (ценность: Нэмп=8,730, при $p \leq 0,01$), «Красота вещей» (ценность: Нэмп=17,943, при $p \leq 0,01$) и «Общение» (ценность: Нэмп=7,208 и доступность: Нэмп=7,734, при $p \leq 0,05$. Студенты, имеющие средний уровень формальной успешности более значимыми считают ценности: «Снисходительность к слабостям других» (ценность: Нэмп=7,741 и доступность: Нэмп=7,741), при $p \leq 0,01$; «Общительность» (ценность: Нэмп=6,476 и доступность: Нэмп=7,179), при $p \leq 0,05$.

Выраженность показателей ценностно-смысловой сферы личности студентов в группах с разной формальной успешностью в учении

№ п/п	Показатели ценностно-смысловой сферы		Уровни формальной успешности в учении			N эмп.
			Низкий	Средний	Высокий	
1.	Активная, деятельностная жизнь	Ц	2,33	3,12	3,90	8,503**
		Д	4,58	5,47	6,25	4,630
2.	Наличие хороших и верных друзей	Ц	8,08	6	5,53	8,730**
		Д	7,42	6	6,34	2,242
3.	Искренность	Ц	1,67	4,59	5,58	5,497*
		Д	1,42	3,82	4,81	5,842*
4.	Общение	Ц	3,67	1,18	0,91	7,208*
		Д	3,25	0,94	0,83	7,734*
5.	Общительность	Ц	0,75	2,82	0,89	6,476*
		Д	0,75	2,24	0,55	7,179*
6.	Красота вещей	Ц	2,5	0	0	17,943**
		Д	1,67	0	0	17,938
7.	Снисходительность к слабостям других	Ц	0	1	0	7,741**
		Д	0	0,47	0	7,741**

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

Мотивационную направленность студентов бакалавриата в учении мы рассматривали с учетом формальной успешности (рис. 3).

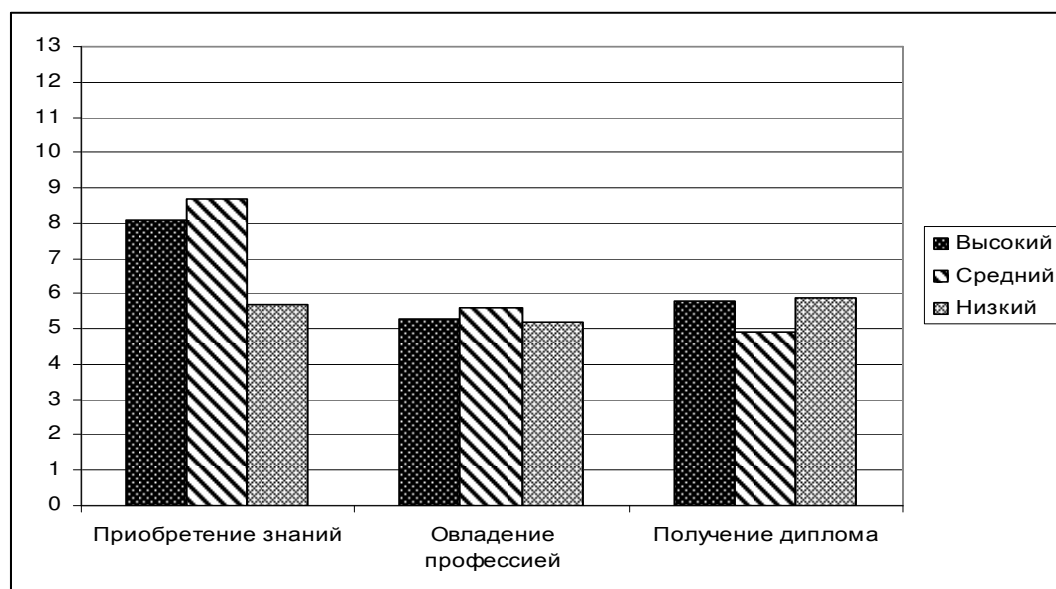


Рисунок 3. Выраженность показателей мотивационной направленности студентов, по группам формальной успешности, ср. б.

Для высокого уровня формальной успешности характерно преобладание мотива «приобретение знаний» (8,1 б.), но при этом второе место занимает мотив «получение диплома» (5,8), что свидетельствует о внешней направленности мотива «приобретение знаний», мотив «овладение профессией» находится на третьем месте (5,3 б.), что также является показателем отсутствия понимания дальнейшей перспективы профессионального самоопределения.

При среднем уровне формальной успешности мы можем констатировать адекватность выбора студентом профессии и удовлетворенности ею, т.к. доминируют мотивы «приобретение знаний» (8,7 б.) и «овладение профессией» (5,6 б.). Мотив «получение диплома» (4,9 б.), не является ведущим.

Студенты с низким уровнем формальной успешности в качестве ведущего мотива выбрали мотив

«получение диплома» (5,9 б.), вторым по значимости выступает мотив «приобретение знаний» (5,7 б.), мотив «овладение профессией» (5,2 б.) занимает последнее место в мотивационной сфере этой группы студентов. Можно сделать вывод о том, что у студентов данной группы присутствует стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, обнаруживается тенденция к поиску каких-либо обходных путей при сдаче зачетов и экзаменов.

Далее рассмотрим выраженность характеристик ценностно-смысловой сферы личности студентов с разной мотивационной направленностью в учении. Результаты представлены на рис. 4.

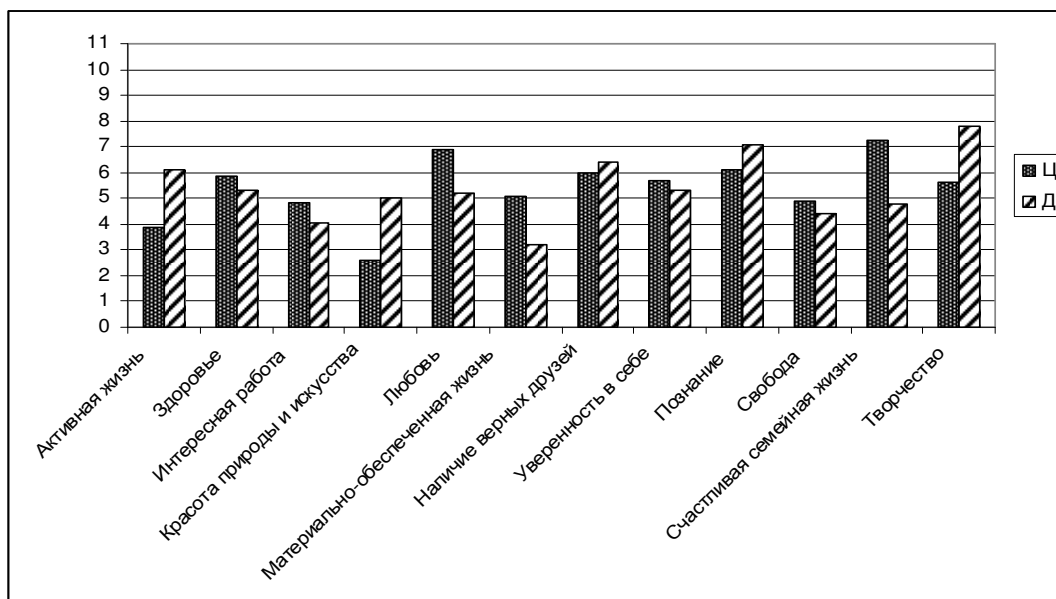


Рисунок 4. Выраженность соотношения «ценности» и «доступности» в ценностных ориентациях студентов в группе с доминирующей мотивационной направленности на «приобретение знаний», ср. б. (max = 11)

У студентов, имеющих мотивационную направленность на «приобретение знаний», доминируют такие ценности, как «Любовь», «Наличие верных друзей», «Познание», «Счастливая семейная жизнь» в плане ее значимости, ценности. В плане доступности «Активная жизнь», «Наличие верных друзей», «Познание», «Творчество». Существенное влияние на уровень дезинтеграции в зоне конфликта оказывают ценности «Любовь», «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь», в зоне «внутреннего вакуума» «Активная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество».

У студентов, имеющих мотивационную направленность на «овладение профессией» (рис.5), в плане ее значимости, ведущими выступают такие ценности, как «Любовь», «Уверенность в себе», «Счастливая семейная жизнь», «Творчество» в плане доступности «Любовь», «Наличие верных друзей».

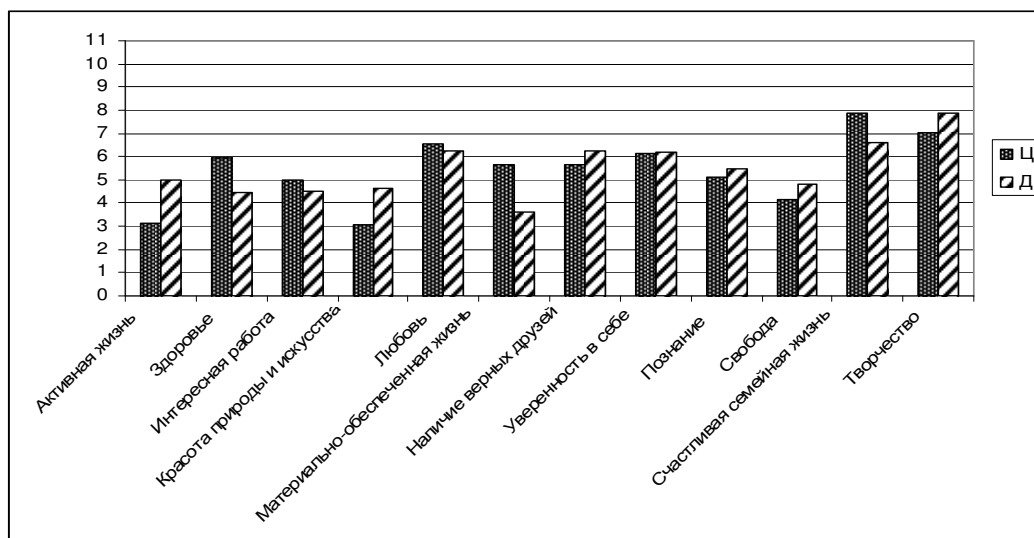


Рисунок 5. Выраженность соотношения «ценности» и «доступности» в ценностных ориентациях студентов в группе с доминирующей мотивационной направленности на «овладение профессией», ср. б. (max = 11)

Уровень дезинтеграции в ценностно-смысловой сфере формируют в зоне «внутреннего конфликта» такие ценности как «Здоровье», «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь», в зоне

«внутреннего вакуума» находятся ценности «Активная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество».

У студентов, имеющих мотивационную направленность на «получение диплома» (рис.6), доминируют такие ценности, как «Здоровье», «Любовь», «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь» в плане ее значимости, ценности. В плане доступности - «Активная жизнь», «Наличие верных друзей», «Познание», «Творчество». Существенное влияние на уровень дезинтеграции в зоне конфликта оказывают ценности «Здоровье», «Любовь», «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь», в зоне «внутреннего вакуума» «Активная жизнь», «Красота природы и искусства», «Свобода», «Творчество».

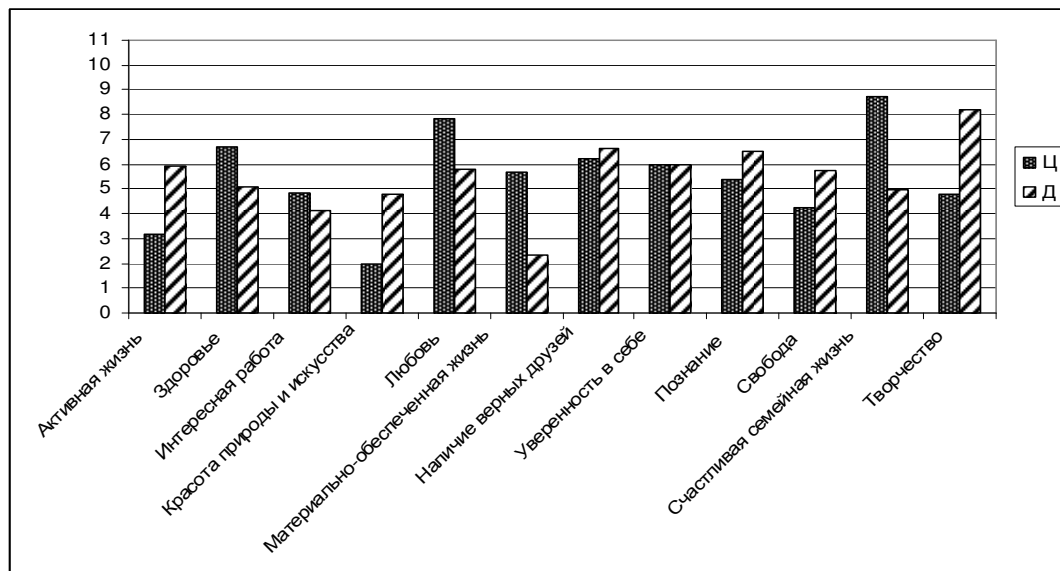


Рисунок 6. Соотношение «ценности» и «доступности» в ценностных ориентациях студентов в группе с доминирующей мотивационной направленности на «получение диплома», ср. б. (max = 11)

Ценности, оказавшиеся в зоне конфликта, т.е. ценности которые значимы, важны, но недостаточно доступны в жизни, объяснимы с позиции возрастного развития в период юности, но при этом настораживает то, что ценности «Активная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество» оказались в зоне «внутреннего вакуума», т.е. они доступны, но не ценны у студентов творческих специальностей. Это подтверждает наше предположение, о том, что мотивационная направленность у студентов не достаточно сформирована, в связи с неосознанностью смысла своего обучения в вузе и отсутствия четкой дальнейшей перспективы для трудоустройства в рамках выбранной профессии.

В целях подтверждения и уточнения иерархичности ценностно-смысловой сферы личности студентов бакалавриата нами более детально было исследовано ценностное «ядро». В него вошли такие ценности, как «Целеустремленность», «Искренность», «Доброта», «Честность», «Чувство юмора», «Дружелюбие», «Уважение к людям», «Прощение», Понимание других людей», «Любовь», «Семья», «Работоспособность». Наиболее значимыми из них являются «Целеустремленность», «Искренность», «Доброта», «Честность», «Любовь», т.е. характерологические качества личности, и одно из самых высоких проявлений человеческих чувств - чувство любви, но перечисленные ценности находятся в зоне «внутреннего конфликта», т.е. они значимы, но недостаточно доступны, что в свою очередь отразится на уровне дезинтеграции, рассогласованности ценностно-смысловой сферы личности, что характерно для периода внутренней напряженности, свойственному юности (Рис. 7).

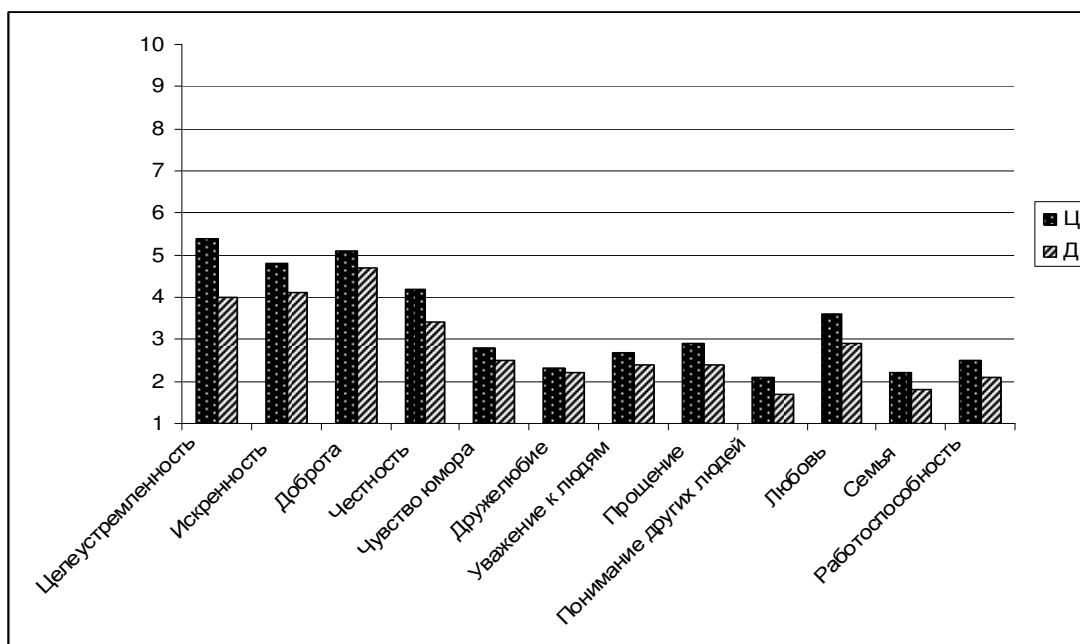


Рисунок 7. Соотношение «ценности» и «доступности» показателей ядра ценностно-смысловой сферы студентов в целом по выборке, ср. б. (мах = 10)

Выводы. Таким образом, образовательное пространство вуза, в частности, пространство бакалавриата, определяет формирование целей, проектирование моделей будущей жизни, поиск и обретение смыслов, способствует включению студентов в процесс социализации и будущей профессиональной деятельности, позволяет моделировать и проектировать настоящее и будущее. Оно создает для студента исходную проблемную ситуацию развития, ставит его перед необходимостью саморазвития, сохранения социальной целостности и личной самореализации, что в свою очередь сопряжено с включением в принципиально новые виды деятельности, расширением круга лично значимых отношений и коренной перестройкой образа жизни сообразно новым условиям и задачам, которые порой противоречат сиюминутным желаниям студента и его возможностям. Умение определить свои цели, найти свое место в жизни - важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Характер соотношения «Ценности» и «Доступности» свидетельствует о побудительной силе разных мотивов учения и возникновении внутренних конфликтов в определенных жизненных сферах. Отсутствие внутренних резервов разрешения кризиса юности может привести к образованию «внутреннего конфликта» или «внутреннего вакуума». Одним из ведущих факторов, влияющих на развитие ценностно-смысловой сферы, в юношеском возрасте выступает учебная деятельность, ее интеллектуальная насыщенность.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. Учебное пособие. – М.: Логос, 2006. - 184 с.
2. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1994. – 200 с.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010. – 336.
4. Клименко И.В. Формирование мотивационно-ценностной профессиональной направленности студентов вуза // Вестник практической психологии образования. – М. – 2012. – №1, 2. – С. 44 – 55.
5. Фанталова Е.Б. Внутренний конфликт, внутренний вакуум и нейтральная зона как ценностно-ориентированные личностные конструкты в экзистенциальном пространстве человека // Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука XXI века: Монография. Краснодар, 2012.
6. Фанталова Е.Б. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии. Научно-методический журнал №2 (66). М., 2011.

УДК 159.923:316.485

аспирант Русанова Надежда Александровна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

доктор психологических наук, профессор Вербина Галина Георгиевна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

К ВОПРОСУ О ВРЕМЕННОЙ И ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация. Наравне с изучением обычных, непреходящих, остающихся неизменными при определенных преобразованиях механизмов, детерминирующих характер существования, развития, образа жизни, поступков и деятельности индивида, таких как: мотивы, диспозиции личности, современная психология оказалась перед новыми актуальными проблемами, касающимися исследований различных видов перспективы личности. Авторы ставят целью в рамках социальной психологии рассмотреть научные концепции, определяющие понятие и характерные особенности временной и жизненной перспектив личности. В статье изложены представления К. Левина, Ж.Р. Нюттена, В.И. Ковалева, К.А. Абульхановой-Славской, Е.Б. Быковой, Ж.А. Леснянской о временной и жизненной перспективе. Резюмировано: временные и жизненные перспективы личности воспитателя зависят от достигнутого ею уровня внутреннего и нравственного развития, материального благосостояния, ценностного выражения и создают благоприятные условия для ее самореализации.

Ключевые слова: личность воспитателя, жизненная перспектива, временная перспектива, жизненный путь, содержательность, внутренний смысл, профессиональный рост, образ будущего.

Annotation. On an equal basis with studying usual, indispensable, remaining invariable at certain transformations of the mechanisms determining the nature of existence, development, a way of life, acts and activity of the individual such, as: motives, dispositions of the personality, the modern psychology has appeared before the new current problems concerning researches of different types of prospect of the personality. Authors set as the purpose within social psychology to consider the scientific concepts defining a concept and characteristics of temporary and vital prospects of the personality. In article K.Levin, J.R. Nuttin, V.I. Kovalev, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, E.B. Bykova, Zh.A. Lesnianskaya representations of the temporary and vital prospect are stated. It is summarized: temporary and vital prospects of the identity of the tutor depend on the level of internal and moral development, material well-being, valuable expression reached by her and create favorable conditions for her self-realization.

Keywords: identity of the tutor, vital prospect, temporary prospect, course of life, pithiness, inner meaning, professional development, image of the future.

Введение. Заявленная в названии статьи проблема является актуальной для настоящего времени, так как научные исследования, связанные с организацией работы в области перспективы личности воспитателя, обозначили их главное значение в руководстве личностью воспитателя временем своего жизненного пути. Можно предположить, что заранее намеченные жизненные замыслы, соответствующие индивидуальным особенностям личности воспитателя, системе ее знаний и опыта, обуславливающие предрасположенность к осуществлению профессиональной деятельности, что замыслы, совпадающие с наличием благоприятных обстоятельств в ходе жизни, способствующих их достижению и осуществлению, являются начальным тезисом, утверждающим характер устройства деятельного участия личности воспитателя в организации времени созидания своего будущего.

Жизнь современного общества проходит в условиях и событиях, меняющихся со стремительной скоростью. Совершенствуются технические устройства, а также область человеческой деятельности, связанная с их изготовлением, применением, усовершенствованием; появляются новые благоприятные условия для целенаправленной деятельности человека, требующей умственного или физического напряжения и определенной подготовки. Становится иной система воззрений, мыслей, убеждений, знаний, степень их понимания. Система проявляется в разных формах общественного сознания и отражает существенные, затрагивающие наиболее важные интересы социальных групп и классов, меняются отношения людей в общественной среде [1, с. 98].

Социальная система требует от личности быстроты хода собственной жизни, удовлетворения множества материальных и духовных потребностей и запросов, достижения собственных устремлений и раскрытия своих способностей, вследствие чего приоритетной становится важность планирования событий, определения их порядка и последовательности в протекании времени своей жизни, важность бережного отношения к его расходованию.

Одновременно всеохватные социальные изменения способны породить в личности и мощные стрессы, дисбалансы, невротизм, способны глубоко травмировать психику - вплоть до деградации и дезинтеграции личности.

Современное общество должно оказывать реальное противодействие повреждающим факторам, пересмотреть ценностные ориентиры и цели, найти объединяющие объяснительные принципы жизни, удовлетворяющие стремление к целостности личности, гармоничности бытия в мире не только на уровне индивидуальности, но и малых, и больших групп [2].

Необходимо возникновение новой «нравственной психологии», которая бы выделила в качестве предметов своего исследования такие вечные темы, как свободу, ответственность, любовь, ценности, смысл, веру, устремленность в будущее [3].

В связи с указанными особенностями в современных условиях личности воспитателя необходимо обладать инициативой, предприимчивостью, способностью к совершению самостоятельных активных действий в отношении выстраивания линии своего жизненного пути и будущей перспективы.

Формулировка цели статьи. Целью исследования являются временные и жизненные перспективы личности воспитателя.

В связи с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

1. познакомиться с научными психологическими концепциями отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся изучением временной и жизненной перспектив;

2. изложить некоторые особенности временной и жизненной перспектив и их влияние на личность воспитателя.

Изложение основного материала статьи. Зарубежные и отечественные ученые XX века сконцентрировали свое внимание на выявлении и объяснении психологически обусловленной совокупности состояний и процессов, последовательных и необычных фактов и явлений, которые обеспечивают выстраивание личностью индивидуального жизненного пути, а так же прогнозируют ее развитие в качестве субъекта жизни. Эмпирические исследования перспективы представлены в работах К. Левина, Ж. Р. Нюттена, использовавших понятие временной перспективы для обозначения присоединения совокупности прошедших и предстоящих событий, системы подлинных, действительных и воображаемых предположений, замыслов и мероприятий в жизни в план настоящего времени. В. И. Ковалев, К. А. Абульханова-Славская предложили классификацию типов личности в зависимости от способов их организации жизненного времени. А. А. Кроник, Е. И. Головаха разработали метод каузометрии по выявлению особенностей психологического времени личности, основанный на последовательном расположении событий и др. [4, с. 62].

К. Левин, оценивая поведение человека в настоящее время, использовал введенное Л. К. Франком понятие временной перспективы. Временная перспектива означает, по Л. К. Франку, присоединение психологической совокупности представлений индивида о предполагаемых событиях будущего и уже свершившихся событий прошлого, действительных, настоящих, реальных, представленных в ожиданиях, и существующих только лишь в желаниях, идеях, в воображении и страхах. Это - ирреальные предположения и замыслы, выходящие в психологическое поле, или жизненное пространство личности, на данный момент. К. Левин исследовал значение, влияние существующей в настоящий момент временной перспективы, оказываемое на уровень притязаний, на стремление добиться поставленных перед собой целей, на настроение и душевное состояние, конструктивность, являющуюся основой, фундаментом, и на инициативность, предприимчивость, способность к активным действиям личности. К. Левин, указывая на постоянную изменчивость временной перспективы, подчеркивал, что каждая индивидуальная модель поведения является следствием действия общего поля именно в настоящее время, к которому присоединена действующая в настоящий момент временная перспектива, а не следствием поля прошлого или будущего времени, то же включающими свои временные перспективы [5, с. 263].

Ж. Р. Нюттен рассматривает понятие временной перспективы как совокупность трех составляющих его аспектов: временной перспективы как таковой, отличительными чертами которой является протяженность, размеры, глубина, содержательность, значительность, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности; временной установки, показывающей до известной степени положительную или отрицательную направленность индивида относительно его прошлого времени, настоящего или предполагаемых событий будущего; и временной ориентации как поведения индивида, устремленного на предметы, явления уже прошедшего времени, настоящего или предполагаемого будущего. По Ж. Р. Нюттену, ограниченные во времени объекты определяют временную перспективу и подчиняют поведение индивида определенным правилам и порядку. Будущее, будучи абстрактным размышлением, основанным на созерцании, в котором индивидуальные потребности становятся объектом когнитивного преобразования в цели и в планы поведения, которые должны осуществиться в далеком будущем, является пространством для выстраивания поведения и развития человека [6, с. 355].

Подход Ж. Р. Нюттена к определению характеристик временной перспективы связан с созданной им методикой мотивационной индукции (ММИ), представляющей собой перечень незаконченных предложений, целью которой является исследование содержания временной перспективы сознания, измерение удаленности во времени событий будущего [6, с. 306 - 309].

В. И. Ковалев разработал понятие «трансперспективы», дающей возможность сознанию связывать события прошлого времени и предполагаемые события будущего в настоящем времени и таким образом, обобщая, собрать, объединить в одно целое время своей жизни [7, с. 29].

Автор, взяв за основу критерий организации личностью времени своей жизни, отметил существование четырех типов людей: обыденно – ситуативный, который постоянно обременен каждодневными делами, работой, не имеет свободного времени, но не выделяет для себя самой важной, основной жизненной линии и отдаленных по времени целей; функционально – действенный, активность, энергичная деятельность которого, преимущественно проявляется в пределах социальной роли, функции которой он не соотносит, в общем, с собственной жизнью и не задумывается о смысле своей жизни; созерцательно – рефлексивный, либо живущий внутренней жизнью, уходящий от реальной действительности фантазер, мечтатель, либо углубленный в свой внутренний духовный мир, непосредственно воспринимающий действительность, но в отрыве от практического преобразования природы и общества; сознательно – преобразующий, обладающий способностью постичь смысл, значение, сущность, содержание собственной жизни и стремящийся жить согласно им, вопреки воздействию негативных жизненных событий, условий [7, с. 37].

К. А. Абульханова-Славская по результатам многолетних исследований резюмирует, что жизненные перспективы личности обеспечиваются и определяются в основных чертах ее предшествующим жизненным опытом, степенью культуры, просвещенностью, наличием разносторонних знаний, профессиональным мастерством, социальным положением, в общем, той ступенью, тем качественным состоянием, которых личность уже достигла в своем развитии к настоящему времени. Весьма возможно, подчеркивает автор, что жизненная перспектива есть действительная, настоящая жизненная возможность проявления личности, основанная на ее достижениях и результатах в прошлом, основанная на имеющихся у нее индивидуальных особенностях, обуславливающих умение претворять собственные планы, замыслы в жизни [8, с. 39 – 40].

Е. И. Головаха отмечает, что ядром жизненной перспективы являются такие характеристики личности, как: ценностные ориентации, жизненные цели и планы. Планируя свою жизнь, человек не всегда получает желаемое. Часто ожидаемое сопровождается тревогой и опасениями, неудачами и утратами, которые, как правило, не планируются и не желают осуществляться. Но их можно прогнозировать и, зная заранее об их появлении, готовиться к заблаговременному предупреждению и устранению негативных последствий.

Каждый человек хотя бы раз переживал в своей жизни переломный, трудный период, который связан с изменениями жизненных планов на будущее. В такие тяжелые жизненные моменты одни люди способны организовать по-новому, изменить свою жизнь, повышая мотивацию достижения, а для других характерно

состояние стресса, чувство опасности, повышенной тревожности, фрустрация и появление внутрилличностных конфликтов [9, с. 76].

Е. Б. Быкова в своем исследовании, взяв за основу принцип единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном, определяет образ будущего как соединение когнитивных и эмоциональных процессов, в ходе которых осознаются и наделяются смыслом и эмоциональной окраской события прошлого и предполагаемые явления и факты, определяющие будущее. По мнению автора, образы будущего у разных индивидов, кроме исключительных в своем роде отличительных особенностей, содержатся неизменным при определенных преобразованиях свойство, которое можно наглядно передать в виде 4-х факторов семантического пространства, смысловое содержание величин которого объясняется следующим образом: 1) исполненный страданий, физической, нравственной боли или испытывающий удовольствие и наслаждение образ будущего, 2) исходящий из учета условий реальной действительности или выдуманный, предающийся фантазиям, мечтам образ будущего, 3) деятельный, энергичный, развивающийся или лишенный деятельного начала, инертный образ будущего, 4) вполне определенно сложившийся, отчетливый или не вполне осознанный, неясный, смутный образ будущего. Очень важные для настоящего времени понятия, отражающие характерные особенности восприятия образа будущего, схематически построили образец, призванный дать индивиду возможность определить, указать направление своего движения, характер действий в охвате многолетней временной перспективы и призванный придать личностный смысл переживаний [10, с. 42].

Ж. А. Леснянская определяет временную перспективу как исходный пункт в формировании и развитии личности, обуславливающий и оказывающий воздействие на ясное понимание ею смысла собственной жизни, связанный с системой ценностей и целей, как исходный пункт в самореализации личности; как часть ее мировоззрения, которая изменяется в процессе социальной деятельности на протяжении всей его жизни и в то же время обуславливает самоопределение личности, выбор ею жизненного пути и самореализацию в определенной сфере деятельности [11, с. 58].

Научно-теоретический анализ проблемы временных и жизненных перспектив личности дает основание предполагать, что личность воспитателя создает собственную исключительную жизнь, благодаря оцениванию своего прошлого опыта, уже достигнутых и реализованных или нереализованных стремлений. Богатое внутреннее смысловое содержание личности воспитателя, имеющее важное значение в профессиональной деятельности, является следствием уровня ее энергичной деятельности, развития и уровня творческого, созидательного характера поведения и понимания жизни. Понимая собственное, определяемое временем, обозримое жизненное пространство, анализируя последствия событий и доведенной до полного окончания деятельности, намечая дальнейшие действия, личность воспитателя имеет возможность идти вперед в процессе жизни. Пока личность воспитателя не осознает собственную жизненную и временную перспективу, она не сможет осмыслить свою жизнь, понять ее значение, у нее не сформируется способность к духовной деятельности, к проявлению своих умственных или душевных качеств, у нее не будет возможности обнаружить наличие скрытых условий, которые могут послужить основой для благоприятного ее развития.

Выводы. В статье рассмотрены и отмечены отдельные черты, особенности научных концепций, связанных с видами временной и жизненной перспектив личности. Описаны представления К. Левина о характеристике временной перспективы в психологическом жизненном пространстве индивида в данный момент; мысли Ж. Р. Нюттена о трех составляющих понятия временной перспективы, а именно: временной перспективе как таковой, временной установке и временной ориентации; представления В. И. Ковалева о понятии трансспективы и о выделенных им типах личностей по способам их организации времени своей жизни; представлено данное К. А. Абульхановой и ее исследовательской командой определение жизненной перспективы, в состав которой она включает три вида перспектив: когнитивную, личностно-мотивационную и собственно жизненную перспективу; отмечено, что, по мнению Е.И. Головахи, ядром жизненной перспективы являются такие характеристики личности, как: ценностные ориентации, жизненные цели и планы. Указаны особенности временной перспективы авторов Е. Б. Быковой и Ж. А. Леснянской.

Таким образом, развитие личности воспитателя в процессе жизни соединяет в себе взаимно сочетающиеся, соответствующие и лишенные согласованности отдельные стадии; переломные моменты, резкие изменения всевозможной степени проявления, представляющие затруднения для их понимания, решения и осуществления, служащие причиной появления как благоприятных, так и противоположных ожидаемому форм или элементов. Степень умственной, духовной зрелости, широта кругозора личности воспитателя представляет собой конечный показатель целой системы изменений:двигающихся вперед, совершенствующихся или идущих назад в своем развитии. Количественные и качественные изменения способны возвращаться к первоначальному, исходному состоянию и изменения, которые не могут повториться вновь, устойчивые, не изменяющиеся и не обладающие достаточной твердостью и способностью сопротивляться тем или иным воздействиям, действующие и работающие в определенном, заданном направлении и случайные, возникшие без достаточных оснований, непреднамеренно, непредвиденно. Процесс развития есть руководящий, направляемый деятельность, работу, стремление личности воспитателя к определенной цели - индивидуально упорядоченный процесс. Как раз по этой причине все происходящие изменения способны накапливаться, сосредотачиваться, объединяться в одно целое, располагаться в определенном порядке и представлять собой основу, сущность жизненной линии личности воспитателя [13, с. 96].

В целом, исходя из нашего теоретического исследования, становится очевидным, что социальная система требует от личности воспитателя создания собственной исключительной жизни, благодаря подчинению своей воле жизненных условий в настоящий момент, придавая им нужное, желательное направление, благодаря самоконтролю, физическому и умственному напряжению, необходимому для принятия своего прочного, устойчивого положения в окружающем обществе, в определенной сфере жизни.

Литература:

1. Русанова Н.А., Вербина Г.Г. Универсальные источники смысла жизни как ориентиры в развитии жизненного пути и перспективы личности. – Наука нового времени: от идеи к результату. – СПб: Изд-во «КультИнформПресс», 2017. – 192 с.
2. Козлов В.В. Психология кризиса. Монография – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 430 с.

3. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017. – 198 с.
4. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 319 с.
5. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
6. Нюттен Ж.Р. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
7. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб., Речь, 2003. — 352 с.
8. Абульханова К. А., Березина Т. Н.. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
9. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.
10. Быкова Е.Б. «Я-концепция» и временная перспектива подростков и юношей с нарушениями зрения: Монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 151 с.
11. Леснянская Ж.А. Временная перспектива личности и её развитие / Ж.А. Леснянская. – Чита: ЗабГУ, 2014. – 124 с.
12. Русанова Н.А., Вербина Г.Г. Жизненные перспективы личности воспитателя. Материалы Международной научно-практической конференции «Прорывные научные исследования как двигатель науки нового времени», СПб, 2016. – с. 96-100.

Психология

УДК 159.922.1

доктор психологических наук, доцент,

профессор кафедры практической психологии Семенова Лидия Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

аспирантка кафедры практической психологии Родионова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МУЖЧИН-ОТЦОВ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме психологического благополучия мужчин с разной степенью удовлетворенности браком, недавно ставших отцами, т.е. имеющих детей-первенцев раннего возраста. Обосновывается ее значимость и актуальность. Кратко раскрывается содержание одного из подходов к научному анализу феномена психологического благополучия личности. Обсуждаются результаты исследования особенностей проявления основных структурных компонентов и общего уровня психологического благополучия мужчин-отцов с учетом степени их удовлетворенности супружескими отношениями. Приводятся фактические данные, убедительно свидетельствующие о том, что психологическое благополучие отцов с разной степенью удовлетворенности браком имеют как количественные (уровень), так и качественные (содержательные характеристики) различия, при которых более благополучными оказываются мужчины-отцы, удовлетворенные браком.

Ключевые слова: отцовство, отцы, психологическое благополучие, удовлетворенность браком, дети раннего возраста.

Annotation. This article is devoted to the problem of psychological well-being of men with varying degrees of satisfaction with marriage, recently became fathers, I mean having children of early age. Its importance and relevance are proved. The article briefly reveals the content of one of the approaches to the scientific analysis of the phenomenon of psychological well-being of a person. The article discusses the results of the study of the features of the manifestation of the main structural components and the General level of psychological well-being of male fathers, taking into account the degree of their satisfaction with marital relations. The paper presents factual data that clearly indicate that the psychological well-being of fathers with varying degrees of satisfaction with marriage have both quantitative (level) and qualitative (content) differences, in which the male fathers satisfied with the marriage are more prosperous.

Keywords: paternity, fathers, psychological well-being, satisfaction with marriage, children of early age.

Введение. Согласно традиционной точке зрения самым важным для ребенка человеком является мать, тогда как отцу в лучшем случае отводится второстепенная роль. Однако в последнее время эта точка зрения начала переосмысливаться. Появились исследования, доказывающие значимость отцовского отношения и участия в заботе о ребенке [2; 5; 6; 7; 8; 16; 17; 19 и др.]. Кроме того, специалисты в области гендерного подхода и так называемых «men's studies» стали акцентировать внимание на значимости отцовских функций и для развития самого мужчины, процесса становления его идентичности [1; 6; 7; 8; 9; 12; 18 и др.]. При этом некоторые авторы особо подчеркивают факт тесной связи специфики реализации мужчиной своих родительских функций с субъективно принятой им моделью маскулинности [6; 12].

Однако, на наш взгляд, важной точкой пересечения отцовства как фактора развития подрастающего поколения и отцовства как фактора развития самого мужчины является психологическое благополучие мужчины-отца – проблема еще крайне мало изученная в современной психологии. И, прежде всего, это касается так называемого периода «молодого отцовства», т.е. тех мужчин, которые совсем недавно впервые стали отцами.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изложение результатов исследования, посвященного изучению особенностей проявления психологического благополучия мужчин-отцов, имеющих детей-первенцев раннего возраста.

Изложение основного материала статьи. Для отечественной психологии проблема психологического благополучия – относительно новая область исследования, интерес к которой возник только в последние десятилетия. Однако на фоне уже имеющихся исследований [4; 11; 13; 15 и др.] обращает на себя внимание

факт всего лишь эпизодического обсуждения проблемы психологического благополучия применительно к родительству и практически полная исключенность из этого контекста феномена отцовства и личного родительского опыта мужчин [3; 10; 14 и др.]. На наш взгляд, это большое упущение, поскольку в современном обществе многие мужчины становятся активными отцами, и, следовательно, их психологическое благополучие приобретает особое значение не только для жизнедеятельности самих мужчин, но и для развития их детей – дочерей и сыновей.

Заметим, что из всех существующих на сегодняшний день подходов к рассмотрению психологического благополучия личности нам наиболее близок подход К.Рифф, на который также опираются отечественные психологи Т.Д.Шевеленкова и П.П.Фесенко. С позиций этого подхода, психологическое благополучие трактуется как общая степень удовлетворенности человека собой и собственной жизнью, как степень позитивного функционирования личности, т.е. как та субъективная реальность, которая по своему смыслу и содержанию соотносится, прежде всего, с переживанием человеком отношения к себе и своей жизни [15]. При этом исследователи разводят понятия «актуальное психологическое благополучие» и «идеальное психологическое благополучие». Так, согласно их точке зрения, актуальное психологическое благополучие есть отражение переживания человеком своего отношения к жизни, тогда как идеальное психологическое благополучие отражает представления о том, как оценивает свое бытие человек, вполне удовлетворенный своей жизнью, т.е. психологически благополучный. Идеальное психологическое благополучие служит показателем субъективного эталона представлений человека о благополучии, который имеет социокультурную специфику и оказывается результатом усвоения существующих в обществе норм и идеалов. Иными словами, актуальное и идеальное психологическое благополучие характеризуют разрыв между тем, чем человек является, и тем, чем он может и хочет быть [15].

В целом, по оценкам специалистов, основные составляющие психологического благополучия можно свести к следующим [15; 20; 21 и др.]:

- необходимость принятия себя как человека, достойного уважения, что является центральным признаком ментального здоровья;
- умение человека построить теплые, позитивные и доверительные отношения с другими людьми, которое имеет высокий потенциал к дружественным отношениям и любви;
- способность к независимой регуляции своего поведения изнутри, что помогает не придерживаться коллективных страхов и предрассудков;
- активный выбор и создание собственного окружения, которое отвечает психологическим условиям жизни;
- наличие цели в жизни – уверенность в наличии этой цели и смысла в жизни следует неотрывно с действиями по ее достижению;
- самосовершенствование, т.е. стремление развивать свой потенциал, быть открытым новому опыту.

В рамках своего исследования, предметом которого стало психологическое благополучие отцов, имеющих детей раннего возраста, с разной степенью удовлетворенности браком, мы опирались на выше обозначенный подход. При этом мы сочли необходимым включить в анализ фактор удовлетворенности мужчин браком, на значимость которого в плане становления отцовства указывают некоторые авторы [1; 2; 18].

В ходе проводимого исследования нами была сформулирована следующая гипотеза: психологическое благополучие отцов с разной степенью удовлетворенности браком будет иметь как количественные (уровень), так и качественные (содержательные характеристики) различия, а именно: более психологически благополучными будут отцы, удовлетворенные своим браком.

Для изучения особенностей проявления психологического благополучия мужчин-отцов использовался опросник «Шкалы психического благополучия» К.Рифф в модификации Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко, а для определения степени удовлетворенности браком испытуемых методика «Тест-опросник удовлетворенности браком» В.В.Столина, Т.Л.Романовой, Г.П.Бутенко.

В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие мужчины-отцы, имеющие детей раннего возраста, в количестве 40 человек.

Кратко изложим полученные нами результаты.

Для начала обратимся к данным таблицы 1, где нашли свое отражение результаты изучения степени удовлетворенности браком наших испытуемых.

Таблица 1

Особенности удовлетворенности мужчин-отцов браком

Испытуемые	Удовлетворенные браком (кол-во / %)	Неудовлетворенные браком (кол-во / %)
Мужчины-отцы	18 / 45%	22 / 55%

Итак, судя по полученным нами результатам, подавляющее большинство участников нашего исследования (55% испытуемых) демонстрируют неудовлетворенность своим браком. В свою очередь удовлетворенных браком насчитывается менее половины, а именно 45% от общего числа принявших участие в нашем исследовании мужчин-отцов. Другими словами, среди наших испытуемых неудовлетворенных браком мужчин больше, чем удовлетворенных на 10%.

Таким образом, по итогам изучения степени удовлетворенности отцов супружескими отношениями мы смогли разделить всех своих испытуемых на две группы – удовлетворенных браком и неудовлетворенных браком, с учетом которых мы проводили свое дальнейшее исследование структуры и общего уровня психологического благополучия мужчин-отцов, имеющих детей раннего возраста (см. таблицу 2).

Степень выраженности основных компонентов и общий уровень психологического благополучия отцов детей раннего возраста

Испытуемые	Шкалы ($\bar{X} \pm \delta$) / уровни						Общий балл
	1	2	3	4	5	6	
Отцы, удовлетворенные браком	68,33± 7,54	65,33± 4,57	60,33± 1,73	69,0± 8,75	67,33± 5,89	63,67± 2,54	393,0± 22,83
	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.
Отцы, неудовлетворенные браком	64,17± 9,87	63,17± 8,99	55,67±7, 36	60,5 ±6,82	62,0± 3,96	60,0± 11,0	365,5± 57,85
	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.
t-критерий Стьюдента	1,71	1,07	3,03**	4,0***	1,75	1,60	2,20*

Примечание: шкала 1 – положительные отношения с другими; шкала 2 – автономия; шкала 3 – управление окружением; шкала 4 – личностный рост; шкала 5 – цель в жизни; шкала 6 – самопринятие

\bar{X} – средние значения; δ – стандартные отклонения от средних значений

Выс. – высокий уровень; Ср. – средний уровень

* – значимость различий на уровне $p \leq 0,05$; ** – значимость различий на уровне $p \leq 0,01$; *** – значимость различий на уровне $p \leq 0,001$

Как можно видеть из таблицы 2, абсолютно по всем структурным компонентам психологического благополучия, равно как и по его общему уровню, гораздо более высокие показатели отмечаются у мужчин-отцов, удовлетворенных своим браком, что позволяет считать этих испытуемых вполне довольными собой и своей жизнью. При этом по двум аспектам психологического благополучия нами были обнаружены статистически значимые различия в пользу отцов, удовлетворенных супружескими отношениями, что, в частности, касается управления окружением ($t=3,03$ при $p \leq 0,01$) и возможностей для личностного роста ($t=4,0$ при $p \leq 0,001$). Кроме того, важно подчеркнуть тот факт, что аналогичные различия в пользу удовлетворенных браком мужчин были также установлены и по общему уровню психологического благополучия ($t=2,2$ при $p \leq 0,05$), что наглядно свидетельствует об их позитивной жизненной направленности, а значит, и о наличии соответствующих внутренних ресурсов для реализации этими мужчинами своих родительских функций.

Иными словами, согласно результатам проведенного нами исследования, прослеживается вполне очевидная связь между субъективной оценкой мужчинами-отцами своих супружеских отношений и степенью выраженности их психологического благополучия.

Вместе с тем, следует заметить, что в целом явные признаки психологического неблагополучия в нашей выборке наблюдаются довольно редко, что находит отражение в преобладании в обеих группах испытуемых показателей среднего уровня по абсолютному большинству структурных компонентов психологического благополучия, а в случае личностной автономии – даже показателей высокого уровня. Однако, если обратить внимание на стандартные отклонения от средних значений, становится ясно, что в основном низкие показатели психологического благополучия встречались у отцов, неудовлетворенных своим браком, что в итоге и отразилось на констатированных нами различиях.

Выводы. Таким образом, опираясь на результаты выполненного нами исследования, мы можем констатировать тот факт, что психологическое благополучие мужчин, недавно ставших отцами, т.е. имеющих детей-первенцев раннего возраста, во многом оказывается обусловлено степенью их удовлетворенности сложившимися в семье супружескими отношениями, что становится наиболее очевидным в плане таких структурных компонентов психологического благополучия, как автономия и личностный рост. Соответственно, есть все основания полагать, что отношения с супругой – матерью ребенка оказываются одним из значимых факторов не только реализации мужчиной своих отцовских функций, как это было уже доказано рядом исследователей ранее [1; 2; 18], но и общей удовлетворенности собой и своей жизнью женатого мужчины-отца, или, говоря по-другому, степени выраженности его психологического благополучия.

Литература:

1. Архиреева Т.В. Родительство в гендерном аспекте [Текст] / Т.В.Архиреева // Гендерная психология. Практикум / Под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – С. 121-147.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства [Текст] / Ю.В.Борисенко. – М.-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. – 220 с.
3. Жуковская Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин [Текст] / Л.В.Жуковская: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 193 с.
4. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности [Текст] / О.А.Идобаева: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013. – 389 с.

5. Калина О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка [Текст] / О.Г.Калина, А.Б.Холмогорова. – М.: Форум, 2011. – 112 с.
6. Клещина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности [Текст] / И.С.Клещина // Женщина в российском обществе. – 2009. – №3. – С. 29-41.
7. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире [Текст] / И.С.Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
8. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины [Текст] / И.С.Кон. – М.: Время, 2010. – 622 с.
9. Семенова Л.Э. Нетрадиционные подходы к исследованию родительства [Текст] / Л.Э.Семенова, Е.В.Кожина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – №10. – С. 188-194.
10. Семенова Л.Э. Психологическое благополучие матерей из разных типов семей, воспитывающих детей раннего возраста [Текст] / Л.Э.Семенова, А.В.Чевачина, И.В.Родионова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56-9. – С. 335-342.
11. Фомина О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности [Текст] / О.О.Фомина // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – №2. – С. 168-174.
12. Чикалова Е.А. Исследования отцовства и маскулинности: точки пересечения [Текст] / Е.А.Чикалова // Женщина в российском обществе. – 2012. – №2. – С. 43-53.
13. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация [Текст] / Р.М.Шамионов // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – №3 (15). – С. 213-219.
14. Шебанец Е.Ю. Объективные факторы субъективного благополучия матери, имеющей ребенка-инвалида (с диагнозом ДЦП) [Текст] / Е.Ю.Шебанец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №1. – С. 180-185.
15. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) [Текст] / Т.Д.Шевеленкова, П.П.Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95-129.
16. Goldberg W. Trends in Academic Attention to Fathers, 1930-2006 [Text] / W.Goldberg, T.Edwin, L.Tan Kara // Fathering. – 2009. – Vol. 7. – No.2. – P. 159-179.
17. Lamb M. The role of the father: an introduction [Text] / M.Lamb, C.Tamis-LeMonda // Lamb M. (ed.). The role of the father in child development. – New Jersey: Wiley, 2004. – P. 1-32.
18. LaRosa R. Fatherhood and social change [Text] / R.LaRosa // Kimmel M.S., Messner M.A. (ed.). Men's Lives. – New York: Macmillan, 1992. – P. 532-544.
19. Pleck J.H. Paternal involvement revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes [Text] / J.H.Pleck // Lamb M.E. (ed.). The role of the father in child development. – New York: Wiley, 2010. – P. 58-93.
20. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being [Text] / C.D.Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069-1081.
21. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited [Text] / C.D.Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Сычева Инна Васильевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены основные принципы организации творческой деятельности, обеспечивающие успешность реализации художественного потенциала студентов в вузе. Раскрывается влияние психологических характеристик художественного потенциала обучающихся на процесс их личностно-профессионального становления. Определено содержание художественно-образовательной среды и ее функции в становлении личности в профессионально-ориентированной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические принципы, художественный потенциал, личность, студенты, творческая деятельность, самореализация, художественно-образовательная среда, личностно-профессиональное становление.

Annotation. The article presents the main principles of the organization of creative activity, ensuring the success of the artistic potential implementation of university students. The influence of psychological features of the artistic potential of students on the process of their personal and professional development is revealed. The content of the artistic and educational environment and its functions in the formation of personality in the process of professionally-oriented activities is determined.

Keywords: psychological and pedagogical principles, artistic potential, personality, students, creative activity, self-realization, art and educational environment, personal and professional development.

Введение. Проблема личностно-профессионального становления студентов является сложной в самоопределении каждой личности. В настоящее время многие выпускники вузов различных специальностей сталкиваются с несоответствием своих личностно-профессиональных качеств, умений и навыков с требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью. Исходя из этого можно отметить, что в юношеском возрасте выбор профессии выступает одним из важнейших жизненных выборов, имеющим большую значимость как для самого человека, так и для общества в целом. При верном выборе индивидуальные особенности индивида сходятся с требованиями профессии, а возникающие затруднения в профессиональном самоопределении влияют на выбор жизненного пути. Адекватно выбранная профессия

является ценностью личности, дает ей возможность самореализоваться, стать профессионалом в своем деле, выжить в условиях конкуренции.

Современное высшее образование должно создавать соответствующие условия для подготовки компетентного специалиста, ориентированного на постоянное профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит в дальнейшем высокий уровень конкурентоспособности, продуктивности профессиональной деятельности и, как следствие, карьерный рост и самореализацию. На протяжении всего процесса обучения и профессионального становления личности в вузе необходимо формирование ее психологической готовности к социальной деятельности, к максимально полной реализации возможностей своего потенциала и к определению индивидуальных путей личностно-профессионального и творческого развития [2, 3].

Для студентов творческих специальностей, будущих педагогов-художников, дизайнеров особое место в личностно-профессиональном становлении занимает развитие художественного потенциала [4], который позволяет личности реализовывать духовно-нравственные и эстетические ценности, смыслы, эмоциональные переживания, а также формировать индивидуальный творческий стиль своей деятельности. В профессиональном самоопределении личности, желающей сделать своей профессией творческую деятельность, в частности художественную, на разных этапах обучения необходима профориентационная работа, психолого-педагогическая помощь педагогов в выявлении соответствия уровня художественного потенциала и психофизиологических особенностей личности с требованиями выбранной специализации. В этой связи в число актуальных выдвигается проблема разработки психолого-педагогических принципов и условий реализации художественного потенциала студентов в процессе их профессионального становления в вузе.

Изложение основного материала статьи. Проблемы личностно-профессионального становления студентов исследовались в работах О.С. Анисимова, А.Г. Асмолова, В.К. Виллонас, А.А. Деркач, А.Л. Журавлева, И.А. Зимней, Ф.И. Иващенко, Е.А. Климова, Г. Крайга, И.С. Мансурова, А. Маслоу, Д. Майерса, Н.С. Пряжников, Ж. Пиаже, М.А. Робер, Л.Н. Рожной, В.И. Слободчикова, Ф. Тильмана, Э.С.Чугуновой и др. Вопросы актуализации студентов художественных специальностей в профессиональной деятельности изучали Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев и др. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития личности в художественном творчестве позволяет отметить, что художественный потенциал определяется прежде всего потребностью самовыражения индивида в творческой деятельности, которая проявляется лишь у тех, кто испытывает потребность в художественном преобразовании окружающей действительности. Важнейшим условием возникновения у личности такой потребности в деятельности является наличие художественных способностей, позволяющих ей реализовать свои возможности, то есть благодаря художественным способностям актуализируется художественный потенциал. Можно отметить, что если на начальном уровне обучения у личности не обнаруживается данной познавательной мотивации и творческой активности, то затрудняется процесс ее обучения, и это препятствует в дальнейшем повышению ее профессионального уровня, так как в этом случае может формироваться негативное отношение к профессиональному обучению и к выбранной профессии, а следовательно, творческая деятельность не становится для нее профессией.

Личностно-профессиональное становление индивида в творческой деятельности отличается от общих закономерностей развития личности, т.к. оно связано с влиянием художественно-образовательной среды [5]. Художественно-образовательная среда выполняет функции организованного художественного пространства, позволяющего транслировать эмоциональные переживания, художественно-эстетический опыт, ценностные ориентации в художественные образы. Художественно-образовательная среда включает художественную деятельность, основными элементами которой являются художественный образ и художественное действие, направленные на стимулирование творческой активности и самопознание потенциальных возможностей личности, самовыражение, накопление впечатлений, художественно-эстетического опыта, формирование новых смыслов, системы позитивных отношений, эмоций, созидательной направленности деятельности, установление саморегуляции, взаимоотношения в коллективе, коммуникации с собой и миром. В соответствии с этим нами были сформулированы основные функции художественно-образовательной среды, оказывающие значимое влияние на развитие самосознания индивида и его личностно-профессиональное становление как художника. Среди них: активизирующая, проективная, познавательная, формирующая, регулирующая и коммуникативная функции.

На основе практической работы в Воронежском государственном педагогическом университете на факультете искусств и художественного образования в течении 2000–2017 г.г. мы выделили общедидактические и специфические принципы реализации художественного потенциала в творчестве: художественности, значимости эмоциональных переживаний, осознанности, отсутствия регламентации творческой активности, открытости и доверия, учета индивидуально-психологических особенностей личности, самоактуализации. Данные принципы соединяют разработанные теоретические положения личностного становления студентов в художественно-образовательной среде вуза с практической профессиональной творческой деятельностью.

Рассмотрим их подробнее. Принцип художественности определяется эстетичностью окружающего пространства, степенью погруженности и взаимодействия с ним, количеством и качеством художественных образов, с которыми субъект контактирует. Художественный образ является средством реализации художественного потенциала в творческой деятельности индивида. Создание и восприятие художественных образов является основой психологического воздействия искусства на становление и развитие личности, социума, отношений. В творческую деятельность должны быть включены художественно-образные формы познания – метафоры, аллегории, которые способствуют активизации художественно-творческого мышления, восприятия, действия. От степени проявления особенностей художественного мышления зависит способность художника к широкому охвату целостной картины мира, умению обобщить в образной форме сущность значимого, передать суть разнообразных явлений действительности.

Принцип художественности предполагает эстетизацию образовательной среды в творческой деятельности: ее гармоничность, выразительность. Это относится ко взаимоотношениям, взаимодействию, обстановке аудиторий и ко всем остальным компонентам художественно-образовательной среды. Практически все виды художественно-творческой деятельности интегративны, так как призваны объединять

частное и общее, эмоциональное и рациональное, выразительные и изобразительные средства. Красота как соразмерность, гармония, ритмичность, вызывая эстетическое переживание, способствует стимуляции, релаксации, инициирует эвристическое поведение, творческую активность.

Художественное пространство должно инициировать стремление к открытию новых перспектив – в себе, во взаимоотношениях, в профессии. Важно, чтобы выработалось стремление к поисковой, инсайт ориентированной деятельности. Это является важнейшим условием для позитивных самоотношений, самопринятия, которые необходимы в реализации художественного потенциала. Важно построить творческий процесс таким образом, чтобы его участники стремились сделать правильно, хорошо не для того, чтобы похвалили, одобрили, удивились, а чтобы открыть в самом себе что-то новое, то, что было скрыто.

Принцип значимости эмоциональных переживаний является необходимым для художественного действия и взаимодействия уровня напряжения и динамики в творческом процессе. Эмоциональность является свойством художественного пространства, элементом взаимодействия, инициирующим самовосприятие и взаимовосприятие, а также средством создания художественного образа. При организации художественно-образовательной среды необходимо предусматривать это и создавать среду для восприятия, актуализации, художественной репрезентации и коммуникации эмоций. Эмоции должны быть отрефлексированы, осознаны. Необходимо стремиться к тому, чтобы они были не искусственно создаваемыми (изображаемыми), а действительно переживаемыми. Не менее важен процесс демонстрации и трансляции эмоций, которым необходимо учить на технологическом уровне и развивать на психологическом. Чувство сопереживания, сотворчество, эмпатия, активизирующиеся за счет эстетической реакции, должны находить выражение и отражение в художественном действии.

В качестве основного психологического средства самопознания студентом своего «Я» выступает субъективное переживание в процессе создания художественного образа. Оно является «единицей развития личности» (термин Л.С. Выготского), так как основополагающим в развитии личности является ее умение ориентироваться в собственных переживаниях. Человек, обладающий таким умением – это личность, овладевающая основными конструктами собственной деятельности: мыслительной и творческой.

Переживание как особая деятельность субъекта оказывается сопричастным к выявлению и открытию скрытых возможностей его художественного потенциала. Через переживание в художественных образах индивид способен передавать свои личностные смыслы, которые могут обрести всеобщую значимость. Необходимо обучать учащихся не просто техническим приемам, а переживанию, обращать их внимание на то, что можно восхищаться всем тем, что существует вокруг в мире.

Заслуживает внимания принцип осознанности. Несмотря на то, что одним из достоинств художественного творчества является актуализация бессознательного, необходимо предусматривать возможность рефлексии и саморефлексии – периоды анализа, подробного планирования технологии создания образа, выбора механизмов трансляции и т.д. Сознательно формируется идея произведения, хотя ее осознание может начаться с переживания, то есть с неосознанных импульсов. Все художественные образы, которые создаются в творческой деятельности должны быть не только пережиты, прочувствованы и воплощены в действии и взаимодействии, но и осознаны на уровне планирования перспектив и оценивания результатов.

В художественно-образовательной деятельности необходимо учитывать также принцип отсутствия регламентации творческой активности. Создание художественных образов предполагает отмену правил и лимита времени для выполнения творческих заданий. Не должно быть временных ограничений в эмоциональной, интеллектуальной, личностной активности художественного действия и взаимодействия, процесс может быть детерминирован только желанием, мотивацией и вдохновением студентов.

При организации творческого взаимодействия студентов мы руководствовались принципом открытости, доверия. Взаимное уважение, доверительный стиль общения, искренность, открытое выражение своих мыслей и чувств, доброжелательность по отношению к другому, право на существование любой точки зрения, право каждого отстаивать свое мнение являются важными компонентами творческого взаимодействия. Эффективность процесса взаимодействия, его развивающий эффект возникает в результате непрерывных субъект-субъектных действий и действий внутрисубъектного характера, в результате чего и происходит создание единого смыслового пространства художественно-образовательной среды. Творческое взаимодействие должно осуществляться на всех уровнях – внутриличностном, межличностном, эмоциональном, когнитивном.

Значимым аспектом в личностном становлении студентов в творческой деятельности является стремление к самоактуализации, потребность в самоизменении, реализации своих личностных возможностей и способностей (А. Адлер, К. Гольдштейн, Г. Олпорт, А. Маслоу, Э. Фромм, К. Юнг). Принцип самоактуализации понимается нами как «становление человека тем, кем он хочет и может стать», «полное раскрытие талантов и способностей личности» (А. Маслоу), реализация художественного потенциала. Самоактуализация личности в художественно-образовательной среде имеет художественный характер, так как включает процесс художественно-творческого восприятия, который интегрирует продукты активности всех уровней психики.

Самоактуализации художественного потенциала студентов способствует принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности. Для того чтобы реализовать художественный потенциал в учебно-профессиональной деятельности педагогу необходимо в процессе обучения анализировать психические процессы и психологическое состояние каждого студента, учитывать интегративную сущность отражающихся в характере связей его составляющих (способностей, воли, характера, темперамента, мотивации, эмоциональной увлеченности и удовлетворенности от процесса деятельности). Важно сохранение и развитие тех природных художественных задатков, которыми изначально наделена личность. В формировании творческих способностей обязательным является самопознание и поиск индивидуального стиля деятельности с опорой на психофизиологические особенности, среди которых: скорость включения в работу, длительность работоспособности, условия, необходимые для пробуждения и протекания творчества. Кроме того, необходимо проанализировать психические процессы, попытаться найти способы деятельности, которые помогут компенсировать недостающие качества.

Выводы. Использование вышеперечисленных принципов в художественном пространстве творческой деятельности способствует созданию условий для выхода личности за пределы заданных границ своих возможностей. Это позволяет каждому индивиду не только погрузиться в другую реальность, но и создать

образ «Я» своей личности. В художественно-образовательной среде создается не только психотехническое пространство, называемое зоной ближайшего развития (Л.С. Выготский), но и пространство проектирования профессионального будущего. Достигается это благодаря применению эффективных методов культивирования художественно-образного восприятия, мышления, актуализации и взаимодействия, организации процесса художественной деятельности и сотворчества.

Эмпирические исследования, посвященные изучению психолого-педагогических принципов реализации художественного потенциала студентов в вузе, позволили выявить его компоненты и на их основе определить личностно-профессиональные характеристики становления студентов. Были выделены следующие компоненты: эмоционально-волевой (наличие впечатлительности, наблюдательности, открытости к внутреннему опыту переживаний, общий уровень развития волевых качеств: ответственности, решительности, настойчивости, самостоятельности и инициативности в реализации своих идей; высокой работоспособности и умения управлять собой), ценностно-смысловой (наличие способности к накоплению интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, эмоционально-эстетических переживаний; ценностно-смыслового отношения к педагогической и творческой деятельности), регулятивно-деятельностный (самоконтроль и наличие способности к саморегуляции, умение снимать чувство страха и фрустрации, контролировать свои эмоции, преодолевать препятствия на пути к достижению цели), нравственный (наличие сознательности, саморегуляция своей деятельности моральными нормами), самоактуализационный (наличие потребности в самовыражении и самосовершенствовании, способности к преобразованиям, креативного отношения к себе и окружающему миру, способности видеть и понимать вариативность решений, генерировать оригинальные идеи, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию).

Таким образом, реализация художественного потенциала студентов в процессе их личностно-профессионального становления в вузе определяется соответствием требований выполняемой деятельности способностям, профессиональным навыкам и умениям, познавательным, эмоциональным и волевым процессам, психофизиологическим особенностям – темпераменту, специфике процессов высшей нервной деятельности. Возможность индивида в творческой деятельности субъективировать личностные смыслы, ценности, включать их в структуру собственного опыта позволяет ему принимать активное участие в собственном личностно-профессиональном становлении.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.
2. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста [Текст] // А.А. Деркач // Акмеология. – 2013. – №1. – С. 14–21.
3. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 400 с.
4. Сычева, И.В. Обусловленность развития художественного потенциала студентов-дизайнеров их личностно-профессиональными характеристиками [Текст] / И.В. Сычева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 7. – С. 292–298.
5. Чернышова, И.В. Художественно-образовательная среда педагогического вуза и ее влияние на личностное становление студентов: монография [Текст] / И.В. Чернышова. – Воронеж: ВГПУ, 2013. – 316 с.

Психология

УДК: 316.6

кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск);

кандидат педагогических наук Гатауллина Резеда Фарвазовна

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье предлагаются пути психологической поддержки школьников среднего звена в период адаптации к образовательному процессу. Подчеркивается, что своевременная психологическая поддержка может не только обеспечить эффективность психологической адаптации школьников, но и содействовать созданию конструктивных условий для дальнейшего формирования личностного и профессионального самосознания, для выработки эффективных поведенческих стратегий в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психолог, школьники, учащиеся среднего звена, психологическая помощь, психологическая поддержка.

Annotation. The article suggests ways of psychological support for middle school students in the period of adaptation to the educational process. It is emphasized that timely psychological support can not only ensure the effectiveness of psychological adaptation of schoolchildren, but also contribute to the creation of constructive conditions for the further formation of personal and professional self-awareness, for the development of effective behavioral strategies in different life situations.

Keywords: psychological health, psychologist, schoolchildren, middle school students, psychological help, psychological support.

Введение. Психическое здоровье выступает одним из существенных факторов, психологической адаптации обучающихся к образовательному процессу в школе. Теоретические и эмпирические исследования в данной области малочисленны.

Особенно остро он встает в средних классах школы. В период психологически сложного, проблемного подросткового возраста школьникам наиболее тяжело. Часто этот период жизни сопровождается стрессом, повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, гиперактивностью, фрустрацией в форме агрессии

или ухода от общения. Весь этот комплексотягчающих факторов не может не сказаться на процессе психологической адаптации школьников к условиям и процессу обучения, что негативно сказывается не только на успеваемости, но и на психологическом самочувствии школьников.

В таких условиях именно в среднем звене школы очень значима специализированная психологическая поддержка школьников с различным уровнем психологического здоровья. Психологическая поддержка может не только обеспечить эффективность психологической адаптации школьников, но и содействовать созданию конструктивных условий для дальнейшего формирования личностного и профессионального самосознания, для выработки эффективных поведенческих стратегий в различных жизненных ситуациях.

В научных исследованиях положения теории адаптации и биосоциальной природы человека рассматривались Ф.Б. Березиным, А.Б. Георгиевским, С.В. А.А. Налчаджяном и др. Проблемы социально-психологической адаптации поднимались Г.М. Андреевой, Л.П.Будевой, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.А. Реаном и др.

Вместе с тем проблема психологической поддержки школьников среднего звена в период адаптации к образовательному процессу до настоящего времени не являлась предметом научного осмысления. Анализируя научные исследования можно заключить, что остается неосвещенным вопрос о том, как можно поддержать школьников среднего звена с различными показателями психологического здоровья.

Все выше перечисленное определило выбор темы исследования: «Психологическое здоровье школьников как фактор их адаптации к процессу обучения».

Формулировка цели статьи. Цель исследования – изучить психологическое здоровье учеников средних классов школы как фактор адаптации к процессу обучения.

В исследовании выдвигались следующие гипотезы исследования:

- период обучения в средней школе сопровождается комплексом адаптационных и возрастных кризисов, что оказывает неблагоприятное воздействие на психическое здоровье школьников;

- психологическое здоровье школьников обуславливает специфику их психологической адаптации к процессу обучения в школе;

- повышение психологической адаптивности обучающихся осуществляется путем реализации системы психологической поддержки в период процесса обучения в школе.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения системного и личностно - деятельностного подходов, получивших отражение в трудах А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна. Концепции психического здоровья личности И.В.Дубровиной, Е.Д. Красик, Б и др.); положения о психологической поддержке личности А.Г. Асмолова, О. Гозмана, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, исследования Р.З.Галимовой, Р.Ф.Гатауллиной, О.А.Талиповой и др.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ показал, что главными факторами психологически здоровой личности выступают гармония и баланс между разными чертами самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими, между окружающей средой и человеком. Психологическое здоровье, при этом является важной составляющей здоровья личности, оно относится к личности в целом. Психологически здоровый человек – является личностью творческой, жизнерадостной, открытой для нового, познающей уникальность других людей. Такие люди берут ответственность за свою жизнь на самих себя и способны делать уроки из неблагоприятных ситуаций. Они находятся в постоянном развитии, и содействуют развитию других людей.

Отклонения здоровья у современных детей на сегодняшний день достигают очень высоких показателей. Около 90% школьников имеют подобные нарушения со значительным количественным приростом в средних классах. Тем самым процесс формирования психологического здоровья школьников среднего звена представляет высокую актуальность.

Поэтому на родителей и учителей ложится большая часть ответственности в сохранении психологического здоровья учащихся среднего звена школы, определяемого как «баланс между различными аспектами личности», «как умение справляться с трудными жизненными ситуациями без отрицательных последствий» для личности. Состояние психологического благополучия в подростковом возрасте имеет ключевое значение для формирования личности в этом переходном возрасте, и обуславливает развитие личности в зрелом возрасте. Поэтому мы считаем важным рассмотреть процесс формирования психологического здоровья школьников среднего звена в контексте их адаптации к обучению в средней школе.

Проблема школьной адаптации в настоящее время очень актуальна. Являясь динамическим процессом, школьная адаптация, создает предпосылки полноценного психического развития. Механизмы же приспособления, возникающие в процессе адаптации, актуализируются и используются в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера. На успешную адаптацию школьников оказывают влияние различные факторы: возрастные и индивидуально-психологической особенности, физическое и психическое здоровье, уровень психического развития, мотивация обучения, желание учиться, умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию, организовывать поведение и деятельность, развитие психофизиологических функций, уровень познавательной активности, особенности школьной ситуации, отношения с учителями и одноклассниками, микроклимат в семье и др.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе СОШ №29 г. Нижнекамска РТ. Исследованием было охвачено 50 детей среднего школьного возраста. Оно проводилось в три этапа с 2016 по 2017 год.

На первом этапе (сентябрь 2016 – октябрь 2016 г.) проведение диагностики психического здоровья и показателей психологической адаптации школьников к процессу обучения в школе на этапе констатирующего эксперимента.

На втором этапе (ноябрь 2016 – март 2017 г.) - проходило апробирование системы психологической работы, выявление факторов и условий, способствующих успешному протеканию психологической адаптации школьников, оценивалась эффективность предлагаемой модели психологической работы с субъектами образовательного процесса.

На третьем этапе (апрель – май 2017 г.) - проводилась обработка, анализ и систематизация полученных данных, результаты экспериментальной работы соотносились с целью, задачами и гипотезами проведенного исследования.

Выводы. Констатирующий эксперимент показал, что в обеих группах есть школьники с низкими показателями психологического здоровья, о чем свидетельствует низкая самооценка, эмоциональное неблагополучие и неудовлетворенность взаимоотношениями с ближайшим окружением. Мы полагаем, что это может сказываться на качестве адаптации этих детей к процессу обучения в школе. Изучение адаптированности школьников, показало, что большинству школьников, удалось адаптироваться к классу и учебной деятельности, хотя многие отмечали, что испытывали при этом определенные трудности. Деадаптированными можно считать 24% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы.

Корреляционное исследование показало, что из 28 возможных связей достоверно значимыми являются 20 связей, т.е. 71,4%. Причем, 13 связей являются достоверно значимыми при $p < 0,01$, и 7 связей достоверно значимыми при $p < 0,05$. Главное, на чем мы делаем акцент, это то, что показатели психологического здоровья и адаптированности к процессу обучения тесно взаимосвязаны.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы можем говорить о том, что примерно треть детей каждой группы нуждается в психологической поддержке и помощи. Мы можем констатировать у них снижение показателей психологического здоровья и нарушение адаптации к процессу обучения в школе.

На формирующем этапе работы нами была разработана и апробирована система психологической поддержки школьников с низким уровнем психического здоровья и осуществлена проверка ее эффективности.

Главной целью формирующего эксперимента являлось - решение комплекса задач, связанных с разработкой системы психологической поддержки школьников с низким уровнем психического здоровья с целью содействия оптимизации их адаптации к процессу обучения в школе.

В процессе работы мы стремились к тому, что бы у детей с низким уровнем психического здоровья появилось желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с одноклассниками и учителями, а также устойчиво хорошее настроение и хорошая успеваемость.

На учащихся, которые показали на констатирующем этапе склонность к школьной дезадаптации (проблемы с учебной деятельностью, в отношениях с одноклассниками, учителями, родителями, высокий уровень тревожности и т.п.), составлялась коррекционная психолого-педагогическая программа.

В рамках реализуемой системы психологической поддержки школьников с низким уровнем психического здоровья, психологом школы практиковались следующие направления работы:

1. *Психологическая диагностика* - была проведена нами уже на первом этапе исследования и описана выше.

2. *Консультативная работа с педагогами и родителями* - работа с педагогами проводилась в течение года в виде семинаров и индивидуальных бесед. Консультирование родителей, чьи дети по результатам психологической диагностики могут испытывать трудности приспособления к школе, осуществляется индивидуально. Семинары для классных руководителей и учителей-предметников знакомят с основными задачами и трудностями адаптации школьников, имеющих разные показатели психологического здоровья, тактикой общения с ними и помощи им.

При обсуждении с родителями проблемы детей мы старались обратить их внимание на адаптацию детей к обучению в средней школе, на ее позитивные и негативные стороны, а также на те условия, которые могут способствовать или препятствовать успешному прохождению адаптационного периода. В ходе индивидуальных консультаций мы ознакомили родителей с рекомендациями специалистов Филадельфийского детского центра по обеспечению «гармонии между домашней и школьной жизнью ребенка».

3. *Методическая работа* - она осуществлялась с учетом индивидуальных особенностей детей и специфики класса. В рамках этой деятельности вырабатывались психологические рекомендации, приемы и методы работы с индивидуальными особенностями ребенка, класса. С администрацией школы обговаривались организационные моменты, период проведения занятий.

План мероприятий, проводимых с педагогами и родителями представлен в таблице 1.

Таблица 1

План мероприятий, проводимых с педагогами и родителями в рамках реализации программы психологической поддержки школьников с низким уровнем психического здоровья

Мероприятие	Сроки проведения
Консультирование классных руководителей на тему «Психологическое здоровье школьников»	Ноябрь, далее в течение года по запросу
Консультирование родителей на тему «Семейные факторы психологического неблагополучия школьников»	Ноябрь, далее в течение года по запросу
Семинар – практикум для классных руководителей и учителей-предметников, на тему «Роль учителя в формировании психологического климата класса»	Ноябрь
Семинар-тренинг для родителей «Роль родителей в повышении показателей психологического здоровья детей».	Ноябрь
Семинар – практикум для учителей «Самооценка учащегося как фактор психологического здоровья»	Декабрь
Семинар – практикум для учителей «Приемы и технологии преодоления тревожности и других негативных психических состояний у школьников»	Январь

4. *Коррекционно-развивающая работа* - проводилась с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации. Она проводилась с детьми как индивидуально, так и в микро группах, которые формировались на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики, чаще всего занятия проводились в форме тренинга – 1 раз в неделю. Отдельные тренинги проводились с участием всех детей класса.

5. *Аналитическая работа* – была направлена на осмысление проводимой психологической работы, деятельности по адаптации детей к условиям средней школы, оценку эффективности работы и коррекции рабочих планов.

Ожидаемые результаты: оптимизация самооценки; повышение показателей эмоционального самочувствия; улучшение отношений с ближайшим окружением; повышение продуктивности учебной деятельности; повышение социального статуса в классе; включенность в жизнедеятельность класса в целом.

По итогам реализации формирующего эксперимента мы можем заключить, что в экспериментальной группе произошли достоверно значимые изменения показателей по всем методикам, что говорит об эффективности проведенных нами мероприятий.

Контрольный эксперимент показал, что после формирующего эксперимента показатели психологического здоровья улучшились: выросла самооценка, снизилось нервно-психическое напряжение, ощущение одиночества и депрессия. При помощи критерия Стьюдента мы доказали, что произошедшие изменения являются достоверно значимыми. Позитивные изменения произошли и в плане адаптации к процессу обучения. У детей участвующих в формирующем эксперименте повысилась продуктивность учебной деятельности, удовлетворенность психологической атмосферой в классе, уровень адаптированности к классу, и к учебной деятельности.

Сравнительное исследование, проведенное в контрольной группе, показало отсутствие достоверно значимых различий. В контрольной группе мы отметили незначительное снижение удовлетворенности психологической атмосферой в классе, уровня адаптированности к классу, а показатели продуктивности деятельности и адаптированности к учебной деятельности не изменились.

На основании полученных результатов, мы можем рекомендовать разработанную программу для реализации в других школах города и Республики. В рамках реализации системы психологической поддержки школьников с низким уровнем психического здоровья, психологам школ мы предлагаем следующие направления работы:

1. Психологическая диагностика.
2. Консультативная работа с педагогами и родителями.
3. Методическая работа.
4. Коррекционно-развивающая работа.
5. Аналитическая работа.

Литература:

1. Галимова, Р.З. Исследование профессионального становления педагогов во взаимодействии со школьным психологом. В сборнике: Проблемное обучение в современном мире VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. Под редакцией: Е.Е.Мерзон, В.Л.Виноградова, Р.Ф. Ахтариевой, В.А. Мартыновой. 2016. С. 119-122.

2. Гатаулина, Р.Ф. Формирование толерантного поведения педагога инклюзивного образования. В сборнике: Тенденции и закономерности развития современного Российского общества: ЭКОНОМИКА, ПОЛИТИКА, СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ И ПРАВОВАЯ СФЕРЫ. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. 2016. С. 48-50.

3. Талипова, О.А. Психологические особенности самоотношения как фактора психического развития проблемных подростков / О.А.Талипова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 252 с.

Психология

УДК:159.9.

кандидат психологических наук, доцент Шевцова Татьяна Станиславовна
Тюменский государственный университет (г.Тюмень)

МОТИВЫ СОЗДАНИЯ СЕМЕЙ У ПАР С НЕСОВМЕСТИМЫМИ ЦЕННОСТЯМИ

Аннотация. Большое воздействие на жизнь молодой семьи, ее стабильность и удовлетворенность супругов оказывают мотивация создания и сохранения семьи, представления супругов о системе семейных ценностей. Несовпадение целей и ценностей супружества, различные представления о семье, разная мотивация создания и сохранения семьи во многих случаях приводят к разочарованию в семейной жизни и распаду молодой семьи.

Ключевые слова: система ценностей семьи, совместимость семейных ценностей супругов, мотивы создания и сохранения семьи, кластерный анализ скрытых мотивов сохранения семьи.

Annotation. The motivation for the creation of a family, views on the system of the family values have a great impact on the life of a young family, its stability and satisfaction of married couple. Mismatch of the purpose of life and values of marriage, different views about family, different motivation for the creation and preservation of family in many cases lead to disappointment in family life and the disintegration of a young married couple.

Keywords: Family value system, family values compatibility of married couple, motives for marriage, family preservation motives, cluster analysis of implicit motives of family formation.

Введение. Проведенное А.М. Швец, Е.А. Могилевкиным, Е.Ю. Каргаполовым в период с 1992 по 2002 гг. в России и мире исследование позволило установить, что за последние десятилетия институт семьи и брака претерпевает кризис. Одним из наглядных и наиболее существенных факторов кризиса семейно-брачных отношений является изменение мотивов вступления в брак.

Формулировка цели статьи. Если осознаваемые мотивы создания и сохранения семьи подробно изучены, необходимо исследовать и скрытые мотивы, которые заставляют молодых людей с разными и порой противоречивыми мотивами и системами ценностей создавать брачные союзы, фактически обреченные на распад и страдания одной и/или другой стороны. Необходимо определить, как влияет несовместимость ценностей на супружескую жизнь, что заставляет молодых людей создавать брачные союзы с несовместимыми системами ценностей, могут ли после вступления в брак сформироваться новые схожие ценности, что может стать мотивом к созданию единой системы ценностей семьи?

Изложение основного материала статьи. Ценности семьи и их динамику рассматривали Дементьева И.Ф. [6], Е.П. Винивидова [3], Девятых С. Ю. [5]. Получила известность и диспозиционная концепция личности В.А. Ядова [15], в которой понятие ценностных ориентаций заняло одно из центральных мест. Обобщили и углубили представления о ценностях Н.И. Лапин и Л.А. Беляева [11]. А.Г. Здравомыслов привлек внимание к взаимосвязи трех важнейших понятий: потребности, интересы, ценности [8].

В работах современных исследователей А. И. Вишняков, О.С Карымова [4], Е.П. Винивидова [3], Султанова А. В. [13], Карташова Т. Е. [10] рассматриваются вопросы истории и современности семьи, а также семейные ценности, представлены аспекты формирования семейных ценностей современной молодежи, современной российской семьи.

В основном, рассматриваются, вопросы, касающиеся семейных отношений в целом (Алешина Ю.Е. [1], Эйдемиллер Э.Г. [14], Вирджиния Сатир [12], Дружинин В.Н. [7], Андреева Т. В. [2] и др). Между тем, мотивы, побуждающие к вступлению в брак, играют значимую роль, определяют стабильность семьи и удовлетворенность браком.

А. И. Вишняков, О.С Карымова изучали представление студентов о ценностях семьи. Полученные результаты говорят о том, что для юношей и девушек достаточно значимыми являются материальные ценности, которые определяют основу, базу для дальнейшего развития человека, с одной стороны. С другой стороны, материальные ценности становятся самоцелью, что приводит к перекосу в ценностной системе молодого человека [4].

Е.П. Винивидова изучила структуру семейных ценностей молодых супругов. Анализ результатов тестирования показал значительную рассогласованность оценок ролевых ожиданий супругов в парах по большинству шкал семейных ценностей [3].

С точки зрения содержания социальных ценностей, отмечается их сходство у современных зрелых мужчин и женщин, а также достаточная взаимная согласованность: основополагающими ценностями являются здоровье и любовь, отмечается явная ориентация на эгалитарный тип семьи, романтические отношения в браке [10].

Карабанова О.А. отмечает, что мотивы заключения брака реализуют жизненно важные отношения личности к миру и составляют основу в иерархии человеческих потребностей, отраженных в пирамиде А. Маслоу:

- реализация потребности любить и быть любимым;
 - самоутверждение и самореализация (в частности, мотивы социального и статусного утверждения);
- примером может стать стремление молодого человека уйти из-под опеки родителей посредством создания собственной семьи;
- удовлетворение потребности в чувстве безопасности, когда партнер рассматривается как источник заботы, опоры и стабильности; в этих случаях он выступает своеобразным заместителем родителя;
 - реализация потребности в аффилиации¹;
 - мотив самоактуализации через разделение идентичности в отношениях со значимым Другим;
 - мотив продолжения рода, стремление к реализации роли родителя;
 - сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения;
 - мотив долга и социальной обязанности, в основе которого лежат забота и ответственность за благополучие партнера;
 - прагматический мотив (улучшение жилищных условий, материального положения как собственного, так и прародительской семьи с помощью партнера).

О.А. Карабанова указывает, что на стабильность брака оказывает положительное влияние сходство мотивов создания семьи жениха и невесты. Однако мотивы сохранения брака могут отличаться от мотивов его заключения, поскольку в процессе жизни они меняются. Мотивы могут способствовать гармонизации брака или деструктивному влиянию на него [9].

Объектом исследования являются супружеские отношения и система ценностей каждого супруга.

Предмет исследования - скрытые мотивы создания семьи у пар с различной степенью совместимости ценностей.

Гипотеза 1: Скрытые мотивы супругов с совместимыми и несовместимыми системами ценностей статистически достоверно различаются.

Гипотеза 2: У супругов с несовместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов выступают мотивы, не способствующие развитию семьи (избегание неудач, власть, потребность контролировать жизнь других, повинование силе и пр. у одного или у обоих супругов). У супругов с совместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов выступают мотивы, способствующие развитию семьи (потребность в близости, любовь, потребность отстаивать интересы семьи и пр. у обоих супругов).

Для проверки гипотез использовалась методика цветowych метафор И.Л. Соломина. Для обработки данных использовался метод математической статистики кластерный анализ данных с использованием пакета прикладных программ Statistika 17.0, MicrosoftOfficeExcel.

Цель исследования: проверить гипотезы, выявить сходство и отличия в скрытых мотивах создания семьи у пар с совместимыми и несовместимыми ценностями.

В основе исследования лежат следующие идеи: Ю. Б. Гиппенрейтер об осознаваемых и неосознаваемых мотивах; А. Б. Добрович - роль скрытых (неосознаваемых) мотивов; Б. Шнейдер о мотивах вступления в брак; М. С. Мацковский анализ ценностей и ценностных ориентаций семьи; четыре аспекта супружеской совместимости выделила А.Н. Обозова. Ряд авторов указывает на необходимость сходства мировоззренческих, ценностно-ориентационных аспектов для совместимости супругов (Обозова А.Н., Обозов Н.Н.; Кратохвил С; Навайтис Г; Коростылева Л.А.).

Для исследования семейных ценностей мы использовали методику А.Н. Волковой «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре».

Для определения пар в группы совместимых и несовместимых ценностей просчитывалась разность по каждой шкале. Каждая из шкал играет определенную роль в отношениях, и если одна из них является

¹Аффилиация - стремление человека к дружеским связям с другими людьми (Свенцицкий А.Л., 2009).

несовместимой, то пара испытывает трудности в отношениях, которые могут приводить к устойчивым конфликтам.

Для достоверности различий в согласованности семейных ценностей в контрольной группе (КГ) (ценности супругов согласованы) и экспериментальной группе (ЭГ) (рассогласованные ценности) мы использовали метод Т-критерий Стьюдента. Независимая переменная - степень совместимости систем ценностей супругов. Зависимые переменные - скрытые мотивы супругов с различными системами ценностей. Контролируемые переменные: официальный брак, стаж совместной жизни 2-3 года, наличие 1 и более детей, возраст испытуемых 20-30 лет, образование высшее. Для исследования из всего массива опрошенных нами были отобраны и приняли участие 60 семейных пар (по 30 в каждой группе).

Сравнительный анализ данных с использованием метода Т-критерий Стьюдента показал, что существуют статически достоверные различия между данными по шкалам интимно-сексуальная, личностная идентификация с супругом, хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательская, внешняя привлекательность. Статистически достоверных различий не обнаружено по шкалам «эмоционально-психотерапевтическая» и «социальная активность».

Для проверки гипотез проведено исследование скрытых мотивов с помощью методики цветowych метафор И.Л. Соломина. Результаты кластерного анализа полученных данных представлены ниже.

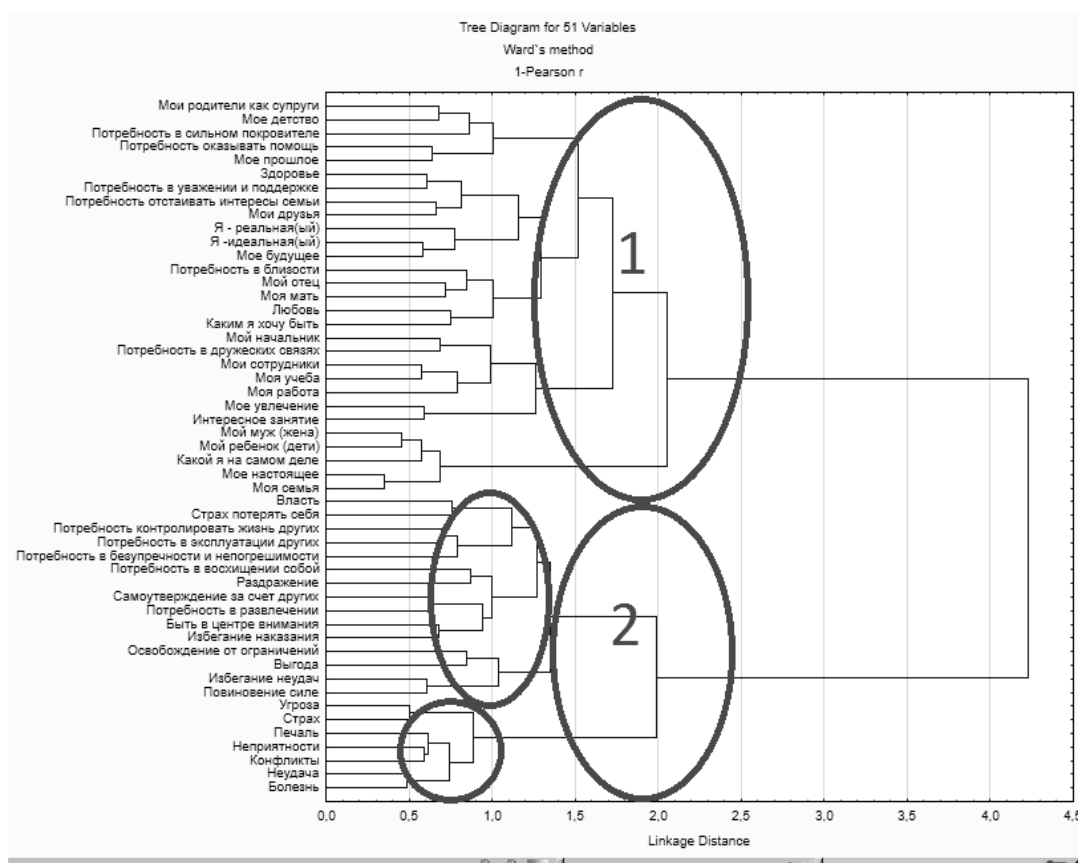


Рисунок 1. Данные супружеских пар с совместимыми ценностями (КГ)

Первый кластер «Моя родительская семья — моя семья». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что отношения супругов напоминают отношения их родителей в их прошлом. В родительской семье между отцом и матерью существует любовь, отец и мать являются единым целым. Базовые потребности супругов удовлетворены.

Второй кластер «Источники стресса». Кластер не связан с транспективной (настоящее, прошлое, будущее). Сюда попали невротические потребности и источники стресса (конфликта). Удовлетворение таких потребностей в этих семьях не являются актуальными.

Рассмотрим данные полученные у пар с несовместимыми ценностями семьи. Результаты кластерного анализа полученных данных представлены ниже.

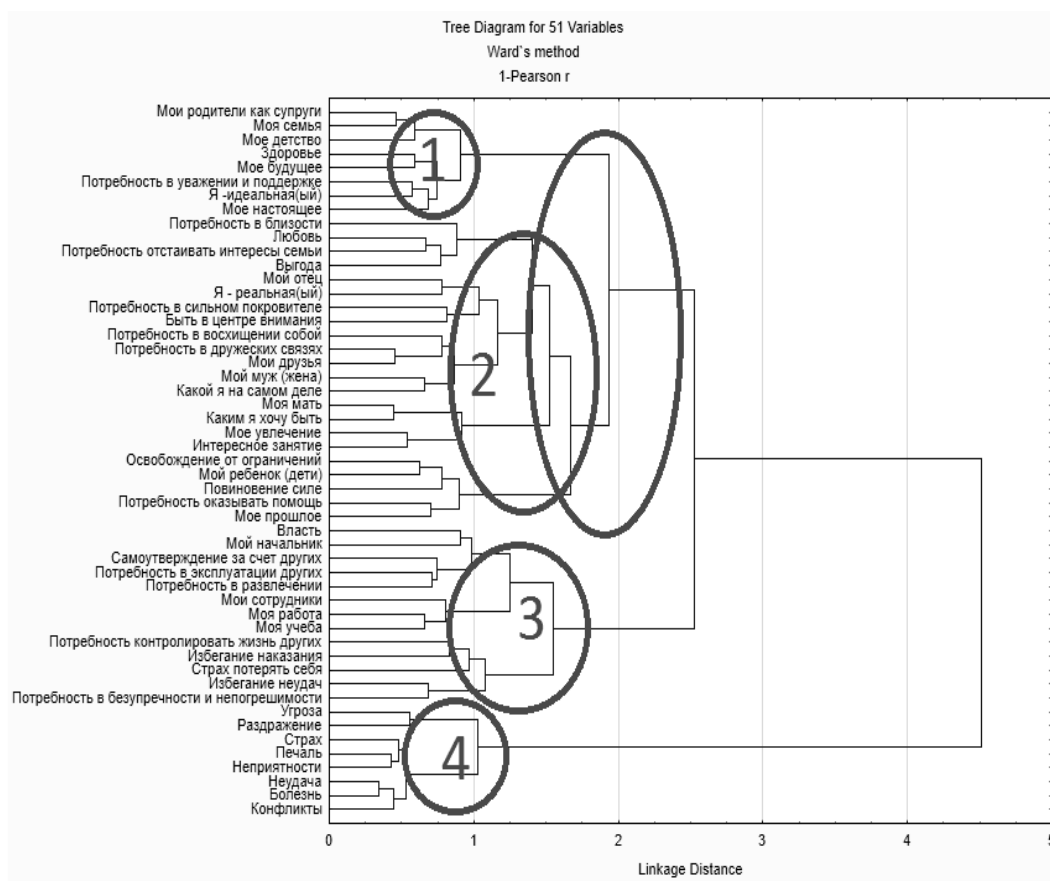


Рисунок 2. Данные супружеских пар с несовместимыми ценностями (ЭГ)

Первый кластер «Базовые потребности». Настоящее данной группы связано с их семьей, детством. В настоящем и будущем есть потребность в уважении и поддержке, что говорит о неудовлетворенности данной потребности.

Второй кластер «Мои родители и Я». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что, по крайней мере, у одного из супругов есть неудовлетворенные потребности в поддержке, уважении, любви, близости. По всей видимости, эта неудовлетворенность уходит корнями в родительскую семью.

Третий кластер «Профессиональная сфера — избегание неудач». Сюда входят такие понятия как «самоутверждение за счет других», «потребность в эксплуатации других», «потребность контролировать жизнь других», «избегание наказания», «страх потерять себя», «потребность в безупречности и непогрешимости», что вряд ли говорит о высокой степени удовлетворенности в сфере профессиональной самореализации хотя бы одного из супругов.

Четвертый кластер «Источники стресса». Конфликты являются источниками стресса, раздражения, могут стать причиной заболевания. Кластер объединяет сферу семейных и производственных отношений.

Создавая семейные кластерные деревья, мы столкнулись с непониманием того, для кого из супругов характерны те или иные проявления. Возникла необходимость создать отдельные кластерные деревья для мужей и жен обеих групп для проверки второй гипотезы (уточнения гипотезы 2: у одного или у обоих супругов с несовместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов выступают мотивы, не способствующие развитию семьи (избегание неудач, власть, потребность контролировать жизнь других, повиновение силе и пр.). У обоих супругов с совместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов выступают мотивы, способствующие развитию семьи (потребность в близости, любовь, потребность отстаивать интересы семьи и пр.).

Рассмотрим данные, полученные у жен в парах с совместимыми ценностями семьи. Результаты кластерного анализа полученных данных представлены ниже.

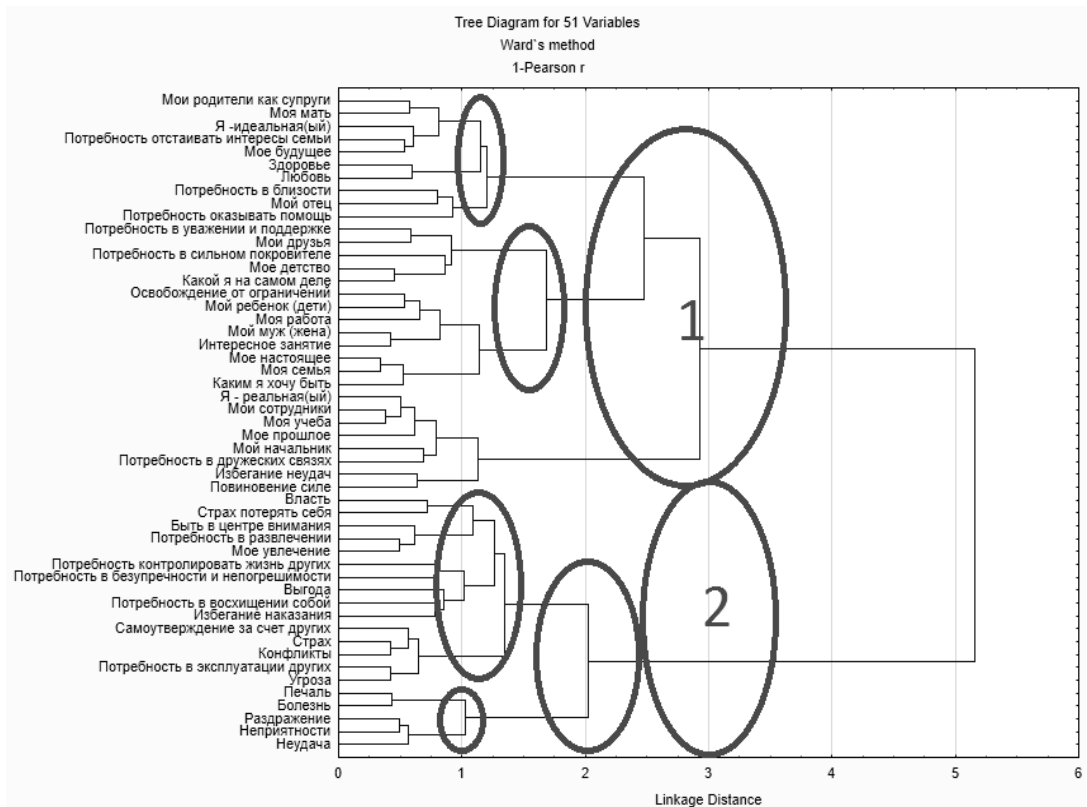


Рисунок 3. Данные жен в парах с совместимыми ценностями

Первый кластер «Моя счастливая семья». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что идеалом собственной семьи, является семья родителей. У женщин данной группы полноценная семья, куда входит «моя мать» и «мой отец». Так же в данный кластер попало понятие «мой муж», что говорит об удовлетворении потребности в уважении и поддержке, потребности в близости, потребности оказывать помощь, освобождении от ограничений, любви — это те потребности, которые удовлетворялись как в прошлом родителями, так и в настоящем мужем.

Женщины данной группы испытывают потребность в близости, потребность в уважении, потребность оказывать помощь в отношении отца. Все что связано с отцом влияет на собственную семью. Отец формирует фундамент, в силу которого в семье ценят любовь, поддержку, внимание, близость, он задает данную атмосферу в семье.

Второй кластер «Источники стресса». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что в данном кластере все, что связано с родительской и собственной семьей не входит. В кластере нет персоны.

Рассмотрим данные полученные у мужей, в парах с совместимыми ценностями семьи. Результаты кластерного анализа полученных данных представлены ниже.

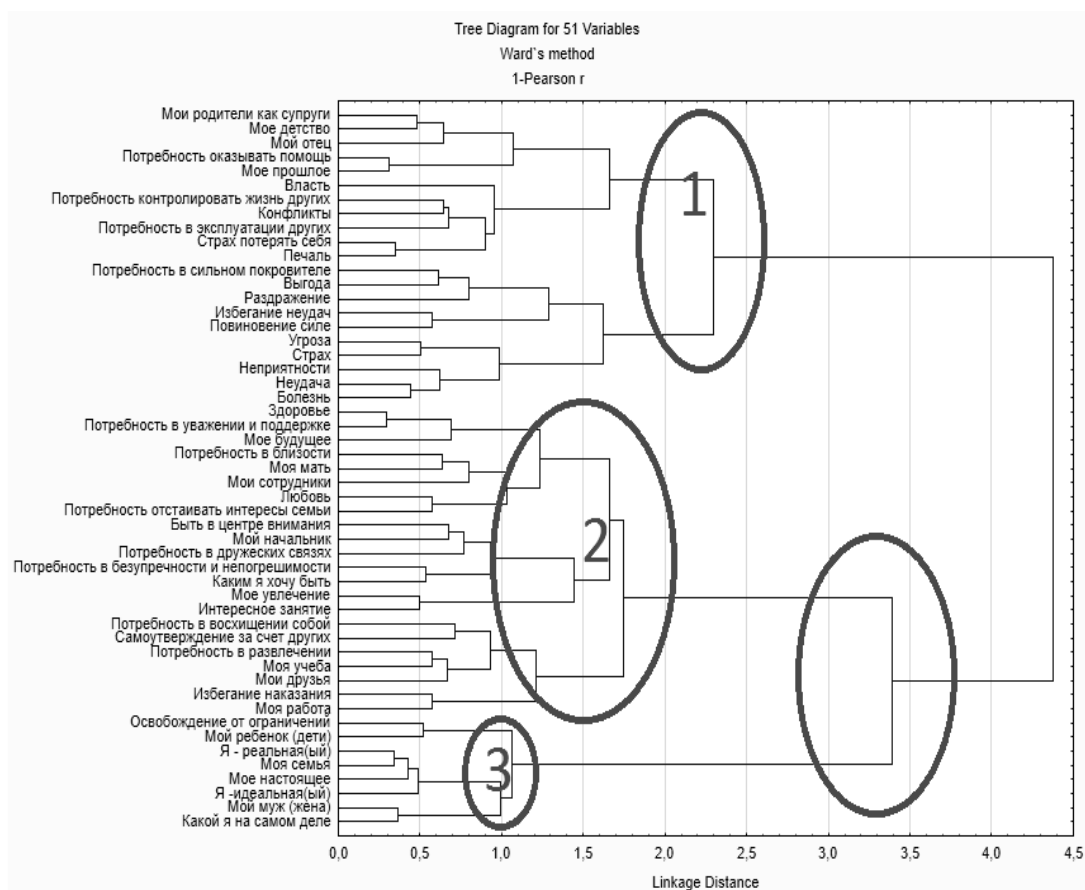


Рисунок 4. Данные мужчин в парах с совместимыми ценностями

Первый кластер «Родительская семья — Мой отец». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что данная группа мужчин переносит источник стресса из прошлого в свою семью. Отношения с отцом в прошлом не способствовали пониманию и принятию, лишь раздражение, страх. Отец контролирует жизнь других, испытывает потребность в эксплуатации других. Требования отца вызывают страх потерять себя, душевную боль. На основании этого у мужчин формируется потребность в избегании неудач.

Второй кластер «Родительская семья — Моя мать». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что с матерью удовлетворялись базовые потребности. Любовь, потребность в уважении и поддержке, потребность в близости — это то, что дает мать. Отношения с матерью способствуют здоровью. Понятие «мое будущее» так же попало в данный кластер, что может говорить, о том, что данные мужчины хотели бы поддерживать отношения со своей матерью в будущем (а может быть продолжить такие отношения, но уже с женой). Возможно, и выбор супруги был неслучаен. Мужчинам с опытом отношений с деспотом отцом нужна женщина — «хранительница теплого очага».

Третий кластер «Собственная семья — Жена». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что именно с женой (как в прошлом с матерью) связано освобождение от ограничений, которое он испытывал в родительской семье с отцом. С такой супругой его собственная семья является идеальной.

Рассмотрим данные, полученные у жен в парах с несовместимыми ценностями семьи. Результаты кластерного анализа полученных данных представлены ниже.

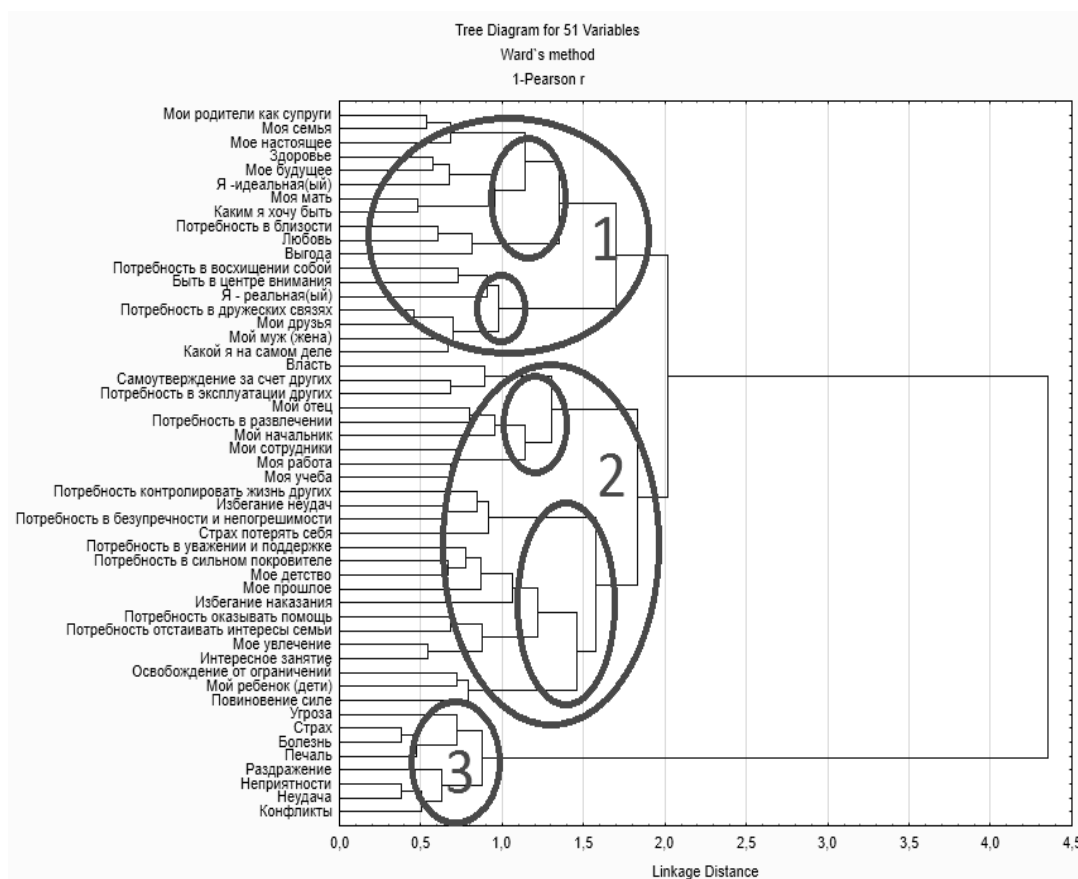


Рисунок 5. Данные жен в парах с несовместимыми ценностями

Первый кластер «Родительская семья — Я и моя мать». Женщины этой группы создают симбиоз со своей матерью. Для них мать является эталоном, идеалом, образцом поведения. С матерью связаны потребности получать восхищение, потребность в близости, любовь. Женщины переносят возможность продолжать удовлетворять такие потребности в собственную семью. Женщинам данной группы выгодно идеализировать свой союз с матерью. Потребность в близости с матерью соединяет их с родительской семьей. Женщины данной группы испытывают потребность в дружеских связях, в восхищении собой, нахождении в центре внимания в собственной семье. Теперь эти потребности должен удовлетворять муж. В противном случае неудовлетворенные потребности становятся зоной конфликта типа «ты мало уделяешь мне внимание».

Второй кластер «Родительская семья — Я и мой отец» буквально объясняет прочный союз матери и дочери. Данные говорят о гиперконтроле со стороны отца. Требования отца вызывают страх потерять себя. Он контролирует жизнь других, самоутверждается за счет других, испытывает потребность в эксплуатации других, не прощает неудач, требует безупречности и непогрешимости. На основании этого у женщин формируется потребность в избегании неудач. «Мой ребенок» попадает в те же условия. «Мой отец», как и «мой начальник», «мои сотрудники», являются властными, эксплуатирующими других. Женщины испытывают страх перед мужчиной. В детстве осталось неудовлетворенная потребность в сильном покровителе. На основании этого эти женщины будут искать таких же мужчин, как их отец, либо искать в своих мужчинах благородного отца, поскольку настоящий отец - давящий, властный и требующий непогрешимости и жестоко наказывающий.

Потребности в любви, безопасности, уважении удовлетворялись только благодаря матери. Со стороны отца вместо базовых потребностей сформированы потребность в избегании неудач, страх потерять себя, которые связаны с понятиями «мое детство» и «мое прошлое». В свою семью эти женщины «тащат груз прошлого» и являются источником стресса. Кластерные деревья мужчин из контрольной группы «совместимые ценности» и женщин из экспериментальной группы «несовместимые ценности» очень похожи. В обоих случаях в прошлом отец - деспот и тиран, результат - страх утраты собственной идентичности, потребность в избегании неудач. Но мужчины попадают в группу «семьи с совместимыми ценностями», а женщины - в группу «семьи с несовместимыми ценностями». Получается, что именно женщина является носителем либо ценностей, либо псевдоценностей в семье. В первом случае женщина остается «хранительницей семейного теплого очага». Женщина, претерпевшая насилие со стороны отца в родительской семье, становится сама источником стресса и конфликтов.

Третий кластер «Источники стресса». Данные говорят о неумении решать конфликты, которые являются источниками стресса, раздражения. Нерешенные конфликты становятся причиной заболевания.

Рассмотрим данные, полученные у мужей в парах с несовместимыми ценностями семьи.

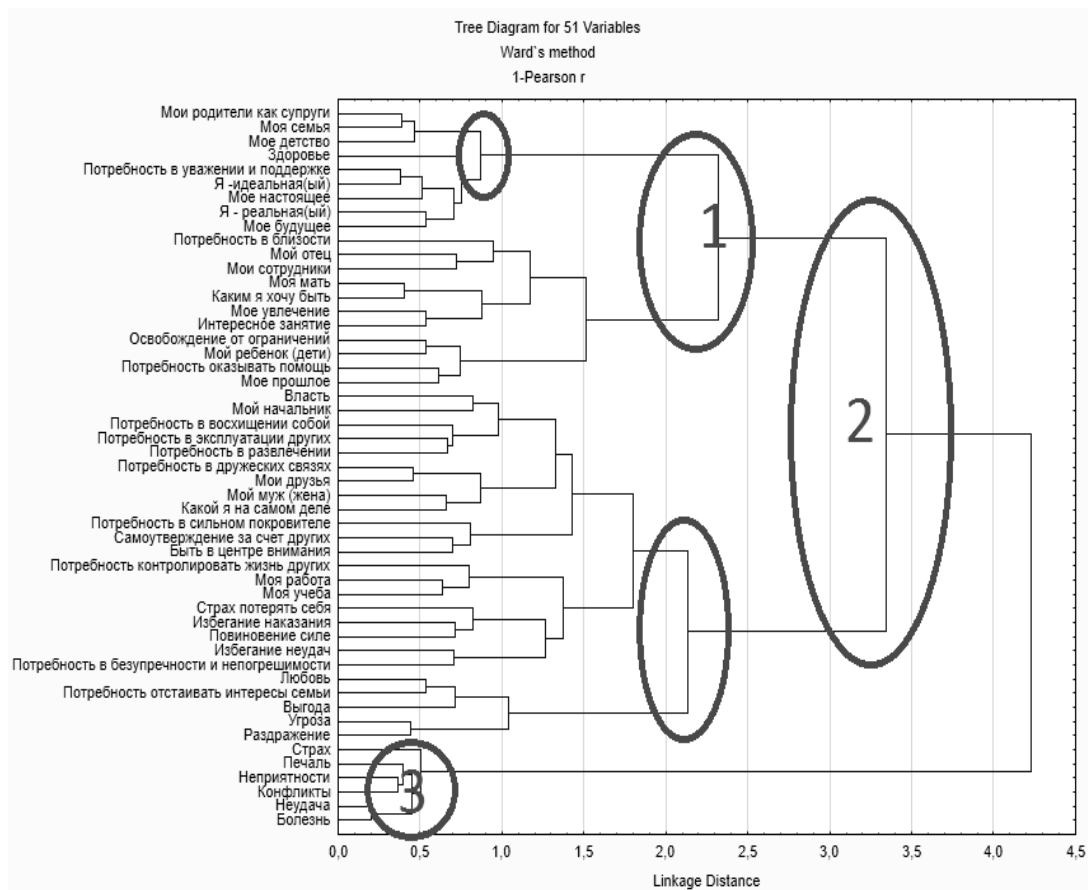


Рисунок 6. Данные мужей в парах с несовместимыми ценностями

Первый кластер «Родительская семья — Я, моя мать и мой отец». Полноценная родительская семья. В данном кластере присутствует как отец, так и мать, что говорит о неделимости их как семьи. Они присутствуют как в прошлом, настоящем, так и в будущем. Семья для данной группы мужчин является очень важной. Они хотят, чтобы то, что присутствовало в родительские семьи, было и в его семье. Потребность в уважении и поддержке, потребность в близости, потребность оказывать помощь, освобождение от ограничений — это то, что присутствовало в их родительской семье и то, что является идеалом.

Второй кластер «Моя жена». Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что потребность в эксплуатации других, потребность контролировать жизнь других, потребность в безупречности и непогрешимости, повиновение силе — это то, что вносит в семью жена. Она проявляет поведение, скопированное с отца в своей родительской семье. Данное поведение может являться причиной конфликта и раздора в семье, поскольку мужчина испытывает потребность в уважении и поддержке, потребность в близости, потребность оказывать помощь, освобождение от ограничений, а взамен получает от жены игнорирование его потребностей. У данной группы мужчин и их жен разные системы ценностей.

Третий кластер «Источники стресса». Исходя из полученных данных, можно говорить о неумении решать конфликты, которые являются источниками стресса, раздражения. Нерешенные конфликты могут стать причиной заболевания.

Гипотеза о том, что скрытые мотивы создания семьи у супругов с совместимыми и несовместимыми системами ценностей статистически достоверно различаются, подтверждена. Пары с совместимыми ценностями и пары с несовместимыми ценностями отличаются по степени удовлетворенности базовых потребностей. В парах совместимых ценностей базовые потребности удовлетворены еще в родительской семье, по крайней мере, у женщины. В парах с несовместимыми ценностями не удовлетворены базовые потребности именно у женщины.

Гипотеза о том, что у супругов с несовместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов создания семьи выступают мотивы, не способствующие развитию семьи (избегание неудач, власть, потребность контролировать жизнь других, повиновение силе и пр. у одного или у обоих супругов), а у супругов с совместимыми ценностями в качестве скрытых мотивов выступают мотивы, способствующие развитию семьи (потребность в близости, любовь, потребность отстаивать интересы семьи и пр. у обоих супругов), подтверждена частично. В семье с совместимыми ценностями неудовлетворенные мотивы-потребности выявлены у мужа, в то время как у жены они удовлетворены. У пар с несовместимыми ценностями неудовлетворенные мотивы-потребности выявлены у жены.

Выводы. Пары с разной степенью совместимости ценностей отличаются по степени удовлетворенности базовых потребностей. В парах с совместимыми ценностями у всех женщин базовые потребности удовлетворены в родительской семье. В парах с несовместимыми ценностями удовлетворения базовых потребностей нет именно у женщины. В парах с совместимыми ценностями жены имеют полноценную родительскую семью, и считают ее идеалом для собственной семьи, а мужа имеют напряженные отношения с отцом (отец контролирует жизнь других, испытывает потребность в эксплуатации других; требования отца вызывают страх потерять себя). На основании этого у мужчин формируется потребность в избегании неудач.

У пар с несовместимыми ценностями жены имеют разрозненную семью, так как положительные отношения имеются только с матерью, а со стороны отца приобретён страх потерять себя, избегание неудач, страх перед мужчинами. У мужей данной группы полноценная родительская семья, которая является идеалом для собственной семьи (Картина противоположна той, что мы наблюдали в парах с совместимыми ценностями!). Здесь жена является источником конфликтов и раздоров в семье, так как имеет тенденцию к поведению, похожему на поведение отца, а именно: в основе поведения лежат мотивы-потребности в эксплуатации других, контролировать жизнь других, потребность в безупречности и непогрешимости, повиновение силе.

Кластерные деревья мужчин из группы «совместимые ценности» и женщин из группы «несовместимые ценности» очень похожи. В обоих случаях в прошлом отец — деспот и тиран, результат — страх утраты собственной идентичности, потребность в избегании неудач. Но мужчины попадают в группу «семьи с совместимыми ценностями», а женщины — в группу «семьи с несовместимыми ценностями». Получается, что именно женщина является носителем либо ценностей, либо псевдоценностей в семье. Женщина, которую в детстве любит отец, остается «хранительницей семейного теплого очага». Женщина, претерпевшая насилие со стороны отца в родительской семье, становится сама источником стресса и конфликтов. Семьи обеих групп строятся по принципу кооперации, дополнения.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование / Ю.Е. Алешина - М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1993 - 123 с.
2. Анреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. - СПб.: Речь, 2005. - 436 с.
3. Винивидова Е. П. Структура семейных ценностей молодых супругов / Е. П. Винивидова // Журнал интеграции образования. - 2008. - № 2. - С. 1-5.
4. Вишняков А.И., Карымова О.С. К вопросу о ценности семьи (на примере студентов) / А.И. Вишняков, О.С. Карымова // Журнал фундаментальные исследования. - 2014. - № 3 – 4- С. 2 - 4
5. Девярых С.Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий / С.Ю. Девярых, Минск, 2007. - 164 с.
6. Дементьева И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье/ И. Ф. Дементьева // Вестник РУДН - 2004, - № 6-7. С. 150-160.
7. Дружинин, В. Психология семьи / В. Дружинин. - СПб.: Питер, 2008. - 176 с.
8. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Издательство: "Издательство политической литературы" - 1986. - 224 с.
8. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. - Самара: Издательство СИОКПП, 2001. - 119 с.
9. Карташова Т. Е. Мотивация вступления в брак современной молодежи / Т. Е. Карташова // Журнал: Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. - 2008. № 1. - С. 132-136.
10. Лапин Н.И., Беляева Л.А., Наумова Н.Ф., Здравомыслов А.Г. Динамика ценностей населения реформируемой России. - Издательство: "Едиториал УРСС", 1996. - 224 с.
11. Сатир. В. Психотерапия семьи / В. Сатир. - Санкт-Петербург, - 2000. - 254 с.
12. Султанова А. В. Социально-психологические особенности супружеской совместимости и благополучия в брачных отношениях: диссертация на соискание ученой степени канд. псих. Наук / А. В. Султанова. - СПб., 2008. - 279с.
13. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. - «Питер», 2010. 672 с.
14. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. - М., 1975.

Психология

УДК:159.9.

кандидат психологических наук, доцент Шевцова Татьяна Станиславовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
педагог дополнительного образования Коровушкина Наталья Николаевна
МБУ ДО "Современник" (п. Березово)

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Мы предположили, что эмоциональное выгорание (ЭВ) наступает гораздо раньше у учителей, работающих с детьми с ОВЗ, нежели у тех, кто работает с относительно здоровыми детьми, и имеет свои специфические особенности. В контрольной и экспериментальной группах выявили наличие симптомов, измерили степень эмоционального выгорания, определили особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей с разным стажем профессиональной деятельности. Полученные результаты подвергли математической и статистической обработке. В основе исследования заложено комплексное изучение структуры и проявлений феномена эмоционального выгорания (В.В. Бойко, К. Маслач, С. Джексон, А.Пинес, Е.Аронзон, В. Шауфелли, Д. Дирендонк, Б. Перлман, Е.А. Хартман, М. Буриш и др.). Мы опираемся на теории личностно-ориентированного, гуманистического образования (Д.А. Белухин, И.Д. Демакова, В.И. Додонов, М.Н. Кларин, А.И. Савостьянов и др.) и на представления о механизмах социализации и социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Л.М. Шипицына, М.С. Певзнер, и др.).

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; неэффективность в целях и действиях; потеря мотивации в работе, циничное отношение к труду и объектам своего труда; деперсонализация и понижение профессиональной самооценки, эмоциональное истощение; бесчувственное, негуманное отношение к детям; механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетике) в ответ на психотравмирующие воздействия; ОВЗ (сложная структура дефекта).

Annotation. We hypothesized that emotional Burnout (EB) comes much earlier to teachers, working with children with the limited capacity of health (LCH), rather than to those who works with relatively healthy children,

and has its own specific features. In the control and experimental groups we revealed symptoms, measured degree of burnout, identified the particular manifestations of the Burnout syndrome among teachers with different experience of professional activity. The results subjected to mathematical and statistical processing. We rely on the comprehensive study of the structure and the manifestations of the Burnout phenomenon (V. Boyko, K. Maslach, C. Jackson, A. Pines, E. Aronson, B. Shauffelli, D. Diredonk, B. Perlman, E. Hartman, M. Burish, etc.). We rely on the theory of personality-centered, humanistic education (D. Beluhin, I. Demakova, V. Dodonov, M. Clarin, A. Savostyanov, etc.), and we rely on the competent studies of the mechanisms of socialization and social adaptation of children and teenagers with LCH (L. Vygotsky, T. Vlasova, L. Shipitsina, M. Pevzner, etc.).

Keywords: Burnout Syndrome; inefficiency in the aims and actions; loss of motivation at work, cynical attitude to work and their objects; depersonalization and downgrading professional self-esteem, emotional exhaustion; insensitive, inhuman attitude to children; psychological defense mechanism in the form of full or partial exclusion of emotions (lowering their energy) in response to traumatic impact; LCH (complex structure defect).

Введение. В своем исследовании мы искали ответы на вопросы: 1) существует ли связь между стажем работы и проявлением симптомов ЭВ? 2) На каком году профессиональной деятельности проявляются признаки эмоционального выгорания у учителей, работающих с детьми с ОВЗ и с условно здоровыми детьми? 3) В чем особенность проявления эмоционального выгорания учителей, работающих с детьми с ОВЗ? Мы расширили и уточнили научную картину проявления синдрома выгорания учителей за счет тех, кто работает с детьми с ОВЗ. Психологи, психотерапевты получают более точные «мишени» психологического воздействия для разработки программ профилактики, консультирования и коррекции.

Изложение основного материала статьи. Вопросам эмоционального выгорания учителей в настоящее время уделяется большое внимание. Фрейдбергер Г., впервые описал синдром эмоционального выгорания, как «истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей, вследствие чего снижается их эффективность в целях и действиях» [4, с. 53].

Позже Пайнс Э и К. Маслач определили СЭВ как потерю интереса и осторожности в работе. А впоследствии, развив свое учение, они представили это понятие как «синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам» [7, с. 27]. «Эмоциональное сгорание – трехмерный синдром, характеризующийся истощением, деперсонализацией и понижением профессиональной самооценки» [3, с. 487].

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

К. Чернисс (С. Cherniss) в 1980 году определил синдром эмоционального выгорания как потерю мотивации в работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении [8].

Эмоциональное выгорание В.В. Бойко определяет как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия. Выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Само по себе выгорание, таким образом, В.В. Бойко считает конструктивным, а дисфункциональными – его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности [2].

В работе «Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция» Митина, Л.М. Асмаковец Е.С., говорят о стадийном развитии ЭВ. Эмоциональное выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени, характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений от чувства усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе, полной потерей мотивации, и, в итоге к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте [5].

Бойко В.В. приводит следующие данные: из 7300 педагогов общеобразовательных школ, риск и повышенный риск патологии сердечно-сосудистой системы отмечен в 29,4% случаев, заболевания сосудов головного мозга у 37,2% педагогов, 57,8% обследованных имеют нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта. Вся выявляемая соматическая патология сопровождается клиникой невротоподобных нарушений. Собственно невротические расстройства выявились в 60-70% случаев [2].

Орел В.Е. отмечает, что из всех социально-демографических характеристик ЭВ наиболее тесную связь с ним имеет возраст и стаж [6].

Причины спада профессиональной деятельности учителя старшего возраста, так называемый «педагогический криз», вызванный рядом противоречий: 1) стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения; отсутствия отдачи учащихся; несоответствие ожидаемого результата и фактического; 2) возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но как менять – неизвестно; 3) возможность изоляции учителя в педагогическом коллективе, когда его поиски, инновации не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя. К тому же феминизированность профессии учителя имеет целый ряд отрицательных моментов [9].

Наряду с множеством факторов (социальных, экономических, жилищно-бытовых, психологических, ролевых, организационных и др.) выделяют еще один фактор, обуславливающий синдром эмоционального выгорания – наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные покупатели, «трудные» подростки и т.д.) [1].

Анализ литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. В психологии синдром эмоционального выгорания понимается как один из защитных механизмов, выражающийся в определённом эмоциональном отношении педагога к своей профессиональной деятельности. В настоящее время исследователи выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с эмоциональным выгоранием.

2. Генезис синдрома эмоционального выгорания носит индивидуальный характер, определяемый различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность педагога.

3. Под синдромом эмоционального выгорания скрываются разные состояния и внутренние процессы, которые необходимо различать и разграничивать в каждом конкретном случае, поскольку они имеют разные причины и требуют в своем решении различных подходов:

1) Синдром эмоционального выгорания как проявление защитных механизмов, направленных на ослабление неблагоприятных профессиональных факторов.

2) Синдром эмоционального выгорания как следствие изменений в мотивационной сфере специалиста.

3) Синдром эмоционального выгорания как свидетельство некоторых особенностей взаимодействия педагога и ученика.

4. Деформация является следствием эмоционального выгорания, когда защитные механизмы ослабевают настолько, что работник не может противостоять губительным факторам и начинается процесс разрушения личности.

На наш взгляд, наиболее сконцентрированы эти факторы в деятельности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ).

Особенностью педагогической деятельности учителей, работающих с детьми с ОВЗ, является высокая эмоциональная напряженность. К напряжению приводит рассогласование между ожиданиями учителя и получаемыми результатами в обучении таких детей, и требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности учителя. Наряду с выполнением основной функцией современный учитель включен в документооборот. Учитель обязан делать и сдавать отчеты вышестоящему руководству: рабочие программы по предметам, внеурочной деятельности, отчеты и материалы предметных недель (заместителю директора по учебно-воспитательной работе); планы воспитательной работы класса, планы по охвату детей во внеурочной деятельности, отчеты об участии детей в мероприятиях разного уровня, отчет-анализ работы специалистов (психолог, логопед, соц. педагог, педагог-организатор, ПДО) о работе за год и анализ воспитательной работы (заместителю директора по воспитательной работе). Анализ входных контрольных работ, а также анализ контрольных работ по четвертям и за год (руководителю методического отдела) и пр. При этом поурочная подготовка учителя предполагает прочтение новой профессиональной и специальной литературы, разработку индивидуальных заданий и многое другое. Обязательны и встречи с родителями в различных форматах (от общепринятых родительских собраний до индивидуальных консультаций). Учителю предлагают осваивать методы активного, интерактивного социально-психологического обучения с использованием мультимедийных технологий. Учитель должен давать открытые уроки и мастер-классы, демонстрируя индивидуально-личностный подход в обучении при наполненности класса около 40 человек. Он обязан своевременно повышать свою квалификацию, жить «в ногу со временем».

Повторение ситуаций профессиональных стрессов приводит к ослаблению нервной системы педагогов, эмоциональных срывов, нервно-психических заболеваний, к постепенному профессиональному и эмоциональному выгоранию учителя. Поэтому актуальным становится изучение особенностей проявления данного синдрома, уточнение его симптомов, условий и факторов, обуславливающих его формирование в профессиональной деятельности педагогов.

Мы предположили, что эмоциональное выгорание (ЭВ) у учителей, работающих с детьми с ОВЗ (сложная структура дефекта), наступает гораздо раньше, чем у учителей, работающих с относительно здоровыми детьми, и имеет свои специфические особенности.

Примеры сложной структурой дефекта: умственная отсталость усугубляется нарушениями слуха и/или нарушениями зрения. Кроме того, этот печальный список дополняется детьми глухими с серьезными нарушениями зрения, здесь же и слепоглухонемые дети. В числе сложных дефектов и задержка психического развития (ЗПР), сочетающаяся с дефектами слуха или зрения, а глухота с соматическими заболеваниями: поражение ЖКТ, почек и печени, врожденные пороки сердца.

Объект исследования - профессиональная деятельность педагогов.

Предмет - соотношение педагогического стажа и ЭВ учителя, работающего с детьми с ОВЗ. Различия в педагогическом стаже, при котором проявляются признаки ЭВ у учителей, работающих с разными по состоянию здоровья детьми.

Цель исследования: выявить особенности ЭВ у учителей, работающих с детьми с ОВЗ.

В своем исследовании мы проверяем следующие гипотезы: 1) существует связь между стажем работы и проявлением симптомов ЭВ; 2) синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у учителей, работающих с детьми с ОВЗ, наблюдается раньше, чем у учителей, работающих с относительно здоровыми детьми; 3) СЭВ у учителей, работающих с детьми с ОВЗ имеет свои специфические особенности.

Методы исследования:

- Сравнительный теоретический анализ научной литературы.

- Анкета для оценки синдрома эмоционального «выгорания» К. Лавровой (наличие симптомов);

- Опросник на «выгорание» К. Маслач и С. Джексона (адаптация Н.Е. Водопьяновой) (измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек»);

- Методика диагностики уровня эмоционального «выгорания» В.В. Бойко (изучение особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания).

- Непараметрический метод сравнения средних значений Манна-Уитни.

- Корреляционный анализ.

Исходными теоретико-методологическими принципами исследования выступили: принцип комплексного, системного подхода в исследовании структуры сложных психических явлений (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.); принцип социальной обусловленности психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); принцип детерминизма и деятельностной обусловленности психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); концепции комплексного изучения структуры и проявлений феномена эмоционального выгорания (В.В. Бойко, К. Маслач, С. Джексона, А.Пинес, Е.Аронзон, В. Шауфелли,

Д. Дирендонк, Б. Перлман, Е.А. Хартман, М. Буриш и др.); теория личностно-ориентированного, гуманистического образования (Д.А. Белухин, И.Д. Демакова, В.И. Додонов, М.Н. Кларин, А.И. Савостьянов и др.); представления о механизмах социализации и социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Л.М. Шипицына, М.С. Певзнер, и др. Описание явлений, родственных по своему содержанию феномену выгорания было представлено в работах российских психологов, посвященных исследованию стресса (Л.А. Китаев-Смык, В.А. Бодров).

Исследование проводилось в КОУ ХМАО – Югры «Березовская специальная школа-интернат для детей-сирот и детей с ОВЗ, оставшихся без попечения родителей» и в общеобразовательных школах.

По итогам психологического обследования учащихся выявлено: с высоким уровнем психологической готовности к обучению учащихся нет, со средним уровнем – 51%, низким уровнем психологической готовности к обучению – 49%. Основные проблемы: низкая ориентация в окружающем мире (низкий запас знаний об окружающем мире), низкий уровень развития логического мышления, внимания, слабо развитая мелкая моторика. Среди детей, со сниженным уровнем психологической готовности к обучению – 14%. Это дети шестилетнего возраста, наряду с имеющимися заболеваниями у них выявлены проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы, развитии моторики, логического мышления, внимании.

В исследовании приняли участие 40 педагогов различного возраста и с разным стажем работы, работающие с детьми с разным уровнем здоровья. Для проверки гипотез были выбраны учителя с признаками эмоционального выгорания для дальнейшего проведения исследования. Сформированы контрольная (14 учителей, работающие с относительно здоровыми детьми в общеобразовательных школах; стаж работы от 9 до 25 лет) и экспериментальная (11 учителей, работающие с детьми с ОВЗ; стаж работы от 11 до 45 лет) группы. (Обращаем внимание на то, что появление первых признаков ЭВ у учителей, работающих с относительно здоровыми детьми, происходит на *девятом* году профдеятельности, что на два года раньше, чем у учителей, работающих с детьми с ОВЗ).

Согласно результатам исследования в обеих группах с помощью опросника на «выгорание» К. Маслач и С. Джексона (адаптация Н.Е. Водопьяновой) 50% педагогов присущ средний уровень эмоционального выгорания и 50% – высокий. Следует отметить, что для всех педагогов характерна высокая степень редукции профессиональных достижений, проявляющаяся в переживании некомпетентности и не успешности своей деятельности, собственной несостоятельности. Эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости у 37,5 % находится на среднем уровне, и только деперсонализация у большей части педагогов на низком уровне.

С помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко был выявлен уровень сформированности и ведущие симптомы эмоционального выгорания у педагогов в процессе выполнения профессиональной деятельности. В результате большинство учителей испытывают неудовлетворенность собой, что негативно сказывается на общей трудовой деятельности педагогического состава. Эмоционально-нравственная дезориентация проявляется у педагогов со стажем работы более 30 лет. У 25 % педагогов наиболее сформированными оказались фазы истощения и резистенции, 50 % испытуемых находятся в стадии формирования фазы резистенции. На этой фазе человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, к потребности снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Выраженное падение общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы (фаза истощения) наблюдается у 12,5 % испытуемых.

Существуют доминирующие симптомы, сопровождающие каждую из фаз СЭВ. Так, в фазе «Напряжение» наиболее выражен симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств», демонстрирующий собой ответную реакцию на факторы, способствующие формированию эмоционального выгорания. Это означает, что педагоги испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания». Симптом тревоги и депрессии свидетельствует о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревожности, разочарование в профессии. Сложившийся симптом нервной тревожности означает начало сопротивления стрессовым ситуациям и начало формирования эмоциональной защиты. Симптом «загнанности в клетку» означает, что данные люди ощущают или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. К этому могут приводить организационные условия труда, повседневная рутина и т.д. Фаза «напряжения» сформировалась у 75% испытуемых и находится в стадии формирования у 30 %.

В фазе «резистенция» доминирующими симптомами являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» – сформированность данного симптома говорит о том, что учитель перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Неадекватная «экономия» эмоций ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом учителю кажется, что он поступает допустимым образом. Субъект общения фиксирует при этом иное – эмоциональную черствость, равнодушие и неуважение к личности; и «редукция профессиональных обязанностей», который означает, что у данных педагогов проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Одним из примеров такого упрощения является недостаток элементарного внимания к учащимся и коллегам. Оба симптома представляют собой приёмы психологической защиты. Фаза «резистенции» сформировалась у 25% педагогов, находится в стадии формирования у 50%, и не сформировалась у 25 %.

В фазе «Истощение» ведущими симптомами являются «эмоциональная отстраненность» – педагоги, пораженные этим симптомом, почти полностью исключают эмоции из профессиональной деятельности. Их почти не волнуют, не вызывают эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни негативные; и «личностная отстраненность» – данный симптом проявляется в процессе общения в виде частичной утраты интереса к субъекту профессиональной деятельности («Ко всему, что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство»). Данные симптомы отражают состояние нервной системы. Фаза «истощения» сформировалась у 25 % педагогов, в стадии формирования - у 13% и не сформировалась у 62% педагогов.

С помощью сравнительного анализа составляющих фазы «напряжение» уровня эмоционального выгорания у педагогов были выявлены статистически достоверные отличия в показателях «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «тревога и депрессия», общий уровень напряжения. Показатели экспериментальной группы выше показателей контрольной группы.

Самые высокие показатели у экспериментальной группы получены по переменной «переживание психотравмирующих обстоятельств». Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустраняемы. Раздражение растет постепенно, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

Статистически достоверные отличия фазы «резистенция» по показателям «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», общие показатели по уровню резистенции. Показатели экспериментальной группы выше показателей испытуемых контрольной группы.

Самые высокие показатели у группы 2 получены по переменным «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». Показатели симптомов находятся в диапазоне от 15 до 20 – сформировавшийся симптом.

Симптом «редукции профессиональных обязанностей» можно перевести как упрощение. В профессиональной деятельности, предполагающей широкое общение с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Показатели симптомов фазы у испытуемых группы 1 данной выборки находятся в диапазоне 9 и менее баллов – не сформировавшийся симптом

Сравнительный анализ показателей фазы «резистенция»: статистически достоверные отличия получены по переменным «эмоциональный дефицит», «психосоматика».

Как правило, симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации» проявляется полной или частичной утратой интереса к человеку, который является субъектом профессионального действия. Педагог воспринимает ребенка в качестве неодушевленного предмета, в качестве объекта для манипуляций. Ребенок и его проблемы, потребности в тягость для педагога: неприятным является присутствие ребенка, сам факт его существования. Образование симптома «психосоматических и психовегетативных нарушений» связано с негативной условно-рефлекторной реакцией на профессиональную деятельность и выражается в отклонениях в соматических или психических состояниях.

Выводы. У большинства педагогов, принявших участие в эмпирическом исследовании, наблюдаются симптомы СЭВ (в контрольной группе на 9 году профессиональной деятельности, а в экспериментальной – на 11 году).

Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить следующие особенности испытуемых:

- Статистически достоверные отличия по показателям исследования личностного адаптационного потенциала у педагогов обеих групп выявлены по переменным: «нервно-психическая устойчивость» и «адаптивные способности». Показатели педагогов контрольной группы выше показателей педагогов экспериментальной группы.

- Самые высокие показатели адаптационных способностей у педагогов обеих групп получены по переменной «морально-нравственная нормативность». Можно предположить, что педагоги обеих групп со стажем 10-11 лет еще обладают способностью адекватно воспринимать предлагаемую определенную социальную роль.

- Показатели нервно-психической устойчивости, коммуникативных особенностей и адаптационных способностей у педагогов экспериментальной группы находятся в диапазоне оценок низкого уровня. Можно предположить, что эти педагоги имеют определенную склонность к нервно-психическим срывам, у них отсутствует адекватность самооценки и реального восприятия действительности.

- Статистически достоверные отличия между показателями педагогов обеих групп получены по следующим переменным фазы эмоционального выгорания «Напряжение»: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, уровень напряжения. Показатели педагогов группы 2 выше показателей испытуемых группы 1 по всем переменным. Не сформировавшиеся симптомы у педагогов группы 1.

- Статистически достоверные отличия между показателями педагогов обеих групп получены по следующим переменным фазы эмоционального выгорания «Резистенция»: расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей, уровень резистенции. Показатели у педагогов экспериментальной группы выше показателей испытуемых контрольной группы. Самые высокие показатели у педагогов группы 2 получены по переменным «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». Сформировавшийся симптом. Показатели у испытуемых контрольной группы указывают на несформированность симптома.

- Статистически достоверные отличия между показателями педагогов обеих групп получены по переменной фазы эмоционального выгорания «Истощение»: эмоциональный дефицит, психосоматика, уровень истощения. Показатели педагогов группы 2 выше показателей испытуемых группы 1. Самые высокие показатели у педагогов группы 2 по переменным «психосоматика», «деперсонализация». Сформировавшийся симптом. Показатели симптомов фазы истощение у испытуемых группы 1 указывают на не сформировавшийся симптом.

- Статистически достоверные отличия по показателям исследования ситуативной и личностной тревожности у педагогов обеих групп выявлены по переменной: ситуативная тревожность. Показатели педагогов группы 2 выше показателей испытуемых группы 1. Показатели ситуативной и личностной тревожности у педагогов группы 2 данной выборки и испытуемых группы 1 находятся в диапазоне оценок среднего уровня тревожности.

- Переменная «стаж» связана прямой зависимостью на уровне статистической достоверности $p < 0,05$ с переменными: фазы напряжение «деперсонализация», «редукция личностных достижений», «переживание психотравмирующих обстоятельств».

Таким образом, гипотеза о том, что существует связь между стажем работы и проявлением всех симптомов ЭВ подтвердилась частично. Предположение о том, что синдром эмоционального выгорания у учителей, работающих с детьми с ОВЗ, наблюдается раньше, чем у учителей, работающих с относительно здоровыми детьми, не подтвердилось. Имеются качественные отличия проявления симптомов эмоционального выгорания. Практически все показатели указывают на полностью сформировавшиеся симптомы ЭВ у группы учителей, работающих с детьми с ОВЗ уже при стаже от 15 лет и больше.

Литература:

1. Безносов, С. П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко]. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 560 с.
4. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).
5. Митина, Л.М. Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М.Митина, Е.С.Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 144 с.
6. Орел, В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование / В.Е. Орел // Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. – № 1. – С. 16 – 21.
7. Пайнс, Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с. Пайнс, Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
8. Самоукина, Н.В. Синдром профессионального выгорания / Н. В. Самоукина // Управление персоналом, российский опыт / Н.В.Самоукина. – М.: МГУ, 2000. – с. 201 – 215.
9. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1994. – № 6. – С. 57 – 63.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студент Машина Анастасия Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу ролевой структуры коллектива. Исследование является частью проектной деятельности в НГПУ им. К Минина по изучению командообразования, а также создания и формирования команд студентов под различные студенческие проекты, при подготовке к прохождению производственной практики в организациях разного уровня и типа, как один из этапов профессиональной готовности.

Выделены три группы ролей, необходимых для группового взаимодействия. Сделаны выводы о наличии групп внутри коллектива, а также о характере взаимодействия отдельных членов коллектива.

Ключевые слова: группа, роль, ролевая структура, проект.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role structure of the collective. The study is the part of the project activities at the Pedagogical University on the study of the team-building, as well as of the creation and formation of student teams for various student projects, in the preparation for the passage of the production practice in organizations of different levels and types, as one of the stages of professional readiness. Three groups of roles are required for group interaction. Conclusions are made about the presence of groups within the collective, as well as the nature of the interaction of individual members of the collective.

Keywords: group, role, role structure, project.

Введение. Ролевая структура группы представляет собой совокупность отношений между индивидами, характеризующимися распределением групповых ролей между ними, предписанные, ожидаемые и выполняемые участниками группового процесса. Каждая социальная группа имеет свою собственную структуру, характеризующуюся распределением в группе социальных ролей [2, 6].

Команда имеет важное значение в менеджменте для распределения обязанностей, более продуктивного выполнения той или иной деятельности, а самое главное для достижения поставленной цели.

Изучение ролей в группе необходимо для правильного распределения ролей в коллективе. Каждый участник группы должен получить такую роль, которая соответствует его психологическим возможностям и потенциалу.

При управлении персоналом организации важно учитывать, что работник находится в определенной социальной и производственно-технологической среде организации, входит в ту или иную социальную группу, ролевую структуру коллектива организации [3]. Ролевая структура коллектива включает в себя три вида ролей: коммуникационные, поведенческие и творческие.

Конечно, каждому человеку приходится исполнять в той или иной степени все три вида ролей, и можно говорить лишь о степени проявления его личности и той или иной творческой, коммуникационной и поведенческой роли. Поведение человека имеет разнонаправленные тенденции как к лучшему, так и к худшему и зависит от внешней среды [8].

Формулировка цели статьи. В этих условиях возникает необходимость социологического исследования, целью которого является анализ ролевой структуры коллектива. Исследование является частью проектной деятельности в НГПУ им. К Минина по изучению командообразования, а также создания и формирования команд студентов под различные студенческие проекты [5].

Задачи исследования:

– теоретический анализ видов ролей в групповом взаимодействии;

– изучение ролевой структуры учебной группы, приобретение практического опыта командной работы.

Изложение основного материала статьи. Ролевую структуру в коллективе изучали многие психологи и ученые. Например, Р. Шиндлер в 1957 году описал четыре групповых роли (Альфа, Бета, Гамма, Омега), Дж. Морено, Д. Вэттен и К. Камерон, В. Зигерт и Л. Ланг, Мередит Белбин и др. [1, 9].

Обратимся к ключевым моментам понятия "роль".

Во-первых, это внешнее поведение, т.е. поступки, действия, которые доступны для наблюдения окружающих включая руководителя.

Во-вторых, "роль" – это устойчивый поведенческий шаблон. Это действия/поступки, которые человек снова и снова повторяет в типовых ситуациях. Это означает, что зная типовые роли своих сотрудников, руководитель становится способен прогнозировать их поведение в стандартных ситуациях делового общения, рабочего взаимодействия и т.п.

Зная, на что способны сотрудники (т.е. их типовые роли), можно руководитель может минимизировать риски, связанные с принятием управленческих решений. Например, разработку концепции новой маркетинговой стратегии лучше всего поручить "генератору идей". А вот уже для планирования и бюджетирования этой стратегии следует назначить самого главного "критика".

В-третьих, "роль" существует всегда в системе отношений. Эта система отношений, в которой фигурирует множество "переменных": другие люди (и их роли); совместная деятельность; рабочий процесс и рабочая ситуация и т.д.

Таким образом, роль — это взаимозависимость, устойчивое взаимодействие двух (или более) людей.

Зная о том, что в коллективе есть определенные роли, руководитель может сделать выводы о том, какие ещё комплементарные (дополняющие) роли с большой вероятностью есть в коллективе (т.е. можно "просчитать" носителей комплементарных ролей). Или о том, каких комплементарных ролей в коллективе, напротив, не хватает для того, чтобы команда была максимально работоспособной и успешной.

Любая группа/команда с четкой ролевой структурой работает всегда более эффективно, чем группа, где роли не определены и не распределены. Поэтому повседневная задача хорошего руководителя заключается в ролевом структурировании группы.

Далее обратимся к видам ролей, которые можно выделить в коллективе (рисунок 1).

Кратко поясним эти роли.

1. Базовые роли в общении - универсальные роли, существуют в любой ситуации общения между двумя и более людьми. Есть три функциональных аспекта любого общения - обмен информацией, эмоциями и воздействиями. Для каждой из функций существует как минимум два полярные (противоположные по смыслу) роли.

В обмене информацией выделяют роли "приёмник" - слушает, задаёт вопросы, получает сведения и "передатчик" - рассказывает, сообщает сведения.

При обмене эмоциями – "резонатор" - проявляет эмпатию, воспринимает эмоции собеседника, реагирует на них, изменяет собственное эмоциональное состояние под влиянием собеседника и "генератор" - имеет ярко выраженную эмоциональную экспрессию, направленную на собеседника; стремится получить ожидаемую эмоциональную реакцию от собеседника.

В обмене воздействиями выделяют роли "ведомый" - изменяет своё поведение (в т.ч. цели, мотивацию, образ действий) под влиянием лидера и "лидер" - оказывает воздействие (в самом широком смысле), направленное на изменение поведения другого человека.

2. В малой группе базовые роли - универсальные роли, которые люди "играют", оказавшись в группе (не важно - рабочей или просто в дружеской компании, или в семье и т.д.) численностью до 10-15 человек. Базовые роли в малой группе во многом являются социо-биологическим феноменом.

В малой группе можно выделить пять базовых ролей:

- альфа (лидер, "звезда") - доминирует, обладает властью и силой; обладает правом принятия окончательного решения; управляет группой и отдельными её членами;

- бета (эксперт, "предпочитаемый") - "правая рука" лидера; лучше всего разбирается в основной деятельности группы; обладает информацией и авторитетом; может оказывать влияние на "альфу" и управлять отдельными членами группы;

- гамма (пассивный / адаптированный / конформист, "принимаемый") - рядовой член группы; подчиняется "альфе"; старается соответствовать нормам и правилам группы, "быть как все";

- омега (далёкий / аутсайдер, "непринимаемый" / "отвергаемый") - самый низкостатусный и бесправный член группы; забирает на себя все отрицательные эмоции и конфликты, возникающие в группе.

- дельта или Р (анти-лидер / оппозиционер) - стремится доминировать, ведёт активную и/или "партизанскую" войну с "альфой", пытается занять его место; привлекает на свою сторону "бету" и "гамму".

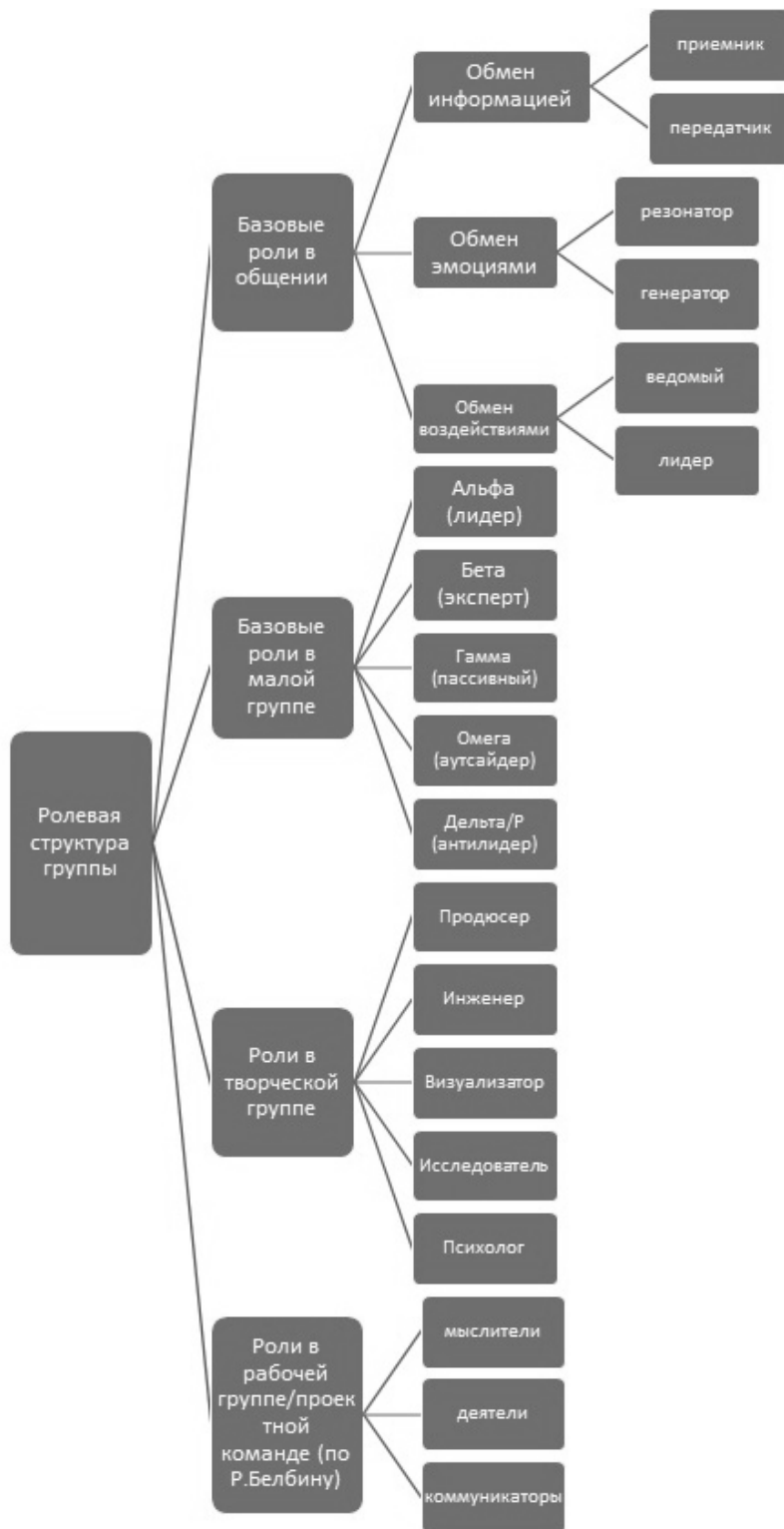


Рисунок 1. Ролевая структура группы (составлено авторами)

3. Роли в рабочей группе / проектной команде. Авторами затронута система групповых ролей, разработанная кембриджским профессором Рэймондом Мередитом Белбиным (рисунок 2).



Рисунок 2. Групповые роли по Р.Белбину (составлено авторами)

Необходимо отметить, что у нас в стране, также велись исследования ролевой структуры группы [4, 5].

Так независимо от Белбина в своём исследовании Емельянов выделяет 8 основных видов ролей, многие из которых фактически совпадают с ролями, которые выделяет Белбин: "Критик"; "Генераторы идей"; "Эрудиты"; "Организаторы"; "Мастера"; "Коммуникаторы"; Исполнители".

Основными методами для определения ролевой структуры являются социально-психологические методы, тестирование, наблюдение, анализ биографических и кадровых данных, материалы аттестации персонала, результаты проведения деловых игр [4].

Определение роли в команде – важно для студентов вуза, при участии в проектных мероприятиях, при подготовке к прохождению производственной практики в организациях разного уровня и типа, как один из этапов профессиональной готовности.

Оценка роли студентов в команде проводилась в феврале 2018 года, исследование проводилось в группе студентов 3-го курса направления 38.03.02 Менеджмент, профили подготовки Управление человеческими ресурсам, Маркетинг. Выборка составила 30 человек. Дальнейшая оценка ролей проводилась с использованием инструментов Google для проведения он-лайн опросов и обработки результатов. Респондентам была предложена анкета, включающая три блока, в каждом из которых необходимо было выбрать один из вариантов ответов [6, 7].

Согласно ролевой структуре все роли распределились на три блока.

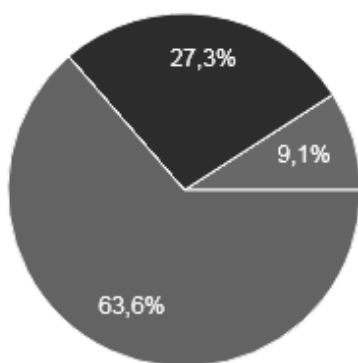
Творческие роли связаны с выдвижением принципиальных идеи, доведением их до прикладного решения, а также со способностью оценивать целесообразность той или иной идеи.

Коммуникационные роли связаны с высоким личным и профессиональным авторитетом, распределением и контролем информации, связывают на неформальной межличностной основе членов группы.

Поведенческие роли определяют всегда ли человек или команда уверены или же не уверены в успехе общего дела, выражают общественную мораль, философию предприятия и права человека.

По итогам исследования получены следующие результаты:

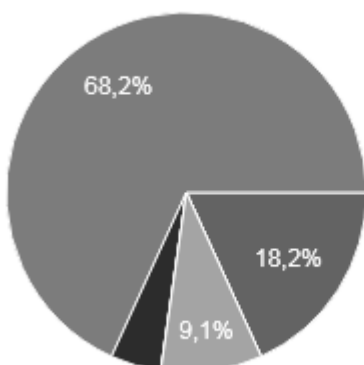
Творческие роли свойственны энтузиастам, изобретателям и организаторам и характеризуют активную позицию в решении проблемных ситуаций, поиске альтернативных решений. Результаты по первому блоку показали, что 66,7% опрошенных относят себя к такому типу творческой роли как «Генератор идей», 23,8% видят в себе качества, которые относятся к типу «Энтузиаст» и лишь небольшая часть 9,5% респондентов считают себя «Организаторами».



- а) "Генератор идей" (выдвигает принципиальные идеи, определя...
- б) "Компилятор идей" (доводит фундаментальные идеи до прикл...
- в) "Эрудит" (носитель энциклопедических сведений по...
- г) "Эксперт" (обладает способнос...
- д) "Энтузиаст" (личным примером...
- е) "Критик" (подвергает критическ...
- ж) "Организатор" (организует раб...

Рисунок 3. Скриншот «Творческие роли» (составлено авторами)

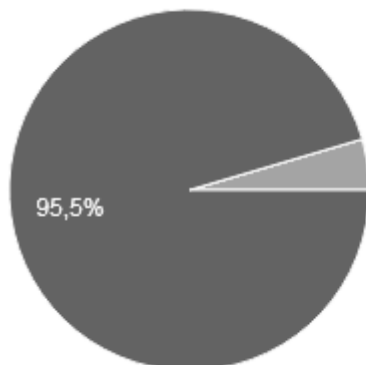
Коммуникационные роли определяют содержание и уровень участия в информационном процессе, взаимодействие и обмене информацией в процессе принятия решений. На рисунке 4. представлена диаграмма, в которой отображено процентное соотношение ответов на вопрос о коммуникационных ролях. Большинство респондентов 71,4% выбрали ответ «Проводник». Остальные доли опрошенных выбрали типы «Связной» и «Лидер».



- а) "Лидер" (человек, обладающий в группе высокими личным и профе...
- б) "Делопроизводитель" (выполняет важную рутинную работу по фикс...
- в) "Связной" (связывает на неформальной межличностной о...
- г) "Сторож" (распределяет и контролирует потоки информации...
- д) "Координатор" (осуществляет у...
- е) "Проводник" (человек, хорошо...

Рисунок 4. Скриншот «Коммуникационные роли» (составлено авторами)

Коммуникационные роли определяют содержание и уровень участия в информационном процессе, взаимодействие и обмене информацией в процессе принятия решений. Результаты ответов по третьему блоку выявили, что практически все участники группы 95,5% относят себя к поведенческой роли «Оптимист».



- а) "Оптимист" (всегда уверен в ус...
- б) "Нигилист" (всегда не уверен в...
- в) "Конформист" (следует общепр...
- г) "Догматик" (упорно держится из...
- д) "Комментатор" (фиксирует и ко...
- е) "Кляузник" (собирает и способс...
- ж) "Борец за правду" (является но...
- з) "Общественник" (увлечен обще...

▲ 1/2 ▼

Рисунок 5. Скриншот «Поведенческие роли» (составлено авторами)

Выводы. Полученные данные позволяют сделать выводы, что в коллективе студентов преобладают такие типы ролей, как «Генератор идей» в разделе Творческие роли, «Проводник» в разделе

Коммуникативные роли, «Оптимист» в разделе Поведенческие роли. В группе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам. В коллективе высоко ценят такие черты личности как принципиальность, честность, трудолюбие и бескорыстие. Члены коллектива активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в труде и профессиональной деятельности. Успехи или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Литература:

1. Белбин М.Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Рэймонд Мере-дит Белбин. - М.: Изд-во Нипро, 2003.- 315с.
2. Верхоглазенко В.Н. Командообразование: основы управления и роли в команде // Живая психология. 2017. Т. 4. № 1. С. 49-74.
3. Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Технологии адаптации персонала современной компании // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2017. № 12 (59). С. 1568-1572.
4. Попов В.Н. Основы менеджмента: Учебное пособие / В.Н. Попов, В.С. Касьянов. - М.: КноРус, 2013. - 320 с.
5. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. №4. URL <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/699> (дата обращения: 14.02.2018).
6. Шкунова А.А., Колода С.А. Командообразование как исследовательский проект студентов в курсе «организационное поведение» // [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2015. № 4(12). – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25286579> / (дата обращения: 10.04.2018).
7. Google Форма. URL: <https://goo.gl/forms/zPyuN4Fr6Cda3gv53>
8. Личность и группа. Роли в группе. URL: <http://www.b17.ru/blog/27243/> (дата обращения: 01.03.2018)
9. Ролевая структура. URL: https://studopedia.su/13_45144_rolevaya-struktura-kollektiva.html (дата обращения: 01.03.2018)

Психология

УДК: 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Щиголева Нина Васильевна

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

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации и адаптации современного студенчества в культурно-образовательном пространстве высшей школы, особенности и условия успешной социализации и адаптации.

Ключевые слова: социализация, адаптация, культурно-образовательное пространство, социально-психологическая адаптация, условия социальной адаптации.

Annotation. The article deals with the essence and the psychological problems of socialization and adaptation of modern students in cultural and educational space of higher school, features and conditions of the successful socialization and adaptation.

Keyword: socialization, adaptation, cultural and educational space, socio-psychological adaptation, conditions of socio adaptation.

Введение. Проблема социализации молодежи особенно важна в настоящее время, поскольку именно на этом этапе онтогенеза через усвоение системы ценностей и традиций происходит становление и закрепление социального в индивидуе, формируется желаемый для общества тип личности. Студенческая молодежь составляет культурно-инновационный пласт общества, его перспективу. Студенты - основной стратегический и интеллектуальный потенциал. Это актуализирует исследование механизмов социализации молодежи, адаптации в условиях высшей школы, их специфики и трудностей. Тенденции общественного развития наполняют процесс социализации обучающихся новым содержанием. Кардинальные изменения в России связаны с экономической и социокультурной глобализацией. Они создают новые модели социализации и формирования социальной идентичности, затрудняют адаптацию молодых людей в образовательных учреждениях. Проблема социальной идентификации личности, студентов, в частности, приобретает большое значение в последние годы в теоретико - эмпирических исследованиях ученых.

Формулировка цели статьи: рассмотрение особенностей социализации и адаптации студенческой молодежи в высшей школе, выявление положительных и отрицательных особенностей социализации современного студенчества в условиях трансформации российского общества для разработки рекомендаций по оптимизации данного процесса в культурно-образовательном пространстве вуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ существующих классических и современных концепций социализации молодежи осуществлен в работах И.А. Акимовой, А.А. Булкиной, М.К. Селезневой и др. Социализация студентов в высшей школе - это процесс познания, освоения и усвоения студентом специфических социально-профессиональных ролей, норм и ценностей, выработанных и принятых в обществе, в конкретном учебном заведении. Усвоение новых ролей необходимо для выполнения будущих социальных и профессиональных функций педагога. Этапом социализации и ее механизмом является адаптация. Важным является факт внимания ученых и практиков к проблеме адаптации студентов в вузе в последнее десятилетие, ей посвящены многие исследования.

Адаптация - процесс вхождения человека в новую среду и приспособление к ее условиям. Социально-психологическая адаптация студентов - процесс приобретения ими определенного социально - психологического статуса, овладение социально-психологическими ролевыми функциями. В научном знании

распространено определение: психологическая адаптация человека - приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с социальными требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. В процессе социально-психологической адаптации человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере ее осуществления повышается адаптированность личности – степень приспособленности к условиям жизни и деятельности. Адаптация - активный процесс, приводящим к позитивным и негативным результатам [5, 62].

При полной адаптированности достигается адекватность психической деятельности человека условиям среды. Социально-психологическая адаптация выступает и как средство защиты личности: с ее помощью ослабляются, устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния. Социально-психологическая адаптация выполняет и такие функции: достижение оптимального равновесия в системе «личность - социальная среда»; максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности, регулирование общения и взаимоотношения [5, 62].

Характер адаптации зависит от нескольких факторов: возраста человека, состояния здоровья и уровня развития, биологического и социального анамнеза, особенностей высшей нервной системы, ее типа, тренировки нервной системы, индивидуальных особенностей половых различий, уровня тренированности адаптационных механизмов.

Изучение зарубежного и отечественного опыта показывает, что есть некоторая системность в работе вузов по социальной адаптации студенчества. Сегодня образовательные организации все больше обращаются к воспитанию личности на основе создания целостной системы адаптации. Комплексная программа адаптации первокурсников создается с учетом традиций вуза и включает в себя: воспитание корпоративной культуры, разработку конкретных мероприятий и др.

По проблеме исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, суть которой заключалась в изучении особенностей социализации и адаптации современных студентов. Для этого использовались методы: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование. В исследовании принимали участие студенты 1,2 курса очной формы обучения факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности педагогического университета, численностью более 30 человек. Первым этапом в реализации цели нашей работы стал опрос студентов 2 курса. Основой послужила методика М.И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося». Цель анкетирования: выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности обучающихся. Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что: 73% студентов имеют средний уровень социальной адаптированности (фактического приспособления человека к жизни); большинство опрошенных - 67% имеют такой же уровень автономности (независимости от чего-либо); количество студентов, имеющих высокий показатель уровня социальной активности, составил 53%. 53% обучающихся имеют высокий уровень приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности). 4 человека из 15 (26%) студентов имеют ответы, которые соответствуют низкому уровню социальной адаптированности. Полученные данные актуализируют проблему первого этапа социализации студентов в вузе – адаптацию, развития социальной активности, креативности и нравственного воспитания.

В ходе экспериментальной работы выявились проблемы, проясняющие картину трудностей адаптационного периода: 19% студентов первокурсников одной из трудностей считают насыщенность вузовской программы; 22% – указывают на недостаточность школьной подготовки, 10% – на неблагоприятные жилищные условия, 23% – материальные условия, 19% – состояние здоровья, 5% – семейные обстоятельства. Однако наибольшее значение в процессе адаптации сами студенты придают субъективным причинам: 58% студентов отметили неумение общаться и налаживать контакты с ровесниками и взрослыми людьми, 30% – неумение распределять время, 9% признались в недостаточной требовательности к себе, 7% – в слабых способностях, 6% – в недостаточном желании учиться. Эти трудности носят социально-психологический характер.

Социально-психологическая адаптация студентов, создание комфортной обстановки в университете, включение молодых людей в культурную среду, социальные структуры общества - важные и актуальные задачи высшего заведения. В условиях разнородного контингента студентов единственная эффективная педагогическая стратегия заключается в гибком персонализированном подходе, преобладании методов личностно-ориентированного образования. В науке констатируется, что всё большее количество студентов нуждается в разного рода помощи: как планировать свою учебную деятельность, как рационально использовать ресурсы времени, как побороть страх выступлений и т.д. Студенты много времени уделяют самостоятельной работе, профессиональной практике, заняты на работе. Это и другое уменьшает время на образование в аудитории вуза, возможность интегрироваться в новый коллектив.

Для успешной социализации и адаптации студентов в структуре управления воспитательной работы организованы разнообразные клубы и объединения. Они позволяют студенческой молодежи реализовать себя в социальных проектах, в творческой деятельности. В них студенты приобретают солидный социальный опыт, у них формируются важные социальные установки, коммуникативные навыки. На факультете ФК и БЖ ВГУП также сложилась система работы для успешной социализации студенческой молодежи: кросс нации, межвузовские универсиады, любительские лиги по многим спортивным играм, Посвящение в первокурсники, Школа актива, вечера встреч, сборы: Лидер, Зелёный и Белый гусь и др.

Опрос студентов по оптимальности образовательного пространства университета для успешной их социализации показал, что их предложения таковы: увеличить количество экскурсий по России и региону, ввести больше практик для более активного общения с обучающимися, оптимизировать расписание, увеличить стипендию, гарантировать место работы, проводить встречи и конференции с работодателями, создать зону активного отдыха во дворе университета, проводить больше внеаудиторных мероприятий на базе «Спутника» и др.

Большую роль в социализации студентов играет коллектив - студенческая группа. Второе анкетирование подтвердило это. Его целью было: изучить процесс становления личности студента, его адаптацию в ВУЗе. По первому вопросу «Кто, по Вашему мнению, оказывает на Вас наибольшее влияние в процессе учёбы в ВУЗе?», мы выявили, что 65% обучающихся при выборе наиболее важного фактора своей социализации на факультете на 1 место выносят однокурсников; 30% опрошенных считают, что старшекурсники - это главный агент социализации; 5% - отдали предпочтение преподавательскому составу. Такой выбор, очевидно, связан с

тем, что авторитетом для студента выступает человек, более близкий по возрасту, полу и статусу в обществе.

По второму вопросу «Став студентом, вы быстрее привыкли к вузу или группе (курсу)?» у 73% опрошенных, временной отрезок, в течение которого формировалось становление их в своей группе и привыкание к вузу, совпал; 20% - быстрее освоились в группе; 6,7 % - в вузе. Эти данные доказывают высокую значимость первичного коллектива в социализации студентов. Отрадно, что возрожден институт кураторства на всех курсах обучения в университете. В адаптации первокурсников большую роль играет система кураторства.

Успешность студентов зависит от способности приспособиться к новой культурно-образовательной среде образовательного учреждения, наладить отношения с однокурсниками и академическим персоналом. Беседы со студентами показывают: при адаптации они испытывают различные трудности - недостаток знаний и опыта, страх публичных выступлений, неумение выстроить общение и отношения в академической группе, с преподавателями, постепенно освоить новые нормы поведения и стили общения, соотносить свои индивидуальные потребности с требованиями вуза и т.д. На первом курсе студенты принимают новую социальную роль, строят взаимоотношения с однокурсниками и преподавателями, привыкают к новому коллективу, приобщаются к профессии, адаптируются к новым социальным условиям проживания в общежитии. Изменение социальной ситуации часто приводит к появлению неуверенности, дискомфорта, растерянности, страха у многих студентов. К тому же в вузе увеличивается объем учебной нагрузки, расширяется спектр знаний, изменяется стиль их подачи. Сложности, с которыми сталкиваются бывшие школьники, связаны с высокой плотностью информации в сочетании с неумением правильно распределять время и усваивать материал на требуемом уровне, большой объем самостоятельной работы. Информационная насыщенность учебного процесса, большой процент аудиторных занятий, наличие особых форм организации учебной деятельности в вузе – все это повышает тревожность у студентов и существенно влияет на процесс адаптации. Для многих студентов высокие требования учебного процесса нередко приобретают характер травмирующих факторов. Умственное и психическое напряжение, а также нарушения труда, отдыха и питания часто приводят к срыву процесса адаптации. Часто проблемным становится и взаимодействие преподавателя со студентами. Преподаватели предъявляют высокие требования и в значительной мере оказывают влияние на студента. Их функция по воспитательному воздействию на студентов, как правило, находится в подчиненном состоянии и не подвержена развитию. В условиях личностно-ориентированного образования на преподавателя возлагается не только функция по передаче знаниевого компонента, но и солидное воспитательное воздействие на студента, понимание преподавателем психологии развития личности в студенческие годы, активное взаимодействие обучаемого и обучающего.

На занятиях по модулю «Психология» создаются условия для максимального раскрытия и развития каждым студентом своих потенциальных возможностей, студенты ориентируются на участие в работе в органах самоуправления, оказывается помощь в создании атмосферы творческого подхода к любому делу. Психологическая помощь включает три составляющие: социально-психологическую поддержку, коррекцию межличностных отношений, диагностику. Для диагностики используем тесты на изучение осознанности жизненных целей, самооценки, выявление психологического возраста, учебной мотивации, определение уровня общительности, конфликтности, страхов личности и др. [5, 62]. В систему работы по адаптации в вузе мы включаем также конференцию по проблемам самостоятельной работы, знакомство с учебным планом, графиком учебного процесса и др.

Образовательно-воспитательная работа со студентами, нацеленная на их успешную адаптацию в вузе, использует психологические последствия социокультурных трансформаций: компьютерная деятельность и использование мобильных в массовом масштабе, изменение психомоторики детей, юношей; культуризация новых способов поиска информации. Умение поиска информации с использованием поисковых систем Интернета и других электронных форм информации (электронные учебники и пр.) становясь частью функциональной грамотности растущего человека, формирует новые типовые особенности «ручных» и «мыслительных» действий; развитие новых массовых умелостей: рисования, сочинения музыки, текстов, создание фильмов, проектирования и других с помощью интернет-средств; развитие полилингвистического сознания, объединяющего в новые психологические структуры освоение и использование естественного и «новых», «всемирных» языков (того же интернет - пиджина); новые основания для социальной категоризации, конкуренции, зависти, формирования образов Я и Других как следствие экспериментов и трансформаций с телесностью и доступностью этих экспериментов и т.д. [4, с. 24].

Понять и принять сегодняшних студентов – не простая задача для преподавателей. В вузы приходит поколение Y, Z – сетевое поколение [3, с.51]. Его особенности: способность к «многозначности»; они поняли, что получить доступ к данным важнее, чем их запомнить; они привыкли к тому, что информации слишком много, важно уметь найти нужный сейчас кусок и суметь его использовать т. д. [3, с. 55].

Выводы. Культурно-образовательное пространство высшей школы предоставляет большие возможности для успешной социализации и адаптации обучающихся, становления личности, общественно-профессионального роста.

Проблемы социализации и адаптации человека актуальны в науке, значимы в жизненном самоопределении, являются самостоятельными междисциплинарными областями исследований. Вопросы социализации детей, молодежи в начале XXI века выходят на первый план в связи с интенсивным развитием рыночной экономики в нашей стране и системными изменениями в образовании. Выявление положительных и отрицательных сторон социализации современного студенчества в условиях трансформации российского общества важно для составления рекомендаций по оптимизации данного процесса. Высшая школа - особое культурно-образовательное пространство, заключающее в себе огромный потенциал социализации: студенческая молодежь приобщается не только к научным знаниям и практическим умениям, но и к культуре отношений, взаимодействия.

Процессы социализации и адаптации студентов в вузе будут более эффективны при обеспечении ряда психолого-педагогических условий: гуманистическая направленность образовательного процесса; выбор студентами собственной деятельности при проектировании и конструировании учебного процесса; удовлетворение потребности в самореализации и саморазвитии; постоянный учет в образовательном процессе индивидуально-личностных особенностей и дифференцированная работа, создание в культурно-образовательном пространстве вуза благоприятной атмосферы для свободной коммуникации и взаимодействия и др.

Как показывает опыт работы, реализация вышеперечисленных психолого-педагогических условий позволяет повысить уровень социализированности. Профессиональное и личностное развитие будущих бакалавров станет эффективнее, если будет целенаправленно и активно проводиться работа по сопровождению адаптационного процесса в процессе социализации.

Литература:

1. Акимова И.А. Социализация и формирование социокультурной идентичности студенческой молодежи / И.А. Акимова // Теория и практика общественного развития. - 2013. - №6. - С. 49-58.
2. Ковалева А.И. Методологические проблемы исследования социализации / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. - 2012. - №2. - С. 19-24.
3. Мирошкина М.Р. X, Y, Z. Теория поколений. Новая система координат // Вопросы воспитания. - 2014. - № 2/19. - С. 50-57.
4. Поляков С.Д. Проблемы и перспективы социального воспитания 2013-2035 годов: опыт прогноза // Вопросы воспитания. - 2013. № 4(17). - С. 20 -27.
5. Щиголева Н.В. Психолого-педагогическая адаптация студентов к профессиональной деятельности // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы II международной научно-практической конференции (очно-заочной) 17-18 ноября 2016 г. / Отв.ред. Е.В.Сахарова. - Борисоглебск:ООО «Кристина и К». - 2016. - С. 60-65.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Великородных К. П.	ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СТУДЕНТОВ	4
Воронин Д. М. Завальцева О. А. Хотулёва О. В.	ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	7
Ганжур М. А. Дзюба Я. В. Панченко В. А.	ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОЙ СТЕГАНОГРАФИИ КАК МЕТОДА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОКРЫТИЯ ДАННЫХ	10
Ганжур М. А. Турчанинов А. С.	ИНТЕРФЕЙСЫ ВНУТРЕННИХ ХРАНИТЕЛЕЙ ДАННЫХ	15
Ерастов В. В. Киселев В. И.	ОБРАЗОВАНИЕ КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БАЗИС СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	18
Зинченко (Шарлай) В. В.	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	21
Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	24
Круподерова Е. П. Круподерова К. Р. Махалова Е. Ю.	ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ	27
Куриных Д. Ю. Ганжур М. А.	КОДИРОВАНИЕ ПАКЕТНЫХ ДАННЫХ В СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ	31
Лаптиева Г. Г. Иванова Н. А.	КРИТЕРИИ АНАЛИЗА И САМОАНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	35
Лаптиева Г. Г.	АНАЛИЗ ВНЕУРОЧНОГО ЗАНЯТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ	38
Лапшова А. В. Тюмина Н. С. Тимофеева Ю. С.	КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	41
Лапшова А. В. Колдина М. И. Пескова Н. В.	ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	44
Лапшова А. В. Булаева М. Н. Леонова В. Н.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Лапшова А. В. Ваганова О. И. Малеева М. С.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	50
Лошкарева Д. А. Ваганова О. И. Макеева А. В.	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	53
Лукина О. А. Савва Л. И. Гасаненко Е. А. Солдатченко А. Л.	ПОНЯТИЙНАЯ МАТРИЦА ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	56
Лукина О. А. Савва Л. И. Гасаненко Е. А. Солдатченко А. Л.	РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОГО ОБРАЗА И ПОТЕНЦИАЛА КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА	60
Медведева С. А.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	64

Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А.	СВОЕОБРАЗИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ	68
Медведева Е. А. Комиссарова Л. Н.	АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В СЕМЬЕ	71
Мелетичев В. В.	МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	74
Мелешкина М. С.	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ	78
Мелоян В. Г. Лазовская С. В.	СЕТЕВЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	82
Мельникова Л. В. Гаркуша Н. А.	АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ. МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	85
Мельникова Е. П. Орехова Т. Ф.	ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ	88
Минаева Н. Г. Карякина Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОВЗ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	93
Минаева Н. Г. Миронова Е. В.	ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ	96
Неклюдова В. В. Пискунов А. И.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	100
Неустроев Н. Д. Григорьева Л. И. Неустроева А. Н.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ	103
Ольховикова О. В.	КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ СПО	106
Оринина Л. В. Халанская О. Э. Менакова Т. М.	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РОССИИ	109
Осипов А. Ю. Логинов Д. В. Патаркацишвили Н. Ю.	ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАНИМАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА	112
Павлов И. М. Кравченко О. Г.	ТАКТИКА ДЕЙСТВИЙ НАРЯДОВ ПОЛИЦИИ ПРИ ПОЛИЦЕЙСКОМ РЕАГИРОВАНИИ В ГОРОДСКИХ УСЛОВИЯХ НА ЭТАПЕ ПРЕСЛЕДОВАНИЯ (ЗАДЕРЖАНИЯ) ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	116
Пак Л. Г.	РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА В СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	119
Пашина С. А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	122
Петренко А. И. Романова Г. А.	ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	125
Петрова Л. Г. Платошина В. В. Мартиросян А. Г.	ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ: ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	128

Петрунина М. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА	131
Петряев С. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИА	134
Пицхелаури Э. М. Кабардиева Ф. А. Атаева Д. З.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	137
Полькина С. Н.	ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	140
Пономарев Р. Е.	ИННОВАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	143
Попова В. И.	РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ	146
Попова Н. В. Баянкина Д. Е.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	149
Прохорова М. П. Ваганова О. И. Румянцева Н. А.	МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	153
Прохорова М. П. Лебедева Т. Е. Фомина Д. М.	ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОГРАММАМИ В ВУЗЕ	157
Прохорова М. П. Пирогова А. А. Екимова К. В.	СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	162
Радионов С. В. Димитренко Е. В.	АНАЛИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРИЁМОВ НАНЕСЕНИЯ УДАРОВ ПО ВОРОТАМ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФУТБОЛИСТОВ	165
Ратуева О. Н. Здолбицкая М. Ю. Здолбицкий А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗАНЯТИЯМ ИЗБРАННЫМ ВИДОМ СПОРТА У УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНЫХ КЛАССОВ	169
Родионова Л. И.	ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИССИПАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	172
Розова О. Г. Савинова Е. С.	ТРУДНОСТИ ПОСТАНОВКИ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ У ГОВОРЯЩИХ НА ИВРИТЕ	176
Романенко Н. И. Гончаров А. Ю.	МОТИВАЦИЯ МУЖЧИН К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО	180
Романов П. Ю. Васёва О. Х.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ	186
Романова М. В. Романов Е. П. Самарокова И. В.	СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	190
Рыхлова Д. В.	ПОСТАНОВКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЕ В XIX ВЕКЕ	195
Сабирзянова Г. Ш.	УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	198
Савва Л. И. Щанкин Е. С. Тарасов Д. К.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	201

Савинова Л. Ф. Нагапетян В. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА В СИСТЕМЕ РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	204
Садриева Л. М. Бродская Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ «АДАПТАЦИОННОГО КУРСА» ПО МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ», ИСПОЛЬЗУЯ ПРИНЦИПЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ, ПРЕЕМСТВЕННОСТИ, ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ	207
Садыкова О. И.	ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	210
Сайгушев Н. Я. Веденеева О. А. Мелехова Ю. Б.	ПОТРЕБНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
Саляева Е. Ю.	РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 СЕРВИС	216
Самосенкова Т. В. Назаренко Е. Б.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ	219
Самохин И. С. Сергеева М. Г. Сергеев А. А.	МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	223
Сафина Л. К. Лунев А. Н.	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	226
Сахно В. В. Ганжур М. А.	СИНТЕЗ ЦИФРОВЫХ АВТОМАТОВ	229
Свиридова Д. В. Медведева Е. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	234
Селин П. В.	СПЛОЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ	237
Семенова Л. У.	О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ	241
Сергеева Е. В.	КАК ЗАИНТЕРЕСОВАТЬ СТУДЕНТА ЗАНИМАТЬСЯ МАТЕМАТИКОЙ?	244
Сибяева Г. М. Махмутов Ю. М.	ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	247
Сидоров Л. К. Кудрявцев М. Д. Кондратьев Т. А. Жуйко Д. А.	КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ДВИЖЕНИИ СРЕДИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	250
Сизова О. А. Карнаухова В. А.	ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ, В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	253
Сизова О. А.	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	256
Силаев Д. П. Ганжур М. А.	ЯВЛЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЗАКОН НЕОБХОДИМОСТИ РАЗНООБРАЗИЯ У. Р. ЭШБИ	259

Сурцев А. В.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СЛУШАТЕЛЕЙ И КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	263
Сухинина К. В. Александрович О. Ю. Кудрявцев М. Д.	ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ У ЗДОРОВЫХ СТУДЕНТОВ И У СТУДЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	266
Таланцева В. К. Алтынова Н. В. Волкова Т. И.	АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	269
Телина И. А. Егорова Г. В. Лосева А. А.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ВУЗА	273
Тойшева О. А. Панцева Е. Ю.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА	278
Толкова Н. М.	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	281
Трофимова О. С. Ончукова Е. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН 25-35 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ	284
Трофимова О. С. Заплетина А. В. Фоменко В. В.	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ	289
Трошин С. О. Тимошенко Л. И. Бочаров А. А. Ермаков А. Д. Александрин И. А.	ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	293
Туравец Н. Р. Тебердиева Ж. И.	ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	297
Тюбеева С. М.	ИССЛЕДОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ШКОЛЫ	300
Файзуллина Л. Р.	О ПЕРВЫХ ПРОГРАММАХ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ БАШКИРСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН	303
Фокин А. М. Фетисова С. Л. Соловьева Т. В.	МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	306
Фролова С. В. Базарнова Н. Д.	ХАРАКТЕР И ТИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	311
Хагай В. С. Тимошенко Л. И. Кудрявцев Р. А. Хагай В. В. Стрельников Р. В.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ	315
Ханевская Г. В.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	318
Харечкин А. Н. Тимошенко Л. И. Федорченко А. М. Гордеев Н. Н.	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	321

Харлов М. А. Верхотурцев Д. Е.	ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОНЯТИЕ; СОДЕРЖАНИЕ; ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ	325
Хвостенко С. Ю. Попова Н. Ю. Пластинина В. Б.	МЕТОД КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ КАК ФОРМА ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИТНЕС-АЭРОБИКЕ В ВУЗЕ	327
Царапкина Ю. М. Давадова Б. Д.	ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	330
Царапкина Ю. М. Цыплакова С. А. Быстрова Н. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	334
Чайковская Е. Н.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВЕСТИ С. ТОТЫША «СЫН ТАЙГИ»	337
Черезов Д. В. Белололов В. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНГ РОССИИ К РАБОТЕ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	341
Черемисина А. А.	СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ	344
Черноярова О. А. Дюкина Л. А.	НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТЕХНИКЕ СТАРТА В СПОРТИВНОМ ПЛАВАНИИ	347
Чуб Л. С.	ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	350
Чуйкова Э. С. Мусаева А. С.	СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ PR- ТЕХНОЛОГОВ	353
Чумарова Л. Г. Шакирзянова Р. М. Мухаметзянова Р. И.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЗАИЧЕСКОГО ЖАНРА ФОЛЬКЛОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	356
Шаламова Э. В.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	359
Шаталова Л. И.	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	362
Шафикова А. В. Теганюк В. В.	КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ «ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВТОРОМУ» (ФРАНЦУЗСКОМУ) БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА	365
Шахмаева К. Е. Савва Л. И.	ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В КОМАНДЕ	368
Швецова Р. Ф.	ПОСТРОЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	372
Шиманская О. К. Чудина Е. Г. Беляева Т. К.	НАУЧНО-ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ	375
Широкова М. С. Днепров С. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА МЕНЕДЖМЕНТА	378
Шкердина А. А.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА	388
Шкунова В. К. Шкунова А. А. Прохорова М. П.	СИСТЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	391

Штанько И. В.	СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	393
Штратникова А. В.	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТАБИБЛИОГРАФИИ КАК ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА	398
Шумайлов В. А.	СПОРТИВНЫЙ ОТБОР ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ТРЕНИРОВОК ДЛЯ ПРЫГУНОВ С ШЕСТОМ	401
ПСИХОЛОГИЯ		
Буянова В. В. Доброходова Т. И.	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	405
Вдовина Н. А. Копнова М. Н.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА СТАРШЕКЛАССНИКОВ	409
Колосова Е. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МЕНТОРИНГУ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	412
Коротаяева А. И.	ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СОВЕРШИВШИХ ПРАВОНАРУШЕНИЯ	415
Котельникова Ю. С.	ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕНОРМАТИВНЫХ СУПРУЖЕСКИХ КРИЗИСОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ	419
Лобанова А. В. Лазаренко Л. А. Кульбит Ю. С.	ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ КАК ПРЕДИКТОР ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО ПОИСКА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОЛОГИИ	422
Лобанова А. В. Лазаренко Л. А. Кульбит Ю. С.	МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ: ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОЛОГИИ	425
Медведева Т. Ю. Сергеева Д. С.	ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ	427
Мельникова Н. В. Едиханова Ю. М.	ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ САМОПОЗНАНИЯ	431
Мельникова Н. В.	КОНЦЕПТЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	435
Неклюдова В. В.	НЕУСТОЙЧИВОСТЬ К МАНИПУЛЯЦИИ КАК ПРИЗНАК ИНФАНТИЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ	438
Ольшанская С. А. Гапонова Г. И.	ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ И СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	440
Польшина М. А.	МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	444
Пушкина Т. Ф.	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ	447
Резниченко М. А. Шитикова Е. В.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА С РАЗНОЙ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В УЧЕНИИ	450
Русанова Н. А. Вербина Г. Г.	К ВОПРОСУ О ВРЕМЕННОЙ И ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ	457
Семенова Л. Э. Родионова И. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МУЖЧИН-ОТЦОВ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	460

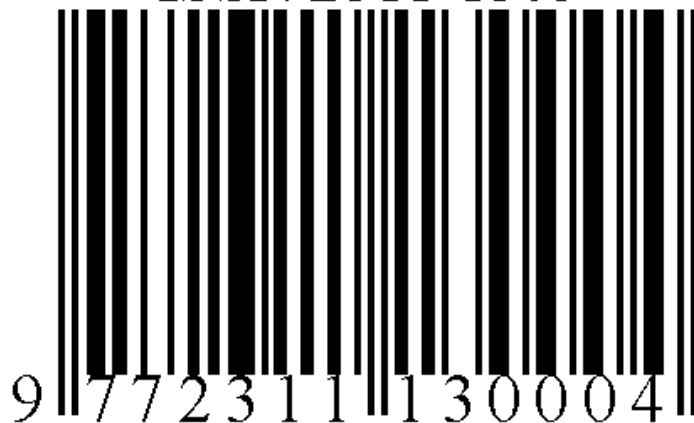
Сычева И. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	463
Талипова О. А. Гатауллина Р. Ф.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ	466
Шевцова Т. С.	МОТИВЫ СОЗДАНИЯ СЕМЕЙ У ПАР С НЕСОВМЕСТИМЫМИ ЦЕННОСТЯМИ	469
Шевцова Т. С. Коровушкина Н. Н.	СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	477
Шкунова А. А. Лебедева Т. Е. Машина А. Д.	ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ КОМАНДОБРАЗОВАНИЯ	482
Щиголева Н. В.	СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	487

Для заметок

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 59. Часть 4.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются в соответствии с 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 25.04.2018. Сдано в набор 03.05.2018. Дата выхода 16.05.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.