

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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**

63 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 27 февраля 2019 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – 361 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);

Глузман 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. Б., 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), 2019 г.

Все права защищены.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики Абдуллаев Джебир Авадиевич
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
 ассистент кафедры бизнес-информатика Халиев Магомед Саид-Усманович
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье выявлена сущность и содержание современного информационно-цифрового пространства как педагогическая социально-философская проблема, раскрыты такие понятия, как «информация», «информационное пространство», «информационные технологии» и т.д. Сделан вывод о том, что важно грамотно оценивать возможности нового типа информационно-цифрового пространства, бороться не только с его недостатками, но и создавать в рамках педагогического образования необходимые условия для актуализации и формирования у будущих педагогов позитивных, социально значимых черт, востребованных в XXI веке.

Ключевые слова: информация, информационное пространство, информационные технологии.

Annotation. The article reveals the essence and content of modern information and digital space as a pedagogical social and philosophical problem, reveals such concepts as "information", "information space", "information technologies", etc. It is concluded that it is important to competently assess the possibilities of a new type of information and digital space, to fight not only its shortcomings, but also to create the necessary conditions for the actualization and formation of positive, socially significant features demanded in the XXI century in the framework of pedagogical education.

Keywords: information, information space, information technologies.

Введение. Влияние Интернета и цифровых технологий образуют новую систему ценностей, новые познавательные и практические приоритеты, оказывающие влияние и давление на социальное поведение личности, на развитие общей социокультурной и экономической систем.

Изложение основного материала статьи. Выявление сущности и содержания современного информационно-цифрового пространства сделало необходимым обратиться к различным пластам педагогической и социально-философской литературы, посвященной таким феноменам как «информация», «информационное пространство», «информационные технологии» и т.д. Термин «информация» в «Социологической энциклопедии» означает «от лат. informatio – ознакомление, разъяснение, представление, уведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми или СМИ» [4]. Важно отметить, что понятие «информация» появилось еще в XIX веке, которое стало использоваться философами для обозначения социокультурных процессов, происходящих в обществе.

Известно, что мы живем и развиваемся в определенном пространстве – институциональном, образовательном, экономическом, информационном, технологическом, цифровом и др. Взаимодействуя с компонентами окружающего пространства, мы вовремя осознаем изменения, которые происходят в глобальном, геополитическом, социальном и информационном пространстве, откликаясь на них адекватно. В Справочнике технического переводчика сказано, что «информационное пространство представляет собой, первое – интегральное электронное информационное поле, образуемое при использовании электронных сетей; второе – сферы в современной общественной жизни мира, в которых информационные коммуникации играют ведущую роль» [1]. Но нам ближе следующее определение информационного пространства, данное в Словаре бизнес-терминов – это совокупность банков и баз данных, технологий их сопровождения и использования, информационных телекоммуникационных систем, функционирующих на основе общих принципов и обеспечивающих информационное взаимодействие организаций и граждан» [1, с. 200]. Сам термин «информационное пространство» был взят из физической науки, которая его определила как «возможность сосуществования различного рода явлений и факторов».

Говоря о воздействии информатизации на общее пространство, на социум, М. Кастельс отмечает, что «современное общество построено вокруг потоков: капитала, информации, технологий, организационного воздействия, изображений, звуков и символов. Пространство потоков есть материальная организация социальных практик в разделенном времени, работающих через потоки» [2]. Потоки в его понимании – это целенаправленные, повторяющиеся, программируемые субъектами обмена информацией и взаимодействие между физически разведенными объектами. В современных условиях наиболее влиятельной и значительной признано *информационное пространство*, изменения в котором следует верно понимать, осознавать и воспринимать как накопленные за исторический период знания, умения, навыки, уметь их обобщать и анализировать. Будущие педагоги должны научиться схватывать и понимать новые технологии – информационные, образовательные, социальные и уметь доносить их до учащихся, формируя их современное мировоззрение, миропонимание, общую картину мира, развивая творческое мышление, формируя новые типы и модели познания. Понимание педагогами информационного пространства, знание его функционирования и механизмов, помогут не только общему прогрессу общества, но и готовить новые, современно мыслящие кадры, имеющие высокую квалификацию, способных конкурировать на рынке труда.

Средства массовой информации, обладая большим информационным потенциалом и возможностями воздействовать на сознание людей, сегодня также играют большую роль в создании представлений об информационном пространстве. Оппозиционируя себя в качестве мягкой силы, которая может сплотить или разъединить общество, СМИ могут создать и благоприятные условия для его развития. Сегодня СМИ характеризуют как новое информационно-коммуникативное качество информационного пространства, которое можно назвать мировым по уровню и степени проникновения во все сферы жизни общества. В.И. Толкачев отмечает, что «современное информационное пространство сегодня можно образно связать с понятием «информационный взрыв». Суть его заключается в резко возросшем потоке самых разнообразных сообщений, имеющих свойство расширяться, дополняться и увеличиваться с невероятной быстротой и количественным повторением. Можно с уверенностью говорить о том, что сегодня человечество оказалось не в состоянии «переварить», осмыслить, усвоить, а самое главное – качественно применить тот объём

разнообразной информации, который само же и создало» [5]. Поэтому современное информационное пространство имеет сложную, многоуровневую структуру, которая нацелена, с одной стороны, на решение задач сотворения и распространения информации в обществе, с другой, информационное пространство - это многоаспектный процесс, связанный с формированием информированной элиты, бизнес-структурами, правительственными и неправительственными организациями, заинтересованными в сотрудничестве и поддержке информации. В исследовании содержательного наполнения современного информационно-цифрового пространства особая роль принадлежит *коммуникативному подходу* (К.Н. Костюк, Л.А. Мясникова, Ш. Ткачев, Ф.Н. Фурс, Д.В. Ховалыга), который дает возможность постепенного гибкого перехода от коммуникативного к коммуникационному аспекту исследования информационного пространства.

Используя в познавательном процессе компьютерные цифровые технологии, личность не просто создает вокруг себя новый предметный мир, но и объекты мультимедийной природы. Компьютерные технологии легко и быстро осваиваются современной молодежью. Существует факт, что даже детьми более оперативно адаптируются информационные технологии, чем взрослыми людьми. Компьютерные игры, электронные программы с легкостью и, часто, незаметно впускают человека в свое пространство, сети, незаметно для него. Для большинства взрослых людей данные явления воспринимаются иногда как чудо, что-то невероятное, но для молодежи двухмерные, трехмерные мультимедийные продукты, висящие в воздухе предметы, игрушки, восприниматься молодежью как обычное явление, похожее на то, как мы сегодня посмотрели бы сотовый телефон. Для студенческой молодежи появление информационно-цифровой среды - новый культурный феномен, который становится для них одним из видов реальности, материальный ощущаемым предметным миром. Молодежь и взрослые уже скоро смогут очень быстро переключаться то на реальный, то на виртуальный мир, реализуя свои творческие возможности и способности. Каждый педагог знает, что усвоение и доходчивость нового материала обучающимся зависит от сосредоточенности, внимания и полного погружения в процессе обучения, в чем неоспоримую роль играет наглядность. Одним из средств наглядности в создании виртуального пространства, инновационных программ и технологий является все более применяемая в ходе обучения *интерактивная доска* (Interactive whiteboard), которая включает в себя большой сенсорный экран, работающий как часть общей системы, куда входят компьютер и проектор. На современных интерактивных досках педагогам удается одним касанием управлять многими мультимедийными объектами [3]. Отметим, что это касание доски может осуществляться не обязательно указательным пальцем, которая отображает пишущую ручку, а любым пальцем любой руки. Что делает в особых случаях, когда у педагогов ограничены возможности привычной деятельности, то на интерактивных инструментах их деятельность может быть достаточно эффективной и позволяет достичь хороших результатов. Таким образом, цифровое пространство, как субкласс, компонент общего глобального информационного пространства, создаются для обслуживания потребностей в знаниях отдельно взятой предметной области или в профессиональных знаниях, становится сегодня открытым для значимых изменений. Информационно-цифровое пространство позволяет решать различные поисковые задачи, развивать у себя информационное поведение. Другими словами, цифровой мир мультимедийных объектов становится привычной средой обитания не только молодежи, но и культурой преподавателей, где им предстоит работать так же, как сегодня стало привычным работать и создавать презентации в PowerPoint. Нужно помнить, что цифровое пространство неоднозначно, многогранно, что каждое отдельное государство создает свое собственное цифровое пространство и участвует в формировании большого множества других цифровых пространств. Изменения, происходящие в науке каждой страны, влияют на цифровое пространство и в каком качестве участвуют граждане, предпринимательское сообщество, сами страны. Качество и степень участия (использование, согласование механизмов, проектирование, владение или другое) отражают ограничения, возможности, риски в развитии традиционных процессов, индустрий и сфер жизни. При всей важности и значимости формирования и развития информационно-цифрового пространства многие ученые философы и педагоги уже сегодня забили тревогу о негативном влиянии и чрезмерном увлечении молодежью цифровизацией. Самой важной среди тех тенденций, которые обозначены в социально-философских и педагогических исследованиях, представляется тенденция ниспровержения, уже ставшего явного, утопического образа современного информационного общества, названного «обществом всеобщего благоденствия», где каждый имеет возможность получить доступ к Интернет-ресурсам с целью личностной и профессиональной самореализации. Е.И. Ярославцев пишет, что «понимание М. Маклюэном высокоинформационного общества как общества всеобщего благоденствия, которое он так определил еще в 70-е годы XX столетия, сегодня представляется ошибочным и несостоятельным, не соответствующим действительности, так как идет нарастание достаточно тревожных тенденций свидетельствующих о том, что появление нового типа информационного пространства не избавляет человека от социальных и экономических проблем» [6]. Международные отношения, основанные на инновационных ценностях информатизации в качестве главного ресурса, оказываются достаточно рискованными новшествами, поскольку отдельные высокоразвитые государства могут использовать глобальные сети и информацию только в своих интересах, сознательно искажать любую информацию в свою пользу. Наравне с этим, важно прокомментировать те острые проблемы, затрудняющие внедрение информационных и цифровых технологий в высшем образовании, представленные в Отчете NMC Horizon, составленном совместно с «The NEW MEDIA CONSORTIUM» и образовательным проектом «EDUCAUSE» (программа компании EDUCAUSE) в 2015 году. Анализируемые проблемы были подобраны Экспертной комиссией проекта «EDUCAUSE» по результатам ряда раундов голосования дельфийским методом. Перечень описанных проблем, затрудняющих внедрение цифровых технологий в высшем образовании, был поделен на три типа, исходя из сущности и содержания каждой.

Одна из важнейших и первых проблем, которая стоит на пути внедрения технологий в вузе, является необходимость *повышения цифровой грамотности как у студентов, так и у преподавателей*. Всеми уже усвоено понимание того, что в XXI веке успешная профессиональная деятельность будущих специалистов невозможна без использования инновационных технологий. Согласно докладу, цифровая грамотность включает: приобретение отдельных технических навыков; развитие у учащихся глубокого понимания цифровых сред, умение интуитивно адаптироваться к новому цифровому окружению; создание нового контента в вузе. Именно высшие учебные заведения призваны отвечать за формирование специалистов нового образца - активных «цифровых граждан». «Студенты, в особенности, педагоги математики и

информатики должны воспитать у себя ответственность за использование технологий, включая - этикет сетевого общения, цифровые права и обязанности в условиях смешанного и онлайн-обучения. Появление этой новой категории компетенций влияет на структуру учебных программ, профессиональное развитие преподавателей и предназначенные для студентов услуги и ресурсы. Поскольку цифровая грамотность включает множество элементов, руководству вуза необходимо заручиться поддержкой всего учебного заведения и способствовать развитию этих компетенций у всех заинтересованных сторон. Существующие концепции помогают вузам при оценке текущей квалификации персонала, выявлении областей роста и разработке стратегий по внедрению методов повышения цифровой грамотности» (Отчет NMC Horizon: Высшее образование). Следующая проблема, согласно авторам Отчета, заключается в *необходимости интеграции формального и неформального обучения*. Как только Интернет с помощью мобильного устройства предоставил возможность получить информацию, возрос интерес к тому, как самостоятельно вести самообразование на основе интереса и любопытства. Неформальное обучение – это неформальная деятельность студента, отраженная в его накопленном жизненном опыте, предполагающая всевозможные неформальные формы обучения и получения знаний – от прочтения электронных учебников и монографий до просмотра молодежных сериалов, передач известных блогеров. Неформальное обучение помогает повысить интерес, мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс, значительно стимулируя получение знаний в той области, которая им более интересна. Именно комбинирование, смешение формальных и неформальных методов обучения приводит к созданию среды, которая формирует любопытство, любознательность и креативность в обучении. Генеральная цель комбинированных методов обучения – привить студентам и преподавателям мысль «Образование через всю жизнь», желание и привычки к непрерывному образованию и познавательной деятельности. На сегодняшний день в вузах существуют многочисленные гибкие диагностические методики и программы, позволяющие выявить уровень сформированных профессиональных компетенций в условиях вуза. Однако до сих пор, отсутствуют методы формальной сузовской документации и оценки знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, которые формируются неформально во внеучебной деятельности, учебной аудитории.

Еще одна проблема, которая обнаруживает себя в рамках получения, завершения высшего образования – это *разрыв и неравенство на этапе поступления в вуз и академической успеваемости между студентами*, которые относятся к разным социально-экономическим статусам, материальной доступности к цифровизации, этническим или гендерным группам. Существующие информационные технологии и программное обеспечение, которые являются доступными для большинства студентов, упростившие доступ к учебным ресурсам, электронным учебникам, лекционным курсам, тем не менее все еще сохраняется неравенство обеспеченной молодежи и студентов из неполных, малообеспеченных семей, сирот-студентов из детских домов. Для решения поставленной проблемы вуз должен учитывать интересы всех обучающихся, для чего необходимо вводить стратегии индивидуального, персонализированного обучения, которые гарантируют сформированность необходимых профессиональных компетенций, достижение поставленных целей, обеспечение конкурентноспособности на рынке труда и перспективного трудоустройства.

Проблема разрыва и неравенства на этапе поступления в вуз и академической успеваемости между студентами тесно связана с *проблемой распространения цифрового равенства*. Проблема цифрового равенства – это минимизация неравенства в доступе к технологиям, к широкополосному Интернету, к многочисленным инновационным информационным технологиям. Проблема распространения цифрового равенства между всеми потенциальными пользователями касается, к сожалению, не только развитые страны, так как, к примеру, более 30 миллионов американцев также лишены доступа к высокоскоростному Интернету. А онлайн-обучение, как известно, невозможно без доступа в Интернет, к информационно-цифровым технологиям, что можно обеспечить за счет масштабирования и создания широкой сети открытых образовательных порталов. Специалистам информатики хорошо известно, что каким бы ни был скоростной интернет, тем не менее знания, размещенные на том или ином образовательном портале, быстро устаревают. И здесь мы сталкиваемся с еще одной проблемой – быстрое устаревание знаний, так как программное обеспечение и устройства развиваются стремительными темпами, что делает главной задачей для вуза – поддержание актуальности информации, обновление лекционных электронных курсов. На этом этапе вузы и ППС должны учитывать срок службы предложенных ими технологий. Преподаватели создают условия по формированию поискового, информационного поведения. Немаловажной проблемой, хотя она стоит и в конце перечисленного ряда – это проблема пересмотра функций и роли преподавателей в информатизации учебного процесса. От современного преподавателя вуза (и школы) требуют одной из главных компетенций – умения пользоваться технологическими средствами, компьютерными программами, цифровыми технологиями, учебными ресурсами в рамках образовательного портала с целью самостоятельного обеспечения учебных курсов, а также активного участия в онлайн-конференция, коллективных, грантовых научных исследованиях. Наравне с этим, современный педагог должен активно использовать инновационное обучение и его методы и средства – проектный и проблемные методы обучения. Данные требования напрямую связаны с актуальными социальными, экономическими переменами и новыми моделями преподавания, призванных отказаться от традиционных методов преподавания и переход к инновационным.

Выводы. Данные положения, размышления не только не отменяют важность и актуальность информатизации и цифровизации общества и образования, напротив, подобные проблемы делают необходимым по-новому переосмысливать перспективы развития личности, будущих педагогов в условиях господства электронных коммуникаций и технологизации. Наряду с этим, важно грамотно оценивать возможности нового типа информационно-цифрового пространства, бороться не только с его недостатками, но и создавать в рамках педагогического образования необходимые условия для актуализации и формирования у будущих педагогов позитивных, социально значимых черт, востребованных в XXI веке.

Литература:

1. Израиль С.Ш. Справочник технического переводчика. – М.: Интент, 2010. – 1200 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. — СПб., 2015. – 199 с.
3. Маклюен М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. - М., 2005. – 188 с.
4. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т.1/ Национально-общественный научный фонд / Рук. нау. проекта Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2003. – 694 с.

5. Толкачев В.И. Современное информационное пространство и его воздействие на социум. – Минск: Массовая коммуникация, 2017. – 190 с.
6. Ярославцева Е.И. Сеть свободы человека. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке. 2-е изд. – М, 2017. - 290 с.

Педагогика

УДК 378

**доктор юридических наук, профессор кафедры
юридических дисциплин Агабалаев Мухамед Имамединович**
Дагестанская академия образования и культуры (г. Дербент);
**кандидат юридических наук, доцент кафедры
юридических дисциплин Джамбалаев Явнус Рамазанович**
Дагестанская академия образования и культуры (г. Дербент)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье выделяются и описываются характерные особенности правового сознания современного студенчества как субъективного фактора отражения и конструирования социально-правовой реальности. Авторы делают вывод, что правовое образование в современной России должно стать приоритетным. Государству необходимо поддержать выработанные системы правового обучения и воспитания личности студентов.

Ключевые слова: правосознание, уровень развития правосознания студентов, сфера правосознания, правокультуроформирующая среда, правовое образование.

Annotation. Characteristic features of the legal consciousness of modern students as a subjective factor of reflection and construction of social and legal reality are identified and described. The authors conclude that legal education in modern Russia should become a priority. The state should support the developed system of legal education and education of students.

Keywords: legal awareness, level of development of students' legal consciousness, sphere of legal awareness, pravoculturo-forming environment, legal education. Агабалаев М.И., доктор юридических наук, профессор кафедры юридических дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент.

Введение. XXI век провозглашен мировым сообществом как век образования. В России научной основой проводимых реформ в высшем образовании является подготовка высококвалифицированных кадров, основанная на непрерывности и преемственности между ключевыми видами структуры образовательной системы. Программа подготовки кадров ориентирована на формирование нового поколения будущих специалистов с высокой профессиональной культурой, социальной активностью, умением самостоятельно ставить и решать задачи.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в условиях динамичных социально-экономических и социально-политических перемен уровень сознания граждан российского общества и его важной составляющей – правового сознания претерпевает ряд трансформаций. Поэтому исследование вопросов правового сознания студентов имеет актуальное значение.

Во-первых, это связано с тем, что правосознание является субъективным фактором, отражающим современную правовую действительность, и напрямую связано с нравственностью и с соблюдением социально-правовых норм. Во многом от уровня развития правового сознания субъекта зависит его восприятие и оценка социальной реальности, а также готовность к преодолению возникающих трудностей. Многие исследователи отмечают, что позитивное отношение к правовой действительности позволяет быть уверенным в себе и эффективно решать имеющиеся проблемы.

Во-вторых, как отмечает Я.В. Сандул, «студенчество – особая социально-демографическая группа, предоставляющая высокий резерв повышения качества специалистов для всех отраслей жизнедеятельности общества, и одновременно обладающая конструктивным и разрушительным потенциалом в зависимости от уровня своего правосознания» [3, с. 252]. Подчеркнём, что степень владения юридическими знаниями, способность применять эти знания на практике, оценочное отношение к праву, сформированность социально-правовых установок и ценностных ориентаций во многом определяет развитие гражданского общества и правового государства, к которому стремится современная Россия.

Актуальным является осмысление процессов происходящих в сознании молодёжи, на основании чего возможно прогнозирование тенденций и поиск решений по коррекции различных видов деформаций правового сознания доминирующих в настоящее время в российском обществе (правовой идеализм, правовой инфантилизм, перерождение правового сознания, правовой нигилизм). Исследование уровня правосознания студентов вузов имеет несомненную практическую значимость так как результат осмысления полученных данных позволяет разработать комплекс мероприятий правового воспитания учащихся [4, с. 173].

Правовое образование в современной России должно стать не просто приоритетным. Государству необходимо поддержать выработанные системы правового обучения и воспитания личности студента педагогического вуза.

Формирование правового сознания - сложный процесс, сопровождающийся противоречиями развития российского общества на протяжении последних десятилетий.

Формирование правового сознания напрямую связано с правовым образованием, осуществляемым различными социальными институтами общества. Повышенное внимание к праву как социокультурному явлению обусловлено целым рядом обстоятельств. Право стало рассматриваться как источник, инструмент общественных преобразований, как наиболее эффективный, уникальный в своем роде регулятор жизни общества. Особое место среди них занимает высшая профессиональная школа. Правовая культура является интегральной частью всей культуры общества. Отсюда - стремление выявить потенциал права, найти возможности формирования правового сознания.

В научной литературе правосознание рассматривается как источник правовой активности студентов вузов, регулятор его правового поведения. Правовоспитательный процесс признается в качестве

разновидности социальной деятельности, направленной на формирование правосознания и правовой культуры общества, подростка, молодежи, студентов, человека в целом [2, с. 136]. В правовом сознании выделяют различные составляющие. Очевидно, необходимо обратить на это внимание, ибо целенаправленное воздействие на студентов, взаимосвязанное с влиянием на его правовое сознание, не может стать результативным без выяснения наличествующего механизма подобного воздействия. В познавательный элемент правового сознания студента включены знания о праве, понятия и представления о нем. В этом случае действительно велика роль правовой информированности. Однако следует иметь в виду, что правовая информация может оказывать разное воздействие на процесс реализации права в зависимости от ценностных ориентаций студентов вузов.

Психологический элемент правового сознания студентов педагогических вузов связан с эмоциональным восприятием правовых явлений и способствует их самоактуализации, предопределяя активность в правовой сфере. Речь идет о социально-правовой психологии, включая правовые чувства, эмоции и настроения. Юридические мотивы поступков студентов, а также систему внутренней установки охватывает поведенческий элемент правового сознания. Предпосылкой практической деятельности студентов педагогических вузов выступает его волевая позиция [1, с. 277]. Правомерное социально-активное поведение студентов вузов обусловлено их мотивационно-побудительной системой как непосредственного двигателя их деятельности. Формирование социально-активного поведения студентов вузов осуществляется именно в рамках правового образования в государстве, которое способно решить важные проблемы совершенствования правовой просвещенности общества в целом.

Задачами развития современного общества обусловлена необходимость социокультурного подхода в формировании правового сознания, позволяющего выявить его многообразные связи с конкретно-историческими особенностями развития того или иного общества. Особой областью правового образования является подготовка специалиста в вузе, обладающего сформированным правовым сознанием. Исходя из тезиса о том, что выпускник вуза должен осознавать себя субъектом общей и правовой культуры, ее носителем, необходимо определить личностные качества такого выпускника и детерминанты их становления, что является важной проблемой профессионального образования.

Анализ источников в контексте проблемы позволил сформулировать понятие "правовое сознание", представляющее совокупность знаний и чувств, выражающих отношение людей к действующему праву. Отметим, что правовое сознание представляет собой одну из форм общественного сознания. Как и иные формы общественного сознания (мораль, религия, искусство, наука, философия), правовое сознание выступает способом познания действительности. Правовые взгляды, идеи, теории, чувства живут обособленной жизнью, не зависящей от экономики, политики, государства и даже позитивного законодательства [4-7]. Изменения последнего задают, конечно, определенные параметры для развития правового сознания, но не способны изменить исходный культурно-исторический смысл правового сознания личности.

Истоки осмысления феномена сознания восходят к культуре древних цивилизаций, а сами исследования этого периода носят метафизический характер. Эта проблема вызывает интерес на протяжении многих веков. Так, еще в V в. до н. э. началась эпоха систематического изучения сознания и его атрибутов в трудах Аристотеля, Платона, Сократа, а в период с XIII по XV вв. происходит философско-богословское осмысление проблемы сознания в работах Ф. Аквинского, Н. Кавасила, Г. Палама, Г. Синаита и др. Ф. Бэкон, Т. Кампанелла, М. Монтень рассматривали проблему сознания с материалистических позиций, что было продолжено в трудах Дж. Беркли, Г. Лейбница, Дж. Локка, Д. Юма и др.

Анализ практики показывает, что образовательный процесс в вузах часто протекает в отрыве от правовой действительности и это неизбежно сказывается на уровне правового сознания и правовой культуры их выпускников [1-3]. Из этого следует, что в настоящее время существует и все более углубляется противоречие между растущей общественной потребностью в высоком уровне правового сознания специалиста и явной неполнотой его сформированности. Это противоречие вызвало потребность поиска путей его разрешения и предопределило выбор темы исследования, проблему которого мы сформулировали следующим образом: каковы педагогические условия эффективного формирования правового сознания специалиста в образовательном процессе академии.

В ходе решения данной проблемы было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось выяснение уровня правового сознания, правовой грамотности и правового воспитания студентов академии.

Констатирующий эксперимент особенностей развития правового сознания студентов 3-4 курсов проводился на базе Дагестанской академии образования и культуры г. Дербента. Студентам была предложена анкета, включающая в себя 40 вопросов ориентационного характера. Вопросы актуализировали проблемы информированности студентов о праве как ценности и личностном качестве, потребности в правовом поведении, владения навыками соблюдения правопорядка, отсутствия правового нигилизма, помогали выявить осознание студентами трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе обучения и особенности социальных взаимоотношений с другими людьми. Были вопросы, ориентированные на выявление индивидуально-личностных проблем студентов и характера ожидаемой помощи со стороны социальных структур учебных заведений.

Анализ данных, полученных при обработке ориентационной анкеты, позволил выделить структурные компоненты и их составляющие, характеризующие уровни развития правового сознания у студентов. Высокий (адаптивный) уровень отличается тем, что знания носят глубокий характер, студент знаком с проблемой, свободно оперирует фактами и терминами, ориентируется в информационном пространстве по проблемам права. Сформированы представления о правовой и нравственной сущности межличностных отношений. Студенты в полной мере реализуют на практике конструктивные поведенческие стратегии: умение строить успешное взаимодействие с учителями и однокурсниками в ситуациях учебной деятельности, в умении избегать конфликтов или разрешать конфликтные ситуации, в умении осуществлять взаимодействие в русле сотрудничества. Характерен высокий уровень развития потребности в самоактуализации. В личностной сфере доминирует интернальный локус контроля. Проявляется устойчивая ориентация студентов на такие ценности, как гуманность, свобода, творчество. Знания студентов носят бытовой характер и не опираются на фундаментальные представления о сути права и его ценности в общественном бытии. Студента характеризует эмоционально-положительное принятие правовых ценностей, но их проявление происходит без критического анализа. Студенты обладают общими представлениями о

правовой и нравственной сущности межличностных отношений. Результативность учебной деятельности и конструктивные поведенческие стратегии достаточно устойчивы.

Для студентов обладающих высоким уровнем правового сознания характерны ответы, касающиеся законных способов защиты прав: милиция, суды, прокуратура. Однако вызывает опасение достаточно высокий процент опрошенных, предпочитающих неофициальные пути защиты своих прав, - 23%.

Большое значение для формирования правового сознания студентов вузов придется информационным источникам, посредством, которых студенты приобретают правовые знания. В результате анкетирования были получены следующие данные: 28% опрошенных предпочитают СМИ, учебную и научную литературу - 27%, общение со сверстниками, родственниками, преподавателями - 8%, на занятиях в вузе - 37%.

На вопрос: «Какие средства информации Вы используете для повышения уровня самообразования?» - респонденты ответили: библиотека, читальный зал - 19%, Интернет - 40 %, телевидение - 30%, личная библиотека - 7%, к иным средствам были отнесены беседы с преподавателями, товарищами - 4%.

В ходе проведения экспериментального исследования при использовании качественных методов сбора информации были получены данные, характеризующие сформированность правового сознания будущих инженеров. В частности, студентам было предложено привести 5-10 ассоциаций, которые вызывают у них слово «право» и словосочетание «правовое сознание».

Хотелось бы отметить, что данное задание вызвало у многих студентов затруднение. Все десять ассоциаций не указал никто. Шесть-восемь указали всего 5% опрошенных студентов. Пять ассоциаций - 22%, четыре ассоциации отметили только 33%, три ассоциации указали 31%, две ассоциации - 7%, и только одну отметили 2% от всего числа опрошенных респондентов.

Понятие «право» опрошенные в первую очередь соотносят с конституционными гарантиями, законом, правовыми нормами и нормативными актами. Следующий ассоциативный ряд выстраивается у респондентов через отношение к праву, здесь опрошенные студенты указывают такие понятия, как воля, гуманизм, нравственность, ответственность, свобода, выбор.

Очень много ассоциаций было связано с правовой системой нашей страны. Так, назывались конкретные органы государственной власти правительство, полиция, суд, прокуратура, президент.

На основе анализа проведенного эксперимента можно сделать вывод, что «право» у большинства студентов вызывает положительные ассоциации. В ответах студентов прослеживается вера в то, что право обеспечивает реализацию прав и свобод граждан страны, способствует развитию общества, обеспечивает стабильные гарантии и защиту в процессе жизни. Позитивным моментом является и то, что студенты соотносят право с совокупностью норм и нормативных актов, описанных в законодательстве РФ.

Однако встречаются и ассоциации, связанные с карательными функциями права. Так, были названы: «преступление», «наказание», «штраф», «санкции», «тюрьма», «ответственность», «следствие». Эта тенденция может быть объяснена распространяющимся в среде студенчества таким явлением, как правовой нигилизм.

Ассоциации, вызванные словосочетанием «правовое сознание» характеризуются зависимостью права от человека и общества, о чем свидетельствуют названные понятия, такие как «личность», «политика», «культура», «человек», «сознание», «гражданин», «народ», «обязанности».

Взаимосвязь права с другими формами общественного сознания прослеживается указанием таких ассоциаций, как «философия», «мораль», «религия».

Ряд ассоциаций связан с поведением человека, к ним можно отнести «нарушение закона», «правомерное поведение», «понимание правовых норм», «умение применить правовые знания в повседневной жизни».

Подводя итог проведенному анализу результатов констатирующего эксперимента, можно выделить ряд факторов, влияющих на формирование правового сознания студентов технического вуза. Прежде всего это внутренние факторы, представляющие собой индивидуальные особенности интеллекта респондента, и внешние, отражающие деятельность субъекта, уровень профессионального образования. Специфическими особенностями правосознания студентов вуза являются: фрагментарность знаний, обусловленная избирательно-прагматическим характером интереса студентов к праву; ориентированность студентов на сферу публичного права, причем в сфере правонарушения; абстрактно-положительное отношение к праву как социальной ценности; негативное восприятие практики реализации права в современном российском обществе; распространение в среде студенчества правового нигилизма в связи с сохраняющимися противоречиями и нестабильностью в государстве. Выявленные результаты подтверждают необходимость совершенствования формирования правового сознания в учреждениях высшего образования, а также свидетельствуют о ярко выраженной мотивации анкетированных к повышению уровня своей правовой подготовки. Многие респонденты высказывают достаточно рациональные предложения, направленные на повышение уровня правового сознания. Данные предложения затрагивают не только учебную деятельность, но и внеучебную сферу вуза. Это является подтверждением факта того, что полноценное формирование правового сознания должно охватывать не только учебную деятельность, но и требует создания комплекса педагогических условий, направленных на развитие правокультуроформирующей среды в вузе. Данные, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают теории целостного педагогического процесса, согласно которым формирование правового сознания, воспитания, правовой культуры специалиста в учреждениях высшего образования обеспечивается всем образовательным процессом, научным и методическим уровнем преподавания правовых дисциплин с использованием различных форм и методов внеаудиторной и воспитательной работы со студентами.

Выводы. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что существует определенный процент участников анкетирования, у которых поставленные вопросы вызвали затруднения. Это объясняется либо сложностью для понимания правовых категорий, либо отсутствием знаний в области исследования. Данный круг студентов требует индивидуального педагогического воздействия при осуществлении процесса формирования правового сознания.

Согласно проведенному анкетированию, для повышения уровня самообразования на первое место студенты поставили использование компьютерной техники, что свидетельствует о росте значения информатизации образования на современном этапе образовательной деятельности. Использованию библиотеки и читального зала отдают предпочтение значительное количество опрошенных студентов. Это позволяет сделать вывод, что при формировании правового сознания студентов следует так скорректировать

дидактический процесс в вузе, чтобы использовать различные источники правовой информированности студентов.

В целом же проведенное научное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование правового сознания будущего специалиста в учреждениях высшего технического образования будет протекать гораздо эффективнее при реализации системного педагогического воздействия в ходе осуществления правовой подготовки студентов.

Таким образом, правовое сознание в контексте формирования у студентов знаний, умений и навыков данной сферы мы рассматриваем как интегрированную деятельность, которая может быть реализована в процессе правового образования.

Литература:

1. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Историко-педагогические основы гражданско-правового воспитания учащейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 197-198.
2. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. О вопросах развития профессиональной компетентности студентов в условиях прохождения педагогической практики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 199-200
3. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Реализация возможности образовательного пространства вуза в воспитании будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 200-201.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 2000. – 528 с.
5. Российский юридический журнал. - 2011. - № 1. Сибиряков, С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи / С.Л. Сибиряков. - Волгоград, 1998. – 581 с.
6. Сандул Я. В. Соотношение объективных и субъективных факторов правового воспитания студенчества / Я. В. Сандул // Знание. Понимание. Умение. – №2. – С. 252-256.
7. Фирсова, Т.А. Проблема формирования правового сознания у школьников-подростков / Т.А. Фирсова // Материалы конференции «Проблемы социальной психологии XXI столетия». Т. 3 / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2001.

Педагогика

УДК: 376.2, 376.3

**магистр специального (дефектологического) образования,
старший преподаватель Агаева Виктория Евгеньевна**

Московский городской педагогический университет

Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва);

логопед, преподаватель-исследователь Моспан Татьяна Яковлевна

Федеральное государственное автономное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИЕМА ПИЩИ У ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей процесса приема пищи и его нормализации у детей с врожденными расщелинами губы и неба. В работе раскрыты особенности сосания, жевания и глотания у детей с расщелинами, описаны приемы коррекционно-логопедической работы, позволяющие опосредованно воздействовать на фазы глотания. Авторами актуализируется важность организации ранней комплексной помощи детям с врожденными расщелинами в рамках семейно-центрированного подхода, рассматриваются психокоррекционный и психолого-педагогический аспекты работы с родителями.

Ключевые слова: дети с врожденными расщелинами губы и неба, комплексная реабилитация, глотание, оральный праксис, семейно-центрированный подход, сопровождение семьи.

Annotation. This study is devoted to the problem of the peculiarities of the food intake process and its normalization in children with congenital cleft lip and palate. The article describes the features of sucking, chewing and swallowing in children with congenital cleft lip and palate, describes the methods of correctional and logopedic work, which can indirectly affect the phases of swallowing. The authors update the importance of organizing early comprehensive care for children with congenital clefts in the family-centered approach; consider the psychocorrectional and psychological-pedagogical aspects of working with parents.

Keywords: children with congenital cleft lip and palate, complex rehabilitation, swallowing, oral praxis, family-centered approach, family support.

Введение. Врожденные расщелины губы и неба (ВРГН) являются одним из распространенных и тяжелых пороков развития человека. Статистические исследования показывают, что они составляют 16,5% от общего числа врожденных аномалий. По данным разных источников, частота рождаемости детей с данным пороком челюстно-лицевой области достигает от 1:1000 до 1:460 новорожденных [3].

ВРГН провоцируют полиморфные нарушения в строении и функционировании разных органов и систем, ограничивают жизнедеятельность ребенка, как в физиологическом, так и в социальном аспектах, провоцируют возникновение вторичных нарушений со стороны психического здоровья. Следствием этого является инвалидизация носителя порока, которая требует своевременной и качественной комплексной реабилитации.

Целью медико-психолого-педагогической помощи ребенку с ВРГН является разработка технологий раннего вмешательства, направленных на воссоздание анатомо-физиологических условий и нормализацию витальных функций организма: сосания, глотания, жевания, дыхания; логопедическая коррекция речевых нарушений; психолого-педагогическое сопровождение ребенка и его семьи.

Анатомо-физиологические изменения мышц артикуляционного аппарата и нарушения дыхания вызывают патологию баланса резонирования (гипернализацию) и компенсаторное артикулирование согласных звуков – ринопалию. Достижение разборчивой речи - основная задача логопеда в работе с детьми

рассматриваемой категории. Это является условием социальной адаптации ребенка за счет реализации ее коммуникативной функции.

При ВРГН анатомически и/или функционально страдают губы, зубочелюстная система, язык, твердое и мягкое небо, глотка. Это проявляется не только как внешний дефект, но и приводит к нарушениям и изменениям сосания, жевания, глотания. Эффективность логопедической коррекции повышается, если логопед учитывает эти особенности при выборе коррекционных технологий. Они должны включать упражнения, нормализующие акт приема пищи. В результате возникает качественное взаимовлияние функций органов артикуляции, отражающееся и на питании (сосание, глотание, жевание) и на состоянии произносительной стороны речи [9].

Вышеизложенное указывает, что специалист, включенный в реабилитацию детей с ВРГН, должен иметь представление о протекании процесса глотания, его физиологических особенностях и изменениях, возникающих при врожденной патологии челюстно-лицевой области.

Изложение основного материала статьи. Процесс глотания включает четыре фазы: орально-подготовительную, орально-трансферную, фарингиальную и эзофагальную. В орально-подготовительной стадии участвуют мышцы губ, языка, жевательные мышцы и мышцы лица. Во время нее происходит сосание, откусывание, жевание, смешивание пищи со слюной, удержание пищевого комка (болюса) и жидкости во рту. В орально-трансферной и фарингеальной стадии участвуют мышцы языка, мягкого неба, глотки, гортани и идет непосредственно процесс глотания. В эзофагальной стадии задействованы верхний и нижний пищеводный сфинктеры, мышцы пищевода и желудок. В этой фазе идет прохождение болюса по пищеводу и его попадание в желудок [2, 4].

Таким образом, для осуществления полноценного глотания необходимо нормальное анатомическое строение и функциональное состояние следующих органов артикуляционного аппарата, участвующих в акте приёма пищи.

Губы должны быть сомкнуты от момента попадания пищи в ротовую полость до окончания ее прохождения через глотку. При их несмыкании изменяется внутриротовое давление, необходимое для плотного контакта щёк и губ с языком; возникает недостаточное сокращение языка в продольном и дорсальном направлениях, что мешает продвижению пищи к глотке.

Язык участвует в перемещении, перемешивании, дополнительном измельчении пищи, подведении пищевого комка к глотке и проталкивании его. Движение основания языка кзади оказывает давление на болос также как перистальтические движения.

Акт глотания требует стабилизации *нижней челюсти* с помощью передней части языка, которая обычно возникает из-за ее прижатия к небным складкам. При этом задняя часть языка собирает слюну и пищу и перемещает болос ко входу в пищевод.

Круговые и боковые движения нижней челюсти помогают измельчению пищи, которая подается языком на жевательные поверхности зубов, и придают ей консистенцию для последующего проглатывания.

Участие *мягкого неба* в небо-фарингеальном смыкании предотвращает попадание пищи в полость носа. Мышцы, поднимающие и натягивающие небную занавеску, прижимают мягкое небо к задней стенке глотки при глотании, отделяя носовую полость от ротовой. Мышцы, опускающие небную занавеску, освобождают дыхательные пути для прохождения воздуха.

Закрытие дыхательных путей предотвращает аспирацию. Оно начинается с истинных голосовых складок, продолжается на уровне входа в дыхательные пути, то есть на ложных голосовых складках, черпаловидных хрящах и основании надгортанника. На этом уровне создается препятствие для проникновения пищи в дыхательные пути.

В специальной медицинской и педагогической литературе (Гончаков Г.В., Дьякова С.В., Мамедов А.А., Ермакова И.И., Балакирева А.С. и др.) описываются изменения процесса питания и его последствия на развитие детей с ВРГН. Из-за наличия послеоперационных рубцов, приводящих к вялости губ и снижению их чувствительности, отсутствия внутриротового давления младенец с расщелинами во время кормления сжимает соску корнем языка и фрагментами небного свода. Такое сосание способствует формированию патологического положения языка (гипертрофированный корень, напряженная спинка, вялый и паретичный кончик) и активизации лицевых мышц. Эта особенность сказывается на качестве лепета и негативно влияет на формирование звукопроизношения.

Иногда кормление ребенка с расщелиной возможно только через зонд. При длительном кормлении такого типа подавляется врожденный рефлекс глотания. Это приводит к дистрофическим процессам в тканях, усугубляет уже имеющееся недоразвитие челюстей и мышц мягкого неба. Патологическое положение языка, рубцовая деформация твердого и мягкого неба, нарушение внутриротового давления осложняют данное состояние (Дерунова Т.Ю., Соболева Е.А., Чиркина Г.В. и др.). Результатом является неправильное прорезывание зубов, формирование их двойного ряда, асимметрия смыкания жевательных поверхностей и перенос нагрузки на мышцы щёк.

При жевании детей с ВРГН отмечается ограничение функции мышц, поднимающих мягкое небо и образующих разделение носовой и ротовой полости. Может нарушаться переплетение мышц мягкого неба по средней линии, их физиологическое натяжение. К 4-5 годам проявляется и с возрастом прогрессирует асимметрия мышц мягкого неба. Своевременное ортодонтическое лечение нормализует строение и функции зубочелюстной системы [3].

В специальной литературе приводятся сведения, что патологическое изменение положения мышц мягкого неба влияет на состояние голосовых складок. Следствием снижения в них функциональной нагрузки является развитие дистрофического процесса и в мышцах глотки (Митринович-Моджеевская А., Грачева М.С., Ермакова И.И., Вильсон Д.К., и др.).

Перечисленные анатомо-физиологические особенности органов периферического артикуляционного аппарата могут спровоцировать у детей с ВРГН затруднение процесса приема пищи в орально-подготовительной, орально-трансферной, фарингеальной фазах. Рассмотрим это подробнее.

В оральной и орально-трансферной фазах может возникать трудность захвата груди матери и/или соски из-за анатомического дефекта губы; невозможность смыкания губ во время питья и жевания, которая приводит к подтеканию жидкости и выпадению кусочков пищи изо рта; сложность снятия губами пищи с ложки, питья жидкости через соломинку; затруднения жевания в результате мышечной слабости; застой остатков пищи в “карманах” между щеками и зубами, на твёрдом небе, небных дужках, стенках глотки;

преждевременное непровольное попадание пищи/жидкости в глотку перед непосредственным актом глотания.

Для фарингеальной фазы характерны: проблема ощущения болюса во рту и начала процесса глотания; увеличение времени удерживания болюса во рту, задержка начала процесса глотания; трудности прохождения болюса по глотке к пищеводному сфинктеру, требующие повторного сглатывания; симптомы аспирации (попадание пищи в дыхательные пути из-за их недостаточной защиты) и регургитации (пища и/или жидкость выходят через нос).

Таким образом, логопеду в систему работы необходимо включать коррекционные приемы, опосредованно воздействующие на орально-подготовительную, орально-трансферную и фарингеальную фазы глотания. Это позволит урегулировать и нормализовать сосание, жевание и глотание у детей с расщелинами.

При нарушении в орально-подготовительной фазе целесообразно применять упражнения на активизацию мышц губ, языка, щек, жевательной мускулатуры. Для нормализации орально-трансферной фазы – мышц языка, мягкого неба, стенок глотки. При изменении фарингеальной фазы - на мышцы глотки.

Оптимальное время начала коррекционно-логопедической помощи ребенку с врожденными расщелинами – период новорожденности. Для полноценного развития младенца необходима нормализация питания, организация акта приема пищи, подбор вариантов вскармливания и их возможных сочетаний.

Так как психофизические особенности детей раннего возраста, удаленность их проживания от центров диспансеризации, краткий срок пребывания в стационаре не позволяют проводить структурированные занятия в течение длительного времени, целесообразно организовывать консультации в рамках семейно-центрированного подхода, т.е. обучать родителей доступным им приемам логопедического воздействия [1, 7].

Важнейшее условие качественной реализации коррекционных мероприятий, проводимых при активном участии родителей, - решение специалистом психокоррекционной и психолого-педагогической задач [5, 6].

Психокоррекционный аспект работы логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с ВРГН, предусматривает:

- установление доверительных отношений с членами семьи;
- снятие или смягчение стрессовой ситуации, связанной с рождением ребенка;
- информирование об особенностях развития ребёнка с расщелинами;
- ознакомление с содержанием и этапами реабилитационного процесса, предполагаемыми сроками проведения оперативного лечения и возможными трудностями кормления;
- мотивацию на активное участие в реабилитации, готовность самостоятельного, систематического выполнения рекомендаций для выработки и закрепления у ребенка необходимых навыков.

Психолого-педагогический аспект заключается в обучении родителей конкретным коррекционным приемам и рекомендациям к их осуществлению. Условно приемы можно разделить на стимулирующие, компенсаторные и тренировочные.

К стимулирующим приемам относят:

- уход за полостью рта (гигиенические мероприятия);
- сохранение и нормализация грудного вскармливания;
- во время кормления - похлопывание по верхней и нижней губе ребенка, поглаживание, пощипывание его щек и подбородка (с целью формирования взаимосвязи ощущений насыщения и кинестетической чувствительности в области лица);
- для активизации мышц губ и кончика языка несколько раз надо подтягивать соску изо рта;
- использование раздражительного и сосательного рефлекса для стимуляции высывания языка, почмокивание губами, цоканье кончиком языка, для формирования новых кинестезий;
- выкладывание ребенка как можно чаще, в период бодрствования, между приемами пищи в позицию «лежа на животе или на боку» для предотвращения закрепления патологического положения языка;
- лечебная физкультура.

Компенсаторные приемы включают:

- подбор, изготовление соски под вид расщелины;
- во время кормления - поддержание грудного отдела позвоночника (нахождение и подстройка положения во время кормления грудью);
- после кормления - нахождение в вертикальном положении «столбиком» не менее 20-30 минут после приема пищи (при существующем риске аспирации и/или носовой и пищеводной регургитации);
- исключение частых или быстрых изменений позиции во время или после кормления (смена подгузника, подбор одежды на кнопках для гигиенического ухода нижней части);
- избегание позиций, увеличивающих внутрибрюшное давление (детские сиденья, качели);
- определение оптимальной частоты кормления (2.5-3 часа);
- соблюдение консистенции пищи и норм введения прикорма в соответствии с педиатрическими нормативами для детей.

Тренировочные приемы направлены на:

- формирование кинестезий с помощью искусственной локальной контрастотермии (Приходько О.Г.);
- увеличение скорости сокращения мышц глотки, подъема гортани, сокращение инициации акта глотания с помощью дифференцированного логомассажа;
- восстановление глоточного рефлекса - капельное питье и глотание тяжёлых жидкостей (кисель, пудинг, пюре);
- нормализацию скорости приема пищи для детей с компульсивным пищевым поведением;
- определение размера болюса, практическую наработку навыка от 1/4-1/2 кофейной, чайной, столовой ложки, стабилизацию навыка на одном уровне и возможность успешного достижения следующего;
- развитие орального праксиса (артикуляционная, жевательная гимнастика), активизацию мышц лица, шеи, плечевого пояса;
- миофункциональную коррекцию (вестибулярные пластины, зондозаменители) [8].

Выводы. При соблюдении правил кормления и учета позиционных модификаций можно улучшить осуществление акта приема пищи. Для этого важна систематическая отработка рекомендаций, предлагаемых

родителям логопедом. Дополнительной адаптации и специальной подготовки ребенка не требуется, поскольку практика происходит в естественной для него среде.

Предлагаемые технологии нормализации акта приема пищи у детей с врожденными расщелинами, направлены на активизацию и развитие движений губ, языка, щек, челюстей, мягкого неба и стенок глотки. Это является профилактическим этапом коррекционно-логопедической работы и будет способствовать подготовке органов периферического артикуляционного аппарата к правильному звукопроизношению, влиять на развитие речевого дыхания и голоса.

Литература:

1. Агаева В.Е. Направления логопедической работы с детьми раннего возраста с врожденными расщелинами губы и неба // в сб.: Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – Москва. - 2017. - С.6-10.
2. Бруно Е. Практическое пособие по диагностике и реабилитации нарушенного глотания (на основе исследований и практики в США) / под ред. И.А. Авдюниной. – Москва. – 2015. - 61 с.
3. Врожденная и наследственная патология головы, лица и шеи у детей: актуальные вопросы комплексного лечения // сб. статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. - Москва. - 2016. - 345 с.
4. Джоан Д. Педиатрическая дисфагия. Расстройства питания: системный взгляд на организм ребенка. – Москва. – 2016. – 44 с.
5. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в новых формах дошкольного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. – Москва. - 2010. - № 5.
6. Левченко И.Ю. Основные направления деятельности системы ранней помощи на современном этапе ее становления // в сб.: Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – Москва. - 2017. - С. 149-154.
7. Мосьпан Т.Я., Гинтер О.В. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба // Специальное образование. - 2017. - № 1. - С. 5-16.
8. Мосьпан Т.Я. Миофункциональные средства коррекции в работе логопеда с детьми, оперированными по поводу врожденной расщелины неба / в сб.: Перспективы развития миофункциональной терапии в медицине. - 2018. - С. 91-96.
9. Уклонская Д.В., Агаева В.Е. Основные направления логопедической коррекции произносительной стороны речи при врожденных и приобретенных дефектах и деформациях челюстно-лицевой области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2016. - Т. 22. - № 3. - С. 218-221.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Гороховцева Лилия Александровна

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

К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации математической подготовки будущих учителей начальной школы в процессе освоения учебной дисциплины «Математика». Рассматриваются учебно-педагогические задачи как одно из эффективных средств математической профессионально направленной подготовки бакалавров профиля «Начальное образование». Описывается технология организация практических занятий по дисциплине «Математика» с использованием комплекса учебно-педагогических задач.

Ключевые слова: математика, математическая подготовка, учебно-педагогическая задача.

Annotation. The article deals with the organization of mathematical training of future primary school teachers in the process of mastering the discipline "Mathematics". Discusses educational objectives as one of the effective means of professionally oriented mathematical training of bachelors in the profile "Primary education". Describes how technology, the organization of practical lessons on the discipline "Mathematics" with the use of a complex of pedagogical tasks.

Keywords: mathematics, mathematical training, educational and pedagogical task.

Введение. Профессиональная компетентность педагога, согласно Сластенину В.А., это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, которая характеризует его профессионализм. Исследование по оценке профессиональной компетентности учителей начальной школы проведенное Денищевой Л.О., Ковалевой Г.С., Рызде О.А., Стойловой Л.П., Шевелевой Н.В. [3] позволило выделить сильные стороны, а также обозначить ряд проблем в подготовке учителей на которые необходимо обратить внимание в процессе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Начальное образование». Среди проблем, которые были выявлены в процессе исследования - проблема математической подготовки учителей, заключающаяся в недостатке знаний и умений по курсу математики начальной школы и в отсутствии взаимосвязи знаний получаемых будущими учителями начальной школы в процессе освоения дисциплин «Математика» и «Методика преподавания математики в начальной школе».

Изложение основного материала статьи. Согласно А.Б. Василевскому [1] математическая подготовка будущего учителя начальных классов представляет собой процесс приобретения бакалаврами математических знаний, умений и навыков, их получения и применения, развития мотивации учения, обеспечения самостоятельности в применении полученных знаний и умений и в получении новых знаний.

Одним из важных условий профессиональной направленности математической подготовки будущих учителей начальной школы согласно Мордковичу А.Г., «является положение о том, что основу построения математической дисциплины в педвузе составляет объединение общенаучной и методической линии» [4]. Данное положение по мнению автора раскрывает принцип бинарности [4]. Согласно этому принципу изучение математики будущим учителем начальной школы должно обеспечить не только достаточный уровень математических знаний умений и навыков, математической культуры, но и знакомство с особенностями изложения рассматриваемых математических вопросов в курсе математики начальной школы.

В этой связи математическая подготовка будущего учителя начальных классов в процессе изучения дисциплины «Математика» должна строиться в соответствии с «принципом бинарности» за счет использования разных приемов к числу которых можно отнести следующие: рассмотрение теоретического материала с точки зрения науки с последующим анализом преломления этого материала в курсе математики начальной и средней школы; включение заданий из курса математики начальной и средней школы с целью выявления теоретических основ в самом задании и его решении, а также вопросов преемственности; самостоятельный подбор и дидактическое осмысление бакалаврами заданий из учебников математики начальной школы демонстрирующих использование различных математических понятий и их свойств.

Содержание математического образования в начальной школе складывается из следующих разделов: числа и величины; арифметические действия; работа с текстовыми задачами; пространственные отношения, геометрические фигуры; геометрические величины; работа с информацией.

Опыт показал, что эффективность формирования профессиональной математической подготовки будущего учителя начальной школы может обеспечить использование таких технологий, как создание комплекса учебно-педагогических задач (УПЗ) и организация практических занятий по математике с использованием данного комплекса.

Под УПЗ, согласно определению понятия «педагогическая задача» предложенному Земцовой В.И. [2], будем понимать проблемную ситуацию, требующую от студента-педагога профессиональных действий, представляющих собой творческий процесс, на основе применения профессиональных знаний и умений.

Рассматриваемые УПЗ предполагают моделирование профессиональных ситуаций в учебном процессе, в частности в процессе изучения дисциплины «Математика».

Совокупность учебно-педагогических задач по каждому изучаемому разделу дисциплины «Математика»: элементы логики, элементы алгебры, натуральные числа и ноль, расширение множества натуральных чисел, геометрические фигуры и величины составляет единое целое - комплекс. Логика целостности комплекса предполагает подбор УПЗ, решение которых способствует развитию профессиональной математической подготовки будущего учителя начальных классов.

Сконструированный комплекс УПЗ содержит задачи, имеющие ярко выраженную взаимосвязь с курсом математики начальной школы; реализующие содержание разделов школьного курса (числа и величины; арифметические действия; работа с текстовыми задачами; пространственные отношения, геометрические фигуры; геометрические величины; работа с информацией) и способствующие выработке у будущего учителя начальной школы умений подбирать и составлять различные задания в целях формирования математических понятий у младших школьников, а также умения выявлять теоретические основы математики заложенные в задании.

Приведем примеры УПЗ из сконструированного комплекса.

1. Функция с областью определения $[1; 5]$ задана при помощи формулы $y = 1,6x - 4$. Найдите область ее значений, постройте график данной функции. Приведите пример задания из учебников для начальных классов, где по существу рассматривается линейная функция.

2. Решите задачу двумя арифметическими способами, установив предварительно вид зависимости между данными в ней величинами. Найдите в учебниках математики начальных классов задачу с пропорциональными величинами (прямо пропорциональными или обратно пропорциональными), решите ее двумя арифметическими способами, сделайте вывод о возможности их использования в начальном обучении.

Для перевозки некоторого груза нужно использовать 15 трехтонных машин. Сколько нужно пятитонных машин, чтобы перевезти тот же груз?

3. Пользуясь учебниками математики начальной школы подберите два задания в процессе выполнения выполнения которых осуществляется переход от одного способа задания множества к другому. Свой выбор обоснуйте.

4. Решите текстовую задачу из учебника математики начальной школы. Выбор арифметических действий обоснуйте, используя терминологию: теоретико-множественного подхода; подхода к натуральному числу как меры величины и принятую в курсе математики начальной школы.

На дереве сидело 5 воробьев, 2 снегиря, а синичек на 3 меньше, чем воробьев и снегирей вместе. Сколько синичек сидело на дереве?

5. Решите разными арифметическими способами текстовую задачу из учебника математики начальной школы. Проанализируйте полученные способы решения задачи и укажите какое правило или свойство лежит в основе полученных способов решения задачи.

В мотке был 41 метр веревки. Сначала от него было отрезано 5 метров веревки, потом еще 7 метров. Сколько метров веревки осталось в мотке?

Рассмотрим технологию организации практических занятий с использованием комплекса УПЗ.

Технология организация практических занятий по дисциплине «Математика» с использованием комплекса учебно-педагогических задач включает в себя организацию деятельности студентов по решению задач; оказание дифференцированной помощи студентам с различным уровнем подготовки в процессе решения одной и той же УПЗ; организацию деятельности преподавателя и студентов на занятиях; методику оценки умения решать учебно-педагогические задачи.

Особенностями рассматриваемой технологии являются следующие:

– преподаватель дает необходимые консультации студентам во время подготовки к практическим занятиям по решению УПЗ, а во время их проведения занимает позицию стороннего наблюдателя;

– студенты решающие УПЗ на практических занятиях выполняют конкретные функции учителя, а наблюдающие студенты в качестве учеников которые могут задавать вопросы;

– контроль и учет знаний происходит на основе самооценки, оценки студенческой группы и оценки преподавателя, в результате предлагаются коррекционные мероприятия с учетом мнения студента решающего УПЗ, студенческой группы и преподавателя.

Рассмотрим более подробно составляющие предлагаемой технологии.

1) Организация деятельности студентов по решению задач.

Данная деятельность определяет последовательность процесса решения УПЗ который включает в себя: анализ условия; составление плана решения; самостоятельное решение задачи студентами.

2) Оказание дифференцированной помощи студентам с различным уровнем необходимых знаний и умений в процессе решения одной и той же УПЗ. При подготовке студента к занятию проводятся индивидуальные консультации по вопросам, возникшим в процессе решения УПЗ.

3) Организация деятельности преподавателя и студентов на занятиях.

Процесс решения УПЗ на занятиях представляет последовательность следующих этапов, выделенных В.И. Земцовой [2], характеризующих порядок осуществления деятельности преподавателя и студентов: анализ условия УПЗ; выбор варианта решения и средств для выполнения УПЗ; выполнение требования УПЗ; предъявление решения УПЗ в условиях учебной аудитории; анализ и оценка решения УПЗ студентом, группой, преподавателем; поиск альтернативных вариантов решения УПЗ; разработка коррекционных рекомендаций для студента; коррекция учебно-профессиональной деятельности студента.

4) Методика оценки умения решать учебно-педагогические задачи.

Умение решать учебно-педагогические задачи можно качественно оценить используя оптимальный, допустимый, критический и недопустимый уровни. Уровень решения УПЗ оптимальный в случае если раскрыта предметная область, выделены требования и оператор, требования задачи полностью выполнены, проведен анализ решения УПЗ, в случае если имеются недостатки они выявлены студентом. Допустимый уровень решения УПЗ предполагает наличие небольших недостатков, которые незначительно отличают его от оптимального. Критический уровень характеризуется наличием существенных отклонений от оптимального. Для недопустимого уровня решения УПЗ характерно то, что не раскрыта предметная область УПЗ, не выполнены требования, не проведен анализ решения задачи и студент затрудняется выявить недостатки в решении УПЗ.

Оценка умения решать УПЗ осуществляется на основе самооценки студента решающего предложенную задачу, оценки студенческой группы и оценки преподавателя, причем все оценки должны быть аргументированы.

После решения УПЗ на основе анализа полученной оценки предлагаются коррекционные мероприятия с учетом мнения студента решающего УПЗ, студенческой группы и преподавателя.

Приведем пример решения УПЗ из сконструированного комплекса.

Условие: Проанализируйте преломление свойств коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности алгебраических операций в курсе математики начальной школы, результат представьте в виде краткого выступления.

Предметная область: алгебраическая операция « \circ », заданная на множестве X , называется коммутативной, если для любых элементов x и y , взятых из этого множества, выполняется равенство: $x \circ y = y \circ x$.

Алгебраическая операция « \circ », заданная на множестве X , называется ассоциативной, если для любых элементов x , y и z , взятых из этого множества, выполняется равенство: $(x \circ y) \circ z = x \circ (y \circ z)$.

Алгебраическая операция « \circ », заданная на множестве X , называется дистрибутивной относительно алгебраической операции « \square », если для любых элементов x , y и z , взятых из этого множества, выполняется равенство: $(x \circ y) \square z = (x \square z) \circ (y \square z)$.

Требование: проанализировать информацию по заданной теме. Представить результаты в виде короткого доклада в учебной аудитории.

Оператор: изучение учебной литературы по алгебре, учебно-методической литературы по курсу математики начальной школы; анализ использования свойств коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности алгебраической операции в процессе знакомства младших школьников с операциями сложения и умножения на множестве натуральных чисел на основе сведений из изученной литературы; представление полученных результатов анализа в виде короткого доклада в учебной аудитории.

Решение задачи: в процессе знакомства младших школьников с операциями сложения и умножения на множестве натуральных чисел раскрываются свойства коммутативности и ассоциативности сложения и умножения, а также дистрибутивности умножения относительно сложения.

В начальной школе ознакомление учащихся с рассматриваемыми свойствами осуществляется с использованием неполной индукции, без употребления терминов «свойство коммутативности», «свойство ассоциативности», «свойство дистрибутивности» алгебраических операций, вводя для названия данных свойств термины: переместительный, сочетательный и распределительный законы.

Первоначально младшие школьники знакомятся со свойством коммутативности сложения в 1 классе тема «Перестановка слагаемых» в процессе ознакомления с числами первого десятка. В учебниках математики различных авторов учащимся предлагается используя средства наглядности найти значения конкретных сумм которые записаны парами сравнить их и сделать вывод: $4+1=$ и $1+4=$?; $6+2=$? и $2+6=$? и т.д. Получают: $4+1=1+4$; $6+2=2+6$. На основании полученных равенств делается вывод о том, что для любых натуральных чисел m и n справедливо равенство $m+n=n+m$. После этого формулируется переместительный закон в виде правила: если слагаемые поменять местами сумма не изменится.

Аналогично с использованием пар конкретных произведений младшие школьники знакомятся со свойством коммутативности умножения во втором классе тема: «Перестановка множителей» в процессе изучения умножения и деления в пределах сотни. Переместительный закон формулируется в виде правила умножения чисел которое звучит следующим образом: если множители поменять местами произведение не изменится.

С ассоциативным свойством сложения младшие школьники знакомятся во 2 классе в процессе изучения сложения и вычитания в пределах ста. Используя понятие «сумма чисел» дети учатся читать, записывать выражения со скобками, а также находить их значение. Рассматривая случаи прибавления числа к сумме и суммы к числу. Например: $(4+2)+3=6+3=9$ и $3+(4+2)=3+6=9$.

На конкретных примерах младшие школьники убеждаются в том, что выражения имеют равные значения. Далее рассматривается сумма вида: $4+(2+3)$ что позволяет рассмотреть еще один способ сложения: третье слагаемое сложить со вторым, и полученную сумму прибавить к первому.

Свойство ассоциативности сложения, которое называется в начальной школе сочетательный закон сложения, вводится как свойство прибавления числа к сумме и суммы к числу. Формулируется следующим образом: при сложении нескольких чисел общее значение суммы не изменится, если любую группу рядом стоящих слагаемых заменить значением их суммы: $m+n+k=(m+n)+k=m+(n+k)$.

Со свойством ассоциативности умножения младшие школьники знакомятся в третьем классе тема: «Табличное умножение и деление». На основе анализа значений нескольких числовых выражений вида: $m*n*k$; $(m*n)*k$; $m*(n*k)$ формулируют сочетательный закон умножения, который представляет собой правило умножения трех чисел: при умножении нескольких чисел общее значение произведения не изменится, если любую группу рядом стоящих множителей заменить значением их произведения.

С дистрибутивным свойством умножения относительно сложения младшие школьники знакомятся в 3 классе тема: «Внетабличное умножение и деление». На основе анализа значений нескольких числовых выражений вида: $(m+n)*k$; $(m*k)+(n*k)$ формулируют распределительный закон умножения относительно сложения который представляет собой правило умножения числа на сумму и суммы на число: чтобы умножить сумму на число, можно умножить на него каждое слагаемое и полученные значения сумм сложить.

Учебная деятельность будущих учителей начальных классов ориентированная на использование УПЗ является одной из ведущих организационных форм освоения дисциплины «Математика» в целях профессионально-педагогической направленности их математической подготовки.

Выводы. Таким образом, успешное изучение дисциплины «Математика» в соответствии с современными требованиями к подготовке будущих учителей начальных классов должно осуществляться на основе включения в процесс обучения учебно-педагогических задач, обеспечивающих профессионально-педагогическую направленность математической подготовки бакалавров, позволяющих мотивировать необходимость изучения дисциплины «Математика», связать аудиторную, внеаудиторную работу бакалавров с содержанием курса математики начальной школы и проблемами математической подготовки младших школьников.

Литература:

1. Василевский, А.Б. Проблемы дифференцированного обучения математике / А.Б. Василевский Минск: ГПИ, 1989. – 157 с.
2. Земцова, В.И. Учебно-методическая задача как средство формирования методической готовности студентов педагогического вуза // Наука и школа. – 1998. – № 6. – С. 20-25.
3. Математика: Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы / Л.О. Денищева, Г.С. Ковалева, О.А. Рыдзе, Л.П. Стойлова, Н.В. Шевелева; под ред. Г.С. Ковалевой. – М.; СПб.: Просвещение, 2013. – 102 с.
4. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: автореф. дисс. док. пед. наук. М., 1986. – 37 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Алегушина Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (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);

кандидат педагогических наук, доцент Ланшова Анна Владимировна

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные аспекты применения технологии проблемного обучения при формировании компетенций студентов высшей школы. Обозначается сущность понятия «проблемное обучение», выделяются основные характеристики. Анализируются этапы работы с технологией проблемного обучения, рассматриваются соответствующие методы, способствующие формированию компетенций. Обозначаются виды проблемных ситуаций, активизирующих познавательную учебную деятельность студентов на занятиях.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные вопросы, проблемные методы, проблемные ситуации, технология проблемного обучения, компетенции, компетентностный подход.

Annotation. The article discusses the current aspects of the use of technology of problem-based learning in the formation of the competencies of high school students. It denotes the essence of the concept of "problem-based learning", highlights the main characteristics. The stages of work with the technology of problem-based learning are analyzed, appropriate methods that contribute to the formation of competencies are considered. Denotes the types of problem situations that activate cognitive learning activities of students in the classroom.

Keywords: problem training, problem questions, problem methods, problem situations, technology of problem training, competence, competence-based approach.

Введение. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы - предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Использование современных педагогических технологий способствует повышению учебной мотивации к изучаемому предмету, росту качества знаний. Проблемой инновационных технологий занималось и продолжает заниматься большое число талантливых ученых и педагогов: Н.Н. Суртаева, В.И. Андреев, И.П. Подласый, В.В. Шапкин, В.Д. Симоненко, В.А. Сластёнин и многие другие. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в России. Однако нет предела совершенству, и каждый год появляются новаторы в данном направлении науки, создаются новые и совершенствуются уже созданные педагогические технологии.

Главной целью педагогической деятельности является создание условий для каждого обучающегося, способствующих его личностной реализации, раскрытию способностей и задатков, возможность испытать успех и поверить в собственные силы.

Для реализации познавательной и творческой активности студента в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности обучающихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение самостоятельной работы.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать принципы и содержание технологии проблемного обучения в условиях формирования компетенций студентов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит овладение компетенциями и развитие мыслительных способностей.

В отличие от традиционного обучения, где формирование компетенций идет через усвоение уже готовых результатов научного познания, основная цель проблемного обучения - овладение компетенциями через активизацию самостоятельной поисковой, творческой деятельности студентов.

Проблемное обучение призвано сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность обучающихся. Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления, как продуктивного процесса, предложенная С.Л. Рубинштейном. Мышление занимает ведущую роль в интеллектуальном развитии человека. Для человеческого мышления возникновение противоречия - это пусковой механизм, исходная точка. А само размышление направлено на совмещение, сопряжение, отождествление полюсов - противоположностей диалектического противоречия, благодаря чему и происходит разрешение последнего.

Проблемное обучение предполагает самостоятельное полное или частичное решение посильных для студентов проблем. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед обучающимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями.

При работе с технологией проблемного обучения выделяются четыре взаимосвязанных этапа [1]:

- 1) Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации.
- 2) Выдвижение гипотез по решению проблемной ситуации.
- 3) Поиск решений проблемы, аргументация, изучение фактического материала, источников базы, осмысление проблемы, обобщение материала.
- 4) Дискуссия. Аргументация, синтез, обобщение, выводы.

Поскольку проблемное обучение применяется в структуре других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся, прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучающихся.

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. Проблемное обучение можно применять для усвоения обобщенных знаний - понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения студентам приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач [2].

Проблемными, как правило, являются первые учебные занятия дисциплины любой темы, ибо они содержат в себе новые, по сравнению с ранее изученным, теоретические и практические положения. Бесспорно, что проблемное обучение обладает рядом достоинств.

Проблемное обучение, при правильной его организации, способствует развитию умственных сил студентов (противоречия заставляют задумываться, искать выход из проблемной ситуации) самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения и т.д.); развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия, поиск самостоятельного нестандартного решения).

Проблемное обучение обеспечивает и более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно, лучше усваивается и надолго запоминается); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации) [4].

Проблемный подход вооружает студентов методами познания окружающей действительности, развивает умение и навыки целесообразного наблюдения, воспитывает способность к обобщениям и выводу основных закономерностей с их обоснованием. Студенты быстрее осмысливают сущность изучаемого явления и дают обоснованные ответы. У них развиваются познавательные потребности и интерес, воспитывается убежденность в знаниях, т.к. обучающиеся сами выдвигают гипотезы и сами их доказывают.

Но проблемное обучение имеет и недостатки. Не всегда легко сформулировать учебную проблему, не весь учебный материал можно построить в виде проблем, проблемное обучение не способствует отработке навыков, не экономично - требует больших затрат времени.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций [5].

В целом можно говорить о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения, представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вида организации

им самостоятельной учебной деятельности обучающихся: монологическом; рассуждающем; диалогическом; эвристическом; исследовательском; методе программированных заданий. Проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности обучающихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умение видеть за отдельными фактами явления, закон.

Рассмотрим основные характеристики общих методов проблемного обучения, которые формируют компетенции студентов высшей школы.

Таблица 1

Метод обучения	Форма обучения	Роль педагога
Метод монологического изложения	Рассказ, лекция	Объясняет сущность новых понятий, фактов, дает обучающимся готовые выводы науки, но реализует эти действия в условиях проблемной ситуации
Методы рассуждающего изложения	Эвристическая беседа, проблемная лекция или семинар	Первый вариант – анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения, создавая проблемную ситуацию. Второй вариант – излагая новую тему, пытается действовать путем поиска и открытия ученого, т.е. он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса
Метод диалогического изложения	Поисковая беседа, рассказ, проблемный семинар, деловая игра, мозговой штурм (брейнсторминг)	Педагог создает проблемную ситуацию, ставит проблему и решает её помощью обучающихся. Студенты активны в выдвижении предположений и доказательстве гипотез
Метод эвристических заданий	Сочетание эвристической беседы с решением проблемных задач и заданий	Продумывает систему проблемных вопросов, которые вызывают интеллектуальные затруднения и целенаправленный мыслительный поиск, т.е. открытие закона, правила и других нововведений совершается самими обучающимися под руководством и с помощью педагога
Метод исследовательских заданий	Ученический эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы с населением, подготовка доклада, конструирование и моделирование	Ставит перед обучающимися теоретические и практические исследовательские задания, имеющие высокий уровень проблемности, организуя студентов к совершению логических операций, направленных на раскрытие сущности нового понятия или закона
Метод программированных заданий	Самостоятельная исследовательская деятельность	Готовит особым образом составленные дидактические средства, ориентирующие обучающихся на приобретение новых знаний

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности студентов, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Не слишком трудная, не слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для обучающихся. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Преподаватель создает проблемную ситуацию, направляет обучающихся на её решение, организует поиск решения. Таким образом, студент становится в позиции субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Условиями для эффективного применения проблемных методов являются:

- учебный материал содержит причинно-следственные связи и зависимости, направлено на формирование понятий, законов, теорий;
- студенты подготовлены к проблемному изучению темы;
- студенты решают задачи на развитие самостоятельности мышления, формирование исследовательских умений, творческого подхода к делу;
- у педагога есть время для проблемного изучения темы;
- преподаватель хорошо владеет соответствующими методами обучения.

Выделяя особенности использования технологии проблемного обучения при формировании компетенций студентов вуза, можно говорить и о применении модульной технологии и объединить в понятие проблемно-модульное обучение. Такое обучение представляет собой разбивку учебных дисциплин на относительно небольшие самостоятельные и завершенные единицы образовательной программы - модули, направленные на формирование определенных компетенций. Каждый модуль отражает результаты обучения, содержание обучения (критерии деятельности и оценки), методы и формы. Границы модуля определяются уровнем развития компетенции, позволяет стать активным субъектом обучения, полноправным участником

учебного процесса; активно влияет на все элементы педагогической системы, обеспечивая их максимальное приспособление к своим потребностям и возможностям. При этом успешно формируются профессиональные и личностные компетенции: речь, работа в команде, ориентация на качество работы, повышается общий интеллектуальный уровень.

Выводы:

1. Проблемный метод обучения активизирует познавательную и в целом учебную деятельность студентов, т.е. успеваемость и качество знаний в значительной степени увеличивается.

2. Использование на учебном занятии технологии проблемного обучения в сочетании с другими формами организации учебной деятельности обучающихся является необходимым условием современных занятий в вузе, т.к. обеспечивают наиболее полное и целостное усвоение материала.

3. Проблемное обучение - целенаправленная учебная деятельность, направленная на достижение конкретной цели по определенной программе для решения учебных, поисковых, исследовательских и практических задач.

Литература:

1. Ваганова О.И. Технология проблемного диалога в профессиональном образовании // Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 10.

2. Ваганова О.И., Шагалова О.Г., Трутанова А.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 15-18.

3. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Применение проектных образовательных технологий в учебном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 209-212.

4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.

5. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Макеева А.В. Технология организации проектной деятельности студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 204-208.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Алипханова Фатима Надирибековна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

старший преподаватель кафедры математического анализа Хамзатова Мадина Шераговна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ
ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ**

Аннотация. В статье изучена проблема определения значимости организационной культуры учителя математики для осуществления эффективной внеклассной работы со школьниками. Пришли к выводу, что сформированная организационная культура учителя предполагает знания им и учета постепенности ее развития, определенного эволюционного характера. Учитель, у которого сформирована организационная культура, воплощает в собственной деятельности лучшие ценности математической науки и нормы профессиональной деятельности. Благодаря организационной культуре, он переживает определенные личные и профессиональные успехи, что сказывается на воспитании и учении школьников, и, в целом, на образовательном учреждении.

Ключевые слова: организационная культура, учитель математики, внеклассная работа со школьниками.

Annotation. The article deals with the problem of determining the importance of organizational culture of a mathematics teacher for effective extracurricular work with students. We came to the conclusion that the formed organizational culture of the teacher involves knowledge of them and taking into account the gradual development of a certain evolutionary character. The teacher, who has formed an organizational culture, embodies in his own activity the best values of mathematical science and the norms of professional activity. Thanks to the organizational culture, he is experiencing some personal and professional success, which affects the education and teaching of students, and, in General, the educational institution.

Keywords: organizational culture, mathematics teacher, extracurricular work with students.

Введение. Для современной России проблема качества математического знания достаточно важная, так как в стране наблюдается рост высокотехнологичного производства, требующего еще более высокого уровня математических знаний от будущих специалистов, подготовка которых начинается еще в школе под пристальным вниманием учителей.

Изложение основного материала статьи. Сегодня организационная культура не имеет однозначного толкования. В «Большом толковом словаре» организационная культура (organizational culture) определяется как «специфический вид норм, ценностей, убеждений и манер поведения, характеризующих способ сотрудничества групп и индивидуумов в рамках организаций...» [1, с. 611]. В научной литературе понятие «организационная культура» стало привлекать внимание исследователей еще в начале 80-х гг. XX столетия. Цель общего организационного, управляющего органа любой организации – это создание для сотрудников таких условий, которые помогут им эффективно и продуктивно выполнять свои обязанности, а также получать от них личностное и профессиональное удовлетворение. Именно из организационного поведения выделилось новое научное направление, называемое *организационной культурой*, которая является его основным компонентом. Основоположниками основных теоретических положений понятия «организационная культура» стали как зарубежные (Д. Денисон, К. Камерон, Р. Куинн, Ф. Харрис, Р. Моран, К. Дэвис, Ф. Лютенс и Дж. В. Ньюст-ром, Т. Питере, Р. Уотерман и др), так и отечественные ученые (О.С. Виханский, А.И. Наумов, Т.О. Соломанидин и др.). Организационная культура представляет собой такой тип культуры, который нацелен на объединение людей для достижения ими как собственных целей, так и общих целей организации (школы). Философия и идеология общей организационной культуры, как

правило, должна приниматься большей частью организации, которой важны общие ценности, ориентации, ожидания и нормы, определяющие успех и эффективную деятельность организации. Данные правила и нормы должны действовать как внутри организации, так и вне ее, регулировать поведение всех ее членов.

Организационная культура имеет собственный ряд компонентов: высокая ответственность ее членов, четкая структура и тесное взаимодействие всех ее членов, наличие общего генерального направления и центральной цели, формирующих перспективные и ближние задачи, стремление к интеграции, поддержка друг друга, поддержка со стороны администрации, стимулирование эффективности работы и зависимости от результатов труда, идентификация себя с организацией, принятие ее общей идеологии, преодоление конфликтных ситуаций, умение их разрешать. Из вышеизложенного следует, что организационная культура – это целая система формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения сотрудников, особенного стиля руководства, уровня взаимного сотрудничества и партнерства [4, с. 90]. В организациях, имеющих эффективные результаты своей деятельности, обязательно сформирована собственная организационная культура, которая и ведет их к успеху. Сформированная организационная культура одного производственного коллектива, конечно же, отличается от культуры иного учреждения, поскольку имеет иной набор ценностей, цели, пути и средства достижения поставленных задач, а также каждая организация создает только ей свойственную атмосферу в коллективе, психологический климат, укрепляет собственными силами социальную стабильность, является контролирующим механизмом всей деятельности ее членов.

Если организационная культура предприятия представляет собой более широкую систему норм, ценностей, манер поведения, которые определяют способ взаимодействия целых групп и индивидуумов в определенной организации, то организационная культура личности имеет более конкретное, более узкое понимание того, чем должен обладать тот или иной человек в группе или сообществе. То есть, организационная культура личности основывается на определенных качествах человека. Г.Р. Латфуллин и А.В. Райченко в своей работе «Теория организации» дают следующие качества личности, которые составляют ее организационную культуру. Среди них: «позитивная реакция на лиц, имеющих власть (в нашем случае – это реакция учителей на администрацию школы, проявление понимания и уважения, строгое следование полученным заданиям); желание конкурировать (в нашем случае – это здоровая конкуренция между коллегами, умение не только говорить, но и внимательно, активно слушать своих коллег, учиться у них, перенимать позитивный опыт); умение убеждать (речь учителя математики должна быть доказательной, аргументированной, обоснованной, научной и системной); стремление играть роль неформального лидера (учитель математики должен быть лидером, поскольку обладают логикой, аргументированностью, умением предвидеть будущее организации; неформальным – потому что формальный лидер в школе – это директор школы и его заместители); терпимость к рутинной административной работе (административная работа учителя математики – это организаторские и методические функции по организации и проведению внеурочной и внеучебной работы) [3, с. 111]. Учитель способен сформировать у себя представленные качества, отвечающие за эффективную организационную культуру, если он будет соблюдать определенные правила поведения, определяемые корпоративной культурой организации, если в его окружении будут находиться люди с высоким устойчивым уровнем организационной культуры. Известно, что на организационную культуру личности оказывают влияние его образование, собственные привычки, склонности к чему-либо, его потребности, наличие интересов, а также профессиональные интересы, этика, нравственное поведение, собственный темперамент и т.д. Важными качествами личности являются нравственные качества – ответственность, честность и порядочность, обуславливающие организационную культуру личности. Организационная культура учителя на современном этапе развития отечественного образования – эффективный инструмент педагогической технологии, которая положительно влияет на общий результат образовательно-воспитательного процесса. Организационная культура приносит пользу не только отдельно взятому школьному классу, но и повышению качества всего учебного процесса школы. Известно, что образовательное учреждение, как и любая организация, обладает своей историей становления, имеет и собственную, неповторимую организационную культуру. В целом, организационная культура личности – это как комплекс основных, базовых убеждений, ценностей и норм человека. Становление и реализация норм и убеждений личности в жизнедеятельности учреждения происходит, поначалу, неявно, неосознанно, но со временем, приобретая коллективный опыт сотрудничества, члены организации действуют как единая сила, определяя индивидуальное и групповое организационное поведение.

Наличие у учителя действенной организационной культуры сложно переоценить. Организационная культура очень важна для учителя, так как ее отсутствие не позволит ему грамотно планировать свою работу и реализовывать намеченный график педагогической деятельности. Более всего сформированная организационная культура необходима при организации внеклассной деятельности. Особенно это касается такого аспекта педагогической деятельности как внеклассная учебная работа, где умение организовать мероприятие и получить от него продуктивные результаты имеют огромное значение. Если в условиях учебной деятельности современный учитель математики достаточно точно и целно представляет важные организационные моменты проведения урока, то внеклассная деятельность учителя математика оставляет желать лучшего, в особенности, в рамках предоставления ученикам всего многообразия математического образования, инновационных средств и технологий, а также развития у них интереса к математической науке. Понятие внеклассной работы, ее цели и основные задачи изначально были определены в «Педагогической энциклопедии», которые до сих пор актуальны в современном образовании, но значительно расширились их формы.

«Суть внеклассной работы определяется деятельностью школьников во внеурочное время при организующей и направляющей роли учителя. Но организация мероприятий проводится таким образом, что творчество и инициатива учащихся обязаны постоянно выходить на первый план» [2, с. 99]. Современная внеклассная работа по предмету сегодня играет огромную роль, но особое место во внеклассной работе школы принадлежит учителю математики, поскольку математика до сих пор представляет список сложных предметов, вызывая затруднения у большинства учащихся в современной школе. В условиях модернизации образования и внедрения новых ФГОС общего образования роль внеклассной работы в воспитании личности нового типа, способной конкурировать на рынке труда и образования, растет с каждым днем. Внеклассная работа активно формирует в учениках такие качества личности, как креативность, инициативность, стремление к саморазвитию, интерес к знанию, к поиску новой информации.

Таким образом, внеклассная работа – это, одновременно, и некая общая педагогическая система, неотъемлемая часть общей системы образования и фактор развития отдельно взятого ученика. Поэтому, одна из главных проблем организации внеклассной работы и методики ее проведения является четкая корреляция урочных и внеурочных занятий по математике. Внеклассная работа, которой умело должен руководить учитель, предоставляет ему возможность использовать в обучении математики различные ее формы. Внеклассная, внеурочная деятельность способствует разностороннему раскрытию индивидуальных способностей школьников, так как их участие в различных мероприятиях по математике обогащает личный опыт и знания, дает возможность овладеть практическими умениями и навыками. Средствами занимательной математики внеклассная работа формирует у учащихся интерес к математической науке, разжигает желание активно участвовать в индивидуальной и коллективной деятельности с использованием математических знаний. Внеклассная работа по математике является, конечно же, необязательной для всех, но ее организация и проведение должно быть более-менее систематичным. К внеклассной работе по математике относится работа со школьниками, которые слабо успевают в математике, которых относят к отстающим в изучении программного материала.

Многие дети, которых отнесли к отстающим, должны приходить на внеклассные занятия добровольно, но быть поначалу просто «зрителями» и втягиваться в процесс постепенно, без давления со стороны учителя. Только в этом случае, они могут иметь определенное воздействие на личность школьника. Группа математиков-практиков разработали основные цели и задачи, которых должен придерживаться учитель при организации внеклассной работы. К ним относятся: дать школьникам представление о культурно-исторической ценности математической науки и о ведущей роли русской математической школы в мировой науке (занимательные истории об ученых математиках, показать детям, что они были простыми людьми, но влечеными математической наукой); пробудить и сформировать устойчивый интерес к математике; расширить и углубить знания школьников по программному учебному и внепрограммному материалу; сформировать у учащихся умения и навыки научно-исследовательского характера; сформировать у учащихся культуру математического мышления, навыки творческой деятельности и умения работать с учебными и научно-популярными материалами; расширить представления школьников о прикладном значении математики, техниках и технологиях на современном производстве и в быту; наладить личностную и профессиональную коммуникацию учителя математики и учащихся; среди наиболее активных учащихся сформировать «костяк», способного оказывать учителю помощь в организации эффективного обучения математике более слабых учеников (Белл-Ланкастерская система, США). Этот же актив может помочь учителю в изготовлении наглядных пособий, баннеров, таблиц, а также участвовать в популяризации математических знаний среди учащихся. Наряду с этим, внеклассная работа также ставит перед собой цель - воспитание у школьников чувства коллективизма и умения работать не только индивидуально, но и в коллективе [5, с. 122].

При определении значимости организационной культуры учителя для осуществления эффективной внеклассной работы со школьниками важно, на наш взгляд, обозначить возраст учеников и при организации внеклассных мероприятий обязательно учитывать его особенности учителем-организатором. Академик Д.И. Фельдштейн, ученый по проблеме возрастных особенностей школьников, отмечает, что чем старше становятся ученики, тем сложнее учителям привлечь их к внеклассной учебной деятельности [6, с. 66]. Вместе с тем, старший подростковый возраст – время усердной подготовки к выпускным экзаменам, когда ученики ориентированы, в большей степени, на репетиторство, заучивание и зубуривание большого массива материала по математике. Данного обстоятельства можно было бы избежать, если учителя математики в канву внеклассного учебного занятия вплетали бы и экзаменационные материалы. Поэтому в понятие организационной культуры учителя входит также когнитивный компонент, отвечающий за знания учителя и его познание актуального материала по психологии и возрастной психологии учащихся. Как было отмечено ранее, привлечение учеников подросткового возраста к внеклассным учебным занятиям и трудно для учителей и более необходимо, так как в подростковом возрасте формируются, а иногда уже сформированы познавательные интересы и склонности к той или иной дисциплине. В данный возрастной период учителю важно стремиться раскрыть все увлекательные и притягательные стороны математической науки перед учащимися, используя для этой цели все возможности внеклассного занятия. Разнообразие материала по истории математики, прикладные математические вопросы, которые не смогли найти отражение в учебной программе, но которыми богата математическая наука, должны стать обязательным достоянием и сильными и не очень сильных учеников. Учитель математики должен поставить перед собой задачу – добиться, чтобы большинство учащихся поняли лучшие, увлекательные стороны математики, ее огромные возможности в развитии у себя логики, интеллектуальных способностей. Участники внеклассных мероприятий должны быть так организованы учителем, что школьники полюбили математическую науку, стали больше думать, преодолевать трудности в учении. Данную задачу легче преодолеть с группой участников, у которых уже сформированы определенные чувства к математике и интерес к науке. Сложнее работать учителю с группой детей, у которых важно начать формировать данные качества, меняя по ходу занятия содержательный материал, подбор задач и заданий.

Зарождение интереса, увлеченности к математике у многих школьников зависит в большей степени от методики ее преподнесения и грамотной организации со стороны учителя. Как организуешь занятие – так оно и пройдет. Очарованность участников занимательной математикой, решения оригинальных заданий, всевозможных математических фокусов, решение ребусов, кроссвордов, головоломок, софизмов – это то, что обязательно должен испытать каждый участник кружка. В ходе подготовки, организации занятия учителю важно следить за тем, чтобы каждый ученик работал увлеченно, активно, с неподдельным интересом, что в дальнейшем будет способствовать развитию здорового любопытства, любознательности, познавательного интереса. Ни один ученик в ходе занятия не должен чувствовать себя лишним, участвуя в коллективной или индивидуальной работе. То есть, внеклассная работа, которая организована учителем на выше перечисленных принципах (добровольности, интересе, увлекательности, учет возраста детей), будет способствовать решению сформулированных задач – развитию в школьниках креативности, творчества, любознательности, коллективизма и здорового индивидуализма и т.д. Внеклассная работа должна стать важной частью педагогической деятельности учителя математики, пусть даже если он обладает еще и не большим практическим опытом. Известны случаи, когда опытные учителя, игнорируют данный и очень важный аспект своей работы, и, напротив, молодой специалист, начав свою профессиональную деятельность

с первых дней включает в свой распорядок для внеклассные или дополнительные занятия по математике, и достаточно в этом преуспели. Организационная культура учителя позволит ему эффективно формировать у школьников стремление к труду, учебе, настойчивость в преодолении трудностей и интерес к исследовательской работе в области математической науки. Учитель математики должен осознавать, что интерес к математике, повышение уровня и качества математических знаний у школьников невозможно добиться без популяризации математической науки, без привлечения школьников к внеклассной учебной деятельности.

Выводы. Итак, сформированная организационная культура учителя предполагает знания им и учета постепенности ее развития, определенного эволюционного характера. Учитель, у которого сформирована организационная культура, воплощает в собственной деятельности лучшие ценности математической науки и нормы профессиональной деятельности. Благодаря организационной культуре, он переживает определенные личные и профессиональные успехи, что сказывается на воспитании и учении школьников, и, в целом, на образовательном учреждении. Сформированные организаторские способности позволяют учителю эффективно осуществлять внеучебную деятельность как составную часть всей учебно-воспитательной системы школы, включающей все виды и формы жизнедеятельности школьников под руководством педагогов.

Литература:

1. Большой толковый словарь / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб — М. Рипол-Норинт, 2008. - 1536 с.
2. Думанский В.А. Математический кружок и игровые технологии. Монография. – М.: Книга, 2017. – 244 с.
3. Латфуллин Г. Р., Райченко А. В. Теория организации. — СПб.: Питер, 2004. — 395 с.
4. Лукичева Л. И. Управление организацией. Монография. 3-е изд. Исправл. и допол. - М.: ИНФА-М, 2016. - 433 с.
5. Методика преподавания математики в средней школ. Общая методика проведения и организации внеклассной работы - учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов / В.А. Оганесян, Ю.К. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.Я. Саннинский. – Воронеж: Школьный учебник, 2017. - 199 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. 2013

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Алипханова Фатима Надирбековна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
заведующий кафедрой физического воспитания и спортивной медицины Магомедов Гамзат Хасратович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗКУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье изучена сущность и содержание способности педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия. Сделан вывод о том, что от умения педагога физкультуры правильно организовывать работу спортивных секций, вовлечение людей в массовые оздоровительные мероприятия, эффективный двигательный режим, во многом зависит здоровье нации и работоспособность граждан на многие годы, включая профессиональную деятельность после окончания учебного заведения. Это касается специалистов любой направленности – инженеров, педагогов, военных специалистов, медиков и многих других.

Ключевые слова: педагог, учитель физкультуры, оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия.

Annotation. The article deals with the essence and content of the ability of a physical education teacher to organize and conduct recreational sports and entertainment events. It is concluded that the ability of a physical education teacher to properly organize the work of sports sections, the involvement of people in mass recreational activities, effective motor mode, largely depends on the health of the nation and the performance of citizens for many years, including professional activities after graduation. This applies to specialists of any orientation-engineers, teachers, military specialists, physicians and many others.

Keywords: teacher, physical education teacher, health sports and entertainment events.

Введение. Необходимость формирования у педагога физкультуры способности организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия обусловлена тем, что и в социальном и профессиональном государственных заказах на педагога физкультуры определены требования, суть которых в том, что выпускники институтов и факультетов физической культуры и спорта должны быть ориентированы на повышение эффективности физкультурно-оздоровительной работы с населением разных категорий, привлекая существующие формы и методы, способствующие развитию физической культуры личности и ее нацеленности на здоровый образ жизни, а также специалисты по физической культуре и спорту должны всячески способствовать совершенствованию данных форм. Чем выше уровень мотивации населения, чем выше физическая культура каждого конкретного гражданина, тем более здоровой оказывается нация и сильнее государство.

Изложение основного материала статьи. Грамотно организованная двигательная активность в вузе, на факультете физической культуры и спорта может перейти в физическую активность обучающихся – если это системно и целенаправленно. Термин «физическая активность» предполагает то, что человек активно задействован в физкультурно-спортивные мероприятия наравне с занятиями физической культуры. Поэтому деятельность педагога физкультуры в организации и проведения оздоровительных спортивно-зрелищных мероприятий особое место займет формирование физической активности людей, развитие и совершенствование их двигательной культуры, а не пассивное созерцание спортивных мероприятий.

Способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия предполагает его умение организовывать деятельность, цель которой в удовлетворении потребностей подопечных в занятиях спортом и физических упражнениях, активизации участия в народном спорте, в творческой спортивно-оздоровительной деятельности и индивидуальном самовыражении. Важной составляющей физкультурной деятельности педагогов физической культуры и спорта являются массовые зрелищные мероприятия и культурно-спортивные праздники. Почему? Потому что, зрелищные спортивные праздники имеют сильный популяризаторский эффект, воспитательное воздействие на людей, так как помогают реализовывать общекультурные и оздоровительные функции физической культуры, способствуют лучшему проявлению творческих задумок личности. Есть случаи, когда сами учащиеся спланировали, подготовили проект спортивного праздника, самостоятельно смогли его организовать и продемонстрировать остальным учащимся. Данную самостоятельную деятельность мы рассматриваем как интересную форму самостоятельности учащихся в удовлетворении своих творческих находок при планировании не пассивного, а активного отдыха, вызывающих позитивные эмоции и приливы физических сил, а значит способствующие оздоровлению населения.

К сожалению, рост количества различных спортивно-массовых, зрелищных мероприятий, не привело к тому эффекту, который ожидали организаторы, а именно – увеличение числа граждан города в праздниках, их дальнейшая активизация и повышение собственной двигательной активности. Другими словами, люди поучаствовали в празднике, но сам спортивно-зрелищный, красочный праздник не способствовал большему количеству желающих продолжить самостоятельный двигательный режим, не увеличилось количество людей, ответивших «Да» на вопрос «Займетесь ли Вы после мероприятия физической культурой и своим здоровьем?». Часто проводимые мероприятия являются лишь «галочкой», некоей обязанностью в числе спланированных общегородских или районных мероприятий. С другой стороны, увеличение массовых спортивных праздников стало результатом того, что к их организации стали привлекаться люди, далекие от профессии физкультурника, люди, не имеющие понятия о том, что должно лечь в основу такого мероприятия и какой результат должен быть на выходе такого спортивного мероприятия. «Околоспортивные» люди не имеют четко сформулированные цели спортивных мероприятий, главным же для них является – массовость и отчетность перед спонсорами или городскими властями, что значительно снижает эффективность работы по организации спортивно-зрелищных мероприятий и, самое главное, искажает саму идею массового праздника здоровья.

Поэтому, при организации и проведении спортивных праздников важно привлекать профессионалов, специалистов, имеющих обширные знания в области физической культуры и спорта, опыт постановок подобных массовых спортивно-зрелищных праздников, обладающих профессиональными компетенциями, способных качественно и на высоком уровне ставить грамотные цели, решать задачи в ходе деятельности [6; 7]

Таким образом, специалисты физической культуры, выпускники институтов физической культуры и спорта, факультетов физической культуры обязаны обладать целым рядом способностей, которые позволят им в дальнейшем эффективно работать на местах, планировать, организовывать и проводить разнообразные, по форме и видам, массовые мероприятия как фактор привлечения граждан разных категорий к народному, массовому спорту, повышая индекс здоровья населения. Для того, чтобы повышать здоровье населения, педагог физической культуры сам должен следить за своим здоровьем, избавиться от вредных привычек, быть примером для подражания все своим ученикам. «Педагог физкультуры должен обладать хорошим здоровьем, постоянно заботиться о поддержании себя в форме. Ему нужны умственные, эстетические, экспрессивные, организаторские и особенно коммуникативные способности. Отличительными чертами педагога физической культуры в частности являются: наблюдательность, терпимость, выдержка, чувство юмора, доброта, организованность, оптимизм, самостоятельность, ответственность, общительность, готовность к симпатии, сочувствию, умение разбираться в настроениях учащихся, изучать и учитывать их индивидуальные и возрастные способности» [3, с. 57]. Профессиональная компетентность педагога физической культуры и спорта всегда обусловлена сформированными у него качествами, которые помогают его эффективному общению с обучающимися, определяют оперативность и уровень овладения педагогом различными способностями.

Помня о том, что профессия педагога – это всегда повод для подражания, он всегда осуществляет постоянный самоконтроль за поведением, поскольку подростки и юношество часто подражают поступкам и действиям старших, в том числе и педагогам физической культуры, часто неосознанно, копируя не только позитивное поведение и поступки, но и отрицательные. В этом случае имидж, созданный педагогом, может быть полностью перенесен на поведение обучающихся, а значит он должен быть позитивным и примером для подражания. «Имидж педагога – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа педагога реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими. Элементы имиджа приобретают значение символов данной личности, их значимость не ограничивается лишь отражением внешности, а становится неотъемлемой частью характера и индивидуальности человека, формирует отношение к нему других людей. От имиджа человека в значительной степени зависит то, как он будет воспринят другими» [4, с. 39-43].

В ряду профессиональных качеств педагога физической культуры авторами также выделяются требования: хорошие способности к педагогической деятельности, которые предполагают дидактические способности как способности транслировать учебные знания, учебный материал, делая его доступным для учеников. Дидактические способности предполагают умения педагога модифицировать учебный материал, сложные моменты делать более доступным, понятным. Нельзя не сказать еще об одной группе способностей – это способности академические, позволяющие педагогу физкультуры знать свой предмет шире и глубже, исключая только учебный объем. Педагог обязан хорошо знать своих подопечных, независимо от возраста, социального статуса, уметь понимать внутренний мир, что называется в педагогике – перцептивными способностями, предполагающими и психологическую эмпатию и наблюдательность. Хорошему взаимопониманию между педагогом и подопечным будет способствовать хорошая, членораздельная речь педагога, определенный темп и тон преподавателя, а именно речевые способности, в число которых входят также способность доходчиво и четко выражать свои мысли, учебные задания, используя мимику, невербальное общение и коммуникацию. Педагог должен проявлять убежденность, заинтересованность,

проявлять силу, в том, что о излагает и преподносит.

Нельзя считать хорошим педагогом, если отсутствует умение у педагога к организации проводимого занятия, умение сформировать коллектив, настроить учеников на решение поставленных задач, а также на самоорганизацию и самоменеджмент. То есть, педагог должен обладать организаторскими способностями, сутью и содержанием которых является умение общаться и коммуницировать с коллегами, учащимися, администрацией. Термин «коммуникация» происходит от латинского слова «communicatio, communico», означающее связывать; общение и восприятие собеседника с помощью языка, взаимообмен с ним информацией, передача при помощи восприятия мыслительного содержания речи собеседника [1, с. 199]. Обладание педагогом физической культуры и спорта в собственной практике разнообразных технологий педагогической коммуникации способствуют хорошему, доверительному общению, установки разумных, здоровых, деловых взаимоотношений между обучающимися и педагогами. Взаимоотношения педагогов и воспитанников - это такое взаимодействие, которое направлено на решение образовательных и воспитательных задач. В основе коммуникации «педагог-ученик» лежат гуманистические принципы, принципы уважения и доброго отношения к личности воспитанника, умения подойти к его развитию с позитивной перспективной и надеждой на высокие достижения в обучении. Именно такая коммуникация, построенная на уважении и авторитете педагога со стороны ученика, даст свои положительные результаты, что в дальнейшем скажется на результатах воспитанника, усвоении им знаний. Грамотно построенная коммуникация, поможет педагогу осуществить задачи, связанные с развитием самостоятельности учеников, простимулировать его активность даже в том случае, когда учащиеся остаются один на один с собой. Именно в этом случае, подключается самосознание личности, устремленность ее к успехам, высоким достижениям, но самое главное – все это сделает инициативным, активным в жизнедеятельности обучающихся. То есть, сформированность собственной активной позиции, собственных установок позволят воспитанникам в любой новой ситуации самостоятельно принять верное решение, уже без помощи наставника.

Позитивная коммуникация и общение формируются, если педагог и его воспитанники много времени проводят вместе, в общей, совместной деятельности – это могут спортивные секции, спортивные праздники, мероприятия массовых спортивных праздников. Поначалу, когда учащиеся полностью подчиняются педагогу и зависят от него, инициативы с их стороны ожидать не стоит. Но в юности, когда воспитанники способны самостоятельно разрешать многие развивающие задачи, инициатива проявляется достаточно ярко и позитивно. Данная активность и позитивность учащихся может проявиться в разработке и осуществлению самостоятельного проекта на тему спортивных массовых праздников, когда активные группы выступают лидерами и «застрельщиками» какого-либо массового праздника. Однако педагоги здесь выступают тьютерами, направляя и советуя, а также корректируя те или иные моменты в проектах спортивной направленности.

Конечно же, любой организованный массовых спортивных праздник или соревнование будет выполнено на высшем уровне в совместной деятельности педагогов и учащихся, если со стороны педагога будет понимание размерности, умеренности в проведении и организации любого мероприятия, так как повышенная утомляемость, и тем более, переутомляемость участников таких спортивных праздников, может привести к подрыву здоровья, росту негативных поступков, а также полный отказ от участия в общеколлективных мероприятиях. Известно, что на тех занятиях физической культуры, где педагоги балансируют между интеллектуальной нагрузки с нагрузкой физической, нарушений общей дисциплины в разы меньше, чем на тех занятиях, где данный баланс не соблюдается. Часто встает вопрос у администрации образовательного учреждения педагогам, организующим то или иное спортивное мероприятие – Почему большая часть учеников проявляют слабую активность или полное игнорирование при организации в выходные дни массовых праздников и мероприятий? В этом случае, педагогам важно учитывать современные интересы и увлечения молодежи, которые ждут выходного дня, чтобы встретиться, пообщаться, обменяться информацией. Именно эту особенность молодежного возраста можно использовать педагогам физической культуры, чтобы привлечь к оздоровительному, массовому, спортивному празднику. Если молодежные группы стремятся к общению, можно сделать так, чтобы отдельные части или блоки организуемого мероприятия стали разрешением задачи, которую ставит педагог перед активными молодежными группами. То есть, педагог, наблюдая за своими студентами, приблизительно уже может определить те или иные дружественные группы обучаемых, являющиеся костяком коллектива. Именно данные дружеские группы и получают общую задачу, над которой они будут думать совместно, совместно планировать, придумывать сценарий праздника и совместно его организовывать и представлять на суд зрителей. Еще один момент привлечения к массовым мероприятиям спортивного типа – это приглашать на данные праздники родителей учащихся, задействованных в организации и проведении мероприятия, что очень стимулирует и подстегивает учеников продемонстрировать свои таланты и способности перед близкими родственниками, знакомыми людьми, друзьями.

Итак, говоря об организации и планировании спортивных праздников, важно не перегрузить участников, не допустить переутомления. Иначе все последующие мероприятия учащиеся, получившие негативный опыт, усталость или заболевание, могут их игнорировать, увлекая за собой в неучастии других учащихся. С целью не допустить переутомления, сохранить здоровье и оптимистичное настроение обучающихся, важно проводить профилактические мероприятия с учащимися. Педагог, зная возрастную физиологию и психологию, должен хорошо понимать первые признаки утомления учащихся. В их числе: дисбаланс эмоционального состояния учащихся, вплоть до отказа в подчинении правилам общего распорядка; трудности в усвоении учебного материала, рассеянность внимания; снижение качества работы, повышение числа ошибок; беспокойность, вялость, отвлеченность на другие предметы и явления; ухудшение регуляции физиологических функций, повышенная потливость, покраснение лица; нарушение координации движений; жалобы на усталость, торможение при выполнении тех или иных упражнений, когда ученик уходит от синхронности общих коллективных фигур и упражнений. Утомляемость может появиться при избыточности физических упражнений, а также при достаточно однообразных упражнениях, «когда работают не все мышцы, а только часть их, в основном одни и те же группы. Всё это отрицательно сказывается на детском организме: снижается его работоспособность, повышается утомляемость, появляются проблемы со сном, а также другие функциональные нарушения в организме» [2, с. 200].

Любой организованный массовых спортивных праздник или соревнование будет выполнено на высшем уровне в совместной деятельности педагогов и учащихся, если со стороны педагога будет понимание

размеренности, умеренности в проведении и организации любого мероприятия, так как повышенная утомляемость, и тем более, переутомляемость участников таких спортивных праздников, может привести к подрыву здоровья, росту негативных поступков, а также полный отказ от участия в общеколлективных мероприятиях [6 - 8]. Известно, что на тех занятиях физической культуры, где педагоги балансируют между интеллектуальной нагрузкой с нагрузкой физической, нарушений общей дисциплины в разы меньше, чем на тех занятиях, где данный баланс не соблюдается.

Дело в том, что достаточно долго в психологии и спортивной медицине бытовало представление о том, что первым признаком или фактором переутомления спортсменов или участников крупных спортивных мероприятий, состязаний, является долгое напряжение и чрезмерное повышение требований к собственному организму, которое даже у тренированного спортсмена вместо хороших результатов часто вызывает его снижение [1].

В силу перечисленных выше причин, проблема преумножения и сохранения здоровья учащихся, независимо от того где они обучаются - в средней или высшей школе, становится сегодня особенно важной. Любая практическая работа педагогов, направленная на укрепление здоровья обучающихся через совершенствование существующих форм, видов спортивной работы, способна принести высокие результатов. Если педагог физической культуры нацелен на воспитание здоровой личности, он будет направлять свое внимание на внутренние ощущения учащихся, их интересы, запросы.. Опытный педагог должен также обладать приемами для преодоления усталости, переутомления, плохого настроения и неудовлетворенности у учащихся. Поскольку у детей и молодежи хорошо развита интуитивная способность понимать эмоциональное состояние педагогов, то они не придают большого значения словам, а больше внимания придают конкретным действиям взрослых. Поэтому педагоги должны всегда помнить о том, что их действия, движения, невербальное поведение сильно отражаются на поведении подопечных. И еще важно помнить, что привлекая детей к массовым мероприятиям и состязаниям, педагог должен сам быть увлеченным в этих формах работы, верить, что они принесут не только массу хорошего настроения у участников и зрителей, но и принесут пользы для сохранения и преумножения здоровья увечащихся.

Выводы. Итак, от умения педагога физкультуры правильно организовывать работу спортивных секций, вовлечение людей в массовые оздоровительные мероприятия, эффективный двигательный режим, во многом зависит здоровье нации и работоспособность граждан на многие годы, включая профессиональную деятельность после окончания учебного заведения. Это касается специалистов любой направленности – инженеров, педагогов, военных специалистов, медиков и многих других.

Грамотно организованная двигательная активность в вузе может перейти в физическую активность обучающихся – если это системно и целенаправленно. Термин «физическая активность» предполагает то, что человек активно задействован в физкультурно-спортивные мероприятия наравне с занятиями физической культуры. Поэтому деятельность педагога физкультуры в организации и проведения оздоровительных спортивно-зрелищных мероприятий особое место займет формирование физической активности людей, развитие и совершенствование их двигательной культуры, а не пассивное созерцание спортивных мероприятий. Способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия предполагает его умение организовывать деятельность, цель которой в удовлетворении потребностей подопечных в занятиях спортом и физических упражнениях, активизации участия в народном спорте, в творческой спортивно-оздоровительной деятельности и индивидуальном самовыражении.

Проводить массовые праздники и спортивные состязания продуктивно и результативно будет возможным, если педагоги обладают целым рядом качеств – это владение предметом преподавания физкультуры и спорта и методике, психологическую подготовку, общую эрудицию, широкий культурный кругозор, педмастерство, знание и умение применять инновационные технологии, хорошее знание ученического коллектива, организаторские умения и навыки, педагогический такт и педагогическую технику, а также четкое понимание целей и задач педагогической деятельности.

Литература:

1. Аникеева Н.Г. Актуальность проблематики и современные технологические подходы формирования здоровьесберегающей среды на занятиях по физической культуре и спорту в аграрных вузах // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 140-142
2. Большой словарь иностранных слов: 35 000 слов / А.Н. Булько. - Москва: Изд-во «Мартин», 2006. - 702 с.
3. Захарова А.В., Слободчиков В.И. Мир детства. Младший школьник. 3-е изд. – М.: Педагогика. 2018. - 317 с.
4. Профессионально-личностные качества педагога физкультуры. Инфоурок: библиотека материалов. Столичный учебный центр. – М.: Школа КПК, 2019. – 211 с.
5. Твеленев С.В. Профессиональные качества педагога физической культуры. Спорт в школе и здоровье детей. – Тула: ТГПУ, 2018. – 200 с.
6. Попова Н.В., Баянкин О.В. Организационно-технологическое обеспечение формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 275-278.
7. Попова Н.В., Баянкин О.В., Киспаев Т.А. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обучения в образовательной среде института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 256-260.
8. Семизоров Е.А. Взаимоотношения профессорско-преподавательского состава и родителей в формировании физкультурного образования студентов в высшем учебном заведении // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 102-104

УДК 37.042 + 37.048

кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Пьянзина Надежда Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется состояние физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Авторами экспериментально доказывается эффективность использования физиологического портрета в процессе физического воспитания для формирования у студентов необходимого уровня физической готовности к последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенты, физическая готовность, физическое развитие, функциональные возможности, физические способности.

Annotation. The article analyzes the state of physical readiness of students for the upcoming professional activity. The authors experimentally prove the effectiveness of using a physiological portrait in the process of physical education to form the necessary level of physical readiness of students for their subsequent professional activity.

Keywords: students, physical readiness, physical development, functionality, physical abilities.

Введение. К современному выпускнику высшей школы предъявляются высокие требования не только к знаниям, умениям, навыкам и компетентности в области профессиональной сферы, но и к его физической готовности к осуществлению данной деятельности.

Как отмечает А.В. Дубровский понятие «физическая готовность» подразумевает конкретное физическое состояние человека, обеспечивающее успешное выполнение какого-либо вида деятельности и характеризующееся соответствующей телесной развитостью, определенным функциональным состоянием организма и необходимым уровнем двигательной подготовленности [5].

В.А. Сластенин считает, что «физическая готовность» выпускника – это соответствие его состояния здоровья и физического развития требованиям деятельности и профессиональной работоспособности [9].

Б.М. Бим-Бад под «физической готовностью» подразумевает оптимальную физическую подготовленность, которая характеризуется уровнем функциональных возможностей различных систем организма и развития основных физических качеств человека [2].

На сегодняшний день снижение уровня здоровья студенчества вызывает особую обеспокоенность, так как по данным ежегодных медицинских обследований более чем у 50% студентов (как у юношей, так и девушек), поступивших на первый курс, уже имеются по 2-3 хронических заболевания [7]. Более 30% юношей по состоянию здоровья не могут быть призваны в армию. Только 10-15% обучающихся считаются здоровыми [3].

Общезвестно, что студенческая молодежь относится к числу наименее социально защищенных групп населения, кроме этого, специфика учебного процесса и возрастные особенности предъявляют повышенные требования практически ко всем органам и системам их организма [1]. Кроме того, в этот период уменьшается двигательная активность, что приводит к снижению общей работоспособности [4].

Наиболее распространенными заболеваниями среди молодых людей в процессе обучения являются болезни органов пищеварения, системы кровообращения, нарушения органов зрения (миопия), нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Следовательно, за время обучения в высшей школе здоровье студентов не только не улучшается, но и в ряде случаев ухудшается: заболеваемость студентов в среднем увеличивается по стране в 3,8 раза [8].

К сожалению, многими авторами отмечается, что в рейтинге ценностей обучающиеся ставят здоровье на второе место после образования, всецело осознавая значимость высокого уровня здоровья для конкурентного преимущества специалиста на рынке труда, при этом практически не предпринимают никаких мер по его укреплению [6].

Исходя из современных представлений о здоровье человека, возрастает значение рационального физического воспитания в вузе, которое становится главным фактором обеспечения высокого функционального состояния организма.

В связи с этим ситуация, связанная с неуклонным ростом заболеваемости среди студентов и их низким уровнем здоровья, особенно в период обучения [1], требует пересмотра организационно-содержательного обеспечения процесса формирования физической готовности будущих выпускников к предстоящей профессиональной деятельности [10]. Поскольку, как справедливо заметил Ю. Власов, «мозг, разум, культура современного человека сейчас особенно требует полноценного здорового тела», так как «слабый организм просто не дает развиваться сильному интеллекту».

В связи с этим, целью исследования явился поиск путей совершенствования процесса формирования физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности.

Применительно к нашему исследованию был разработан физиологический портрет (ФП) для определения физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности, состоящий из трех блоков: показатели физического развития, функциональных возможностей основных физиологических систем и физических способностей.

Мы предполагаем, что внедрение в процесс физического воспитания студентов ФП позволит повысить их заинтересованность в занятиях физической культурой и спортом, улучшить состояние здоровья и уровень

физической подготовленности, тем самым повысить его уровень физической готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА с привлечением 33 студентов 1 курса (21 девушка и 12 юношей), отнесенных по состоянию здоровья для занятий по физической культуре к основной медицинской группе. Возрастной диапазон обучающихся варьировался от 17 до 19 лет. Добровольность участия в исследовании студенты подтверждали в информированном письменном согласии. Показатели физической готовности снимали согласно выделенным блокам ФП.

Для оценки физического развития студентов использовали антропометрические данные: измеряли длину тела с помощью ростомера медицинского РМ-1П, массу тела – на медицинских напольных весах РП-150 МГ, мышечную силу кистей – с помощью динамометра ДРП-90, силу мышц спины – становым динамометром.

Для мониторинга функциональных возможностей основных физиологических систем организма студентов производили замеры окружности грудной клетки на вдохе (ОГКвд, см), выдохе (ОГКвыд, см) и в покое (ОГКп, см) с помощью сантиметровой ленты. Рассчитывали экскурсию грудной клетки – ЭКС= ОГКвд – ОГКвыд, см. Для определения жизненной емкости легких (ЖЕЛ, мл) использовался спирометр СП-01.

По общепринятым методикам проводили пробы Штанге и Генчи, сек.

Оценку функции сердечно-сосудистой системы определяли по частоте сердечных сокращений (ЧСС, уд/мин), а также по показателям артериального давления: систолического (САД, мм рт. ст.), диастолического (ДАД, мм рт. ст.) и пульсового (ПД мм рт. ст.), которое определяли как разность САД-ДАД.

Уровень физической подготовленности студентов определялся следующими тестами: бег 100 м (сек.); прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см); челночный бег 3 x 10 м (сек.); силовые: сгибание, разгибание рук в упоре лежа (девушки) и подтягивание из виса на высокой перекладине (юноши); количество раз; наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см.

Математическая обработка материалов проводилась по методу Л. С. Каминского.

В начале учебного года (сентябрь-октябрь 2017 г.) у студентов был проведен сбор данных для формирования ФПС по следующим блокам:

- показатели физического развития (рост: стоя и сидя, см; масса тела, кг; окружность грудной клетки (вдох, выдох, пауза, экскурсия, см); сила, кг);
- функциональные показатели кардиореспираторной системы ЧСС, САД, ДАД, ПД; ЖЕЛ, пробы Штанге и Генчи;
- уровень физической подготовленности (тестирование физических способностей с использованием контрольных нормативов).

Аналогичные исследования были проведены в конце учебного года (май-июнь 2018 г.).

В ходе проведенного исследования по выделенным блокам были получены результаты, которые представлены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Показатели физического развития обследованных студентов на начало учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)									
	Рост, см		Масса, кг	Окружность грудной клетки, см				Сила, кг		
	стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия	становая	правой кисти	левой кисти
Девушки	162,6± 0,95	84,6± 0,59	54,1± 2,07	85,9± 1,01	81,1± 0,71	82,7± 1,01	4,9± 0,36	54,0± 2,04	21,1± 0,65	18,6± 0,53
Юноши	177,3± 1,76	91,2± 1,02	71,6± 2,13	95,2± 2,22	82,4± 1,76	84,8± 1,39	11,6± 2,50	103,7 ±2,78	41,3± 1,85	38,9± 1,39

Сопоставление полученных антропометрических данных со стандартами физического развития студентов привело нас к заключению о том, что у девушек рост, масса и экскурсия грудной клетки были средними, а все остальные показатели расценивались как ниже среднего. Рост юношей был выше среднего, экскурсия грудной клетки, а также становая сила – средние, остальные показатели – ниже стандартных величин.

Следовательно, при росте среднем и выше среднего у обследованного контингента отмечались сниженные показатели окружности грудной клетки и мышечной силы. При этом следует отметить, что экскурсия грудной клетки была достаточной.

Полученные результаты по оценке функциональных показателей кардиореспираторной системы студентов свидетельствовали о том, что:

- у девушек ЧСС и ЖЕЛ находились в пределах нормальных возрастных величин; САД и ДАД были снижены. Проба Штанге оценивалась на «хорошо», Генчи – на «удовлетворительно»;
- у юношей ЧСС, САД и ДАД находились выше возрастных показателей. ЖЕЛ – соответствовала возрастным нормам. Пробы Штанге и Генчи оценивались на «хорошо».

Таблица 2

Функциональные показатели кардиореспираторной системы студентов на начало учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)						
	ЧСС, уд/мин	АД, мм рт. ст.			ЖЕЛ, мл	Пробы, сек.	
		САД	ДАД	ПД		Штанге	Генчи
Девушки	77,4± 3,85	114,2± 2,37	86,6± 2,37	45,7± 2,43	3,5± 0,43	46,0± 2,25	29,6± 1,78
Юноши	83,7± 3,52	125,6± 3,70	74,2± 2,78	51,3± 1,85	4,8± 0,18	87,7± 5,46	47,9± 2,31

Таблица 3

Показатели физических способностей студентов на начало учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)				
	Бег 100 м (сек.)	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	Сгибание, разгибание рук в упоре лежа (дев.) / Подтягивание из вися на высокой перекладине (юн.), (кол-во раз)	Челночный бег 3 x 10 м (сек.)	Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см
Девушки	17,4±0,13	163,5±2,22	6,6±0,59	9,1±0,08	10,1±1,41
Юноши	14,1±0,09	221,3±4,77	6,6±1,19	7,8±0,12	8,1±1,17

Показатели физической подготовленности, представленные в таблице, свидетельствовали о том, что:

– у девушек: скоростные способности соответствовали средним, при этом низкий уровень определялся у 4,76%, средний – у 90,48%, высокий – у 4,76% студенток; скоростно-силовые способности были на низком уровне, при этом средний показатель был у 38,09% студенток, низкий – у 52,38%, высокий – 9,53%; координационные способности расценивались как средние, при этом низкий уровень был у 9,53%, средний – у 90,47% студенток; силовые способности расценивались как низкие, при этом низкий уровень был выявлен у 61,90%, средний – у 23,80%, высокий – у 14,30% обследуемых; показатель гибкости соответствовал среднему уровню, причем у 33,34% был низким, у 47,61% был средним, у 19,05% – высоким.

– у юношей: скоростные способности расценивались как средние, при этом низкие показатели были выявлены у 25,00% студентов и средние – у 75,00% студентов; скоростно-силовые способности определялись как средние, причем у 50,00% расценивались как средние, у 41,17% – как низкие и у 8,83% – как высокие; координационные способности расценивались как средние, при этом высокий уровень был выявлен у 33,30% и средний – у 66,70%; силовые способности определялись как низкие, при этом у 16,60% испытуемых был выявлен высокий уровень, у 16,60% – средний и низкий – у 66,80%; показатель гибкости соответствовал как среднему, при этом высокий уровень был у 16,60%, средний – у 75,00% и низкий – у 8,40%.

Таким образом, установлено, что физические способности девушек были низкими по скоростно-силовым и силовым показателям, в то время как у юношей – только по силовым качествам.

Обобщение полученных показателей ФП первого курса Чувашской ГСХА и сопоставление их со стандартами позволило заключить о недостаточном уровне физического развития, функциональных показателей основных физиологических систем и физической подготовленности обучающихся, что в целом указывает на их низкий уровень физической готовности.

После проведенного исследования персонально проводилось обсуждение данных физиологического портрета, что позволило вовлечь каждого из них в процесс совершенствования тех показателей выделенных блоков ФП, которые у него были развиты в меньшей степени.

В течение года преподавателями кафедры физического воспитания велось методическое сопровождение обследованных студентов: индивидуализировалась нагрузка, проводились обсуждения со студентами вопросов сохранения и укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности и т.д.; велись консультации обучающихся по проведению самостоятельных занятий и составлению индивидуальных комплексов упражнений, по вопросам питания, гигиены и мн. др.

Практическая значимость исследования заключалась в сопоставлении параметров ФП на начало и конец учебного года.

Данные ФП по вышеуказанным блокам на конец учебного года представлены в табл. 4, 5, 6.

Показатели физического развития обследованных студентов на конец учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)									
	Рост, см		Масса, кг	Окружность грудной клетки, см				Сила, кг		
	стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия	становая	правой кисти	левой кисти
Девушки	163,2± 0,89	85,1± 0,59	54,2± 2,01	86,1± 0,95	80,48± 0,71	81,9± 1,07	5,8± 0,47	56,6± 5,58	22,2± 0,59	19,6± 0,30
Юноши	178,7± 1,67	91,6± 1,20	72,6± 1,57	97,6± 2,59	81,1± 1,85	86,6± 1,30	15,7± 1,39	108,0± 3,61	43,9± 1,76	39,7± 1,39

Сравнивая показатели физического развития на начало и конец учебного года, можем отметить, что существенных изменений в антропометрических параметрах не произошло. Низкие параметры окружности грудной клетки при достаточных показателях экскурсии грудной клетки и жизненной емкости легких объясняются слабым развитием грудных мышц.

Из таблицы следует, что показатели ЧСС, САД, ДАД и ПД студентов по сравнению с началом учебного года снижались и находились в пределах норм возрастных величин, что объясняется экономизацией деятельности сердечно-сосудистой системы. Показатели ЖЕЛ в целом соответствовали возрастным нормам студентов. Пробы дыхательной системы оценивались на «отлично».

Таблица 5

Функциональные показатели кардиореспираторной системы студентов на конец учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)						
	ЧСС, уд/мин	АД, мм рт. ст.			ЖЕЛ, мл	Пробы, сек.	
		САД	ДАД	ПД		Штанге	Генчи
Девушки	76,1± 1,54	111,7± 2,01	66,2± 1,95	45,4± 1,48	3,7± 0,43	87,7± 5,46	31,1± 1,72
Юноши	82,2± 3,52	123,0± 2,78	70,7± 2,31	52,3± 1,85	5,4± 0,16*	100,6± 2,29	56,9± 2,31*

Примечание к таблице: * – критерий достоверности по сравнению с началом учебного года.

Таблица 6

Показатели физических способностей студентов на конец учебного года

Студенты	Показатели (M ± m)				
	Бег 100 м (сек.)	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	Сгибание, разгибание рук в упоре лежа (дев.)/ подтягивание из виса на высокой перекладине (юн.), (кол-во раз)	Челночный бег 3 x 10 м (сек.)	Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см
Девушки	17,2±0,13	168,1±2,00	9,3±0,48*	8,8±0,06*	11,7±1,31
Юноши	13,9±0,05	226,3±3,96	8,2±1,05	7,6±0,10	9,3±1,15

Примечание к таблице: * – критерий достоверности по сравнению с началом учебного года.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня физической подготовленности практически по всем показателям. Достоверные различия были определены только у девушек по скоростно-силовым и силовым показателям по сравнению с началом учебного года.

Выводы. Проведенное исследование позволило прийти к заключению об эффективности использования ФП уже в течение 1 года обучения. Применение его в учебном процессе физического воспитания позволило увеличить функциональные возможности организма студентов, их физическое развитие и физическую подготовленность. Кроме этого, повысилась заинтересованность студентов в укреплении состояния здоровья и совершенствовании физической кондиции. Таким образом, мы имеем основание считать, что

использование ФП в учебном процессе по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)», эффективно формирует физическую готовность студентов к последующей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Барыбина Л.Н., Коломец Н.А., Комоцкая В.А. Применение алгоритма индивидуализации процесса физического воспитания студентов // Физическое воспитание студента. – 2014. №6. – С. 3-7.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 305-306.
3. Гибадуллин И.Г., Нюняев И.В. Показатели физических и психологических резервов организма студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – №1 (34). – С. 37–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-fizicheskikh-i-psihologicheskikh-rezervov-organizma-studentov> (дата обращения: 17.02.2019).
4. Готовцев Е.В., Германов Г.Н., Романова Ю.В., Машошина И.В. Мониторинг состояния здоровья и физической подготовленности студентов как методология анализа и оценки продуктивности процесса физического воспитания // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – №1 (83). – С. 40–45.
5. Дубровский А.В. Понятие «физическая готовность» в структуре общей готовности человека к профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=112744>
6. Кобыляцкая И.А., Осыкина А.С., Шкатова Е.Ю. Состояние здоровья студенческой молодежи // Успехи современного естествознания. – 2015. – №5. – С. 74-75. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35103> (дата обращения: 17.02.2019).
7. Меерманова И.Б., Койгельдинова Ш.С., Ибраев С.А. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 2-2. – С. 193-197. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=11244> (дата обращения: 17.02.2019).
8. Перова Е.И., Куренцов К.В., Голубев В.П., Егорычева Э.В. Физическое состояние и готовность студенческой молодежи к выполнению нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО 2014 года // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 2. – С. 55–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskoe-sostoyanie-i-gotovnost-studencheskoy-molodezhi-k-vypolneniyu-normativov-vsrossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa> (дата обращения: 17.02.2019).
9. Слостенин В.А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 6. – С. 43-45.
10. Таланцева В.К., Алтынова Н.В., Волкова Т.И. Анализ психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 269-273.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Арябкина Ирина Валентиновна

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск);

профессор кафедры вокального искусства Геворкян Валентина Владимировна

БОУ ВО ЧР "Чувашский государственный институт культуры и искусств" (г. Чебоксары)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена историческим предпосылкам изучения православной культуры в российских образовательных организациях. На основе анализа законодательных документов в сфере образования охарактеризованы актуальность и основные задачи деятельности в данном направлении, роль учителя в рассматриваемом процессе. Кратко охарактеризован накопленный в нашей стране опыт формирования личностных качеств подрастающего поколения на основе обращения к христианским традициям.

Ключевые слова: исторические предпосылки, православная культура, современная школа.

Annotation. The article is devoted to the historical prerequisites for the study of Russian Orthodox culture in educational organizations. Based on the analysis of legislative instruments in the field of education, described the urgency and the main tasks of the activity in this direction, the teacher's role in the process. Briefly described accumulated in our country experience in the formation of the personality of the younger generation on the basis of an appeal to the Christian traditions.

Keywords: the historical background, the Orthodox culture, modern school.

Введение. Настоящее время характеризуется крайней противоречивостью. С одной стороны, человечество в своем развитии достигло значимых результатов. С другой стороны, некоторые достижения приводят подчас ко многим бедам [6], среди которых: изменение мышления, замена ценностей, не всегда правильное отношение к труду, который является главным способом существования и выживания людей; потеря веры в светлое, доброе и справедливое, и т.п. Одним словом, происходит глобальное разрушение духовности, которая является основным «стержнем» человеческого бытия.

Важным действенным средством решения столь серьезных, порой глобальных проблем, является обращение к традициям христианства, суть которых заключается в развитии положительных качеств личности, в воспитании подрастающего поколения в вере и любви к окружающим людям и самому себе. Около двух тысячелетий в нашей стране Православной церковью хранилось, изучалось, передавалось из поколения в поколение апостольское учение, накапливался огромный опыт, и в том числе педагогический. В современных условиях разрушения нравственных ценностей этот опыт особенно значим, поскольку является достоянием культуры и наследием человечества. Православная культура имеет в своем «арсенале» морально-

нравственные, эстетические опоры, которые всегда служили базисом для формирования личностных качеств подрастающего поколения.

В наше неустойчивое, беспокойное время особенно сложно детям, поскольку детская психика легко поддается влиянию негативных факторов окружающей действительности. В связи с этим целесообразно создавать благоприятные условия для изучения православной культуры в образовательных учреждениях, что предполагается и современными законодательными документами в сфере образования.

Изложение основного материала статьи. Осуществление деятельности в контексте личностного развития граждан России требует огромных физических, эмоциональных и духовных затрат. Начинать эту работу следует с самого раннего возраста. Формирование взглядов подрастающего поколения на общество, государство, окружающий мир в целом должно проходить на основе принятых норм морали и нравственности, с ориентацией на ценностные установки, которые отражаются и в специфических конфессиональных особенностях различных культур народов нашего многонационального государства. Решение этой проблемы в образовательной системе допустимо с применением особых дополнительных обучающих средств, методов и педагогических технологий [1].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования возникают дополнительные возможности для изучения уже в начальной школе основ православной культуры, которое имеет, с одной стороны, духовный экуменический, а с другой стороны, культуросообразный характер и позволяет раскрыть подрастающему поколению историческую значимость христианских традиций нашей страны. Благодаря введению в образовательный процесс начальной школы курса «Основы мировых религиозных культур и светской этики» и, в частности, одного из его модулей - «Основы православной культуры» - появилась возможность для приобщения школьников к духовному достоянию православной культуры, что способствует развитию у обучающихся положительного восприятия мира, расширению кругозора, формированию положительного социального опыта, осознанию собственной гражданской, культурной и личностной идентичности и значимости [9].

Ещё в 1990-х годах во многих российских школах изучение православной культуры разрешалось и проводилось в форме дополнительных учебных предметов и курсов в рамках школьного или регионального компонентов. В 2002 году представителями Русской православной церкви и Минобразования России было рассмотрено и согласовано примерное содержание учебного предмета «Православная культура», результатом чего явилось письмо Минобразования России органам управления образованием субъектов Российской Федерации от 22.10.2002 №14-52-876 ин/16. В нем нашли отражение главные требования к целям и содержанию курса «Православная культура». Постепенно в школах России изучение основ православной культуры приобретало более широкий масштаб. Следствием этого стало одобрение в 2007 году Концепции преподавания православной культуры в школах России, предусматривающей введение в учебно-воспитательный процесс отдельной предметной области духовно-нравственного направления [7]. В 2009 году Министерство образования Российской Федерации утвердило новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, устанавливающий требования к личностному портрету выпускника начальной школы. В числе прочего, в данном документе определено, что на момент окончания начальной школы у ученика должны быть сформированы основные навыки самореализации и применения своих знаний в жизни, что невозможно без развития его личностных качеств, без выработки правильного восприятия моральных норм, различных ценностей российского народа; без укрепления положительного отношения к нравственным идеалам и установкам. Только такой ученик способен на эффективную социализацию и может считаться достойным гражданином России.

Основными инициаторами ввода в образовательный процесс курса «Основы религиозных культур и светской этики» являются главные религиозные организации России. Возможности изучения этого курса на ступенях начального общего образования обсуждались Святейшим Патриархом Кириллом и представителями традиционных религий на встрече с президентом Дмитрием Анатольевичем Медведевым ещё в 2009 году. Программа этого курса была составлена непосредственно под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации [4].

В целях духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, включающего изучение многовековой истории и устоявшихся культурных традиций нашей страны; приобщение к религиозной православной культуре своего народа, в соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 января 2012 г. № 84-р, Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 января 2012 г. № 69 в российских общеобразовательных учреждениях был введён курс «Основы религиозных культур и светской этики» - ОРКСЭ [9]. Как известно, законодательными документами определен состав этого курса, в который входит шесть модулей: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики. В соответствии с этими же приказами и с учётом требований федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» осуществлять выбор курсов, учебных предметов или модулей по духовно-нравственному направлению могут только законные представители учеников, то есть родители несовершеннолетних детей [10].

В соответствии с ФГОС НОО, с 2012-2013 учебного года в программу четвертых классов всех российских общеобразовательных учреждений введён комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Обучение проходит строго по выбору семьи школьника [9]. Приказом министерства был установлен минимум, который определяет обязательное включение в содержание данного курса перечня тем, входящих в основные образовательные программы. При изучении содержательной структуры программы модуля «Основы православной культуры» очевидной становится ее блочная система, содержащая следующие тематизм и дидактические единицы [5, с. 67]:

Структура программы учебного модуля «Основы православной культуры» комплексного курса ОРКСЭ

№ Блока	Название блока	Содержательные единицы
1	Введение. Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни человека и общества.	Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни каждого человека и общества в целом.
2	Основы православной культуры, часть 1.	Введение в православную духовную традицию. Особенности восточного христианства. Культура и религия. Священное Писание. Священное Писание и Священное Предание. Во что верят православные христиане. Что говорит о Боге и мире православная культура. Что говорит о человеке православная культура. Христианское учение о спасении. Добро и зло в православной традиции. Христианская этика: заповеди блаженства. Золотое правило нравственности. Любовь к ближнему. Добродетели и страсти. Отношение к труду. Долг и ответственность. Милосердие и сострадание. Спаситель. Жертвенная любовь. Победа над смертью.
3	Основы православной культуры, часть 2.	Православие в России. Православный храм и другие святыни. Православные Таинства. Символический язык православной культуры. Христианское искусство (иконы, фрески, церковное пение, прикладное искусство). Православный календарь, его символическое значение. Почитание святых. Праздники. Христианская семья и ее ценности.
4	Духовные традиции многонационального народа России.	Любовь и уважение к своему Отечеству. Патриотизм многонациональных и многоконфессиональных народов России.

Второй и третий блоки по содержанию дополняют друг друга, включая полный смысловой аспект учебного модуля «Основы православной культуры». Четвертый блок является практическим. Он предусматривает обобщение и оценивание полученных обучающимися знаний и умений, подготовку и презентацию учениками своих проектов, созданных на базе изученного материала и позволяющих провести оценку качества знаний учеников по предмету. В процессе создания как индивидуальных, так и коллективных проектов ребята приобретают возможность повторения и обобщения всего изученного материала. Данная работа осуществляется в творческо-деятельностной форме. Материал всей учебной программы модуля «Основы православной культуры» упорядочен и скомпонован с учётом соразмерности изучения теоретических вопросов и выполнения практических заданий.

Одной из важнейших задач учителя при реализации данного модуля является грамотное и своевременное информирование родителей: это помогает им выбрать тот модуль, который необходим в обучении их ребенка. При выборе модуля важно учитывать интересы детей и задуматься, в каком направлении родители желают проводить дальнейшее воспитание своего ребенка. Для того, чтобы учитель сумел грамотно провести такую работу, он должен изучить все возможные «тонкости» и сложности преподавания данной дисциплины. Педагог, не владеющий полной достоверной информацией, не сможет организовать работу и ответить на все вопросы, которые могут задать родители или дети. Это означает, что залогом успеха является просветительская работа с родителями, которая должна проходить на высоком уровне [8]. Например, на родительском собрании в конце 3 класса необходимо подробно ознакомить родителей с содержанием всего курса, предоставить информацию об особенностях каждого из модулей, входящих в него. Родители должны быть ознакомлены с поставленными целями и задачами, с предполагаемыми результатами, а также с методикой работы с детьми по каждому модулю. Разумно предложить родителям определить, в какой традиции они хотели бы воспитывать своего ребенка. Решение, принятое ими, в обязательном порядке оформляется в виде заявления, в котором прописывается, какой из модулей данного курса будет изучать ребенок. Многонациональность российских школ создает лишь кажущуюся сложность выбора того или иного модуля – при правильной консультативно-разъяснительной работе учителя проблем с выбором модуля и формированием групп для изучения материала, соответствующего выбранному модулю, обычно не возникает.

Далеко не каждый из родителей знает о том, как можно правильно и грамотно донести до каждого ребенка информацию, касающуюся содержания модулей данного курса. Поэтому целесообразно предложить родителям составленные педагогом памятки, содержащие советы по нравственному воспитанию подрастающего поколения. Сразу возникает вопрос: «А должна ли вестись информационная работа с родителями в течение всего учебного периода или достаточно организационной беседы на собрании?» Конечно, должна! Такая работа считается не только полезной, но и совершенно необходимой.

Как показывает практика, наибольшее предпочтение в процессе выбора со стороны родителей и детей отдается модулю «Основы православной культуры». Согласно исследованиям, это связано с тем, что многие родители желают развивать у детей представления о нравственных идеалах и ценностях, которые составляют основу всех культурных традиций России, и закреплять у детей понимание их значения и места в жизни современного общества.

В соответствии с этим перед педагогами возникает сложная задача. Во-первых, необходимо проводить ненавязчивое наблюдение за интересами учеников, а во-вторых, следует оказывать им помощь в восприятии художественных образцов российской культуры, стимулируя развитие творческого интереса обучающихся [6]. Следует учитывать тот факт, что при изучении курса «Основы православной культуры» предусмотрена обязательная организация на занятиях самонаблюдения, самоанализа и рефлексии.

Результат педагогического взаимодействия родителей и учителя, направленного на удовлетворение основных интересов детей, будет считаться успешным тогда, когда образуется их единый союз,

раскрывающий взрослым личностные особенности ребенка [11, с. 45]. Такой союз станет основой для развития формирующейся личности и послужит становлению характера, взглядов, идей; поможет в преодолении отрицательных поступков и проявлений в поведении ребенка. Очень важным моментом в просветительской работе учителя является налаживание партнерских взаимоотношений с семьей каждого ученика, изучающего модуль «Основы православной культуры». Немаловажное значение имеет атмосфера, создаваемая учителем на уроках. При изучении любого из модулей курса ОРКСЭ требуется обязательное внимание к мнению каждого ученика на основе взаимопонимания и общности интересов.

В помощь учителям, ученикам и родителям созданы специальные культурные центры, объединяющие специалистов по рассматриваемому в данной статье направлению. Таких центров в настоящее время уже более 20, они находятся в разных российских городах, и каждый из них определил свою систему работы.

Например, Владимирский центр ведёт основную работу по православному краеведению, рассматривает непростые и очень важные вопросы этнографии. Работа этого центра направлена на приобщение детей к краеведению и туризму с посещением святоотеческих мест.

Новгородский православный центр имеет иное направление деятельности - художественное. Работа этого центра включает высоко нравственные беседы, оказывающие положительное влияние на детскую психику; развитие духовного пения, которое осуществляет серьезное культурно-эстетическое влияние на формирование личностных качеств каждого ребенка; изучение традиционных народных и монастырских ремёсел. Очень плодотворно работают сотрудники этого центра с представителями епархии и ведут тесное сотрудничество с родителями учеников.

В Вологодском центре налицо театральная ориентация. Там организуются постановки пьес по библейским сюжетам. Посетителей знакомят с историей русского театра, с отражением христианства в его культуре.

Особой «жемчужиной» является центр в городе Конаково Тверской области. В создании этого центра принимали участие и власти муниципального уровня, и Церковь. Занятия центра посещают более 600 детей. Имеются разносторонние направления, позволяющие детям осуществлять выбор по своим интересам и способностям: спорт, музыка, прикладное искусство, живопись. При этом возникает вопрос о том, какую связь имеет этот центр с православной культурой и чем он отличается от Дома творчества? Главным аспектом в любом направлении работы центра является приобщение детей к главной книге бытия – Библии, и к святоотеческой литературе [3, с.9]. Обращают на себя внимание результаты пятилетней деятельности этого центра: около 90 процентов всех учеников, посещающих занятия, без принуждения ходят на службы в Храмы, участвуют в волонтерской и благотворительной деятельности.

Выводы. Таким образом, очевидно, что деятельность по разработке и реализации экспериментальных программ духовно-нравственного содержания ведется уже не первый год. На сегодняшний день их насчитывается более 60. Программы рассчитаны на различные сроки обучения (72 часа, 144 часа или даже 216 часов), различные возрастные категории: для детей дошкольного возраста; для младших школьников; для детей среднего и старшего школьного возраста. В этих программах интегрированы знания из различных образовательных областей: естествознания («Мы и окружающий мир»), истории, культуры (церковное пение, иконопись, древнерусская литература, славянский язык, сказки разных народов), элементов прикладного искусства, Закона Божьего и т.п.

Для решения важнейшей государственной задачи воспитания высоко нравственного гражданина Отечества очень важно осознавать значимость влияния православной культуры на личностное развитие учеников. Работу по курсу «Основы православной культуры» необходимо проводить и на соответствующих уроках, и во внеурочной деятельности, программы которой должны быть прежде всего направлены на формирование личностных качеств младших школьников и предусматривать непосредственное участие и посильную помощь их родителей, чему способствует проведение разнообразных типов и форм занятий (экскурсий, праздников, добрых встреч, бесед и т.п.).

Литература:

1. Антоний Преосвященный, архиепископ Воронежский и Задонский. Святые отцы о воспитании детей (Электронный ресурс). – Электр. ст – Режим доступа: <http://putikvere.ru/index.php/pravoslavie-detyam/svyatyey-ottsy-o-vospitanii?showall=1>.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Изд. Московской Патриархии, 2000.
3. Борисова О. Физическое воспитание детей в семье. – М.: Изд. Физкультура и спорт, 1985.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013–2020.pdf
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк и др. — М.: Просвещение, 2014. — 24 с.
6. Как создать православную семью. Наставления святителя Филарета Митрополита Московского христианам, живущим в миру. (Электронный ресурс). – Электр. ст. – Режим доступа: <http://www.zavet.ru/deti/filaret.htm>.
7. Концепция воспитания. Модель: Школа православной духовности. (Электронный ресурс). – Электр. ст. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/programma-konceptcija_dukhovno-nravstvennogo_vospit.doc&name57435053b562.
8. Лихачев О. Е. Понятия «игра», «спортивные игры» в теории спорта, в физическом воспитании и рекреации (Электронный ресурс). – Электр. ст. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/dc328fc6-7377-4cbe-8b7b-082be1f97b7d>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2015. — 47 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — Екатеринбург: Изд. Дом Ажур, 2013. 169 с.
11. Филарет, митр. Московский. Святые отцы о воспитании детей. (Электронный ресурс). – Электр. ст. – Режим доступа: <http://predtecha.kiev.ua/sv-otsti-o-vospitanii.html>

УДК 337.12

соискатель Ахмедова Ругия Надир кызы

Новосибирский государственный аграрный университет (г. Новосибирск);

магистрант Ахмедова Сабина Нютвели кызы

Новосибирский государственный аграрный университет (г. Новосибирск)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОЛЛЕДЖАХ

Аннотация. Автор статьи обозначает возрастающую роль образования в развитии современного общества. В работе определено место колледжа в системе российской образовательной системе. Особое внимание автор уделяет анализу нынешних проблем, возникающих при подготовке специалистов в средних специальных профессиональных учреждениях, предлагает и прогнозирует пути их решения и преодоления.

Ключевые слова: система профессионального образования, вуз, студент, колледж, специалист, проблемы подготовки.

Annotation. The author of the article indicates the increasing role of education in the development of modern society. The paper defines the place of the College in the Russian educational system. The author pays special attention to the analysis of the current problems arising in the training of specialists in secondary specialized professional institutions, proposes and predicts ways to solve and overcome them.

Keywords: vocational education system, University, student, College, specialist, training problems.

Введение. В современном мире уже общепризнанной является важность показателя степени развитости системы образования, как важнейшего фактора, глобальным образом влияющего на уровень социального, экономического и духовного развития мирового сообщества в целом, и на благосостояние каждого человека в отдельно взятой стране. Уровень образованности населения не случайно относится к группе объективных качественных индикаторов благополучия государственного устройства.

Образование сегодня сталкивается с серьезными проблемами и трудностями в таких областях, как повышение и сохранение качества преподавания, обеспечение целесообразности программ, ориентация подготовки молодого поколения на приобретение конкретных навыков, активное участие в научных исследованиях [1].

Озабоченность в педагогических кругах вызывают и вопросы содействия повышению профессиональной квалификации специалистов, возможность рационального трудоустройства выпускников, заключение действенных соглашений о сотрудничестве и обеспечение равноправного доступа к благам международного сотрудничества, и, конечно, финансирование образовательного процесса.

В связи со всем выше нами перечисленным можно утверждать, что перед российской системой образования, в том числе и среднего специального, встают грандиозные задачи, требующие модернизации учебного процесса, самого радикального его преобразования и обновления.

Сегодня, как можно заметить, в России реализуется ряд инициатив, направленных на создание необходимых условий для развития в стране цифровой экономики, что повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет. В первую очередь это «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» и Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [1].

Именно на решение проблем кадрового обеспечения, подготовки высококлассных специалистов и направлен приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Цель проекта: создать в стране условия для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства [7].

Изложение основного материала статьи. Согласно новым образовательным стандартам профессиональный преподаватель обязан: сосредоточить свои усилия на повышение качества и эффективности учебной и воспитательной работы; добиваться, чтобы каждый урок, каждый воспитательный момент способствовали развитию познавательных интересов учащихся; развивать активность и творческие способности своих воспитанников, что, бесспорно, будет активно способствовать повышению качества обучения.

Колледж – одна из ступеней получения подрастающим поколением среднего профессионального образования. В России такие учебные заведения появились сравнительно недавно, в девяностых годах прошлого века. Для нашего населения более привычным является название «техникум», которое собственно является синонимом «колледжу». Разница этих учебных заведений состоит лишь в том, что техникум даёт студенту основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базовой подготовки, а колледж реализует программы среднего профессионального образования углублённой подготовки. Разница, как можно заметить, не существенная, поэтому и колледж, и техникум вполне обоснованно стоят на одном уровне в системе российского образования.

К сожалению, следует отметить весьма важное обстоятельство, отличающее профориентационную работу в советский период развития нашего государства от современной профориентации в общеобразовательных школах. До распада Советского Союза этому направлению внешкольной работы уделялось на порядок больше внимания, нежели сегодня. Следствие такого отношения к профориентации сегодня мы можем наблюдать достаточно ярко и выразительно.

По заключениям социологов, педагогов и других представителей сферы образования, исследующих эту проблему, лишь порядка 20% выпускников школ продолжают обучение в колледжах и техникумах. Остальные 80% подростков предпочитают высшие учебные заведения.

По мнению автора статьи, старшие школьники попросту не осведомлены о возможностях и преимуществах среднего специального образования. Поднятие на более высокий уровень системы профориентационной работы в школах и качественная организация уроков «Технологии» в школе способны в кратчайшие сроки решить проблему некомпетентности выпускников в вопросах грамотного самоопределения будущего места учёбы.

Нам всем хорошо известно, что с вторжением в жизнь человека искусственного интеллекта многие профессии будут постепенно исчезать из штатного расписания предприятий и организаций. Однако сегодня наша экономика катастрофически нуждается в хорошо подготовленных выпускниках средних профессиональных учебных заведений.

Этому обстоятельству определено не последнее место и в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. В ней, в качестве одной из первоочередных задач установлено приведение профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров на разных уровнях профессионального образования в соответствие с перспективами развития экономики и потребностями растущего рынка труда [7].

Проблем в сфере подготовки будущих специалистов колледжей, как и во всей системе образования, немало. Прежде всего, они связаны с недостаточностью квалифицированного преподавательского состава. Мастер-профессионал скорее предпочтёт стабильное, высоко оплачиваемое производство, нежели уйдёт в преподавательскую деятельность. Здесь нужно решить вопрос достойной мотивации квалифицированного специалиста, имеющего опыт и возможность передать свои знания молодому поколению.

Следующая проблема лежит в трудоустройстве выпускников колледжа. Экономика страны требует от станка, в цеха специалистов, как минимум, 4-5 разряда, в то время, как и колледж, и техникум дают своему выпускнику лишь 3-й разряд. Причина одна – недостаточное количество часов, отведённых программой учебного заведения, для получения студентами практических навыков. А мы все понимаем, что отличного владения только теорией своей будущей профессии слишком мало для формирования достойного специалиста.

Следовательно, профессионализация учебно-воспитательного процесса в рамках обучения в колледже, целевое сочетание академических форм, видов активности деятельности и общения с соответствующим трудом по профессии, а в дальнейшем и тесная взаимосвязь с ним, должны внедряться в процесс обучения студента как можно раньше, на более ранних сроках, нежели это происходит в современной практике. Ведь известно, что вхождение в профессию, познание ее творческих потребностей – процесс Поступательный, длительный и непрерывный. Именно здесь становится явно заметной проблема совершенствования включенности личности в учебно-научно-воспитательный процесс.

Мало того, мы не должны забывать, что в колледже «взрачивается» не только будущий элемент для удовлетворения растущих потребностей экономики государства. В первую очередь, происходит воспитание человеческих и личностных качеств студента, а, следовательно, удовлетворение его творческих и индивидуальных интересов, развитие способностей и эмоциональной сферы.

Для этого каждое среднее профессиональное учреждение должно иметь соответствующую материальную базу, обеспечивающую не только эффективный процесс обучения, но и культурно-нравственное развитие каждой личности.

И, наконец, учебные программы должны постоянно модернизироваться и усовершенствоваться «в ногу» с изменениями в обществе и производстве. Их содержание должно соответствовать не сегодняшнему и вчерашнему дню состояния общественных отношений, а, как минимум, - завтрашнему. В ином случае выпускник колледжа со своим устаревшим багажом знаний не будет востребован стремительно развивающейся экономикой.

Выводы. Одним из наиболее эффективных путей обновления содержания образования и учебных технологий, слаженности согласованности их с современными потребностями общества, несомненно, признаётся ориентация учебных программ среднего профессионального образования на успешно применяемый педагогами колледжей компетентностный подход к обучению и всемерное создание механизмов его внедрения [5, с. 194].

Не менее значимым направлением совершенствования системы профессиональной подготовки студентов колледжа является обеспечение гибкости и подстраиваемости обозначенной системы под современные запросы экономики. Эта цель достигается, прежде всего, модернизацией образовательных программ и недопущением их дублирования [5, с. 193].

На каждой ступени специального и дополнительного образования необходимо обязательно учитывать предшествующую профессиональную подготовку студента, что целенаправленно согласуется с концепцией непрерывного образования, на которой базируется современная образовательно-воспитательная система Российской Федерации.

Литература:

1. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015–2020 годы. Электронный ресурс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/doc/>.
2. Кязимов К.Г. Проблемы совершенствования воспроизводства квалифицированных рабочих кадров // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 5. С. 2–5.
3. Ливанов Д.В. О государственной поддержке квалифицированных рабочих кадров // Образование в России. 2014. Вып. 10. С. 281–284.
4. Листвин А.А. Основные положения профессионально-интегративной системы обучения // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 5. С. 45–46.
5. Листвин А.А. Актуализация среднего профессионального образования в современной России // В. Череповецкого государственного университета. 2017. №1. С. 189-194.
6. Лопашова Ю. А. Пути совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля. Электронный ресурс. Режим доступа: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
7. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров на период до 2020 года. URL: <http://www.youngscience.ru/pages/main/>.
8. Ткаченко Е.В. Профессиональное образование в России: проблемы развития // Ценности смыслы. 2014. №2 (30). С. 11–12.
9. Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент,**доцент кафедры психологии и социальной педагогики Ахметшина Ирина Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

кандидат психологических наук, доцент,**доцент кафедры психологии и социальной педагогики Лосева Алла Аскольдовна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

кандидат педагогических наук, доцент,**доцент кафедры педагогики и психологии Тимохина Татьяна Васильевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В настоящее время система инклюзивного образования в Российской Федерации переживает этап становления. Социальный заказ и требования ФГОС всех уровней образования обозначили приоритеты внедрения идей инклюзии в образовательный процесс. Несмотря на ряд положительных новаций в развитии инклюзивного образования в Московской области особо актуализируется проблема подготовки высококвалифицированных педагогов. В статье представлена модель системно-технологической модели подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, инвалидность, инклюзия, инклюзивное образование, профессиональная подготовка, учитель.

Annotation. Today, the system of inclusive education in the Russian Federation is going through a stage of formation. Social order and requirements of educational standards at all levels of education have identified priorities for the implementation of the ideas of inclusion in the educational process. Despite a number of positive innovations in the development of inclusive education in the Moscow region, the problem of training highly qualified teachers is particularly acute. The article presents a model of the system-technological model of teacher training to work in an inclusive educational environment. The main directions, results of activity, problems are indicated.

Keywords: children with disabilities, disability, inclusion, inclusive education, vocational training, teacher.

Введение. Мировая практика свидетельствует о том, что во многих странах формируются подходы для создания равных социальных, педагогических, психологических условий для детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2; 4]. Указанная категория детей нуждается в особой благоприятной адаптивной среде, в которой представляется возможным формирование конструктивных образовательных отношений [3; 5]. Для многих групп и степеней заболевания такой средой становятся инклюзивные образовательные учреждения, стремительно и успешно развивающиеся сегодня в России и за рубежом.

С учетом широты и многогранности рассматриваемой проблемы, целесообразно выделить ключевые ее аспекты, к которым относятся: категории детей, нуждающихся в инклюзивном образовании; особенности воспитания, развития и социализации детей; категории специалистов, работающих в инклюзивной среде; профессиональная подготовка педагогов в вузах к работе с особыми детьми; использование положений компетентного подхода в выборе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в подготовке специалистов.

Обозначенные направления разработки проблемы нашли свое отражение в научных работах. На теоретическом уровне достаточно широко изучены проблемы качества подготовки будущего специалиста (В.П. Кузовлев, С.Н. Лукашенко, М.И. Махмутов, А.М. Новиков, М.М. Поташник и др.); рассмотрен компетентный подход (А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.); раскрыта специфика организации образовательной среды в общеобразовательном учреждении (А.А. Бодалев, Л.В. Мардахасев, Е.А. Ямбург и др.); рассмотрены аспекты инклюзивного образования (С.В. Алехина, Д.И. Бойков, Н.И. Гаврилова, И.В. Вачков, В.К. Зарецкий, Т.И. Кожекина, И.А. Корепанова, А.А. Левицкая, Н.М. Назарова, В.В. Рубцов, Н.Я. Семаго, А.Я. Чигирин, В.С. Шилов и др.); обоснованы идеи компетентного подхода в подготовке кадров к работе с детьми (А.Д. Абашина, Е.Ю. Коновалова, И.И. Поташова, П.А. Шептенко и др.).

Как видим, в современной науке накоплен значительный потенциальный ресурс для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы профессиональной подготовки специалистов в условиях современного вуза к работе с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Актуальность представленной статьи обусловлена тем, что в Московской области с января 2017 года запущен приоритетный региональный проект «Внедрение инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования Московской области». Особую практическую значимость в указанном аспекте приобретает необходимость создания условий для подготовки в Московской области педагогических кадров, максимально соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и запросам регионального рынка труда. Одним из направлений в этой сфере является подготовка будущих и переподготовка имеющихся кадров к работе с детьми в условиях инклюзивно ориентированного образования.

В научной литературе понятие модели отождествляется с упрощенным мысленным или знаковым образом какого-либо объекта или системы объектов, используемого в качестве их «заместителя». Моделирование имеет преимущество отображения структурных и компонентных взаимозависимостей. Модель системы включает понятия системы, имеющей развивающий характер, и модели, включающей в себя описание образа. Модель системы содержит упрощенное ее представление, отражающее концептуальные основы, принципы построения, процессы и явления [5; 6; 7].

В нашем случае концептуальной основой профессиональной подготовки к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями рассматривается совокупность взаимосвязанных компонентов, изложенных в

определенной логике и последовательности построения. В этой связи модель профессиональной подготовки специалистов условно разделена на взаимосвязанные блоки: целевой (отражающий требования Федерального государственного образовательного стандарта и практический опыт работы с детьми с особыми адаптивными возможностями), содержательный (включающий общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компоненты, мотивационный, знаниевый (когнитивный) и деятельностный блоки, закономерности и принципы профессиональной подготовки; на теоретическом и практическом уровнях содержит описание концептуальных основ); критериально-оценочный (отражающий опосредованное взаимодействие преподавателя и будущих специалистов, включающий инклюзивно-ориентированный, оценочный и самостоятельный модули подготовки, внешние и внутренние методы, средства и формы) и результативный (наглядно демонстрирующий достижение результата деятельности будущим специалистом и способствующий рефлексии).

На целевой и содержательный компоненты оказывает влияние научная деятельность студентов. Эффективность технологического и результативного компонентов определяет участие будущих специалистов в практической и волонтерской деятельности. Модель венчает блок условий, необходимых для профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования. Обозначенные элементы модели профессиональной подготовки будущих педагогов действуют при наличии компонентов развитой инклюзивной среды.

Переходя к описанию представленной нами модели, следует отметить, что целевой компонент отражает требования Федерального государственного образовательного стандарта и социальный заказ общества, ибо в нем отражены цели и задачи профессиональной подготовки в вузе педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями. Проявляется и реализуется он в задачах профессиональной подготовленности к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной среде. Поэтому целевая ориентация указанного подхода заключается в подготовке специалистов всех педагогических направлений к работе в сфере инклюзивного образования с использованием компетенций. Общей целью профессиональной подготовки, на наш взгляд, является достижение наиболее высоких конечных результатов деятельности в подготовке специалистов педагогических профессий для работы с детьми с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной сфере. Частными целями в подготовке педагогов к работе в инклюзивной сфере является формирование специфических для работы в инклюзивной среде черт и профессионально значимых для данного направления деятельности качеств, проявляющихся в задачах подготовки специалистов в вузе.

Содержательный блок включает компоненты, отражающиеся в общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях. Логически его можно представить как взаимосвязь мотивационной, когнитивной и деятельностной составляющих. Профессиональный стандарт педагога опирается на ряд компетенций, отраженных в Федеральном законе «Об образовании». В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования из ряда представленных компетенций можно выделить компетенции реализации инклюзивности, в частности общекультурные (ОК-3, ОК-5), общепрофессиональные (ОПК-1) и профессиональные компетенции (ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-12, ПК-13).

Отметим, что каждая из представленных компетенций содержит свой инклюзивный аспект. Есть компетенции, которые преимущественно отражают существо общего инклюзивного образования (общее отношение специалиста к окружающему миру и действительности; четкая согласованность компонентов; учет педагогической реальности и технологий передачи знаний и опыта; соответствие содержания образования требованиям и возможностям личности). В тоже время существуют и специфические аспекты, обуславливающие потребности инклюзивного образования: отношение социума к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию в целом; толерантно-ориентированные различия в группе детей и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В содержательном блоке профессиональной подготовки специалистов, которым предстоит работать с детьми с особыми адаптивными возможностями, выделена определенная специфика в мотивационной, знаниевой (когнитивной) и деятельностной сферах. В частности, специфика мотивационного блока заключается в единении следующих компонентов: понимания высокого значения собственной профессии и роли в формировании и развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, стремления к овладению профессиональными педагогическими навыками инклюзии в рамках своего предмета; стремления к толерантности, нахождению контакта, пониманию проблем и потребностей ребенка инклюзивной группы, последовательной передаче материала с учетом инклюзии в рамках своего предмета.

Когнитивный блок содержит такие компоненты, как: планирование и разработку развивающих программ по своему предмету с учетом индивидуальных, возрастных и половых особенностей детей с особыми адаптивными возможностями; координацию, поиск информации для самообразования; сопровождение процесса получения знаний ребенком с особыми адаптивными возможностями в поле своей образовательной деятельности и рамках своего предмета; участие в организации взаимодействия с коллегами для коррекции индивидуального учебного плана развития ребенка; содействие генерированию творческого потенциала в инклюзивной группе детей и индивидуально, участие в проектной и научно-исследовательской деятельности; мониторинг динамики обучающимся инклюзивной группы пути собственного образования; знание приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации в сфере инклюзии, законов и иных нормативных правовых актов, основополагающих аспектов педагогической, социальной, возрастной и детской психологии; основ здоровьесбережения и организации здорового образа жизни, социальной гигиены, современных педагогических технологий, установления контактов с членами инклюзивной группы, их родителями; учет физических возможностей всех детей инклюзивной группы и др.

Специфика деятельностной сферы отражает компетенции оперирования диагностическими методиками, используемыми с детьми с ограниченными возможностями здоровья в сфере своего предмета; установление благоприятных отношений с ребенком и его ближайшим окружением; применение методов и способов использования образовательных технологий, в том числе дистанционных; организации процесса индивидуальной работы по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов в направлении образовательного поля своего предмета; владения вербальной и невербальной коммуникацией; организации индивидуальных и групповых консультаций для обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении; деятельности в рамках своего предмета по инициированию познавательной деятельности

ребенка и детского коллектива; инициирования получения информации от детей с особыми адаптивными возможностями, остальных детей инклюзивной группы, их ближайшего окружения и микросоциума; контроля и оценки эффективности образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Обозначенные компоненты содержательного блока влияют на развитие закономерностей и принципов профессиональной подготовки к работе в инклюзивной сфере.

Методический блок включает обеспечивает методическую подготовку специалистов к работе в инклюзивной группе детей (нормативная документация, учебно-методический комплекс, комплексное методическое обеспечение практик, комплексное методическое обеспечение итоговой аттестации, комплексное методическое обеспечение кабинета и внеучебной деятельности студента). Методический компонент модели профессиональной подготовки будущих специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в вузе включает информационный, оценочный и прогностический этапы.

Информационный этап содержит получение студентами информации о характере и особенностях работы в инклюзивной среде на лекционных и семинарских занятиях, выполнение заданий по самообразованию, подготовку рефератов, выступлений, статей для СМИ, во время работы на инклюзивной базе практик, при непосредственном общении с педагогами и детьми инклюзивной сферы.

Оценочный этап подразумевает компонент выбора контрольных заданий с целью оценки профессиональной подготовки из нескольких предложенных компонентов: решение тестовых заданий, письменный или устный ответ по предложенным вопросам, выполнение творческого проектного задания. Смысл оценочной деятельности преподавателя вуза заключается в стимулировании активности студента, готовящегося к работе в инклюзивной среде с детьми с особыми адаптивными возможностями.

Прогностический этап профессиональной подготовки включает построение прогноза вероятного профессионального развития будущего специалиста инклюзивной сферы образования с учетом изменений, которые могут произойти в ходе его профессиональной деятельности. Прежде всего это предполагает ориентацию на представленный в сознании будущего педагога конечный результат, своеобразную предвосхищенную цель. Такая работа делится на составляющие: прогностическую ориентацию на основе методологии и концептуального подхода к работе в инклюзивной сфере; сбор прогнозной информации о системе знаний, компетенций будущего специалиста в различных направлениях инклюзивного образования; описание тенденций и закономерностей профессионального развития; составление прогнозной проекции и верификация прогнозного результата; выработка рекомендаций для будущего специалиста по работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной среде.

Результативный компонент модели профессиональной подготовки специалиста к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в вузе предполагает оценку уровней профессиональной подготовленности с учетом сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Процессуальный компонент модели профессиональной подготовки специалиста к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями основан на опосредованном взаимодействии будущего специалиста и преподавателя вуза. В рамках учебной деятельности, преподаватель постоянно побуждает студентов к диалогу и плодотворному, паритетному сотрудничеству. Инклюзивно ориентированный, оценочный и самостоятельный составляющие модулей подготовки имеют характерные внешние и внутренние методы, средства и формы подготовки специалистов. Процессуальный блок содержит так же личностные, методические и оценочные условия, при которых наиболее эффективно формируются профессиональные черты будущего специалиста.

Критериально-оценочный компонент профессиональной подготовки специалистов инклюзивной сферы характеризует ее на высоком, среднем и низком уровнях, а показатели оценки делятся на внешние и внутренние, которые отражают мотивационную, когнитивную и деятельностную сферы. Профессиональная готовность к деятельности в инклюзивной среде отражает низкий, фрагментарный, продуктивный, креативный уровни показателей.

Основной подход к подготовке будущего учителя основан на формировании базовых компетенций. Организационно-управленческий компонент модели профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в вузе включает в себя формы, средства и методы формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Средствами формирования компетенций будущих педагогов в вузе являются: проектная деятельность, проводимая студентами совместно с практикующими педагогами инклюзивной сферы, просмотр видеоматериалов с результатами работы с детьми с особыми адаптивными возможностями, работа с нормативно-правовой базой инклюзивных учреждений, участие в работе сезонных оздоровительных лагерей. Адекватно используя в достаточной мере различные средства и грамотно объединяя их, можно добиться наивысших результатов в формировании компетентностной готовности будущих специалистов инклюзивной образовательной среды.

К методам формирования у будущих педагогов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций относятся: изучение психолого-педагогической литературы, поиск и сбор информации по заданной теме, подготовка рефератов и докладов на аудиторных занятиях и во внеаудиторной деятельности (для родителей, на курсах усовершенствования учителей), участие в подготовке методических пособий по инклюзивному образованию; участие в ролевых и деловых играх, обсуждениях, дискуссиях, диспутах; тематическое самообразование, разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса в инклюзивных образовательных учреждениях, участие в системе методической работы инклюзивного образовательного учреждения; участие в конкурсах профессионального мастерства, выступление в качестве ведущих на мероприятиях, посвященных инклюзии, участие в социально-педагогических тренингах; написание эссе на предложенную тему, подготовка статей в средства массовой информации, составление телекоммуникационных текстов и сообщений по инклюзивной тематике, подготовка вопросов по теме инклюзивного образования; составление диаграмм, схем, графиков, таблиц к тексту по инклюзивному образованию, подготовка презентаций к выступлению, подготовка стендов, объявлений, подготовка и распространение пригласительных билетов; участие в волонтерской деятельности, работа в волонтерском отряде, тьюторская деятельность по сопровождению ребенка и др.

На основании выше сказанного, мы полагаем, что важнейшей составной частью модели, оказывающей влияние на все ее структурные компоненты, играющие значительную роль в формировании

профессиональной готовности будущего педагога в вузе, являются компоненты развитой инклюзивной среды.

Выводы. Представленная нами модель профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования включает совокупность взаимосвязанных и взаимообуславливаемых компонентов: целевого (проектирование перспектив и определение направленности развития специалиста по работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в условиях инклюзивной среды); содержательного (система знаний, умений, навыков, составляющая теоретическую и практическую направленности подготовки специалистов); технологического (опосредованное взаимодействие специалиста и преподавателя на внешнем и внутреннем плане с описанием методов, средств и форм); критериально-оценочного (отражающего внешние и внутренние показатели в мотивационной, когнитивной и деятельностной сферах); результативного (оценка уровня профессиональной подготовленности специалиста по работе с детьми с особыми адаптивными возможностями).

Реализация компонентов модели профессиональной подготовки возможна при соблюдении определенных условий в вузе: наличие квалифицированного коллектива преподавателей и сотрудников, присутствие компонентов развитой инклюзивной базы практик в условиях вуза, получение практического опыта будущими специалистами во время работы с индивидуальными характеристиками детей с особыми адаптивными возможностями.

Литература:

1. Абашина А.Д. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и их семьями / А.Д. Абашина, П.А. Шептенко // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6. – С. 23.
2. Алехина С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / ред. В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2010. – С. 104-116.
3. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Управление качеством образования. – 2012. – № 3. – С. 3.
4. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 202 с.
5. Самарцева Е.Г. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Самарцева. – Орел, 2012. – 259 с.
6. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 54 с.
7. Черкасова Т.А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / Т.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 223.

Педагогика

УДК: 378.2

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Барбашова Людмила Ивановна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург),

методист, учитель

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Приморского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска современных способов развития профессионально-ценностных ориентаций учителя, влияющих на содержание его педагогической деятельности и достижения новых результатов образования. Предлагаемое решение связано с созданием в школе условий, направленных на изменение ценностных приоритеты в педагогической деятельности учителя.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации учителя, ФГОС, профессиональный стандарт, внутрифирменное обучение, педагогическая деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of finding modern methods for the development of vocational and teacher value orientations influencing the contents of his pedagogical activities to achieve new outcomes of education. The proposed solution involves creating conditions in the school, aimed at changing the values and priorities of teaching teachers.

Keywords: vocational and teacher value orientations, GEF, professional standard, in-house training, pedagogical activity.

Введение. XI век решает множество стратегических задач, среди которых: быстрое получение информации, постоянное самообразование, конкурентоспособность личности, информатизация и цифровизация экономики и всего мирового пространства. Центральное и ключевое положение для решения этих задач отводится школе и учителю, который формирует у подрастающего поколения инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения любых проблем, готовность учиться на протяжении всей жизни, умение выбирать профессиональный путь.

Изложение основного материала статьи. Учитель, ориентированный на воплощение в жизнь вышеперечисленных стратегических задач, осуществляет их решение в процессе своей педагогической деятельности. Такая деятельность педагога относится к реализации его ценностных ориентаций, которые рассматриваются социологами А.Г. Здравомысловым [5] и В.А. Ядовым [12] как одна из позиций ценностных ориентаций учителя. Вторая позиция рассматривается учеными как ценностные ориентации, которые

опредмечены и, встречаясь с ценностями других субъектов, оказывают влияние на их сознание, поведение и изменение их ценностных ориентаций.

Профессионально-ценностные ориентации учителя служат ориентирами для достижения гуманистических целей образования – развитие ученика и достижение им нового качества образования, «раскрытие его способностей, воспитание порядочного и патриотичного человека, готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [9], рассматриваются как проявление у педагога социальной и профессиональной активности и удовлетворенности его потребностей. А. К. Маркова [7] в педагогической деятельности учителя делает акцент на целеполагание и рассматривает это как профессионально-ценностные ориентации педагога; Зимняя И.А. [6], Митина Л.М. [8] анализируют профессионально-ценностные ориентации как проявление мотивации учителя при реализации цели его педагогической деятельности.

Ценностные ориентиры, отражающие стиль деятельности учителя, проявляются в его педагогической деятельности как личностные особенности (мотивы, цели). С.Г. Вершловский [2] и другие характеризуют педагогическую деятельность учителя через анализ целей, которые ставит перед собой педагог, методы и средства, используемые им для решения учебно-воспитательных задач.

Профессионально-ценностные ориентации учителя способствуют эффективности педагогической деятельности и проявляются как его индивидуальные особенности, личностные качества, профессиональные знания, умения, отношение к своему труду. Свидетельством проявления профессионально-ценностных ориентаций учителя является его стремление к осмыслению своей деятельности, поиску наиболее эффективных способов решения педагогических задач, достижению новых целей профессиональной деятельности как лучших результатов современного образования.

Наше исследование посвящено поиску создания эффективных условий развития профессионально-ценностных ориентаций учителя, влияющих на изменение его педагогической деятельности. Для этого мы определили объекты и явления в профессиональной деятельности учителя, которые несут смысловое значение и определяют его профессиональное целеполагание, которые соответствуют требованиям профессионального стандарта [10], ФГОС [4].

В профессиональном стандарте отмечается, что характеристикой педагогической деятельности успешного профессионала является готовность учителя к переменам, его мобильность, способность к решению нестандартных ситуаций, возникших в педагогической деятельности; принятие ответственных и самостоятельных решений. Профессиональный стандарт направлен на обретение этих ценностных качеств, которые невозможно приобрести без расширения пространства педагогического творчества.

На основании анализа профессионально-ценностных ориентаций учителя и его педагогической деятельности, анкетирования учителей по выявлению целей их педагогической деятельности, определяющих содержательный характер профессиональных установок, в исследовании зафиксировано противоречие между восприятием учителем цели-идеала и целей-приоритетов: учитель вполне справедливо считает неизменной свою миссию – содействовать самореализации ребенка, его социализации. Но в практической деятельности педагогическая миссия учителя как характеристика его стабильности, несокрушимости переносится на цели-приоритеты образования. Учитель в зависимости от обстоятельств не реализует их и ориентируется на субъект-объектные отношения, отражающие «знаниевую парадигму» педагогической деятельности, предполагая, что новые задачи могут быть решены за счет передачи ребенку определенного количества информации, не уделяя значительного внимания на многообразие, анализ и систематизацию, полученной информации.

Это подтверждается результатами анкеты, где ценности педагогической деятельности учителя направлены на достижение главенствующего значения знаниевого компонента для подавляющего числа педагогов (около 70 %). Этот показатель дополняется такими ориентирами как «развитие познавательных способностей» (74 %) и «подготовка к поступлению в вуз» (50 %) в ущерб таким показателям, как «опыт социального взаимодействия» (20 %), «опыт общественной деятельности» (26 %).

Анализ анкеты выявил противоречие в профессионально-ценностных ориентациях учителя, которое выражается в рассогласовании предметных и личностных целей обучения. Разрыв в логике целеполагания в деятельности учителя приводит к тому, что нарушается целостность педагогической деятельности как системы: в этом случае, в деятельности учителя акцент приходится на субъект-объектные отношения цели образования, и тогда усвоение содержания предмета становится самоцелью педагогической деятельности учителя, безотносительно изменений личности, которые обеспечиваются личностным компонентом цели.

Следовательно, для разрешения выявленных противоречий в ОО необходимо создать условия для развития профессионально-ценностных ориентаций учителя и изменения его педагогической деятельности, которые способствовали бы разрешению противоречия между целями и ценностями современного образования, как возможности профессионального роста.

В школе для осуществления поставленной цели были созданы условия, направленные на изменение ценностных приоритетов в педагогической деятельности учителя. Для эффективной работы по реализации поставленной цели была разработана программа внутрифирменного обучения педагогов, которая основывалась на изучении достоинств внутрифирменного обучения учеными О.А.Акуловой [1], И.В.Гришиной [3], Е.В.Пискуновой [1, 11], А.П.Тряпицыной [1] и других. Ученые рассматривают внутрифирменное обучение учителей как единое научно-методическое пространство для учителей разных предметов, учитывающее индивидуальные запросы каждого члена коллектива, необходимые для решения приоритетных задач образовательной организации. И как результат такого обучения – презентация промежуточных и итоговых результатов образования учителей и изменений в их педагогической деятельности, основанных на уверенности в своей компетентности и успешности в овладении педагогическим мастерством, развитием собственной личности и личности ученика.

Программы внутрифирменного обучения педагогов состояла из нескольких блоков. Рассмотрим один из них, направленный на осмысление ФГОС и профессионального стандарта. На этом этапе учителя не только изучали, анализировали и проводили теоретический анализ ФГОС и профессионального стандарта, но и выявляли требования, которые предъявляются к учителю и обучающимся.

Работа на первом этапе формирующего эксперимента строилась в следующей логике:

- обсуждение аспектов современной ситуации в образовании;

- изучение и анализ ФГОС, профессионального стандарта и выделение взаимосвязанных требований, направленных на изменения педагогической деятельности учителя, которые повлекут за собой развитие его профессионально-ценностных ориентаций;
- выделение УУД, отражающих существенные черты противоречий в реализации стандарта учителями в педагогической деятельности;
- определение нескольких альтернативных способов педагогических действий учителя по формированию УУД у обучающихся;
- оценка применения учителями образовательных технологий в их педагогической деятельности с точки зрения организации педагогического процесса и формирования УУД у обучающихся с учетом возможностей детей, возможностей образовательной организации;
- выявление противоречий между требованиями ФГОС и педагогической практикой учителя по их реализации.

Реализация ФГОС предполагает изменения в обучении, в воспитании, управлении школой и полагает переподготовку кадров. Для реализации требований ФГОС необходимо, чтобы у учителя была потребность и возможность изменения своей педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Эти изменения могут основываться на анализе, осмыслении и принятии ФГОС и профессионального стандарта. Это может произойти при ситуации самообразования и повышения квалификации педагога не только в разнообразных структурах дополнительного профессионального образования, но и в школе. А также, возможно, при профессионально- педагогической рефлексии учителем своей деятельности.

Поэтому основное направление работы на формирующем этапе эксперимента было направлено на изучение, осмысление и принятие ФГОС, профессионального стандарта, на изменение образовательного процесса и организацию взаимодействия в педагогическом коллективе. На формирующем этапе исследования были проведены лекции, обучающие семинары, тематические МО, круглые столы, тренинги, консультации, педсоветы.

На первом этапе формирующего эксперимента на заседаниях МО, педагогических советах обсуждались проблемы школьного образования в современном обществе, реализация требований ФГОС и профессионального стандарта; рассматривались предложения по осуществлению необходимых изменений в педагогической деятельности учителей, выбирались конкретные направления данных изменений как приоритетные для образовательной организации.

Были созданы творческие группы в соответствии с интересами и потребностями учителя и освоением управленческой роли не только во время урока, но и в работе методического объединения, работе школы; создание методического продукта.

Программы внутрифирменного обучения педагогов «ФГОС и профессиональный стандарт как система новых требований к педагогической деятельности учителя» была направлена на достижение баланса предметных и личностных целей обучения школьников в деятельности учителя. Вся работа по реализации программы была направлена на практическую деятельность учителя.

В образовательной организации практическая деятельность учителя по изменению содержания его педагогической деятельности была направлена на создание методического продукта, который является результатом переосмысления и принятия учителем новых целей образования и социокультурных ценностей и реализацией профессионального стандарта.

В процессе экспериментальной деятельности педагоги создали следующие методические продукты: 1) разработка положения о портфолио ученика (различные варианты портфолио – портфолио работ, портфолио достижений, карта самооценки деятельности или успешности ученика, лист личных достижений ученика и др.); 2) разработка положения об оценивании личностных результатов обучающихся, критерии оценки результатов деятельности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности и заданий по проверке сформированности УУД; 3) методические разработки ФГОС уроков, интегрированных, бинарных уроков, проведение которых осуществлялось двумя или даже тремя-четырьмя педагогами разных предметов; 4) создание банка открытых ФГОС уроков, внеклассных и внешкольных мероприятий, направленных на формирование УУД, с использованием современных педагогических образовательных технологий, предполагающих проектную и исследовательскую деятельность обучающихся; 5) подборки тем и создание банка проектов по предметам и внеурочной деятельности в начальной, основной и старшей школе (по предмету, межпредметных, социальных); 6) тем микроисследований по различным предметам, имеющим межпредметный характер.

В процессе наблюдения за педагогической деятельностью учителя, анкетирования и интервьюирования педагогов были выявлены изменения в содержании его деятельности по следующим позициям: ориентация в процессе обучения на индивидуальные особенности и потребности детей (рост на 12% учителей); вера в успешность каждого ребенка при изучении предмета (увеличение на 15% респондентов); формирование положительной мотивации школьников к учению (рост на 19% педагогов).

На реализационном этапе формирующего эксперимента произошло развитие профессионально-ценностных ориентаций учителя, направленных на: развитие ребенка в учебно-познавательной деятельности средствами предмета (увеличение – 39%); актуализацию внимания учителя целям, ценностям и интересам обучающихся (прирост – 14%); активную передачу педагогом обучающимся ценностей культуры, опыта, знаний (рост на 21%). Все это показатель внимания учителя к личности ребенка, применения в педагогической деятельности субъект-объект-субъектной позиции, достижение баланса в личностных и предметных целях. Также произошло эффективное включение обучающихся в социальные отношения (рост на 17%). Этот процесс в деятельности учителя стимулирует изменение содержания его педагогической деятельности и направлен на развитие ученика, его мотивации и компетенции.

Полученные результаты на формирующем этапе эксперимента по определению изменений содержания педагогической деятельности учителя совпали с положительной динамикой развития профессионально-ценностных ориентаций учителя по позициям, связанным с новыми образовательными результатами, что подтверждено деятельностью учителя по достижению современных целей образования – формирование ценностей у обучающегося и его развитие.

Выводы. Таким образом, результаты анкетирования, наблюдения, интервьюирования, изучения методических продуктов учителей показали, что все педагоги принимают цели профессионального стандарта

и ФГОС, понимают необходимость формирования не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов у обучающихся при реализации требований ФГОС. Главной ценностной установкой в профессиональной деятельности учителя стала – ориентация на ученика как важнейшего действующего лица образовательного процесса.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций учителя в педагогической деятельности также проявляется в собственной позиции учителя, направленной на стремление педагога к профессиональному развитию, осознанному и активному обучению, способствующему развитию его индивидуальности. Рефлексия собственной педагогической деятельности учителем выразилась в анализе противоречий настоящего в его педагогической деятельности и стремлением педагога к изменениям в процессе профессионально- педагогической деятельности и устремлением педагога к нововведениям.

В ходе формирующего эксперимента произошли существенные изменения в педагогической деятельности учителя, которые подтверждают гипотезу исследования, что этот процесс зависит от развития профессионально- ценностных ориентаций учителя, которые отражают особенности его деятельности в современной школе.

Литература:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Вершловский С.Г., Сухобская Г.С. Андрагогика постдипломного образования: Научно-методическое пособие. / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СП. АППО, 2007. – 196 с.
3. Гришина И.В., Подзубанова Ю.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 180 с.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Стандарты второго поколения. / Под ред. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. – М.: «Просвещение», 2009 г.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. [Текст] – М. Логос, 2010 – 408 с. – ISBN: 978-5-98704-466-7
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002. С. 264
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: 2011, «Дело», с. 15
9. «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»», (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271)
10. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогической деятельности в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (2013 г). Официальный сайт Минобрнауки РФ.
11. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — 324 с.
12. Ядов В.А. и др. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. / М.: Добросвет. 2000 – 241 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Барышникова Юлия Викторовна

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

студентка группы ММТмб-17 Барышникова Анна Михайловна

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

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования автономии студентов-бакалавров технического направления в процессе обучения иностранному языку. Авторы рассматривают проектный метод, который создаёт благоприятные условия для формирования автономии студентов-бакалавров технического направления, поскольку именно в проектной работе иностранный язык как учебный предмет предстаёт в своей деятельностной природе. Таким образом, создаются условия для интеграции различных дисциплин, объединения предметного содержания с практической деятельностью. В статье представлен пример работы над проектом в рамках предмета «Иностранный язык» с привлечением знаний по предметам «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология». Значимость исследования состоит в том, что внедрение проектной работы способствует формированию автономии студентов-бакалавров технического направления и повышению эффективности их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, студенты технического направления, бакалавры, автономия.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing autonomy of technical bachelor students in the process of learning a foreign language. The authors consider the project method, which creates favorable conditions for the developing of autonomy of technical bachelor students, because a foreign language as a subject is used as a means of doing a practical task. Thus, conditions are created for the integration of various disciplines, combining subject content with practical activities. The article presents an example of work on the project in the framework of the subject "Foreign language" involving the knowledge of the subjects "Labour Safety" and "Ecology". The authors argue that the introduction of project work contributes to the formation of autonomy of technical bachelor students and increases the efficiency of their professional training.

Keywords: teaching a foreign language, technical students, bachelors, autonomy.

Введение. Формирование автономии обучающихся является одним из актуальных вопросов высшего профессионального образования. В современных условиях способность и умение думать и принимать самостоятельные решения в профессиональной сфере, организовывать себя на выполнение поставленной задачи, полноценно и логически рассуждать, ясно излагать свои мысли играют важную роль. Развитие автономии студента в процессе поисковой, учебно-познавательной деятельности, а не просто сообщение студентам знаний для усвоения в рамках иллюстративно-объяснительного обучения, становится на первый план.

Мы считаем, что целенаправленную работу по формированию автономии будущих инженеров следует начинать во время обучения в вузе, чтобы суметь наилучшим образом подготовить их к профессиональной деятельности в условиях инноваций, развивать умение быстро приспосабливаться к инновациям, к современным процессам развития производства. Всё вышеназванное обуславливает актуальность проблемы исследования.

Проблема «учебной автономии» рассматривалась в работах многих исследователей. Так, Т.Ю. Тамбовкина рассматривала возможности формирования профессиональной автономии будущего учителя, подчёркивая, что профессиональная автономия составляет основу его методической компетенции [8].

Е.Н. Соловова, рассматривая вопросы учебной автономии, сделала вывод, что развить истинную автономию возможно лишь в случае подготовленности студентов и необходимого учебно-методического оснащения учебного процесса [7].

Н.Ф. Коряковцева рассматривала отличительные черты понятия «субъектность», которая характеризует способность обучающегося самостоятельно осуществлять своё обучение и принимать ответственность за его результаты [6].

Целью нашей статьи является рассмотрение одного из возможных путей развития автономии студентов-бакалавров технического направления, а именно, рассмотрение возможностей проектного метода в процессе обучения иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Как известно, интегративность и проективность являются современными тенденциями в образовании. Деятельностная природа дисциплины «Иностранный язык» позволяет в полном объёме реализовать вышеуказанные тенденции. Преподаватель или сам студент (в зависимости от уровня самостоятельности) ставит цели, достижение которых требует знания иных учебных дисциплин (например, в нашей статье «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология промышленного производства»). Проведённое ранее исследование показало, что включение иностранного языка в активную, целенаправленную предметную деятельность обеспечивает успешность обучения [2, 3].

Добавим, что включаясь в выполнение проекта, студент учится критически мыслить, самостоятельно планировать свои действия и самостоятельно решать стоящие перед ним задачи, осознаёт социальную значимость изучаемых предметов.

Нами установлено, что уровень автономии студентов зависит от того, насколько студентам ясна цель выполнения учебного задания, заданы ли языковые средства, необходимые для выполнения задания, или же студенты должны их добывать сами, имеется ли опора для выполнения действия, дана ли инструкция касательно последовательности действий, является ли инструкция подробной или дана только в обобщённом виде. Генеральная линия развития автономии студента заключается в уменьшении помощи преподавателя и образцов для выполнения действий по аналогии, в сокращении указаний на состав и последовательность действий.

В методической литературе автономия понимается как способность и умение думать и действовать независимо, самостоятельно осуществлять выбор, ставить цели и вырабатывать пути их достижения. Д. Литгл, давая определение автономии, соотносит его не только с конкретной учебной ситуацией, но и с более широким контекстом, что важно для нашего исследования [9]. Развитие автономии студентов, таким образом, может быть соотнесено с профессиональным контекстом.

Как было указано выше, одним из возможных путей формирования автономии студентов-бакалавров технического направления при изучении иностранного языка является проектный метод, потому что вузовским предметом, как он задумывается авторами программ и учебно-методических пособий, иностранный язык предстаёт в своем деятельностном аспекте и функционирует в речи как деятельность [5].

Метод проектов в рамках дисциплины «Иностранный язык» создаёт условия для объединения предметного содержания проектной деятельности с практической деятельностью и нацелен на самостоятельную деятельность студентов, решение средствами иностранного языка конкретной проблемы, связанной с этой деятельностью. Кроме того, метод проектов позволяет включить студентов в творческую деятельность и обеспечить её мотив [10].

Вовлекаясь в проектную деятельность, студент приучается самостоятельно мыслить, планировать свои действия, что способствует развитию его автономии.

Работа над проектом позволяет создать благоприятные условия для развития автономии студентов, что объясняется с психологической точки зрения: обеспечивается познавательная мотивация. Кроме того, осуществляется связь проекта с профессиональной деятельностью.

Остановимся на рассмотрении отличительных особенностей проектной деятельности в области обучения иностранному языку студентов-бакалавров технического направления. Прежде всего, проектная деятельность основана на проблемном подходе, который предполагает преодоление какого-либо препятствия и требует мобилизации познавательной самостоятельности студентов [11]. Постановка научно-познавательной проблемы заставляет студента осуществлять поиск её решения, причём средствами иностранного языка [1].

Проблемный подход также означает, что студент использует изучаемый язык для выполнения деятельности, характеризующейся либо новизной результатов, либо новыми способами достижения этих результатов.

Следующей характерной особенностью проектной деятельности является связь проекта с практической деятельностью, его междисциплинарный характер. В данной статье мы рассматриваем возможности включения иноязычной речевой деятельности в более широкий контекст предметной деятельности будущего инженера, а именно дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология».

Не менее важной чертой проектной работы является учебная автономия обучающегося и самоуправление, включающее самостоятельное планирование работы над проектом: определение этапов проекта, порядок выполнения работы, разбивка на подгруппы, установление сроков выполнения работы.

Заметим, что преподавателю в проектной работе отводится роль консультанта-координатора и источника дополнительной информации. Данная роль видится нам важной, поскольку позволяет координировать работу между подгруппами, а также позволяет управлять процессом подведения итогов [4].

Следующий аспект, на котором необходимо остановиться, заключается в том, что проектная работа всегда нацелена на создание проектного продукта в виде портфолио, презентации, выступления, конференции, круглого стола, группового обсуждения, деловой игры и т.д.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть работу над реализацией проекта «Important aspects of labour safety».

Проектная работа проводится по следующим этапам: организационный, основной, завершающий. Организационный этап включает определение актуальных вопросов в сфере предмета «Безопасность жизнедеятельности», что подразумевает вступительную беседу на английском языке о проблемах безопасности жизнедеятельности на предприятиях металлургического производства.

Например: Name harmful and dangerous factors of metallurgical production.

Which of them represent more danger?

What forms of pollution present danger to the local environment?

Основной этап включает работу по изучению вредных и опасных факторов металлургического производства, экологической ситуации в городе, сбор и анализ информации по данному вопросу с привлечением знаний по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология». Таким образом, студенты изучают вопросы опасных и вредных для здоровья факторов металлургического производства, включая проблемы выбросов металлургического предприятия в окружающую среду. Приведём пример задания.

Gather information about hazardous and harmful factors of the steel production and speak about them according to the following plan: hazardous and harmful factors, hazardous effects they may cause, what can be done to minimize the hazardous effects.

Изучив вопросы опасных факторов, студенты переходят к изучению вредных факторов. Примерами таких факторов являются загрязнение окружающей среды выбросами металлургического производства. Исследуя вопрос загрязнения атмосферы непосредственно предприятиями чёрной металлургии, студенты выявляют удельные объёмы загрязнителей чёрной металлургии по переделам.

Например: Study the question of toxic emissions of coke production, sinter production, steel production and rolling practice. Which of them represent more danger? Rank them in the order from the most dangerous to the least dangerous. Изучив вышеназванные вопросы вредных и опасных факторов производства, студенты выявили, что улучшения ситуации можно достичь при условии гармонизации природных и технических комплексов.

Так, работая над проектом «Important aspects of labour safety», студенты исследовали проблемы загрязнения воздуха выбросами агломерационного производства, коксохимического производства, сталеплавильного и прокатного производств, а также проблему рассеивания вредных выбросов в атмосфере и подготовили доклады на английском языке для выступления на практическом занятии. Приведем в сокращенном виде пример доклада по теме «Выбросы коксохимического производства»: In coke production, the main processes associated with the toxic emissions into the atmosphere are the processes of the preparation of the charge, of its transportation, the loading of the charge into the chambers of coke ovens, the process of coking, the process of the unloading of the finished coke, the process of its cooling as well as the process of the production of coking by-products.

Работа в подгруппах включала выполнение следующих проектных заданий в форме диалога-обсуждения. Приведём примеры вопросов для обсуждения.

What is the effect of emissions into the atmosphere?

What measures can be taken to reduce the effects of toxic emissions?

What can air pollution result in?

Завершающий этап работы над проектом может содержать такие виды заданий, как оформление результатов работы в виде портфолио, презентации, доклада о результатах проектной деятельности, написания статьи. В рамках нашего проекта студенты готовят экологическое портфолио предприятия.

Например: Part 1: Make up an ecological portfolio of the steel plant. Include data about the plant, the raw material it uses, describe the technological schemes of the main types of production, describe wastewater treatment schemes, include the data about hard waste materials and toxic emissions. Part 2: Do research and make up a list of measures to protect the environment from the toxic emissions.

Выводы. Таким образом, будучи связанной с профессиональной деятельностью, проектная деятельность создаёт необходимые условия для формирования автономии студентов-бакалавров технического направления в ходе обучения иностранному языку: мобилизация познавательной самостоятельности с целью выполнения поставленной задачи, поиск решения познавательной задачи средствами иностранного языка, принятие ответственности за результаты своего учения. Внедрение проектной работы при обучении иностранному языку также способствует повышению эффективности профессиональной подготовки студентов бакалавров технического направления.

Литература:

1. Барышникова Ю.В., Барышникова А.М. Некоторые аспекты обучения иностранному языку студентов технического направления // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2018. № 42. С. 4-8.
2. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение иноязычной культуре на основе грамматики // Научный взгляд в будущее. 2016. Т. 6. № 2 (2). С. 22-27.
3. Барышникова Ю.В., Емец Т.В. Диктант как активная форма обучения письму. В сборнике: Роль носителя языка в обеспечении качества обучения иностранным языкам Материалы международного научно-практического семинара. 2018. С. 19-24.
4. Везетиу Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-1. С. 69-76.

5. Дроздова Т.В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 30-35.
6. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. - №1. – С. 9 – 11.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
8. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональное автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5. – С. 63 – 69.
9. Little D. Learner Autonomy. – Dublin, 1991.
10. Павлова Л.В., Пулеха И.Р., Вторушина Ю.Л. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 85-96.
11. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing students' cognition culture for successful foreign language learning. SHS Web of Conferences. 2018. Т. 50. С. 01128.

Педагогика

УДК: 37.013.42:371.13:378.14

ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Безносюк Екатерина Владимировна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В научной статье раскрыто содержание основных структурных блоков модели формирования профессионально-этической компетентности будущего социального педагога в условиях обучения в магистратуре (концептуально-целевой, организационно-технологический, результативный), описаны ключевые компоненты, входящие в каждый из них.

Ключевые слова: модель, моделирование, профессионально-этическая компетентность, специальные компетенции, методологический подход, этапы формирования профессионально-этической компетентности, педагогические условия.

Annotation. The scientific article reveals the content of the main blocks of the model of the formation of professional and ethical competence of the future social pedagogue in the conditions of training in the magistracy (conceptual-targeted, organizational and technological, effective), describes the key components included in each of them.

Keywords. model, modeling, professional and ethical competence, special competences, methodological approach, stages of formation of professional and ethical competence, pedagogical conditions.

Введение. Актуальность разработки модели формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов детерминирована ключевыми положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования поколения 3+, в том числе по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. №127, зарегистрирован в Минюсте 12.03.2018 г. №50312), профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10), стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Концепцией долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 года, которые определяют основные требования к результатам профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и ориентиры для научного обоснования и разработки модели формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов изучена в научных исследованиях О. В. Богатыревой, В.Г. Бочаровой, Е. А. Власовой, Ю. Н. Галагузовой, Л. С. Деминой, М. В. Ефимовой, Е. А. Журавлевой, Е. Б. Кириченко, Т. А. Манцуровой.

Вопросам педагогического моделирования, применения моделей для совершенствования педагогического процесса, изучения педагогических явлений посвящены работы В. Г. Афанасьева, А. Н. Дахина, В. И. Загвязинского, Е. А. Лодатко, Л. М. Фридмана, Л.Л. Хоружи.

Целью статьи является анализ структурных блоков модели формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов в условиях магистратуры.

Изложение основного материала статьи. В современном научном измерении существуют различные трактовки понятий «модель» и «моделирование», однако все они акцентируют внимание на информационной сущности, многогранности и широком спектре применения, а также выполнении функций целеполагания, прогнозирования и планирования.

По мнению авторов коллективной монографии «Модель и моделирование в педагогике профессионального образования», «...моделирование, как универсальная форма познания, применяется в процессе исследования и преобразования явлений в разных сферах деятельности, это наиболее распространенный метод изучения объектов различной природы, в том числе и сложных социальных систем» [7, с. 4].

Таким образом, моделирование позволяет глубже проникнуть в суть объекта исследования, структурировано достичь гипотетического предположения и определить направление деятельности для достижения главной цели, используя при этом графическое описание объекта исследования.

Основной идеей при моделировании процесса формирования профессионально-этической компетентности является разработка такой модели, которая бы позволила повысить эффективность всей

профессиональной подготовки обучающихся направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование».

На основе проанализированной теории, практики и учитывая принцип концептуального единства, структурности исследования, нами была разработана модель формирования профессионально-этической компетентности будущего социального педагога, в которой мы обобщили теоретико-методологические основы изучаемой проблемы.

В состав разработанной модели формирования профессионально-этической компетентности будущего социального педагога включены следующие блоки: концептуально-целевой, организационно-технологический, результативный.

Концептуально-целевой блок представляет собой методологическую основу созданной модели, состоит из: лично-ориентированной парадигмы обучения, современных методологических подходов, вытекающих из них принципов, которые обеспечивают обоснование методического процесса формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов и педагогических условий, соблюдение которых обеспечит максимальную продуктивность достижения заданной цели по формированию у будущих социальных педагогов профессионально-этической компетентности.

Методологическим основанием модели формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов является парадигма лично-ориентированного обучения, которая обеспечивает развитие и саморазвитие личности обучающегося, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

В контексте формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов современные методологические подходы были разделены на общеметодологические и конкретно-научные, а именно [1, 2, 3, 4, 5, 10]:

1) общеметодологический подход:

– системный – системная организация профессионального образования, которая предполагает поэтапное формирование системы специальных компетенций, составляющих структуру профессионально-этической компетентности;

2) конкретно-научные подходы:

– компетентностный – моделирование параметров образовательной среды, ситуаций деятельности, усиление практической ориентированности образования, его предметно-профессионального аспекта, подчеркивание роли опыта, умений практически реализовать знания, решать различные производственные задачи, что способствует формированию и развитию системы специальных компетенций, которые составляют профессионально-этическую компетентность будущего социального педагога;

– аксиологический – проектирование системы профессиональной подготовки, в которой приоритетной целью является ценностная сфера личности будущего социального педагога, что обеспечивает формирование эмоционально-ценностного отношения к осуществлению всех направлений социально-педагогической деятельности с позиции профессиональной этики;

– ситуационный – развитие у обучающихся умений анализировать социально-педагогические ситуации, различать их типологию по степени сложности, применять в ситуациях морального выбора наиболее оптимальные алгоритмы решения с позиции профессиональной этики;

– лично-деятельностный – обеспечение индивидуализации профессиональной подготовки, проектирование личностной траектории становления компонентов профессионально-этической компетентности, создание педагогических условий реализации модели формирования профессионально-этической компетентности будущего социального педагога;

– синергетический – предполагает фундаментализацию всего процесса профессиональной подготовки обучающихся, что выражается в поддержании изменений в действующих программах дисциплин учебного плана, предполагает пересмотр отношений, ценностей, приоритетов в образовательной системе.

Существенное значение в ходе диссертационного исследования имеет определение его базовых принципов, то есть основных положений, которые были выделены нами из методологических подходов:

– принцип интеграции: систематизация, обобщение, дидактическое соответствие и логическое единство системы профессиональной подготовки по формированию профессионально-этической компетентности, определение содержания обучения, его форм и методов; обеспечение целостности и системности педагогического процесса, взаимосвязь всех компонентов системы формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки;

– принцип соответствия: содержание процесса формирования профессионально-этической компетентности и составляющих ее ключевых компетенций должно соответствовать уровню научных достижений, удовлетворять «социальный заказ» государства в вопросе требований к уровню профессиональной подготовки специалистов данного профиля;

– принцип приоритета ценностных ориентаций: обучение должно быть лично значимым, проходить на фоне положительного отношения к учебной деятельности и на основе учета индивидуальных особенностей обучающихся; организация процесса обучения должна сопровождаться созданием условий для овладения обучающимися опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, а также с опорой на сферу бессознательного, что особо важно при формировании именно профессионально-этической компетентности;

– принцип педагогической направленности: предполагает ориентацию процесса обучения на решение обучающимися конкретных социально-педагогических задач, обеспечивающих единство в сознании будущего социального педагога морально-этических ценностей и средств их реализации;

– принцип личностной ориентации обучения: базируется на отношении к обучающемуся как к субъекту, ценностно воспринятии каждой личности, уважении ее самобытности. Реализация этого принципа предполагает поддержку обучающихся, формирование у них механизмов саморазвития, самозащиты, самовоспитания;

– принцип целенаправленности: заключается в том, что весь образовательный процесс и каждая конкретная педагогическая задача должны быть направлены на формирование профессионально-этической компетентности.

Перечисленные принципы дают возможность изменить подходы к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении с учетом формирования у будущих социальных педагогов профессионально-этической компетентности.

В организационно-технологическом блоке модели рассматриваются также основные этапы формирования профессионально-этической компетентности будущего социального педагога, которые мы условно разделили на четыре:

1) подготовительный – в содержание подготовки обучающихся входит формирование мотивированного и ценностного отношения к профессионально-этической компетентности в профессиональной деятельности социального педагога. Данный этап закладывает основу процесса формирования компетентности. В рамках подготовительного этапа предусматривается внедрение таких методов формирования специальных компетенций, составляющих структуру профессионально-этической компетентности как:

– включение обучающихся в волонтерскую деятельность с целью совершенствования профессиональных навыков, развития личностных качеств, среди которых важное место занимают открытость, доброжелательность, альтруизм, эмпатия; формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности и категориям, с которыми работает социальный педагог. В процессе участия обучающихся в волонтерской деятельности развиваются и совершенствуются навыки общения, взаимодействия, лидерские навыки, толерантность и уважение к окружающим.

– внедрение технологических заданий («Этический дневник», разработка этических кейсов) в программу учебной практики по получению первичных профессиональных умений и навыков;

2) информационный – включает накопление и закрепление знаний, аналитических умений с целью формирования специальных компетенций, составляющих структуру профессионально-этической компетентности.

На данном этапе происходит обучение с использованием спецкурса «Этический практикум», состоящего из двух основных блоков: теоретический онлайн курс «Этический практикум», завершающийся онлайн-тестированием, позволяющим определить уровень усвоенных и закреплённых знаний;

3) технологический – позволяет оптимизировать процесс формирования умений и навыков, необходимых для формирования профессионально-этической компетентности. Данный этап создает предпосылки для творческого осмысления и использования полученных на информационном этапе знаний, закладывает фундамент дальнейшего профессионального и личностного совершенствования обучающихся.

Формирование компетенций, составляющих структуру профессионально-этической компетентности, осуществлялось в процессе:

– реализации практического блока спецкурса «Этический практикум», позволяющих применять положения этического кодекса в ходе решения практических социально-педагогических задач;

– модернизации программ производственной практики технологическими заданиями, способствующими формированию компетенций (разработка индивидуальных практических рекомендаций для всех участников учебно-воспитательного процесса с учетом норм этического кодекса);

– включения обучающихся в организацию и проведение занятий в рамках реализуемой в Евпаторийском институте социальных наук дополнительной общеобразовательной программы «Весенняя психологическая школа»;

– использование метода проектов. Метод проектов является такой технологией, которая позволяет преподавателю создавать учебные педагогические ситуации, задачи и задания по различным основаниям и на основе различного предметного и междисциплинарного содержания.

4) результативный – определяет формирование профессионально-этической компетентности социального педагога. Содержание результативного этапа включает в себя: экспертную оценку руководителей практики, экспертную оценку преподавателей.

Неотъемлемым компонентом моделирования целостного педагогического процесса, направленного на эффективность формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов, является разработка и обоснование эффективных педагогических условий, среди которых мы выделяем следующие: формирование гуманистической направленности обучающихся и мотивационно-ценностного отношения к овладению профессионально-этической компетентностью; интеграция в процесс подготовки будущих социальных педагогов нормативно-правового аспекта этической направленности через инновационную деятельность; включение обучающихся в практико-ориентированные, волонтерские и проектные виды деятельности; создание рефлексивной среды с целью обеспечения возможности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию и самореализации.

Результативный блок модели включает в себя определение критериев, показателей и уровней сформированности специальных компетенций, составляющих структуру профессионально-этической компетентности.

Приведенное деление процесса формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов на этапы во многом носит условный характер, т.к. существенной границы между ними провести невозможно. Тем не менее, каждый этап характеризуется своими специфическими особенностями: решаемыми задачами, формами и методами, что в итоге дает возможность более рационально планировать и более эффективно реализовывать поставленную цель.

Выводы. Таким образом, процесс формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов осуществляется через систему взаимосвязанных между собой этапов, в ходе которых формируются ключевые специальные компетенции, составляющие структуру профессионально-этической компетентности.

Литература:

1. Булавко О. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / О.В. Булавко, А.П. Пепеляева, Н.П. Мурий, Е.А. Поединок // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. — С. 221-223
2. Галагузова М.А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова // Педагогическое образование и наука, №6, 2010. – С. 1
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
4. Дмитриенко Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.. Ставрополь, 2006. – 181 с.
5. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного

процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / под общей редакцией И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252

6. Кулешов А.А. Теория и практика реализации метода проектов в формировании специальной компетенции студентов профессионально-педагогических колледжей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Тольятти, 2006 – 213 с.

7. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Н. А. Глузман, Д. П. Алимасова, Л. С. Анисимова, О. Ю. Горячук, Н. В. Давкуш, Ю. К. Картавая, Н. Н. Колосова, В. Н. Раскалинос, А. В. Хитрова, Г. Р. Шпиталевская; под общей ред. Н. А. Глузман. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – 300 с.

8. Тахохов Б.И. Современный этап реформирования высшей школы Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта) ISSN: 2311-1305, 2017. – С. 246-254

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – 2016 г.

10. Чердымова Е.И. Синергетический подход к формированию экопрофессионального сознания специалиста / Е.И. Чердымова, В.Я. Мачнева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-2. – С. 402-405.

Педагогика

УДК 378

**инспектор отделения планирования и контроля качества учебного процесса
и практики учебного отдела Белимова Алина Александровна**

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация. Возрастание роли полиции в становлении и развитии гражданского общества в России, доминирование в её деятельности социальной функции служения обществу и человеку обуславливают совершенствование подготовки сотрудников органов внутренних дел к открытому социальному взаимодействию с гражданами, социальными институтами иными субъектами правоохранительной деятельности. В качестве методологии такой подготовки выступают идеи системного, компетентностного, антропологического подходов, психологическая теория деятельности, отдельные концепции психологической структуры деятельности, аспектный теоретический анализ которых позволил определить в качестве образовательного результата подготовки курсантов и слушателей в вузах МВД России социальную компетентность, её структуру и функции в общей профессиональной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: методология; компетентностный подход; подготовка; социальная функция; социальная компетентность.

Annotation. The growing role of the police in the formation and development of civil society in Russia, the dominance in its activities of the social function of serving the society and the individual is conditioned by the improvement of the training of law enforcement officers for open social interaction with citizens, social institutions and other subjects of law enforcement. As a methodology for such training, there are ideas of a systemic, competence-based, anthropological approach, a psychological theory of activity, separate concepts of the psychological structure of activity, an aspect-based theoretical analysis which made it possible to single out social competence, general professional competence of the future specialist.

Keywords: methodology; competence approach; training; social function; social competence.

Введение. Федеральный закон «О полиции» заменой института «милиции» на институт «полиции» определил его новое положение в обществе: выделил в качестве ведущей функции полиции социальную функцию, заключающуюся в служении обществу, человеку, оказанию услуг населению в правоохранительной деятельности. Предназначение полиции – защищать жизнь, здоровье, права и свободы граждан, оказывать незамедлительную помощь всем, нуждающимся в её защите от преступных и иных противоправных посягательств. МВД России реализует политику открытого социального взаимодействия, на основе создания необходимых условий для развития партнерских отношений с гражданским обществом. При этом курсанты вузов МВД России в своем подавляющем большинстве – вчерашние школьники, не имеющие должного социального опыта взаимодействия не только в открытых, динамичных, сложно организованных социальных системах, из которых состоит поле их предстоящей профессиональной деятельности, но и не имеющие опыта самоорганизации своей какой-либо профессиональной деятельности. Эти факторы обуславливают рассмотрение подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию как своеобразной педагогической проблемы ведомственного образования, имеющей свои методологические, теоретические и технологические аспекты.

Методологический уровень постановки проблемы совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел на основе выделения и развития в качестве её целевого вектора *обеспечение готовности выпускников ведомственных вузов к социальному взаимодействию в меняющемся обществе* предполагает поиск ответа на вопрос: «Каковы теоретико-методологические основания определения образовательного результата подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию?».

Изложение основного материала статьи. Анализ существующих подходов к проблеме подготовки сотрудников полиции в вузах МВД России показал, что, не смотря на уже состоявшийся переход на образовательные стандарты 3-го поколения, в исследованиях, монографиях, учебных пособиях, статьях

преподавателей наших ведомственных вузов крайне мало работ по компетентностному подходу и его реализации в учебно-воспитательном процессе вуза.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность», в рамках которого, как правило, готовятся кадры для органов внутренних дел, определяет уровень требований к образовательному результату, отражающему существенные характеристики социального заказа на такого специалиста. Сотрудник полиции по окончании вуза должен обладать рядом общекультурных компетенций: аналитическими способностями в социально-гуманитарной сфере; способностью к социальной ориентации в происходящих процессах; способностью к пониманию социальной значимости предстоящей профессиональной деятельности и её ценностно-смыслового содержания; способностью к толерантному, бесконфликтному социальному и профессиональному взаимодействию в поликультурной среде; поддерживать свою психологическую устойчивость на основе когнитивной и эмоциональной саморегуляции; обладать способностью к рефлексивному самоанализу и саморазвитию, что, по-видимому, и составляет его нормативную социальную компетентность.

Для обеспечения такого результата в учебно-воспитательном процессе вуза необходимо иметь ясное представление о существенных свойствах и структуре этого интегративного профессионально-личностного новообразования.

Как показывает анализ педагогической теории и образовательной практики, не только у педагогов ведомственных вузов, но и в отечественной педагогической науке нет согласованного представления об основных конструктах компетентностного подхода. Согласно «Стратегии модернизации общего образования в России» содержание «компетентности» составляют «когнитивный, операционально-технологический, мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты» в виде образовательного результата (знаний, умений, ценностных ориентаций, привычек и т.д.). В силу сложности и многоаспектности этого конструкта в научной литературе его определение не избежало вариативности: «компетентность» – как личностное качество владения человеком определенной компетенцией (В.В. Краевский) [1, с. 128]; особая организация специфических предметных знаний, способствующая принятию эффективных решений в определенной деятельности» (А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко) [2, с. 3]; «осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека» (Д.С. Ермаков) [3, с. 10-11]; «самостоятельно реализуемая способность в практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимися учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» (А.М. Новиков) [4, с. 11]; характеристика, даваемая человеку в результате эффективности решения социально значимых задач. Иными словами, компетентный человек – социально признанный (В.Н. Манюкова, О.В. Кузьмина) [5, с. 13]; содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, представлений в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» (Э.Ф. Зеер) [6, с. 13]; «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального опыта, ценностей» (С.Г. Вершловский) [7, с. 108]. Такое же многообразие мнений обнаружилось и в научных трудах по трактовке социальной компетентности, понимаемой как: «свойство личности, характеризующее человека в его взаимодействии с Миром и в отношениях с собой, обществом, другими, деятельностью» (И.В. Кондаков) [8, с. 13]; особый гибкий ситуативный стиль поведения (В.Г. Ромек) [9, с. 10]. Часто социальная компетентность ассоциируется со способностью к командной работе и продуктивностью в разрешении конфликтов.

Авторы «Стратегии модернизации общего образования» характеризуют социальную компетентность многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью; имеющим её людям присущи достаточно развитое интеллектуальное развитие, абстрактное мышление, саморефлексия, определение собственной позиции, самооценка, критическое мышление.

И. А. Зимняя утверждает, что «базовая социальная компетентность включает в себя целый комплекс компетентностей человека: *здоровье* – как основы бытия; *гражданственности* как основы общечеловеческой социальной сущности; *информационно-технологической* как пользовательские способности в информационной сфере; *социального взаимодействия* – способности к адекватному взаимопониманию, избеганию конфликтов, созданию доверительных отношений; *общения* как способности к коммуникации на родном и иностранных языках» [10, с. 21].

Теоретический анализ понятий «компетентности» и «социальная компетентность позволяет сделать вывод о том, что неоднозначность трактовки их сущности проявляется в силу того, что одни учёные рассматривают оба этих понятия как общефилософскую категорию, другие – как педагогическую, третьи – как психолого-педагогическую, четвертые – как социальную. Мнение большинства ученых совпадает по вопросу о содержании компетентности – это интегральный комплекс компетенций, составляющий важнейший конструкт компетентностного подхода.

В решении проблемы определения теоретико-методологических оснований определения содержания и структуры социальной компетентности сотрудника полиции – будущего специалиста правоохранительной деятельности значительную роль сыграла концепция структуры компетенции, предложенная А. А. Вербицким и Н. А. Рыбакиной, согласно которой компетенция интегрирует в себе «совокупность трех видов опыта: *когнитивного* (теоретического), *социального* и *рефлексивного*» [11, с. 11].

«Когнитивный опыт позволяет обучающемуся понять значение социального явления. Процесс осмысления осуществляется в контексте *социального компонента* познавательной деятельности, где когнитивный опыт используется для совместного решения собственно учебных и практико-ориентированных задач и проблем» [11, с. 12]. «*Рефлексивный опыт* формируется в процессе реализации рефлексивной деятельности обучающегося, позволяющей ему осуществлять переход от одного объекта – объекта деятельности индивида, принимающего сообщение, к другому объекту – самой деятельности индивида, принимающего сообщение, к другому объекту – самой деятельности индивида – объекту, объемлющему первый» [12, с. 2]. Социальный опыт осваивается обучающимися преимущественно в контексте организованной в учебном процессе познавательной деятельности, обусловленном её предметным, социальным и рефлексивным содержанием.

Контекстно-компетентностный подход обеспечивает целевую направленность деятельности студентов не только на овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, а главное, на овладение опытом

осуществления изучаемой деятельности, в котором знания выполняют функцию ориентировочной основы. Важно, чтобы этому предшествовало целенаправленное формирование принципов и способов самоорганизации обучающимся своей деятельности на этапе общего образования.

При контекстно-компетентном подходе к организации педагогического процесса воспитания, обучения и развития курсантов и слушателей в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой создаются условия для проектирования, прогнозирования и формирования согласованных между собой, интегративно связанных компетенций, обеспечивающих способность сотрудника полиции к продуктивному решению задач социального взаимодействия.

Особого внимания при проектировании профессиональной подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию требует культурологический подход (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. М. Новиков), устраняющий предметоцентризм исторически традиционного знания и ориентированный на выбор в качестве содержания образования педагогически адаптированного социального опыта человечества [13, с. 3].

Опыт личности, профессионала является объектом исследования специалистами многих отраслей знания: философами, историками, социологами, психологами, педагогами в интересующих их аспектах и гранях широкого диапазона. Постепенно опыт человека как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности, по справедливому выражению Е.Ю. Савина «превращается из периферийного объекта исследования в одну из основополагающих категорий» [14, с. 7].

В контексте нашего исследования привлекает внимание антропологический подход к современному образованию В.И. Слободчикова, выделяющего в качестве его цели и ценности - «обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению, формирование его субъектных способностей» [15, с. 16]. В процессе реального становления субъекта собственной профессиональной деятельности главенствующую роль В.И. Слободчиков отводит опыту осуществления нормативной структуры любой человеческой деятельности, элементами которой, по его мнению, являются: *проектирование, организация, управление, реализация и рефлексивная оценка результатов деятельности*. На наш взгляд, в предложенной структурной модели деятельности не достаёт главного системообразующего компонента - *целеполагания*, обеспечивающего направленность и удержание в заданном направлении достижения идеального результата деятельности все её иные элементы. Философское понимание деятельности как динамической системы взаимодействия субъекта с миром допускает при её моделировании отсутствие цели как таковой, однако, когда мы ведем речь о жизнедеятельности человека и его профессиональной деятельности, цель становится обязательным её элементом. В психологии в качестве деятельности рассматривается «не любая активность человека, а активность, «направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей и освоением социального опыта» [15, с. 10].

Опираясь на такое представление о структуре деятельности, мы в качестве одной из центральных задач подготовки будущих специалистов органов внутренних дел к социальному взаимодействию определяем «Овладение курсантом (слушателем) полной нормативной структурой совместной деятельности». Практическая реализация такой задачи в образовательном процессе вуза потребовала углубленного исследования теории психологической структуры деятельности субъекта, обретающей в новых социально-экономических и нравственно-этических координатах новые аспекты. Теоретической основой проектирования нормативной структуры деятельности сотрудника полиции в условиях социального взаимодействия послужила концепция психологической структуры деятельности В.Д. Шадрикова, выделяющего в ней мотивы, формирование замысла, постановку целей, программирование стратегии и тактики поведения и действий, проектирование результата и его рефлексивную оценку в сравнении с запланированным [16, с. 14].

Принимая за основу такую психологическую структуру деятельности следует учитывать, что деятельность сотрудника полиции протекает в динамичной социальной среде, оказывающей детерминирующее влияние на становление смыслов и способов реализации и оценивания результатов. На важность рассмотрения человека в его целостности как субъекта общества, социума обращают внимание и Е.П. Белозерцев, В.А. Брушлинский, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, Е.И. Исаев. В.И. Слободчиков и другие ученые.

В.И. Слободчиков рассматривает *социальный опыт субъекта* как сущность процесса социализации личности, обретаемый им при «вхождении в социальную среду и систему социальных связей и отношений» [15, с. 121], что обуславливает выделение в нормативной модели деятельности сотрудника полиции в социальном взаимодействии ценностно-смыслового компонента, отражающего его мировоззренческую позицию.

Выводы. Результаты теоретико-методологического анализа научных источников по проблеме подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию позволили нам рассматривать в качестве её образовательного результата *социальную компетентность* курсантов и слушателей вузов МВД России как интегративной, внутренне согласованной совокупности мировоззренческого, социально-когнитивного, регулятивного и рефлексивного опыта субъекта в условиях совместной деятельности. Она, по нашему мнению, выполняет роль ядра (ядерного), системообразующего компонента общей профессиональной компетентности будущих специалистов органов внутренних дел и обеспечивает в деятельности сотрудника функции социальной ориентации, познания социального мира и себя в нем, принятия социально адекватных регулятивных решений, рефлексивной самоорганизации и регуляции совместной деятельности.

Литература:

1. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. 288 с.
2. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) – Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2005. 208 с.
3. Ермаков Д. С. Компетентный подход в образовании. / Д. С. Ермаков. // Педагогика. 2011. № 4. С. 8-15.
4. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования. / А. М. Новиков. // Педагогика. 2011. № 6. С. 3-14.

5. Манюкова, В. Н., Кузьмина О. В. Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // СПО. 2009. № 2. С. 8-9.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию. / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк. // Высшее образование сегодня. 2005. № 4. С. 23-30.
7. Вершловский С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования. // Педагогика. 2010. №5. С. 108-115.
8. Кондаков И.В. Субъект в социокультурном пространстве своего осуществления // Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж, 2001. 228 с.
9. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект. // Журнал практического психолога. 1999. № 9. С. 3-14.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.
11. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы. // Педагогика. 2014. №2. С. 3-14.
12. Лепский В.Е. Рефлексивный подход от методологии к практике. / Под ред. В. Е. Лепского. М., 2009. 447 с.
13. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования. / А. М. Новиков // Педагогика. 2011. №6. С. 3-14.
14. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: Автореф... дис. кан. психол. наук. – М.: 2002. 22 с.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах [Электронный ресурс]: учеб.пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с. — (Основы психологической антропологии)
16. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

Педагогика

УДК 37.013

магистр, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики Белкова Наталья Валерьевна
Северный (Арктический) Федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск);
профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики Дружинина Мария Вячеславовна
Северный (Арктический) Федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья рассматривает теоретический анализ понятий «трудная жизненная ситуация» и «сопровождение». Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, требуют особого подхода со стороны педагогического коллектива. Использование технологии социально-педагогического сопровождения в условиях современной образовательной организации позволяет помочь таким детям успешно обучаться и социализироваться. Авторы приводят результаты опроса социальных педагогов общеобразовательных школ г. Архангельска, а также представителей школьной администрации. Полученные результаты указывают на востребованность в практике образовательной деятельности научно обоснованной модели сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, социальный педагог.

Annotation. The article considers the theoretical analysis of the concepts "difficult life situation" and "support". Children who find themselves in a difficult life situation require a special approach on the part of the teaching staff. Using the technology of social and pedagogical support in the conditions of a modern educational organization lets help such children successfully learn and socialize. The authors cite the results of a survey of social educators in secondary schools in Arkhangelsk, as well as representatives of the administration of these schools. The obtained results indicate the demand for practical models of accompanying children who found themselves in a difficult life situation.

Keywords: difficult life situation, support, socio-pedagogical support, social pedagogue.

Введение. В современных условиях возрастает число детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС). Школа, являясь одним из важнейших институтов социализации человека, должна уделять внимание детям, столкнувшимся с этой проблемой.

Если рассматривать отличие нормальной для человека ситуации от трудной, то следует отметить, что проблемность ситуации проявляется в том, что «решение задачи сопряжено с большей затратой разного рода ресурсов и меньшей уверенностью в успехе, чем решение нетрудной задачи» [3].

Изложение основного материала статьи. Понятие «трудная жизненная ситуация» используется в таких научных направлениях, как социальная работа, психология, социальная педагогика. Российское законодательство определяет трудную жизненную ситуацию как «объективно нарушающую жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротством, безнадзорностью, малообеспеченностью, отсутствием определенного места жительства, конфликты, жестокое обращение в семье, одиночество и т.п.), которую он не может преодолеть самостоятельно» [4]. Рассматривая ТЖС в данном контексте, мы обнаружили, что существует множество факторов, способных привести ребенка к трудной жизненной ситуации, как материального характера (отсутствие жилья), так и психологического (одиночество, проблемы в семье и т.д.). В школах востребованы, но в педагогической науке не разработаны модели социально-педагогического сопровождения детей в ТЖС.

Таким образом, обнаруживается противоречие между научной теорией и практикой школьного образования. Отсюда возникает проблема научного обоснования эффективной модели сопровождения детей в ТЖС.

В настоящее время понятие «сопровождение» активно используется в профессиональной терминологии практических педагогов, психологов, медицинских работников и употребляется не только концептуально, но и в практической деятельности по решению конкретных профессиональных проблем. Рассмотрим подробнее понятие «сопровождение». Этимологически оно близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Сопровождение можно рассматривать как взаимодействие двух активных субъектов, причем сопровождаемый имеет право на принятие решений в процессе сопровождения.

Ребенок, в силу своего возраста и отсутствия жизненного опыта, не способен самостоятельно, без посторонней помощи, найти выход из сложившейся в его жизни трудной ситуации. Дети являются наиболее уязвимой в социальном плане группой. Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева в своих работах указывают на то, что данная ситуация усугубляется тем, что ребенок не умеет, в силу отсутствия соответствующего опыта, попросить помощи у других [9]. Обучаясь в школе, дети в ТЖС требуют пристального внимания и помощи со стороны педагогического коллектива. Одной из форм помощи является социально-педагогическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В условиях современной образовательной организации дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, находятся под наблюдением специалистов службы сопровождения, в состав которой входят педагоги-психологи, социальные педагоги. В настоящее время профессиональные обязанности социального педагога изложены в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», который был в инициативном порядке разработан Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». В декабре 2016 г. он был поддержан Национальным советом по профессиональным квалификациям при Президенте Российской Федерации, а 10 января 2017 года утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»» [10]. Данный документ выделяет шесть обобщенных трудовых функций ОТФ: «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации»; «Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации»; «Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса»; «Воспитательная работа с группой обучающихся»; «Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования»; «Тьюторское сопровождение обучающихся». Одной из обобщенных трудовых функций (ОТФ), отнесенной непосредственно к деятельности социального педагога в области образования, в данном документе является «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации», раскрывающаяся через трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания специалиста [10]. Разработка мер по социально-педагогическому сопровождению учащихся в трудной жизненной ситуации определена стандартом как одно из основных трудовых действий социального педагога. Таким образом, мы предполагаем, что формирование у данного специалиста готовности к сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, является важным компонентом моделирования процесса профессиональной подготовки будущего социального педагога.

Значимое место в образовательном процессе школы отводится здоровью учеников, социализации личности, а также созданию безопасной и комфортной образовательной среды. Существенно изменяется вся образовательная ситуация в школе, а деятельность социального педагога начинает позиционироваться как обязательная, конкретная и измеримая, сам же специалист становится полноценным участником образовательного процесса.

Цель социально-педагогического сопровождения – создать социально-педагогические условия, обеспечивающие развитие личности учеников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В процессе педагогического сопровождения социальный педагог реализует следующие направления деятельности:

- систематический мониторинг социально-педагогического статуса ребенка в трудной жизненной ситуации;
- формирование у ребенка в ТЖС способностей к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- создание специальных условий, в рамках которых будет оказана необходимая помощь детям, имеющим проблемы в обучении [11].

Посредством социально-педагогического сопровождения социальный педагог имеет возможность помогать детям и подросткам параллельно с их естественным развитием. Чтобы обеспечить создание необходимых условий для принятия сопровождаемым оптимальных решений, социальному педагогу следует проявить высокий профессионализм, так как даже при наличии четких и педагогически целесообразных планов, могут появиться проблемы, имеющие коррекционный, организационный и другой характер [12].

Для решения проблемы оптимального социально-педагогического сопровождения предполагается разработка содержания, средств, методов образовательно-воспитательного процесса, который призван выявить и использовать субъектный опыт ребенка, раскрыть способы его мышления, выстроить индивидуальную траекторию развития посредством внеурочной занятости, учета личностных потребностей и творческих способностей детей и подростков.

Рассмотрим основные этапы социально-педагогического сопровождения, которые мы установили в процессе изучения теории практики образовательной деятельности.

Первый этап предполагает организацию и проведение психолого-педагогической диагностики (социометрия, мотивация к учебе и т.д.), а также анкетирования детей и подростков (интересы, склонности и т.д.), чтобы выработать рекомендации в рамках улучшения результатов учебной и воспитательной деятельности в одной из образовательных организаций. На основе полученных сведений по анкетированию становится возможным сбор информации, касающийся ряда вопросов, имеющих связь с обучением, проживанием и социальным окружением ребенка.

На втором этапе полученная информация анализируется, и на основе полученных результатов предполагается, каким образом будет в дальнейшем выстраиваться работа социального педагога, а также определяется группа детей, с которыми необходимо будет вести интенсивную индивидуальную работу (дети,

входящие в «группы риска», а также дети из неблагополучных семей).

На третьем этапе разрабатывается программа работы, отбираются мероприятия, методы, диагностические методики, соответствующие ситуации, в которой находится ребенок, необходимые для организации и осуществления социально-педагогического сопровождения ученика специалистом образовательной организации.

Четвертый этап является деятельностным: необходимо разработать модель социально-педагогического сопровождения.

На пятом этапе анализируется деятельность по сопровождению, оценивается эффективность модели, вносятся необходимые корректировки.

С целью обеспечения полноценного развития детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а также их успешной социализации, раскрытия творческого потенциала, целесообразно, как мы уже отмечали, разработка и реализация модели организации социально-педагогического сопровождения. Для реализации социальным педагогом данной модели в школе, необходимо составление плана работы, схемы совместных действий родителей и специалистов, деятельность которых призвана развивать способности ребенка, оздоравливать и социально адаптировать его (например, осуществлять профессиональную ориентацию).

Условия реализации модели предложены в работе Сулейменовой Ж.А.:

1) Готовность социального педагога адекватно воспринимать существующие социальные и личные проблемы детей, которые обучаются в школе.

Выявить данные проблемы необходимо на начальном этапе работы, связанной с реализацией модели социально-педагогического сопровождения.

Для понимания социально-педагогических особенностей контингента детей, на который будет направлено педагогическое воздействие, необходимо применять метод наблюдения и метод изучения документации, в частности, изучать личные дела учащихся. Также необходимо посещать семьи для выяснения характера окружения и социально-бытовых условий, в которых находятся учащиеся. Составив характеристики и осуществив наблюдения над личными особенностями детей, можно сформулировать ряд выводов, в каких направлениях необходимо вести работу в рамках социально-педагогического сопровождения, например:

- осуществлять социально-педагогическую реабилитацию. Указанное направление часто является ведущим в деятельности социального педагога. Необходима индивидуальная работа с конкретными учениками, где социальный педагог для достижения успехов должен приложить максимум усилий;

- сопровождать ребенка в семье. При взаимодействии с семьей социальный педагог должен проявлять чрезвычайный такт, особую деликатность и осторожность. Специалист не может не до оценивать факты, когда неблагополучной внутрисемейной обстановкой оказывается отрицательное воздействие на личность ребенка;

- вести работу с социальным окружением ребенка. Такая работа требует инициативы от образовательной организации (родительский всеобуч, собрания, организация совместной с детьми деятельности) [13].

2) Наличие активной позиции социального педагога при решении социальных и педагогических проблем, реализуемой готовности к социально-педагогическим действиям. Это подразумевает разработку мероприятий, призванных устранить выявленные проблемы. Так, чтобы регулировать процесс улучшения неблагополучной обстановки в семье, необходимо проведение бесед с родителями, совместных с детьми родительских собраний, общешкольных мероприятий, организация совместных походов детей и родителей на природу. Также, чтобы повысить эмоциональную комфортность детей, необходимо проведение различных игр, конкурсов, викторин и пр.

3) Фиксация личных достижений детей в дневнике наблюдений социального педагога с целью выявления результативности работы по организации участия детей в мероприятиях [13].

Таким образом, на основе управляемой взаимосвязи общеобразовательной школы и родителей, образовательной и внеурочной деятельности детей повышается их самооценка, изменяются их моральные ценности, снижается уровень тревожности, осуществляется их успешная адаптация к коллективу.

В 2016 году в г. Архангельске нами было проведено анкетирование 28 директоров общеобразовательных организаций и их заместителей. Им было предложено выделить среди всех направлений деятельности социального педагога наиболее важные. Результаты исследования показали, что 85,7% (24 человека) опрошенных определяют способность социального педагога к сопровождению детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как приоритетное направление работы специалиста в условиях школы.

Также нами был проведен опрос 30 социальных педагогов, работающих в общеобразовательных организациях г. Архангельска. Было предложено выделить те направления их работы, в которых специалисты испытывают трудности. Респонденты выделили трудности в координации работы различных государственных учреждений, социальных служб, общественных организаций и частных лиц по оказанию необходимой помощи социально незащищенным учащимся – 46,7% (14 человек); во взаимодействии с учителями, родителями (лицами их заменяющими) в оказании помощи учащимся – 36,7 % (11 человек); в разработке программ сопровождения детей в трудной жизненной ситуации с учетом специфики их социальных проблем – 60% (18 человек).

Выводы. Результаты теоретического анализа и проведенного практического исследования указывают на высокую востребованность на практике модели сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В условиях современной образовательной организации применение такой модели реализуется прежде всего социальными педагогами. Результаты опроса как администрации образовательных организаций, так и работающих в данных организациях социальных педагогов, подчеркивают необходимость проявления особого внимания и к процессу профессиональной подготовки будущих социальных педагогов с целью формирования готовности профессионалов к процессу организации и моделированию социально-педагогического сопровождения учащихся в трудной жизненной ситуации. Таким образом, перспективным является как разработка модели профессиональной подготовки социальных педагогов, так и формирование готовности специалистов к моделированию сложного процесса коррекции трудной жизненной ситуации, в которой оказываются дети. Оба эти направления требуют дальнейшего изучения, научного обоснования и апробации в практике образовательной деятельности.

Литература:

1. Мандель Б.Р. Современная педагогическая психология: Полный курс: иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения – Москва: Директ-Медиа, 2015. – 828 с.
2. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Наталия Георгиевна Осухова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструкторов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23-25 сент. 2010 г. / Изд-во Ин-т психологии РАН [и др.]. – Кострома, 2010. Т. 2. С. 40-42.
4. Федеральный закон от 10.12.1995 N 195-ФЗ (ред. от 23.07.2008) «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».
5. Малева Т.М., Рагозина Л.Г., Тополева-Солдунова Е.А., Коваленко Е.А., Гришина Е.Е. Социологический анализ современных форм социальной адаптации лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, и разработка предложений по социальному обслуживанию. (21.05.2014). <https://ssrn.com/abstract=2443349> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2443349> (дата обращения 18.06.2018)
6. Евграфова И.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2001. – 187 с.
7. Солдатенкова А.Ю. Начальное общее образование в меняющемся мире: материалы всероссийской научно-практической конференции (4 декабря 2014 г.) / М-во образования и науки РФ, Федер. гос. автоном. образоват. учреждение высш. Проф. образования «Сев. (аркт) федер. у-т им. М.В. Ломоносова», ин-т педагогики и психологии, каф. педагогики и психологии детства. – Архангельск: КИРА, 2014. – 251 с.
8. Капустин А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов вуза. / А.Н. Капустин // Перспективы науки и образования. – 2013. – №1. – С. 61-67.
9. Каблукова, И.Г.. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Красноярск, 2007. – 219 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/1041.
10. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.01.2016 г. № 45406. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 05.05.2018).
11. Алмазов, Б.Н. и др. Методика и технологии работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся на факультетах социальной педагогики и социальной работы / Б.Н. Алмазов / под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. - 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 189 с.
12. Абрамович, Т.В. Профессиональный статус и профессиональная деятельность социального педагога / Т.В. Абрамович // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – №5. – с. 3-5.
13. Сулейменова, Ж.А. Потенциал социальной педагогики для развития личности. / Ж.А. Сулейменова // Социальные отношения. – 2013. – №2. – С. 67-75.

Педагогика

УДК 372.8

учитель биологии и химии Белов Александр Андреевич

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

"Средняя общеобразовательная школа села Кривандино" (с. Кривандино);

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИДРОПОННЫХ УСТАНОВОК В ШКОЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены возможности использования гидропонных систем в школьной проектной деятельности. Выращиванием растений в закрытых грунтах, в качестве модели, могут заниматься педагоги в образовательном процессе. Исследовательских задач множество: от программирования и автоматизации до экспериментов по аналитической химии.

Ключевые слова: гидропоника, проектная компетентность, системно-деятельностный подход, школьные проекты.

Annotation. The possibilities of using hydroponic systems in school design activities. As a model, teachers in the educational process can be engaged in the cultivation of plants in closed soils. Research tasks set: from programming and automation to experiments in analytical chemistry.

Keywords: hydroponics, project competence, system-activity approach, school projects.

Введение. Двадцать лет назад в России не было многих профессий, востребованных сегодня: менеджер по социальным сетям, программист мобильных приложений, блогер. Кристофер Писсаридес, нобелевский лауреат по экономике, в своей лекции в Высшей школе экономики «The Future of Work: Employment in the Age of Robots» [9], обратил внимание на факт медленного вытеснения человека роботами из множества сфер деятельности: здравоохранения, недвижимости, рекреации, домохозяйства и персональных услуг. В транспортной сфере появляются беспилотные автомобили, в экономической – интернет-банкинг, в сельском хозяйстве – роботизированные автономные фермы. Следовательно, появляются профессии, которые будут улучшать и обслуживать эти технологии. Исследования, проведенные московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив [1], предрекают появление более 130 новых профессий, таких как, урбанист-эколог, инженер роботизированных систем, сити-фермер и т. д. Этим профессиям не учат в институтах, о них даже не догадываются в сегодняшних школах, а значит всё целеполагание нынешней системы образования должно измениться: от подготовки специалистов с известными параметрами

к творчески мыслящему человеку, способному приобретать новые компетенции самостоятельно, ведь «каменный век закончился не потому, что закончились камни».

Система образования ещё не научилась гибко подстраиваться под нужды рынка и уровень научно-технического прогресса, но первые шаги к изменению ситуации предпринимаются путём введения Федеральных Государственных образовательных стандартов, поднимающих на щит лозунг: «Научить учить себя в любой ситуации и в любое время!». В связи с этим у процесса образования появляются такие особенности, как объединение всех уровней образования с детского сада до института, системно-деятельностный подход в организации учебного процесса, богатство внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется не только предметным, но и метапредметным, личностным результатам и формированию универсальных учебных действий. Благодаря комплексному подходу выпускник реализует себя целостно: кроме предметных компетенций воспитывает в себе активность, инициативность, способность работать в команде, ответственность, творческое мышление [6, 15].

В условиях меняющегося мира проблемное обучение, в частности проектный метод, во всём своём многообразии предлагает мощный инструмент для развития всех необходимых современному человеку компетенций. Проекты по биологии могут быть разнообразны: опыты с животными, растениями, микроорганизмами, – каждый раздел этой удивительной науки может быть дополнен богатым исследовательским материалом. В качестве перспективных идей для современных учебных проектов могут рассматриваться исследования на гидропонных установках: подобные системы позволяют проводить как узкие, так и междисциплинарные исследования по физиологии растений, экологии, химии, компьютерному моделированию и программированию. Гидропоника – выращивание растений без почвы (на искусственных субстратах или без них вовсе), часто с использованием искусственного освещения.

Актуальность работы продиктована тем, что развитие современного мира связано с урбанизацией и ростом количества городского населения, а значит, остро встаёт вопрос о производстве питания. Проектный метод в школе по использованию гидропонных установок на заре глобальных изменений, вероятно, сможет дать не только творческих и инициативных выпускников, но и квалифицированных специалистов, имеющих конкретные практические навыки по работе с гидропонными системами, которые в свою очередь смогут обеспечить экспоненциально растущее население продуктами агрономии.

Упомянутые выше изменения фиксируются давно [2] и на высшем уровне: ООН в своём прогнозе «Перспективы мирового населения» [10] утверждает, что к 2050 году население Земли приблизится к 10 миллиардам человек, большинство из которых будут жить в городах. Традиционное сельское хозяйство, даже с серьёзным ростом продуктивности с единицы площади, не сможет дать необходимое количество доступной и качественной еды [2, 3], поэтому уже сейчас появляются кампании, которые переносят производства растительной продукции в мегаполисы, используя современные системы выращивания и автоматизации. На стыке информационных технологий и, в широком смысле, сельского хозяйства, возникает новая область знаний – агрокибернетика.

Фермы нового типа появляются по всему миру и обещают повысить эффективность производства при минимуме затрат. Современные разработки в области контейнерных и вертикальных ферм с использованием гидропонных технологий выращивания растений позволяют снизить издержки по сравнению с традиционным сельским хозяйством. При этом за счет многоярусной компоновки плодородная площадь во много раз может превышать задействованную территорию размещения таких ферм. Современные разработки в области ламп искусственного освещения с излучением всего необходимого спектра, а также технологии автономного жизнеобеспечения дают возможность круглогодичного выращивания растений практически в любых районах Земли, включая густонаселенные урбанизированные территории. Так, интерес к таким фермам в городах сформировался в новом социальном тренде – сити-фермерстве, который в настоящее время переживает значительный подъем в развитых странах.

Потребность в больших количествах недорогой, но качественной еды, будет только увеличиваться. Следовательно, чтобы удовлетворять всем критериям качества, пища должна производиться близко к конечному потребителю. Но в городе земли не предназначены для масштабного сельского хозяйства: территория большой площади стоит дорого, это влияет на конечную стоимость продуктов; антропогенные экологические факторы в виде разных загрязнений, в том числе светового, не позволяют растениям проявить весь свой генетический потенциал. Подобные противоречия способны решить новые подходы к агрономии с использованием многоуровневых, следовательно, максимально эффективно использующих пространство, автоматизированных гидропонных ферм, например, на крышах многоэтажных зданий. Такие проекты станут закрытыми от окружающего городского пространства, со специальным микроклиматом для решения проблемы неблагоприятной экологической обстановки. Наступает эра новых возможностей для высококвалифицированных специалистов в области современной агрономии, и эти специалисты сейчас учатся в школе.

В методе школьных проектов больший упор делается на развитие общих возможностей ученика, нежели на умения решать задачи практического характера. Профильные школьные исследовательские проекты на гидропонных установках будут формировать профессиональный взгляд на агрономию, робототехнику и автоматизацию, современные биотехнологии и многое другое, развивать практические навыки программирования, моделирования, обслуживания агрокомплексов.

Цель работы: показать возможности применения гидропонных систем в школьной проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вызовы времени и образование. Сегодня, когда приоритетными ценностями развитого общества является информация, наиболее ценными умениями для специалистов становятся умения работать с большими объёмами информации. Центром внимания стала многогранная личность ученика, а значит с особой актуальностью зазвучали идеи гуманистической педагогики, личностно-ориентированного, системно-деятельностного подходов к обучению и воспитанию учащихся. Лежащий в основе ФГОС общего образования системно-деятельностный подход означает переход от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования умения учиться; от изолированного от жизни изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения учащимися жизненных задач, т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов; от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее

целенаправленной организации и планомерного формирования; от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения [4, 5, 12].

Компетентностный подход в фундаменте ФГОС, наряду с системно-деятельностным подходом и ориентацией на развитие УУД, предполагает формирование таких интеллектуальных умений, как умения анализировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, принимать решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью. Помимо этого, значительное место в системе образования занимает блок социальных компетенций: умение работать в коллективе, обсуждать и коллективно принимать согласованные решения, исполнять разные социальные роли, владеть культурой коммуникации, находить общий язык и быть терпимым к представителям разных культур [11, 12].

Исходя из этого, модернизация общего образования требует разработки новой модели школы, перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Таким образом, приоритетной целью образования в современной школе становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию [11].

В школе сегодня множество абстрактных теоретических дисциплин, знания о которых ребёнок не имеет возможности применить в реальной жизни: знания часто даются в готовом виде, требующим запоминания, а не осознанной работы. Для педагога-практика чрезвычайно важно стимулировать в детях их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. А.Н. Леонтьев подчёркивал, что «деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие» [7]. Отсутствие практической заинтересованности и невысокий уровень мотивации мешают получению всех необходимых компетенций. Исправить ситуацию с некоторым формализмом образования, оторванностью от жизни, авторитарностью традиционной педагогики могут помочь методы прагматической педагогики, особенно вновь набирающий популярность в России проектный метод [8, 13].

Гидропоника и школьные проекты. Использование гидропонных установок в школьной проектной деятельности позволяет исследовать множество предметных областей.

Микробиология: устойчивость сортов растений к различным заболеваниям. Например, можно подробно описать течение грибовых или бактериальных болезней у разных сортов, влияние способа выращивания на иммунитет и устойчивость растения, протестировать средства от фитопатогенов. Изучить особенности симбиотических взаимодействий растения и гриба. Например, сравнить растения с подсаженным в субстрат грибом рода *Trichoderma viride* из отдела Ascomycota, семейства Нуросгеасеае и без него [14].

Агрономия и экология: правила выращивания разных растений, влияние на растения абиотических факторов (свет, влажность, температура). Изучение влияния разных удобрений, гормонов и стимуляторов на рост растений. Сравнение разных субстратов, разных ламп, моделей: вертикальные фермы, горизонтальные или многоярусные системы, капельный полив, агропоника или их комбинация.

Агрохимия: задачи по аналитической химии. Титрование и качественные реакции на вещества, расчёт компонентов удобрений, создание новых удобрений. Можно поставить такие вопросы: как быстро впитываются или оседают разные соли, как очищать цветочные горшки, субстраты, корни? Как влияют методы выращивания на количество и состав биологически активных веществ, с помощью каких инструментов можно изменять и измерять эти соединения?

Информатика: создание и отработка алгоритмов автоматизации (например, платформы Arduino, Raspberry, языки C++, Python). Работа с большими базами данных (Microsoft Excel, Microsoft Access), облачными сервисами (например, Microsoft Azure, IBM Watson), отображение и анализ больших массивов данных (например, PowerBi). Разработка веб-интерфейса для визуализации данных (языки html, css, java), приложений для телефона, с помощью которых можно контролировать систему удалённо (android, ios).

Экономика и право: организация школьных фирм, в которых ученики смогут получить опыт предпринимательства, а именно, навыки бухгалтерии, основы юриспруденции, опыт взаимодействия с государственными службами надзора и проведения ярмарок по продаже своих продуктов.

Использование гидропонных установок в школьной проектной деятельности поможет ученикам не только в обучении, но и во взрослой жизни. Общие навыки осуществления проектной деятельности и конкретные способы работы с современными агрокомплексами дадут школьнику возможность анализировать физические и биохимические явления и процессы, устанавливать связь между естественнонаучными дисциплинами, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для решения практических задач. Базовые агрономические компетенции, заложенные школьными проектами на гидропонных системах, помогут учащимся профессионально заниматься сити-фермерством в малом или промышленном масштабах.

Результаты и эффекты от использования метода приведут к углубленному усвоению учебного материала по многим предметам за счет связей теории и практики, вариативных способов получения и воспроизведения знаний, обобщения и систематизации материала, что повысит не только мотивацию и качество образования, но будет развивать любознательность, самостоятельность, тягу к новым знаниям, способность к адаптации [16].

Выводы. Несколько веков назад государства справедливо гордились размерами своих территорий, потому как имели больше природных ресурсов. Века назад во главу угла была поставлена промышленность: её мощь и технологичность. В XXI веке ценности вновь поменялись – самым дорогим для общества и государства становится человеческий капитал: человек-индивидуальность, человек-создатель. Сегодня он одним своим открытием, бизнес-идеей, умением решать нетривиальные задачи способен перевернуть жизнь миллионов людей. Идеи гуманизма, индивидуальности, свободы, проникая во многие сферы жизни, должны стать опорой и в образовании. Ведь будущие Ч. Дарвины, Д.И. Менделеевы, Г.Я. Перельманы, И. Маски и М. Цукерберги сейчас учатся в школе, и учить их нужно по-новому.

Литература:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив (АСИ) и Московская школа управления СКОЛКОВО. М.: Сколково, 2014. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents /research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения 19.02.2018).
2. Гэлсон А., Девис П., Сэттер Р. Жизнь зеленого растения. – М.: Мир, 1983. – 549 с.

3. Доклад Продовольственной и сельскохозяйственной организации Объединённых наций (ФАО) [Электронный ресурс]. URL: http://www.fao.org/fileadmin/templates/wsfs/docs/synthesis_papers/How_to_Feed_the_World_in_2050_RU.pdf (дата обращения: 21.02.2018).
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М.: Лабиринт, 1999. — 192 с.
5. Дьюи Д. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
6. Зыков И.Е., Федорова Л.В. Современные технологии биоиндикации: Методические рекомендации по организации и проведению научно-исследовательской работы в школе и вузе. — Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2016. — 40 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
8. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.
9. Писсаридес К. Лекция: The Future of Work: Employment in the Age of Robots [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики, 20 сентября 2016. URL: <https://icef.hse.ru/news/191210948.html> (дата обращения: 11.02.2018).
10. Прогноз численности населения ООН [Электронный ресурс] // World Population Prospects 2017. URL: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.html> (дата обращения 13.02.2018).
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. — М.: Академия, 2010. — 368 с.
12. Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
13. Сергеева В.П. Проектно-организаторская деятельность учителя в воспитательной деятельности. — М.: УЦ Перспектива, 2008. — 96 с.
14. Тексье У. Гидропоника для всех. — Париж: HydroScore, 2014. — 265 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы). Портрет выпускника основной школы. [Электронный ресурс] // 17 декабря 2010 года, сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <https://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения 12.02.2018).
16. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 144 с.

Педагогика

УДК: 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Нина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Аннотация. В статье раскрывается роль детской художественной литературы в развитии интереса к природе у детей разновозрастной группы, которая способствуют развитию эмоциональной сферы, познавательных процессов, формированию отзывчивости, готовности прийти на помощь, любви и уважения к объектам живой и неживой природы. Познавая образы и разнообразие природы через приобщение к произведениям художественной литературы, ребенок начинает сопоставлять их с окружающей действительностью, учится активно наблюдать за природой, замечать изменения, происходящие в ней.

Ключевые слова: детская художественная литература, интерес, природа, разновозрастная группа.

Annotation. The article reveals the role of children's fiction in the development of interest in nature in children of different age groups, which contribute to the development of the emotional sphere, cognitive processes, the formation of responsiveness, readiness to help, love and respect for the objects of living and inanimate nature. Learning the images and diversity of nature through familiarization with the works of fiction, the child begins to compare them with the surrounding reality, learns to actively observe nature, to notice the changes taking place in it.

Keywords: children's fiction, interest, nature, different age group.

Введение. Познание ребенком мира природы затрагивает не только область развития интеллекта, но и область развития нравственных, эстетических чувств. Выразительное художественное слово помогает настроить душу ребенка на восприятие природы, увидеть ее разнообразие, неповторимость, красоту. Детская художественная литература - традиционное и незаменимое средство развития и воспитания дошкольников [3].

Характеризуя современную среду жизни ребенка, педагоги и психологи отмечают, что она не предоставляет ему необходимых возможностей для общения с природой, формирования правильных ценностных установок по отношению к объектам природы. У специалистов вызывает тревогу и тот факт, что масштаб собственного жизненного пространства детей неуклонно сокращается, постоянно происходит их отдаление от естественной природной среды. Образ жизни большинства современных семей часто приводит к тому, что у родителей остается все меньше возможностей для активного, совместного семейного отдыха на природе; из-за сложностей с жильем немногие семьи решаются на приобретение и уход за домашними животными. Отношение к природе, которое демонстрируют взрослые, и которое видят дети, зачастую носит потребительский и варварский характер, экраны всевозможных гаджетов все чаще заслоняют от детей мир природы, лишая детей полноценного общения с природной средой.

В литературных художественных произведениях для детей раскрывается не только красота, неповторимость родной природы, но и даются примеры бережного, заботливого отношения к растениям и животным, обитателям лесов, полей, рек. Вместе с тем важно отметить, что в семьях сегодня стремительно падает интерес к чтению, книге; родители стали гораздо реже обращаться к произведениям детской

художественной литературы о природе, и, как следствие, у детей снижается интерес к книгам, в том числе, книгам о природе, что негативно сказывается на познавательном и эмоциональном состоянии ребенка.

Принимая во внимание сказанное, следует предположить, что отсутствие в жизни дошкольника хорошей детской книги о природе может отрицательно сказаться на уровне полноценного развития личности дошкольника, сформировать у него безразличное, возможно, даже жестокое отношение к объектам природы. В детском саду на чтение произведений детской художественной литературы остается все меньше времени, чтение все чаще заменяется современными технологиями обучения. Воспитательная, развивающая функции детской художественной литературы в ДОУ, в том числе, в воспитании у дошкольников интереса к природе, реализуются формально, неполно. Именно эта особенность, острота проблемы побуждает вести поиск методов и средств эффективного использования педагогического потенциала детской художественной литературы, повышения ее роли в развитии интереса и любви к природе у дошкольников.

Данное утверждение послужило основанием определения цели исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и практическом определении роли детской художественной литературы в развитии интереса к природе у детей разновозрастной группы.

Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач:

1. Выявление содержания и специфики детской художественной литературы о природе.
2. Определение психолого-педагогических особенностей развития интереса к природе в дошкольном возрасте.
3. Организация работы по развитию интереса к природе у детей разновозрастной группы посредством детской художественной литературы.

Изложение основного материала статьи. Сегодня можно констатировать, что детские книги сопровождают человека с ранних лет его жизни, открывая и объясняя ребенку жизнь окружающего общества и природы, мир человеческих чувств, взаимоотношений между людьми.

На наш взгляд, художественная литература о природе глубоко воздействует на чувства детей. Образное описание пышного цветения садов, разноцветие лугов, причудливых деревьев помогает формировать эстетическое отношение ребенка к природе, любить ее. Мы согласны с точкой зрения С.Д. Томиловой, что природоведческая книга развивает у ребенка познавательный интерес к природе, наблюдательность, любознательность, ставит перед детьми новые вопросы, заставляет их присматриваться к окружающей природе, помогает детям узнать о природных явлениях, о жизни растений и животных различных климатических зон, имеет большую познавательную ценность [11, с. 44].

П.Г. Саморукова считает, познание природы детьми дошкольного возраста - это насыщенное радостными впечатлениями восприятие разнообразных, ярких объектов и явлений мира животных, растений, неживой природы. Интерес к природе у дошкольников развивается от проявления эмоциональной отзывчивости к окружающей природе, к выделению внешних качеств объектов и явлений, внутренних связей и отношений, к самостоятельной постановке познавательных задач [7, с. 124].

Особое место в воспитании у дошкольников любви к природе, бережного отношения к ней занимает любознательность, которая, как стадия развития интереса характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного, узнать неведомое. Но, дошкольники не могут сами познать и объяснить интересующие их явления природы, поэтому взрослые должны помочь им в этом. Если ребенок не получит от взрослого объяснения интересующего его вопроса, то интерес к природе может быстро угаснуть. Ребенку нужно с самых ранних лет жизни внушать, объяснять, что любить природу - это значит творить добро; показывать детям пример благородного, доброго, заботливого отношения к природе. Интерес к природе у дошкольников проявляется в: стремлении познать природу (живую и неживую); чтении (слушании) книг о природе; деятельности по защите объектов природы; отображении природы в продуктивной деятельности.

С.А. Козлова отмечает, что познавательный интерес к природе - это избирательное, положительное, эмоционально-окрашенное отношение ребенка к объектам природы, проявляющееся в стремлении получать больше знаний о природе, овладевать новыми умениями и навыками по их применению в самостоятельной деятельности. [6, с. 73]. По мнению автора, характерная особенность познавательного интереса заключается в том, что она имеет интеллектуальную направленность, которая определяет понимание значения и смысла деятельности, используется при решении познавательных вопросов и организации успешного поиска способов решения познавательных задач. Познавательные интересы следует начинать формировать с дошкольного возраста, когда у ребенка возникает и бурно развивается активное стремление познать окружающий его мир [6, с. 86].

В своем исследовании мы опирались, что в основе познавательного интереса к природе - знание, приобретаемое в ходе активной мыслительной деятельности. Знания и эмоции - побудительный мотив к определенным действиям, действие проявляется в поведении и поступках человека.

С.А. Козлова выделяет условия развития познавательного интереса к природе у детей дошкольного возраста: интерес самого воспитателя к природе, его стремление передать воспитанникам пылливое, любознательное отношение к природе, постоянно поддерживать интерес к явлениям и объектам природы; живое общение детей с природой; организация активной познавательной деятельности детей.

Мы предположили, что формирование нравственно-эстетического отношения к природе у ребенка будет происходить в том случае, если дошкольник сможет воспринимать красоту окружающей природы, эмоционально откликаться на нее. Опыт показывает, что если у ребенка отсутствуют эмоциональные переживания при контакте его с природой, это приводит к обеднению детской личности. Каждое литературное произведение о природе, обладающее познавательным потенциалом, и, преподнесенное эмоциональным способом, гарантирует прочность представлений о природе, и порождает у детей познавательный интерес, развивает их наблюдательность, поддерживает детское любопытство и любознательность. Особая ценность детской художественной литературы о природе состоит в том, что с ее помощью взрослый может легко установить эмоциональный контакт с ребенком [1, с. 14].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Кугэрчен», расположенного в д. Калмия, Тукаевского муниципального района Республики Татарстан. В эксперименте принимали участие дети разновозрастной группы, учитывая возрастные особенности детей для проведения опытно-экспериментальной работы разделили детей разновозрастной группы на две возрастные подгруппы: младшую и старшую.

В результате анализа предметно-развивающей среды, годовых и календарных планов установлено, что в целом в ДОО созданы хорошие условия для развития интереса к природе у дошкольников. Книжки о природе находятся в уголке природы, удобно расположены, в доступном для детей месте, но отдельно задача использования детской художественной литературы в развитии интереса к природе в планировании не выделяется. Следует отметить, что задача развития интереса к природе в ДОО решается косвенно, на музыкальных занятиях, в продуктивной деятельности, в подвижных играх постоянно используются образы животных, птиц, природных явлений.

В результате анкетирования было установлено, что все родители отмечают интерес детей к природе, который в основном, выражается в просьбе завести домашнего питомца или посетить мини-зоопарк. У большинства семей есть дома детские книги, но книги о природе есть у немногих. В основном, родители понимают, что нужно самим показывать пример бережного отношения к природе, учить ребенка поведению в природе. Книжки о природе дома детям родители практически не читают, читают немногие. Таким образом, установлено, что родители недооценивают роль детской художественной литературы в развитии интереса дошкольников к природе, не знакомы с произведениями детских писателей о природе, не знают возрастных особенностей подбора книг о природе для дошкольников.

При исследовании уровня интереса к природе у дошкольников нами использовалась методика С.Н. Николаевой и И.А. Комаровой, позволяющую выявить уровень интереса к природе и отношение дошкольников к объектам природы [9, с. 47].

На констатирующем этапе экспериментальной работы у детей младшей возрастной подгруппы (от 2 до 4 лет) - средний (50 %) и низкий (37,5 %) уровни развития интереса к природе, только у 12,5 % детей подгруппы - высокий уровень развития интереса к природе; в старшей подгруппе также преобладают дети со средним (50%) и низким (26,7%) уровнем, высокий уровень - у 23,2% детей.

В процессе беседе дети старшей подгруппы более эмоционально отвечали на вопросы о природе, с интересом рассматривали иллюстрации пейзажей, изображения растений и животных, выбирали наиболее понравившиеся и объясняли почему, вспоминали случаи из своей жизни. Ильдар Т.: «А я птенчика спас», Артур Б.: «Я лягушку в огороде видел, хотел поймать, но у нее такие лапки прыгучие, что она ускакала», Дарина Ш.: «Я видела в лесу гриб - круглый и большой как шар, мне бабушка сказала – он называется дождевик», Илья М.: «Я люблю, когда радуга».

Дети младшей подгруппы, в основном, ограничивались словами, выражающими положительные или отрицательные эмоции: Лейсан Х.: «Зайчик хороший», Римма П.: «У меня тоже есть котенок, он молочко пьет», Тимур К.: «Я боюсь собак, мама сказала, что они кусаются». Альбина Х.: «Хомячки кусаются, они злые», Динар С. «Крапива кусается».

Немало детей и младшей, и старшей подгруппы хотели бы иметь животных, птиц, рыбок дома, ухаживать за ними. У старших ребят интерес к природе более выраженный, активный, они задают вопросы, делятся историями, связанными с природой, из своей жизни. У детей младшей подгруппы опыт общения с природой меньше, поэтому в их ответах, скорее, осторожность перед многими объектами природы. В целом, у детей разновозрастной группы интерес к природе избирательный, неустойчивый.

Работа с детьми на формирующем этапе эксперимента тщательно фиксировалась. Внимательно наблюдали, какие книги интересны детям, изучали их симпатии и предпочтения, и затем подбирали новые книги на интересующую детей тему. Во время прогулок, наблюдая за птицами, деревьями, сезонными изменениями в природе, читали стихи русских поэтов А. Пушкина, В. Жуковского, Ф. Тютчева, А. Блока, С. Есенина, современных авторов, вспоминали поговорки и пословицы о природе. На прогулках загадывали детям загадки о птицах, дети, наблюдая за птицами, по повадкам, их отгадывали. Художественное слово, передающее образы птиц, использовали в пальчиковой гимнастике во время занятий, в свободное время.

Читали произведения о природе на занятиях, которые проводились по подгруппам. В младшей подгруппе использовали небольшие по объему произведения: рассказы, стихи, потешки, пословицы, поговорки. Ребятам очень понравились стихотворения И. Векшенгоновой «Дружок», Б. Заходера «Песня бездомных собак», Р. Алдониной «Щап-царап». Отбирая литературные произведения для занятий в старшей подгруппе, старались подобрать такие рассказы, в которых дети могли бы увидеть, как необходимо относиться к природе, как ее нужно беречь. Читали рассказы Л. Толстого «Зайцы», «Как волк угощал своих детей»; М. Пришвина «Еж», «Белка», «Беличья память», «Медведь», «Этажи леса»; Е. Чарушина «Моя первая зоология», «Рябчонок», «Волчишко»; В. Бианки «Первая охота». После прочтения рассказов обсуждали с ребятами, как бережно надо относиться к растениям, животным. Из рассказа Е. Чарушина «Волчишко» ребята поняли, что не нужно трогать детенышей животных, птенцов без надобности, не нужно их переносить из привычной, родной среды обитания в домашнюю. Дети сравнивали себя с героями рассказов В. Бианки, Е. Чарушина, говоря, что они тоже хотели бы помогать обитателям природы в трудных ситуациях.

В процессе знакомства с произведениями о природе на занятиях, дети узнавали о домашних и диких животных, о растениях нашего края, о том, каким интересным, загадочным может быть лес. В беседах после чтения дети вспоминали, каких животных или растения они видели в лесу, в огороде, описывали их повадки. Перед чтением или после чтения старались провести наблюдение за объектами природы во время прогулки, в группе.

В наблюдениях за «Огородом на подоконнике», рассматривали, растут ли посаженные детьми растения (фасоль, лук, укроп, петрушка), читали стихи А. Максаковой «Посадила в огороде»; Т. Казыриной «А у нас в саду порядок», О. Емельяновой «Что растет в огороде», В. Корнина «Что растет на нашей грядке», Т. Шорыгиной «Не сажайте огород возле дорог!», Ю. Тувима «Овощи»; К. И. Чуковского «Огород», Т. Шорыгина «Три горошины»; русскую народную сказку «Мужик и медведь» [9, с. 116].

В работе по развитию интереса к природе старались сочетать чтение детской художественной литературы с другими методами: рассматриванием иллюстраций, прослушиванием музыкальных произведений, беседами по прочитанному, проблемно-поисковыми вопросами, наблюдением, изобразительной деятельностью. Сочетание методов и средств помогало активизировать интерес детей к природе, оказывало положительное влияние на эмоциональную сферу дошкольников, эстетически обогащало детей.

Повторное обследование показало, что после проведенной работы у детей младшей подгруппы, в основном, высокий (54,2%) и средний (33,3%) уровни, только у 12,5% детей – низкий уровень развития

интереса к природе; в старшей подгруппе снизилось количество детей с низким уровнем (6,7%), и заметно увеличилось количество детей с высоким уровнем (53,3%) интереса к природе.

Выводы. Таким образом, результаты проведенной работы указывают на значимость рассмотренной проблемы. В процессе эмпирического исследования установлено, что у детей сформировалось положительное эмоциональное отношение к миру природы, они стали более чуткими и внимательными к поведению птиц, животных, состоянию растений. Одним из средств, позволивших достичь положительных результатов в развитии интереса к природе является детская художественная литература. Сопровождая жизнедеятельность детей чтением литературных произведений, постоянно активизировали интерес ребят к природе, побуждали их к наблюдению, желанию больше узнавать про растительный мир, повадки животных, замечать, когда животному, птицам или растениям нужна помощь, и оказывать ее под руководством взрослого.

Использование детской художественной литературы о природе в работе с детьми разновозрастной группы привело к повышению у детей уровня интереса к природе. Изменения выразились в следующем: дети стали задавать больше вопросов, касающихся растений, птиц, животных, насекомых, явлений природы, активнее наблюдать за природой; у ребят сформировалось положительное эмоциональное отношение к объектам и явлениям природы, обогатился словарный запас, речь стала более образной, активизировались познавательные процессы: память, любознательность, наблюдательность, внимательность, дети чаще стали интересоваться книгами, с вниманием рассматривать иллюстрации, что подтверждает развивающую роль детской художественной литературы в развитии интереса к природе.

Литература:

1. Бобылева, Л. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников / Л. Бобылева // Дошкольное воспитание. - 2015. - №7. - С. 10-15.
2. Валова, З.Г., Моисеенко, Ю.Е. Ребенок среди природы / З.Г. Валова, Ю.Е. Моисеенко. - Мн.: Полымя, 2011. - 112 с.
3. Веретенникова, С.А. Ознакомление дошкольников с природой / С.А. Веретенникова. - М.: Просвещение, 2012. - 272 с.
4. Виноградова, Н.В. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой / Н.В. Виноградова. - М.: Просвещение, 2010. - 103 с.
5. Гербова, В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации / В.В. Гербова. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. - с. 4-22.
6. Козлова, С.А. Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2005. - 375 с.
7. Методика ознакомления с природой в детском саду / под ред. П.Г. Саморуковой. - М.: Просвещение, 2011. - 240 с.
8. Миронов, А.В. Экологическое образование дошкольников в контексте ФГОС ДО: Деятельностный и экологический подходы, виды, формы, методы деятельности / А.В. Миронов. - Волгоград: Учитель, 2012. - 260 с.
9. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 224 с.
10. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: Мозаика-Синтез, 2012. - 336 с.
11. Полная хрестоматия для дошкольников / Сост. С. Д. Томилова. - М.: АСТ-ПРЕСС, - 2011. - 346 с.
12. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. - М.: Издательский дом «Карпуз», 2011. - 432 с.

Педагогика

УДК 377

ББК 74.4

кандидат педагогических наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

студентка Иноземцева Илларию Александровна

ФУБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С. В. Рахманинова (г. Ростов-на-Дону)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают психологическую структуру взаимопонимания в музыкальной среде, останавливаясь на таких понятиях как взаимопонимание, эмпатия, идентификация. Также освещается история развития музыкальной психологии как науки. В контексте данной статьи актуальными также являются вопросы взаимоотношений композитора и исполнителя, между исполнителями и между исполнителем и слушателем.

Ключевые слова: психологическое взаимопонимание, музыкальная психология, композитор, исполнитель, взаимная адаптация индивидуальных художественных представлений, ансамблевая музыка.

Annotation. The psychological understanding in musical sphere is considered by the authors. Such concepts as understanding, identification, musical psychology are analyzed in this article. The relations between a composer and an interpreter, the interpreter and a listener, the interpreters are very actual and important to be mentioned.

Keywords: psychological understanding, musical psychology, composer, interpreter, ensemble music, adaption of individual art performances.

Введение. Для современного мирового сообщества, характеризующегося множеством мнений, политических взглядов и экономических форм собственности, чрезвычайное значение приобретает взаимопонимание между людьми, специалистами различных сфер. Не исключение и музыкальная среда.

Для рассмотрения психологической структуры взаимопонимания в музыкальной среде следует остановиться на таком понятии как *взаимопонимание*. В психологии этот термин рассматривается как комплексный феномен, состоящий, по крайней мере, из четырех компонентов. Во-первых, взаимопонимание

– это согласование индивидуальных точек зрения на объект понимания – природного явления, социального события, обсуждаемой темы и т.д. Во-вторых, взаимопонимание включает понимание себя. Любое понимание одновременно является и самопониманием. В-третьих, обсуждаемая тема включает понимание партнёра по общению – его целей, мыслей, личностных черт, ценностно-смысловой позиции, социальных нормативов и этических принципов. Значительную роль играют также *эмпатия* (способность к сопереживанию и вовлечению себя в эмоциональное состояние другого человека) и *идентификация* (умение поставить себя на место другого человека, взглянуть на объект понимания с его точки зрения). В-четвёртых, существует социально-рефлексивный компонент субъекта о том, как партнёр по общению понимает его [2].

Для нашего исследования психологической структуры взаимопонимания в музыкальной среде важно и необходимо уделить внимание *музыкальной психологии* как науке, изучение которой берёт своё начало в работах античных философов (например, Платона, Аристотеля, учении Пифагора об эвритмии).

В средние века музыкальная психология получила свое развитие на Востоке в трудах великих ученых Фараби («Большая книга о музыке»), Ибн Сины (о целостном значении музыки для тела и души, восприятии музыки с физиологической и психологической точки зрения), Джами, Мараги, Кавкаби и др.

Собственно научная музыкальная психология берет свое начало в труде немецкого естествоиспытателя Германа Гельмгольца – «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки», где разработана резонансная теория слуха о слуховых ощущениях, возникающих в человеке благодаря резонированию внутренних органов слуха в ответ на внешние воздействия.

Разработка физиологических основ музыкальной психологии принадлежит ученым-физиологам И.М.Сеченову («Рефлексы головного мозга») и И.П.Павлову о высшей нервной деятельности, рефлекторном характере психики, изучении второй сигнальной системы [3].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о значимости музыкальной психологии как науки, рассматривающей взаимопонимание как основополагающую. Музыкальная среда не является исключением во взаимопонимании между специалистами, так как она влияет на психологию человека и пробуждает в его психике особые сигналы.

Изложение основного материала статьи. Музыка всегда занимала в жизни человека значительное место. В музыке люди находят отражение своим собственным эмоциям, своим переживаниям и стремлениям. Музыка помогает преодолевать эмоциональные кризисы, она действует на душу человека успокаивающе и в большинстве случаев созидающе. Таким образом, музыка и человек неразрывно связаны между собой, и для сохранения этой связи необходимо поддержание взаимопонимания в музыкальной среде, то есть, непосредственно между композитором и исполнителем, самими музыкантами (например, оркестрантами и дирижёром, участниками камерного ансамбля) и между музыкантами и социумом (этика общения музыканта и слушателя).

Встаёт вопрос не просто о психологическом взаимопонимании в музыкальной среде, а о рассмотрении некой структуры такого феномена, где рассматриваются взаимоотношения между композитором и исполнителем, между исполнителями и между исполнителем и слушателем. Справедливо утверждение, что записанные на бумаге ноты сами по себе музыкой не являются, а служат лишь схемой для ее воспроизведения. Тогда нотная запись становится музыкой лишь в момент звучания, то есть когда кто-то ее исполняет. Следовательно, возникает первое звено взаимопонимания – **«композитор - исполнитель»**.

В диалектической паре **«композитор – исполнитель»** наиболее часто представлены проблемы *интерпретации*, т.е. специфики отношения исполнителя к авторскому тексту. Проблема интерпретации - «золотая середина» между замыслом композитора и индивидуальностью исполнителя - всегда занимала важное место в сфере музыкального исполнительства и освещена в работах таких авторов, как Томский И.А. и Корноухов М.Д.

По мнению Корноухова М.Д., музыка требует от исполнителя работы интонационного аппарата, слуха, памяти, ассоциативного мышления, нравственных затрат, интеллекта, обладая высоким уровнем знаний в областях, связанных не только с исполнительством, но и теорией и историей музыки. Для эффективного осуществления интерпретационной деятельности автор выделяет такое понятие, как *интерпретационно-текстологический комплекс*, включающий мотивационно-ценностную (мотивационные установки понимания текста, диалектическое единство восприятия нотного текста в целом и его мельчайших деталей), информативно-смысловую (герменевтическая основа изучения текстовой информации – от целого к частному, от частного к целому) и художественно-практическую (поиск путей воплощения графической информации) компоненты. Таким образом, Корноухов М.Д. выстраивает постепенный процесс формирования ИТК музыкального произведения от первичного самоанализа через конструирование программы развития и совершенствования личностных качеств и умений к результативной фазе – исполнению музыкального произведения [4].

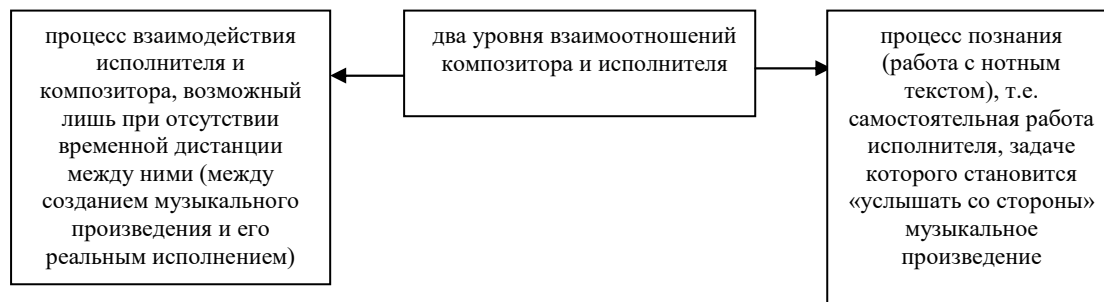
Томский И.А. называет интерпретацией субъективное исполнение созданного композитором нотного текста, так как партитура – это схематичное воспроизведение работы автора. Отсюда цель интерпретации – выявление особого настроения произведения, личностного смысла авторских обозначений, художественного образа, то есть, подтекста. С другой стороны, в силу невозможности передачи всего замысла при помощи композиторских ремарок исполнителю предоставляется возможность реализации своих индивидуальных качеств. Художественное воплощение интерпретации, по мнению Томского И.А., зависит от психологических и профессиональных качеств музыканта: музыкально-слуховых представлений, интеллекта, темперамента, эмоциональной отзывчивости, музыкального опыта, исполнительской выдержки, концентрации внимания, владения, способности контролировать свою игру. Поэтому Томский И.А., как и Беликова В., характеризует такие типы интерпретационных установок, как *атрибуция* (точное воспроизведение исполнителем нотного текста) и *инвенция* (изменение нотного текста и образной атмосферы). Последняя определяется внутренними качествами музыканта: характером, темпераментом и правильной трактовке произведения, которое подразумевает правильное понимание эпохи, в которую оно было написано. В этой связи работа над произведением - это его всестороннее изучение, позволяющее углубиться в образную сферу и понять замысел композитора [6].

Актуальными также являются вопросы взаимоотношений композитора и исполнителя, в связи с чем встают вопросы значимости субъективного начала в деятельности исполнителя, феномен «сотворчества» композитора и исполнителя.

Одной из особенностей деятельности исполнителя является свободное отношение к воспроизведению авторского текста. Композитором программируется звуковой состав произведения, однако исполнитель имеет право на собственную трактовку. С одной стороны, такое свободное обращение с авторским текстом влечёт за собой искажение композиторского замысла, с другой – есть плодотворные примеры внедрения свободно-импровизационного начала в авторский текст.

В современной музыкально-исполнительской культуре появляются новые формы концертного исполнительства, выдвигающие свои типы музыкантов. В.Беликова определяет их как «сочиняющего виртуоза», «играющего композитора» и «исполнителя-интерпретатора», деятельность которого связана с новой задачей – истолкованием авторского текста [1]. Для совершенного исполнительского искусства становятся актуальными такие понятия, как «сотворчество», «совместное редактирование», доработка авторского текста исполнителем.

Вывод из всего вышесказанного приведён в таблице:



Итак, в современной музыкальной культуре исполнитель часто становится «первичным ориентиром» для творчества современного композитора: сочинения создаются «по заказу», с учётом конкретных требований исполнителя в области инструментального состава, тематики, образности, масштабов сочинения.

Следующее звено - **взаимопонимание между самими исполнителями**. Здесь потребность во взаимопонимании необходима, прежде всего, в *коллективе*, так как от этого зависит конечный результат исполнения музыкальных произведений. В качестве примера рассмотрим такой коллектив как камерный ансамбль.

Ансамблевая музыка представляет собой тонкую, сложно организованную материально-духовную субстанцию. Для достижения высокохудожественного исполнения, ансамблевый коллектив должен стать подлинным содружеством музыкантов, объединённых между собой целями совместной деятельности, взаимопониманием, взаимоуважением, чувством взаимной симпатии. Именно здесь на первый план выдвигаются вопросы психологической совместимости и межличностного взаимодействия ансамблистов. В основе сотрудничества музыкантов-исполнителей, объединённых в камерный ансамбль, лежит принцип равноправия. Игра в ансамбле требует от партнёров, чтобы их исполнительские намерения были едины.

Особенностью ансамблевого творчества является взаимодействие нескольких индивидуумов, каждый из которых привносит в коллектив свой собственный, индивидуальный внутренний мир со своими субъективными качествами - характером, темпераментом, образом мыслей и т.д. Потому при формировании ансамблей возникает и требует своего разрешения проблема межличностной совместимости партнёров, основанной на оптимальном сочетании индивидуально-психологических характеристик личности, таких как: ценностные установки, интересы, мотивы, потребности, особенностей темперамента. Межличностная совместимость индивидов обеспечивает продуктивность общения и при определённых условиях способна перерастать в совместимость групповую.

Необходимо отметить, что участники камерного ансамбля должны обладать такими качествами, как *антиципация* и *адаптивность*. Существуют два смысловых аспекта понятия антиципация. Один из них означает способность ансамблиста интуитивно представлять себе возможный исход действия, другой - способность мгновенно реагировать на любые события до их наступления. К числу востребованных качеств участников камерного ансамбля относится и качество взаимной художественной антиципации, что означает умение предчувствовать и предугадывать художественно-исполнительские намерения партнёров. Качество взаимной художественной антиципации имеет большое значение как в репетиционной работе музыкантов, так и на стадии концертного исполнения камерно-ансамблевых произведений. Причём в последнем случае - в особенной степени, поскольку исполнение на концертной эстраде, вследствие волнения музыкантов, почти всегда сопряжено с элементом неожиданного, импровизационного, требующего мгновенной реакции со стороны партнёров-ансамблистов.

Также особые черты приобретает следующее коммуникативное качество, необходимое музыканту-исполнителю – адаптивность, то есть, согласование и соподчинение намерений исполнителей. Уже на начальной стадии работы над музыкальным произведением впервые сталкиваются между собой различные точки зрения относительно характера и содержательного смысла того или иного ансамблевого произведения. Однако цели совместной профессиональной деятельности требуют от музыкантов нахождения в данном вопросе взаимопонимания, выработки общей творческой позиции на основе неизбежных в этом случае компромиссов и взаимной адаптации индивидуальных художественных представлений.

Выводы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что успешность исполнительской деятельности в камерном ансамбле напрямую зависит от формирования навыков межличностного взаимодействия, таких как ансамблевая адаптивность (взаимная приспособляемость участников ансамбля); деятельностная эмпатия (глубокое восприятие внутреннего мира другого человека, эмоциональное созвучие с его переживаниями); взаимная художественная антиципация (стимулирование, регулирование, коррекция и дополнение совместной исполнительской деятельности), обеспечивающих преодоление психологической несовместимости ансамблистов [5].

Наконец, в паре «исполнитель – слушатель» также наблюдается взаимовлияние: с одной стороны, деятельность исполнителя направлена на слушательское восприятие, с другой – исполнитель всегда работает

на конкретную аудиторию с учётом её особенностей (уровень музыкальной эрудиции, стилевые предпочтения, возрастной и гендерный факторы и т.д.). Слушатель, в свою очередь, отчасти формирует запросы на то, что он хочет услышать (соответственно, от слушательской установки зависит деятельность и исполнителя, и композитора-современника). Беликова отмечает, что слушательское восприятие является «своеобразным видообразующим фактором», так как определяет своей конкретной настройкой популярность тех или иных музыкальных сочинений, тех или иных исполнителей и, в конечном счёте, музыкального исполнительства в целом [1]. Задачей исполнителя является не только воспроизведение, но и донесение авторского текста до слушателя, то есть глубокое понимание закономерностей слушательского восприятия.

Итак, взаимопонимание имеет сложную психологическую структуру, состоящую по крайней мере из четырёх элементов. В музыкальной среде взаимопонимание представляет собой последовательность из трёх компонентов: «композитор – исполнитель – слушатель», и для отображения взаимопонимания между ними можно выделить следующие наиболее важные аспекты и положения:

- в паре «композитор – исполнитель» наиболее часто представлены проблемы интерпретации, которая понимается как «золотая середина», соединяющая в себе замысел композитора и индивидуальность исполнителя;

- между самими исполнителями потребность во взаимопонимании наблюдается, прежде всего, в коллективе, что влияет на успешность его исполнительской деятельности;

- в паре «исполнитель – слушатель» наблюдается взаимовлияние: исполнитель воздействует на слушателя, активизируя его мыслительные и эмоциональные процессы, а слушатель формирует запросы на то, что он хочет услышать.

Литература:

1. Беликова В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / В. Беликова; Киевская гос. консерватория им. П. Чайковского. – Киев: 1991 г. – 16 с.

2. Знаков В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение в межличностном общении. // Вопросы психологии. – М.: 2002 г. – с. 22 – 53.

3. Кадыров Р. Музыкальная психология: Учебное пособие. Отв. Ред. Р.Ю. Юнусов; М-во по делам культуры и спорта респ. Узбекистан, гос. консерватория Узбекистана. – Т.: Мусика, 2005 г. – 80 с.

4. Корноухов И.А. Интерпретация музыкального произведения – от теории к практике // «Музыкальное искусство и образование» - М.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», 2016 г. - №3 – с. 81 – 96.

5. Немыкина И., Гришкова О. Особенности межличностного взаимодействия музыкантов в камерном ансамбле // Современные проблемы науки и образования. – М.: 2013 г. – № 6 – с. 309.

6. Томский И. Творческая интерпретация музыкального произведения в вокальном исполнении / «Современные проблемы науки и образования» - Пенза: Издательский дом «Академия Естествознания», 2014 г. - №1 – с. 90.

Педагогика

УДК 37.018.4

заведующий кафедрой иностранных языков, кандидат политических наук,

доцент Бикбаев Вадим Манцурович

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЕЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ОФИЦЕРА СУХОПУТНЫХ ВОЙСК

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования уровней иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на основе методов дифференциации, классификации и педагогического целеполагания.

С учетом изменений в деятельности военнослужащих и военно-профессиональном образовании кратко раскрыты пять уровней иноязычной коммуникации, а также основные задачи, связанные с осуществлением военнослужащими общения на иностранном языке.

Подчеркивается, что большое значение в совершенствовании и развитии иноязычной коммуникации имеет сама практика информационного обмена, а также способность военнослужащего как к чтению языкового материала, так и его переводу.

Ключевые слова: уровень иноязычной коммуникации, методология общения, требования практики, военно-профессиональная деятельность, задачи иноязычной коммуникации.

Annotation. This article deals with the formation of levels of foreign language communication officer of the land forces on the basis of methods of differentiation, classification and pedagogical goal-setting. Taking into account the changes in the activities of military personnel and military professional education, five levels of foreign language communication are briefly characterized, as well as the main tasks associated with the implementation of communication in a foreign language by military personnel. It is emphasized that great importance in the improvement and development of foreign language communication is the practice of information exchange, as well as the ability of the military man to read the language material and its translation.

Keywords: Level of foreign language communication, methodology of communication, requirements of practice, military-professional activity, tasks of foreign language communication.

Введение. Изменение роли и значения иностранного языка является одной из актуальных тенденций развития военно-профессиональной деятельности, позволяющей предположить укрепление прямой связи между профессиональным становлением офицера Вооруженных Сил Российской Федерации и формированием у него способности осуществлять иноязычную коммуникацию. В этой связи продуктивной идеей научного поиска нам представляется мысль о том, что сложность иноязычной коммуникации способна выступать характеристикой профессиональных задач офицера: с одной стороны, выражать актуальные

запросы военно-профессиональной деятельности к его языковой подготовке, а с другой – отражать одну из тенденций его профессионального становления.

Таким образом, мы подошли к теоретическому обоснованию уровней иноязычной коммуникации офицера в военно-профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Методологию решения исследовательской задачи – обосновать уровни иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в военно-профессиональной деятельности – формируют три метода: дифференциации, классификации и педагогического целеполагания. Являясь достаточно традиционными в педагогических исследованиях, эти методы, тем не менее, каждый раз нуждаются в дополнительном пояснении, без которого часто возникает сомнение в таких критериях научности полученного результата, как истинность, intersубъективность и системность [2].

Как и многие понятия, пришедшие в педагогику из технических наук, «дифференциация» в педагогическом понятийном поле сохраняет только исходный смысл, но меняет свое содержание. Теоретические основы дифференциации в образовании принадлежат И.Э. Унту [7], А.А. Кирсанову [4], Е.С. Рабунскому [6], М.А. Холодной [8], В.Д. Шадрикову [9] и др.

С позиций дифференцированного подхода, уровень иноязычной коммуникации «задает» не только ступени профессионального развития офицера, но и степень усложнения его языковой подготовки, превышения над требованиями стандарта, поддержанное соответствующей организацией образовательного процесса. Нетрудно догадаться, что если профессиональное военное образование (включая самообразование и послевузовское образование) не в состоянии обеспечить уровневую дифференциацию языковой подготовки, определение уровней иноязычной коммуникации также не имеет смысла. Поэтому дифференциация в нашем случае совпадает с педагогическим целеполаганием, соблюдением его требований (достижимость, объективность, проверяемость и пр.).

Следует констатировать, что в условиях современного лично и гуманно ориентированного образования дифференцированный подход к организации образовательных процессов в педагогических исследованиях чуть ли не оформился в новые педагогические принципы дифференциации, а затем и индивидуализации.

Некоторые авторы, например Т.В. Бурлакова [1], И.В. Ильичева [3], И.Ю. Ладохина [5] и др., даже признают их фундаментальными. Почти всегда, на практике оказывается, что основанием дифференциации является личность: ее интересы, склонности и потребности, индивидуальность, учебный потенциал, мотивация, уровень притязаний и запросы. В военно-профессиональной деятельности, где в силу статуса военнослужащего, его личные интересы и предпочтения являются вторичными, метод дифференциации, в большей мере, обращен к требованиям практики. Именно поэтому, больше ориентируя уровневую дифференциацию на различия в способностях личности, мы связываем вопросы освоения иноязычных коммуникаций с его карьерой и профессиональной мобильностью, когда более сложный уровень иноязычной коммуникации выступает квалификационным требованием вышестоящей должности.

Другой метод – классификация, предполагает поиск не «от личности», а «от потребностей практики». Классифицируя перспективные задачи военно-профессиональной деятельности выпускников военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации в различных сферах профессиональной деятельности, мы используем в качестве классификационного признака сложность информационного обмена в иноязычных коммуникациях для тех, или иных профессиональных задач, которая определяется востребованным уровнем понимания коммуникантами друг друга.

Содержание и условия перспективных профессиональных задач офицера Сухопутных войск не является информацией для открытого доступа. Тем не менее, не касаясь конкретики, на основе существующих стандартов и квалификационных требований, с учетом прогнозируемых парадигмальных, доктринальных и концептуальных изменений в военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональном образовании, уже имеющегося опыта мы можем выделить пять групп задач, связанных с иноязычными коммуникациями:

- задачи управления совместными действиями и взаимодействия подразделений, отдельных военнослужащих на международных театрах военных действий, или же в форматах применения Сухопутных войск, предусматривающих международное участие;
- задачи освоения иностранного опыта, иностранного вооружения и военной техники, самообразования с использованием иноязычных коммуникаций;
- задачи обучения иностранных военнослужащих, обучения у иностранных военнослужащих;
- задачи администрирования, территориального и политического управления на иностранной территории, участия в системе административного, территориального и политического управления, взаимодействия с органами территориального, административного и политического управления;
- задачи разведки и контрразведки, информационного и психологического противостояния, морально-психологического обеспечения действий иностранных военнослужащих, воспитания иностранных военнослужащих. Приведенный нами перечень, разумеется, не является исчерпывающим, однако, он вполне достаточен для разработки уровней иноязычной коммуникации (рисунок № 1).

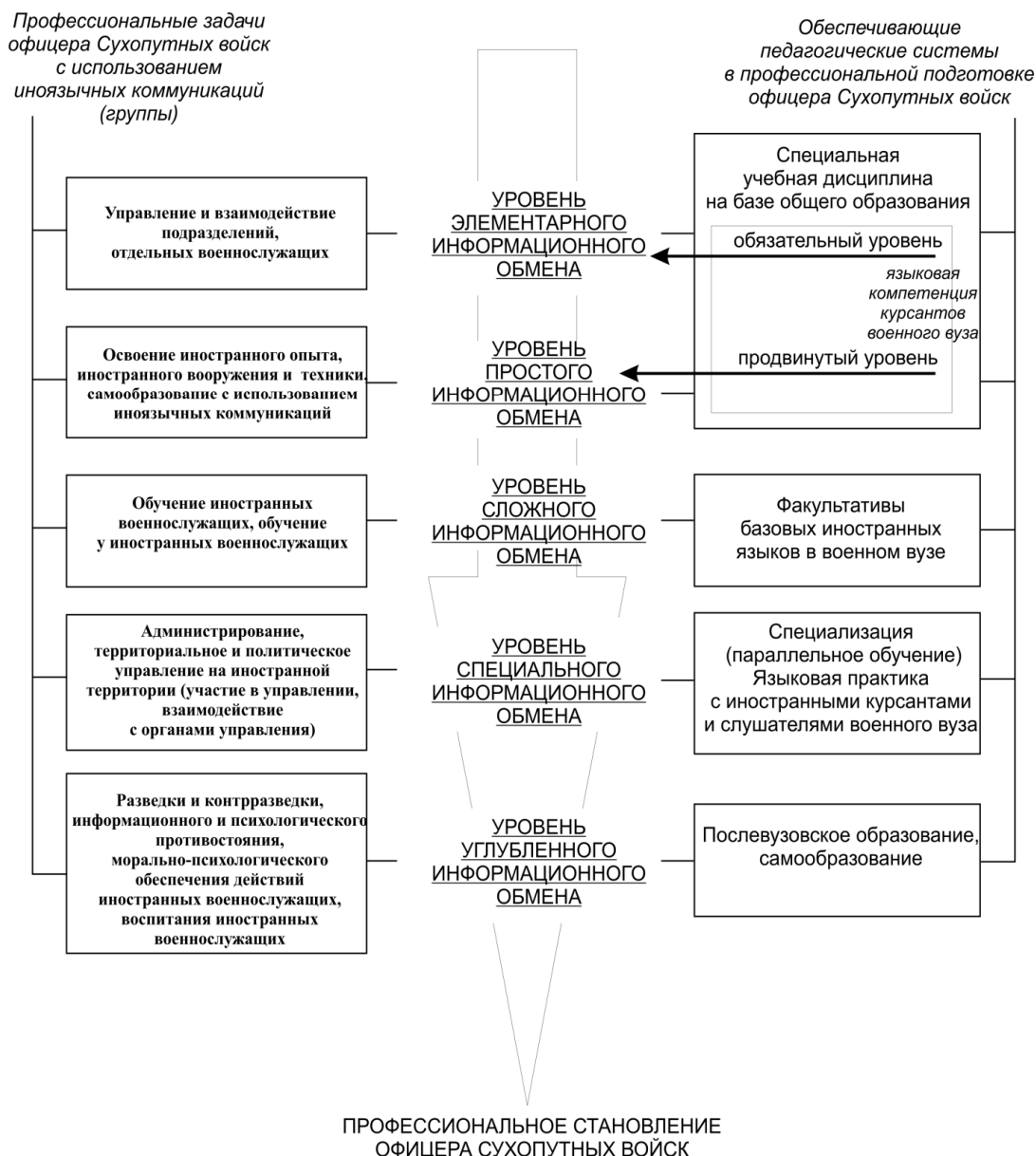


Рисунок № 1. Уровни иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск

Моделирование перспективных задач офицера Сухопутных войск с использованием иноязычных коммуникаций (с учетом реальных возможностей системы профессионального военного образования) позволило выделить пять основных уровней иноязычной коммуникации.

Уровень элементарного информационного обмена – патерновое знание коммуникантами языка-посредника при использовании технических и операциональных средств иноязычной коммуникации. На этом уровне, как офицер Сухопутных войск, так и его коммуниканты владеют командами и сигналами на языке-посреднике, минимально необходимыми в заранее установленных схемах взаимодействия и информационного обмена, способны формировать, передавать и принимать на языке-посреднике информацию о текущем положении подразделений и изменении обстановки.

Уровень простого информационного обмена – свободное владение коммуникантами языком-посредником в пределах определенной тематики. Наличие способности к этому уровню означает возможность взаимного понимания смыслов передаваемой и принимаемой информации в режиме реального времени без заранее установленных команд и сигналов.

Уровень сложного информационного обмена – свободное владение коммуникантами языком-посредником без ограничений тематики. Означает способность коммуникантов полностью передавать и принимать информацию в режиме реального времени, без ее заблаговременной подготовки и без использования технических и операциональных средств.

Уровень специального информационного обмена. Предполагает использование офицером в процессе коммуникации, как языка-посредника, так и родного языка коммуниканта. Обеспечивает не только передачу и понимание информации с учетом национальной языковой картины, но установление личного контакта, расширение возможностей коммуниканта в общении, эмоциональную составляющую коммуникации.

Уровень углубленного информационного обмена. Предполагает осуществление коммуникации полностью на языке коммуниканта с учетом национальной языковой картины. Такой уровень почти не ограничивает офицера и его коммуниканта во взаимопонимании, он предполагает понимание не только текста, но и

контекста и подтекста информации, полноценный личный контакт, психологическое управление коммуникантом.

Первые два уровня обеспечиваются изучением языковой учебной дисциплины в военном вузе при условии, что курсант обладает необходимым уровнем общеобразовательной подготовки. Нам кажется важным ужесточение требований к поступающим в отношении владения иностранным языком, причем мы не только предложили бы ввести иностранный язык в число обязательных экзаменов при поступлении в военный вуз, но и включить способность к освоению иностранного языка в число профессионально важных качеств, оцениваемых в процессе профессионального психологического отбора кандидатов.

Выводы. Уровень элементарного информационного обмена, без которого практически не возможно выполнение обязанностей командира подразделения Сухопутных войск на международном театре военных действий, должен быть закреплен стандартом и отвечает минимально допустимому уровню профессиональной языковой компетенции. Развитие иноязычной коммуникации здесь достигается не только освоением конкретной военной тематики, но и формированием умений и навыков использования технических и операциональных средств коммуникаций. Высокое значение на данном уровне коммуникаций приобретает практика информационного обмена, умение заблаговременной организации информационного обмена, способность быстро интерпретировать и использовать информацию, получаемую с помощью команд и сигналов. Важным параметром способности к коммуникации на данном уровне является способность чтению и переводу информации на языке-посреднике. Оговоримся, что преподавание иностранного языка в военном вузе Сухопутных войск уже сегодня ориентировано на эти требования. Достижение последующих уровней требует концептуальных изменений всей практики языковой подготовки офицеров.

Литература:

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Бурлакова Татьяна Вячеславовна. – Ярославль, 2012. – 372 с.
2. Ильин, В.В., Калинин, А.Т. Природа науки: Гносеологический анализ / В.В. Ильин, А.Т. Калинин. – М.: Высшая школа, 1985. – 230 с.
3. Ильичева, И.В. Реализация дифференцированного подхода в деятельности инновационного образовательного комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильичева Ирина Викторовна. – М., 2017. – 24 с.
4. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1982. – 224 с.
5. Ладохина, И.Ю. Дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению в современной начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ладохина Ирина Юрьевна. – Рязань, 2012. – 20 с.
6. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной деятельности / Е.С. Рабунский. – Москва: Педагогика, 1975. – 184 с.
7. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
8. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
9. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – 656 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

магистрант Базаркина Анастасия Николаевна

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

студент Емельянова Анна Максимовна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Данное исследование посвящено обоснованию структуры и содержанию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования, реализующего инклюзивную практику, определяется как комплексная характеристика, включающая следующие компетенции: мотивационно-ценностные, гностические, деятельностные, коммуникационные. Основанием для определения ее структуры и содержания приняты методологии и принципы гуманистической педагогики и инклюзивного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции педагога дошкольного образования в области инклюзивной практики.

Annotation. This research is devoted to justification of structure and content of professional competence of the preschool teachers realizing inclusive practice. The professional competence of the preschool teacher realizing inclusive practice is defined as the complex characteristic including the following competences: motivational and valuable, Gnostic, activity, communication. The basis for determination of its structure and contents accepted methodologies and the principles of humanistic pedagogics and inclusive education.

Keywords: preschool education, inclusive education, professional competence, professional competences of the preschool teacher in inclusive practice.

Введение. Современные исследования раскрывают понятие «инклюзивное образование» с позиции методологии и принципов гуманистической педагогики, что предполагает доступность образования и его

приспособление к детям с особыми потребностями. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость выравнивания стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных организаций, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого педагоги должны владеть системой методического сопровождения, учитывающей недостатки в физическом и психическом развитии детей и предусматривающей оказание им необходимой помощи в освоении основной образовательной программы. Данное положение предъявляет особые требования к уровню развития их профессиональной компетентности в области осуществления инклюзивной практики. В то же время, инклюзивное образование не является обязательным для детей с ограниченными возможностями здоровья. Оно рассматривается как одна из форм их обучения [8, с. 3]. В этой связи С. Стабс подчеркивает, особенность инклюзивного образования состоит в том, чтобы разработать более гибкий подход, удовлетворяющий различные потребности в обучении [13].

Целью публикации является обоснование структуры и содержания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику.

Изложение основного материала статьи. Ключевыми положениями, характеризующими инклюзивное образование, в том числе, дошкольное, рассматриваются:

- признание ценности и уникальности личности каждого ребенка и реализации его прав на достойную жизнедеятельность, независимо от физического, интеллектуального, социального и эмоционального состояния;
- предоставление обучающимся и воспитанникам равных возможностей в получении доступного и качественного образования с учетом возрастных, индивидуальных особенностей каждого ребенка, в том числе, с особыми потребностями;
- активная включенность ребенка с особыми потребностями и его родителей в целостный процесс развития и социализации в конкретной образовательной организации и социальном окружении как равноправных участников совместных видов деятельности;
- преобразование воспитательно-образовательной деятельности и образовательного пространства в соответствии с типом отклонения и развития ребенка с ограниченными возможностями с целью повышения их адаптационных возможностей и степени участия в воспитательно-образовательной деятельности.

Подобное понимание сущности инклюзивного образования подчеркивает его гуманистические основы. Например, учет принципа индивидуализации предполагает создание специальных условий, обеспечивающих внимание к нуждам ребенка с особыми потребностями. В данном контексте важным представляется разработка индивидуальной стратегии и тактики его развития, построенных на способах, развивающих самостоятельность и индивидуальные возможности.

Вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод: особенности, присущие инклюзивному образованию, предполагают учет как общедидактических принципов организации воспитательно-образовательного процесса, определяемых ФГОС ДО (индивидуализации, поддержки самостоятельности и активности ребенка, вариативности, др.), так и специфических принципов, обеспечивающих новый тип образовательных отношений. Их можно определить как принципы уважения и признания личности ребенка с особыми потребностями: ее ценности, права на общение, поддержку вне зависимости от уровня развития способностей, имеющихся достижений или затруднений. Данный контекст обуславливает аксиологические основы профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации [3].

Таким образом, исследование проблемы инклюзивного образования позволяет выделить в качестве основополагающего направления деятельность педагога по «включению» детей с особыми потребностями в обычные условия воспитательно-образовательного процесса как «равных партнеров».

Для педагога, осуществляющего инклюзивную практику, важную роль приобретает развитие осознанной потребности к саморазвитию, готовность осваивать новые знания (о сущности, особенностях и отличиях инклюзивного образования, о психофизиологических, индивидуально-личностных особенностях детей, имеющих особые потребности развития, о методах проектирования и реализации воспитательно-образовательного процесса в условиях инклюзивной практики, др.) и образовательные технологии, «направленные на осуществление профессионального взаимодействия, построение психологического и дидактического совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих особых образовательных потребностей» [10, с. 18]. В исследованиях подчеркивается важность овладения «конструктивистской дидактикой», которая, по мнению Самсоновой Е.В., обеспечивает «возможность модификации содержания, методов, технологий, средств обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей ребенка» [11, с. 239].

Особое значение в реализации идей инклюзивного образования, в том числе дошкольного, приобретает профессиональная компетентность педагога, реализующего инклюзивную практику. Основанием для определения ее структуры и содержания приняты методологии и принципы гуманистической педагогики и инклюзивного образования. Это позволило определить профессиональную компетентность педагога дошкольного образования, реализующего инклюзивную практику, как комплексную характеристику, включающую мотивационно-ценностную, гностическую, деятельностьную, коммуникационную компетенции.

Сформированность *мотивационно-ценностной компетенции* выражается в том, что педагог:

- осознает гуманистический потенциал инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и признает ценность и уникальность личности каждого ребенка, его прав и равных возможностей на достойную жизнедеятельность, получение доступного и качественного образования, независимо от физического, интеллектуального, социального и эмоционального состояния;
- демонстрирует личностную заинтересованность и положительную направленность к изучению актуальных проблем и современных технологий в области инклюзивного образования и осуществления инклюзивной практики;
- осуществляет рефлексию своей профессиональной деятельности в процессе реализации инклюзивной практики.

Сформированность *гностической компетенции* характеризуется тем, что педагог:

- владеет необходимыми знаниями нормативно-правовых документов, регулирующих инклюзивную практику в области дошкольного образования;
- знает психологические теории развития, основы общей, специальной педагогики и психологии, образовательные технологии, методы и формы работы с детьми, имеющими особые потребности;

- знает и учитывает общедидактические принципы организации воспитательно-образовательного процесса (индивидуализации, поддержки самостоятельности и активности ребенка, вариативности, др.) и специфические принципы, обеспечивающие новый тип образовательных отношений;

- воспринимает, перерабатывает и воспроизводит актуальную информацию (теоретическую и практическую), которая необходима в решении задач инклюзивного образования.

Сформированность *деятельностной компетенции* проявляется как система способностей и умений, позволяющих педагогу:

- разрабатывать и реализовывать индивидуальные адаптированные образовательные программы (проекты) развития для детей с особыми потребностями;

- определять необходимые педагогические средства для достижения образовательных целей и задач (методы, приемы, технологии), развивающие самостоятельность и индивидуальные возможности ребенка с особенностями развития;

- организовывать воспитательно-образовательную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями детей с особыми потребностями, обеспечивая активную включенность ребенка и его родителей в целостный процесс развития и социализации как равноправных участников совместных видов деятельности;

- конструировать предметно-пространственную развивающую среду в соответствии с типом отклонения и развития ребенка с ограниченными возможностями с целью повышения их адаптационных возможностей и степени участия в воспитательно-образовательной деятельности [9];

- принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, посвященных решению проблем инклюзивного образования, логически аргументировать свою точку зрения и критически оценивать опыт работы в области инклюзивного образования.

Сформированность *коммуникационной компетенции* предполагает развитие способностей педагога:

- осуществлять социально-профессиональное конструктивное взаимодействие с детьми, специалистами и родителями по решению воспитательно-образовательных задач в области инклюзивной практики в соответствии с принципами толерантности и безоценочности;

- оказывать необходимую поддержку детям с особыми потребностями в разрешении возможных конфликтов в условиях совместной деятельности детей и взрослых.

Выводы. Реализация воспитательно-образовательного процесса в работе с разными категориями детей обуславливает высокий уровень ответственности и методической подготовленности педагогов не только специальных коррекционных групп, но, прежде всего, групп общеразвивающей направленности. Роль педагога заключается в создании условий для самостоятельного развития каждого ребенка с особыми потребностями во взаимодействии с другими детьми и формировании жизненно важных навыков и умений.

Предлагаемая структура профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, реализующего инклюзивную практику, позволяет учитывать ключевые положения и принципы инклюзивного образования в совокупности мотивационно-ценностных, гностических, деятельностных и коммуникативных компонентов.

Рассмотренные теоретические положения дополняют методику дошкольного образования в области развития профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивную практику. Перспективными направлениями дальнейших исследований является разработка и реализация организационно-педагогических условий, обеспечивающих ее развитие в системе методической работы дошкольной образовательной организации и проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования с учетом их витагенного опыта [1, 2, 4].

Литература:

1. Бичева И.Б., Мелентович А.В., Десятова С.В. Методическая работа как условие профессионального развития педагога дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 33-36.

2. Бичева И. Б., Мелентович А. В. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 3 (27). С. 267-279. DOI: 10.32516/2303-9922.2018.28.19.

3. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-3

4. Бичева И.Б., Хижная А.В. Управление профессиональным развитием педагогов дошкольной образовательной организации на основе витагенного опыта // Государственный советник. 2018. № 3 (23). С. 36-40.

5. Бичева И.Б., Хижная А.В., Десятова С.В. Акмеологические основания профессионального развития педагогов дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 48-53.

6. Бичева И.Б., Хижная А.В., Сундеева М.О. Особенности формирования самостоятельности как качества педагога-новатора // Государственный советник. 2018. № 1 (21). С. 32-35.

7. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Карьерная маршрутизация как стратегическая линия профессионально-личностного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2. С. 13. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-13.

8. Ильин Г.Л. О соотношении коррекционного обучения и инклюзивного образования // Школьные технологии. 2018. № 3. С. 3-6.

9. Красильникова Л.В. Организация предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений в целях реализации задач инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 27.

10. Макарова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Челябинск: ЧИППКРО, 2013. №2(15). С. 18-25.

11. Самсонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику. В сборнике: Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы Международной научно-практической

конференции. Департамент образования Москвы, Московский городской психолого-педагогический университет, Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования. 2011. С. 239-240.

12. Самсонова Е.В. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 886-888.

13. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.

14. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 4 (24). С. 446-455.

Педагогика

УДК 371.31

кандидат философских наук, доцент **Болгар Наталья Николаевна**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

начальник отдела воспитательной работы **Соловьев Тарас Викторович**

Морской технический колледж имени адмирала Д. Н. Сенявина (г. Санкт-Петербург)

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СПО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования познавательной активности студентов в системе СПО. Анализируется аспект изменения характеристик познавательной активности студентов в условиях повышения ответственности и самостоятельности выбора профессионального развития, в условиях перехода на новый уровень образования, в основе которого лежит ответственность и самостоятельность выбора. Внимание акцентируется на том, что познавательная активность студентов, впрочем как и других групп учащихся, может выступать показателем качества образовательных результатов, поскольку раскрывает существенные характеристики эффективности образовательного процесса. В статье обращается внимание на характерные особенности условий формирования познавательной активности студентов. Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере подготовки бакалавров в учебном процессе высшего образования. Познавательная активность студентов на пути самостоятельного выбора и самореализации является характерной чертой личности, поскольку интегрально отражает стремление к познанию, готовность к поисковой деятельности, инициативности и самостоятельности.

Ключевые слова: познавательная активность как показатель качества образования, особенности образовательного процесса в условиях колледжа, самостоятельность и ответственность студентов на пути профессионального образования.

Annotation. Article is devoted to a problem of formation of informative activity of students in the SPO system. The aspect of change of characteristics of informative activity of students in the conditions of increase in responsibility and independence of the choice of professional development, in the conditions of transition to new education level which cornerstone responsibility and independence of the choice is analyzed. The attention is focused that the informative activity of students, however as well as other groups of pupils, can act as an indicator of quality of educational results as it discloses intrinsic characteristics of efficiency of educational process. In article the attention to characteristics of conditions of formation of informative activity of students is paid. Scope of results. Results of a research can be applied in the sphere of training of bachelors in educational process of the higher education. The informative activity of students on the way of the independent choice and self-realization is characteristic feature of the personality as integrally reflects aspiration to knowledge, readiness for search activity, initiative and independence.

Keywords: informative activity as indicator of quality of education, features of educational process in the conditions of college, independence and responsibility of students on the way of professional education.

Введение. Перед педагогическим сообществом сегодня стоит задача -определение эффективных путей приближения результатов образования молодежи потребностям общества в условиях активного развития межличностных отношений и современного производства. Особенно актуальна эта задача в системе профессионального образования, потому что, выбор молодым человеком направления своего профессионального развития, стремление к самоутверждению обществе, осознание своего права выбора, права на своей самостоятельность определения направления своего развития, имеет большое значение для становления личностных качеств студента на пути самореализации в условиях современного производства. «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает отказ от понимания образования как получения готового знания ... На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры...»¹

Очень важно в этот период, чтобы педагоги нашли способы поддержать и развить интерес студента к обучению, помогли закрепить стремление молодого человека к самостоятельности на пути определения своего места в жизни,желания понять себя в своем стремлении быть успешным и важным для общества. Правомерен вопрос – можно ли сформированную в ходе учебного процесса готовность студентов учиться, владеть способами получать знания, владеть методами работы с информацией, считать показателем качества образования, особенно на этапе выбора учащимся пути развития и самореализации?

Изложение основного материала статьи. Следует понимать, что стремление к знанию ничто иное, как познавательная потребность человека, познавательная его активность, устойчивое желание знать и развиваться за счет приобретенного знания. Вопрос достижения качества образования всегда был не простым, но познавательная активность, стремление и готовность нашего ученика учиться на протяжении жизни сформированная у него в результате образовательной деятельности и есть тот результат, тот показатель качества, к которому стремятся все участники образовательного процесса.

¹Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Эгвес, 2005, с. 221

Г.И.Щукина отмечает, что познавательная активность - это глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной потребности в познании нового. Познавательная активность не является чем-то внешним, дополнительным по отношению к учению. Ее наличие является одним из главных условий успешного протекания учебного процесса и свидетельством его правильной организации, а отсутствие является показателем серьезных недостатков в организации обучения.²

Активность учащегося в процессе обучения является основанием в разработке и реализации педагогами активных методов обучения. Следует знать, что развитие познавательной активности учащихся не подчиняется строгим законам тренировки. Основу ее развития составляют те принципы воспитания личности и развития мышления, которые включают стимулирование и поощрение самих актов познавательной активности со стороны другого человека (педагога сверстника). Именно поэтому наиболее значимыми ситуациями в возникновении актов познавательной активности являются ситуации общения, межличностного взаимодействия, дискуссии, обсуждения, обоснования и отстаивания собственной точки зрения. Ключевым моментом при этом является – собственная точка зрения, которую необходимо обосновать и донести до участников дискуссии. Способность формировать и отстаивать свою точку зрения, свое мнение и есть результат познавательной активности особенно студентов, потому что в процессе профессионального образования этот результат особенно важен как по форме, так и по содержанию, поскольку являет собой креативное мышление студента как потенциал к профессиональному развитию и совершенствованию. Познавательная активность студента – основа для формирования креативного профессионального мышления, которое сегодня «... перестраивается в направлении полифункциональности, мобильности. В системе современного профессионального образования необходимо формировать новое профессиональное мышление, которое должно быть прогностическим, чтобы экономика общества могла перейти от «догоняющей модели» к «опережающей модели». Анализ профессиональной креативности позволяет продвинуться по пути осмысления инновационно-креативной сущности профессии, приобрести к технологии проектирования и организации профессиональной деятельности, наработать новое технологическое содержание профессионального образования, обеспечив подготовку кадров нового уровня профессиональной компетентности».³

Когда наш ученик становится студентом, переходит на другую ступень ответственности, задача формирования у студента познавательной активности, познавательной самостоятельности и познавательной ответственности усложняется. Формирование познавательной активности человека, творческого подхода к решению возникающих задач, в данном случае, студента была и будет всегда первоочередной в процессе обучения, вопрос только о способах ее достижения. Творческое мышление является и посылом к познавательной активности и ее результатом. Изучение вопросов развития и формирования творческого мышления имеет философские корни. Н.А. Бердяев связывает философию творчества со свободой творца, с желанием творческого человека познать и за счет узанного изменить мир. С.Л. Рубинштейн определяет творчество как созидующую деятельность, создание чего-то нового и оригинального. Исследованию творчества посвящены работы таких зарубежных и отечественных исследователей, как Е.П. Торренс, Дж. Гилфорд, Р. Дилтс, К. Роджерс, П. Эдварс, А.Х. Маслоу, С.А. Медник, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.М. Теплова. В работах данных авторов креативность рассматривается как способность к творчеству, как стремление личности к творчеству, изучаются качества личности и типы мышления, влияние образовательной среды на формирование креативности, разрабатываются и классифицируются креативные методы.⁴

Задача педагогов этих условиях, приобретает характер многоплановости целевых направлений, форм и способов организации учебного процесса, поскольку эффективность и качество процесса обучения возрастает в условиях ориентированности на получение студентами профессии, на реализацию своего творческого потенциала и познавательной активности в профессиональной деятельности. Актуальность формирования познавательной активности студентов в условиях среднего профессионального образования, в условиях колледжа возрастает особенно, поскольку впереди жизнь в профессии, перспективы самореализации своего творческого потенциала. Студент получил право ответственности за себя, за определение своего места в жизни, получил самостоятельность и право выбора, но навыки его реализовать это право часто расходятся с возможностями, потребность в новых знаниях, владение умениями их добывать и перерабатывать недостаточны, да и познавательная потребность неустойчива. Чтобы сохранить познавательный интерес студента к знанию, познавательную потребность в новом знании, необходимо развивать и совершенствовать содержание учебно-познавательного процесса, насыщать его новыми технологиями и педагогическими условиями организации.

В процессе формирования познавательной активности студентов колледжа, на этапе становления их профессионального интереса необходимо учитывать особенности организации учебно-познавательного процесса, которым следует отнести: поисково-познавательный характер образовательного процесса; нацеленность на достижение продуктивности познавательной деятельности; эмоционально-комфортный характер познавательной среды; креативный характер познавательной деятельности; целевая направленность познания; субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

Вопрос качества образования, в частности, качества профессионального образования, особенно стоит остро, поскольку вчерашний школьник, только что определившийся на этапе выбора профессии, выбора своего места в обществе, учиться брать на себя ответственность за себя самого, за свое будущее. Проблема в том, что он не знает, как жить в этом статусе, как соответствовать имени «студент», потому что опыт ответственности и познавательной активности был подконтролен внешним мотивационным факторам:

² Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 1999 г.

³ Романцев Г.М., Ронжина Н.В. Профессиональное мышление как фактор развития профессионального образования на современном этапе. - Педагогический журнал Башкортостана. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмулы, №3-4, 2013, с. 72-79

⁴ Маджугина М.А., Толмачева Г.В. Креативность и творческое мышление как важные составляющие профессиональных компетенций студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 7. – С. 32-35

ожидания родителей, требования учителей, условия обучения и др. Профессиональное образование создаем условия личной ответственности, наряду с внешними мотивационными факторами, тем самым стимулирует познавательную активность студента и меняет ракурс качества результатов образования.

Под *целью* педагогического процесса можно понимать идеально предполагаемый конечный результат, ожидаемый от взаимодействия преподавателя и студента. Четкая постановка перед студентами целей обучения связана с широким привлечением студентов к самостоятельному приобретению знаний, овладению навыками и умениями, творческому их применению на практике. По мнению М.Н. Скаткина, важным элементом познавательной активности студентов является характеристика уровней её развития.

1. *Воспроизводящая активность* - характеризуется стремлением студента понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения (работа с печатным материалом, с компьютером, решение задач и т.д.).

2. *Интерпретирующая активность* - характеризуется стремлением студента к выявлению смысла изучаемого содержания; проникновению в сущность явления, стремление выявить связь, между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в изменённых условиях. Характерным показателем познавательной активности является устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что студент стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.

3. *Творческий уровень активности* характеризуется стремлением студента глубоко проникнуть в сущность явления и для реализации этой цели искать и находить новые способы. Студент отличается высокими волевыми качествами, упорством и настойчивостью в достижении цели, его отличают широкие и стойкие познавательные интересы. Для этого уровня характерно использование исследовательской деятельности студента.⁵

В соответствии с данной структурой М.Н. Скаткиным определены компоненты познавательной активности студентов:

- *содержательно-операционный компонент*, состоящий из системы ведущих (опорных) знаний, способов учения, сформированных интеллектуальных умений и навыков, проявляющихся в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности;

- *эмоционально-волевой компонент*, связанный с овладением опытом эмоционально-чувственного отношения к знаниям и включающий такие качества, как решительность, настойчивость, выдержку, постоянство интереса обучающихся к учебно-познавательной деятельности;

- *рефлексивно-оценочный компонент*, включающий рефлексии, самоконтроль и самооценку обучающихся; умение адекватно контролировать, анализировать и оценивать способы и результаты своей деятельности, что является необходимым условием саморегуляции процесса усвоения знаний. Безусловно, современные условия организации образования, особенно при подготовке специалистов, при обучении студентов требуют существенного пересмотра в понимании форм и способов организации образовательного процесса, способствующих достижению качества образовательных результатов, формирования компетенций за счет развития внутреннего потенциала обучающегося, формирования потребности в образовании, познавательной активности, интереса к самосовершенствованию и развитию в социальной жизни и в профессии. Проблема развития познавательной активности в научной литературе не является новой. Еще Я. А. Коменский, великий чешский педагог и мыслитель XVII века, считал данную проблему ведущей при развитии личности субъекта образования: «юношество должно получать образование истинное, руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывая из книг и понимая чужие мысли о вещах или даже заучивая и воспроизводя их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их»⁷ Согласно Осиповой С.И., Агишевой Н.С.: «Понятие «познавательная активность» является сложносоставным понятием и может быть рассмотрено как видовое по отношению к понятию «активность».⁸ Понятие «активность» рассматривается исследователями как общенаучное и обосновано связывается с деятельностью. В частности, в философии «активность» понимается как деятельное поведение.⁹

В.В. Щетинина, Г.И. Щукина и др. определяют познавательную активность, как интегративное качество личности обеспечивающее готовность к самостоятельной деятельности по приобретению новой информации, выделению научных проблем и поиску путей их решения; умение применять приобретенные знания для решения новых проблем и выполнять познавательные действия, направленные на достижение проектных результатов.¹⁰

В соответствии с федеральным образовательным стандартом профессионального образования специалист должен обладать «способностью самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе и в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций»¹¹ С.И. Мелехина обращает внимание, что при анализе характера познавательной активности следует обратить внимание на когнитивный компонент (усвоение и осознанность знаний, стремление к самопознанию и самоопределению)¹²

⁵М.Н. Скаткин. Проблемы современной дидактики. - М. Педагогика. 1984, С. 57-58

⁶Там же.

⁷Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.

⁸КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza>

⁹Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. - М.: ИНФРА-М, 2007. - 576 с.

¹⁰Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 1999 г.

¹¹Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 23.05.01.URL: <http://www.edu.ru/>[Дата обращения 26.03.2014]

¹²Мелехина С.И. Развитие познавательной активности школьников в процессе учебной проектной деятельности (на примере обучения технологии): авто-реф. дис. канд. пед. наук. - Ярославль, 2005. - 23 с.

Выводы. В качестве вывода, следует обратить внимание на то, что поиск эффективных способов и форм формирования потребности в познании, готовности к саморазвитию и компетенций у студентов как показателя качества образования через формирование познавательной активности самих студентов привело нас к поиску новых путей организации познавательного процесса в колледже. Именно познавательная активность позволяет сохранить знания, полученные на занятиях, закрепить и расширить их самостоятельно полученными знаниями из иных источников, участвовать в обсуждении значимости и применимости этих знаний на практике. Познавательная активность выступает как показатель результативности обучения, показатель качества образования так и проявлением сформированного интереса, потребности в самостоятельном приобретении знаний. Познавательная активность выступает как внутренний активатор саморазвития и самореализации каждого человека. Познавательная активность это – адаптационный механизм в профессиональной сфере деятельности человека, который позволяет идти в ногу со временем, развиваться в профессии.

Литература:

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
2. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnaya-aktivnost-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza>
3. Маджугина М.А., Толмачева Г.В. Креативность и творческое мышление как важные составляющие профессиональных компетенций студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 7. – С. 32-35
4. Мелехина С.И. Развитие познавательной активности школьников в процессе учебной проектной деятельности (на примере обучения технологии): авто-реф. дис. канд. пед. наук. - Ярославль, 2005. - 23 с.
5. Новиков А.М. Развитие отечественного образования/ Полемиические размышления. – М.: Эгвес, 2005
6. Романцев Г.М., Ронжина Н.В. Профессиональное мышление как факторразвития профессионального образования на современном этапе. Педагогический журнал Башкортостана. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмулы, №3-4, 2013, с. 72-79
7. Скаткин М.Н.. Проблемы современной дидактики. - М. Педагогика. 1984, С. 57-58
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 23.05.01.URL: <http://www.edu.ru/>[Дата обращения 26.03.2014]
9. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. - М.: ИНФРА-М, 2007. - 576 с.
10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 1999 г.

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук Боровицкий Алексей Михайлович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация. В статье автор рассматривает возможные формы и способы достижения наиболее эффективной подготовки и решимости военнослужащих к выполнению обязанностей военной службы. Способность организма подготавливаться к изменениям окружающей обстановки, а также важность создания условий приближенных к реальным, исключая эффект внезапности, выводящих подчиненного из зоны комфорта.

Ключевые слова: адаптация, боевая готовность, волевые усилия, боевой дух, влияющие факторы, боевые действия.

Annotation. In the article the author considers the possible forms and ways to achieve the most effective training and determination of military personnel to perform military service duties. The ability of the body to prepare for changes in the environment, as well as the importance of creating conditions close to the real situation, eliminating the effect of surprise deducing the subordinate from the comfort zone.

Keywords: training, adaptation, fighting, willpower, morale, influencing factors.

Введение. Руководство войск национальной гвардии Российской Федерации уделяет большое значение практической психологической подготовки военнослужащих к предстоящим действиям, эффективности несения службы и решения боевых задач в сложных экстремальных условиях, связанных с риском для жизни и большой психо-эмоциональной перегрузки [1]. Эта проблема решается путем привлечения военных экспертов, участвующих в исследовании личности военнослужащих и его адаптации к современным условиям выполнения служебных обязанностей и решения боевых задач. Выделяются позитивные и негативные факторы, влияющие на менталитет военнослужащего в боевой ситуации. Задача каждого командира (начальника) - сформировать психологически подготовленных военнослужащих с моральными и волевыми качествами, способными выполнять любую задачу без получения боевых психологических травм. По нашему усмотрению принятие такого решения и его реализация возможны при условии, что негативные факторы устранены или сведены к минимуму и позитивные факторы укрепляются как можно больше. А также настроить военнослужащих бороться с негативными эмоциями, чтобы дать ему положительный опыт в этом направлении. То есть насколько это возможно привести подготовку, приближенную к реальным боевым действиям [3].

Изложение основного материала статьи. С помощью форм и методов, представленных ниже, можно привести военнослужащего в его моральное и психологическое состояние, как можно ближе к уровню боевой психологической готовности для выполнения боевых задач в реальных боевых условиях операции или находясь в критической экстремальной ситуации.

В современных реальных условиях образовательной деятельности мы имеем возможность расширить набор форм и методов обучения, применяя новые тренажеры, симуляторы, «дополненную реальность» с погружением обучаемых в нестандартные ситуации. Тем самым добиваясь наиболее эффективного использования инновационных подходов в подготовке будущих офицеров к способам действий подразделений войск национальной гвардии в зависимости от поставленной задачи и местности, на которой им предстоит действовать.

Методика применения активных форм обучения военно-профессиональным навыкам необходимым для будущих офицеров национальной гвардии безусловно должна руководствоваться принципам преемственности, последовательности, междисциплинарности, наглядности. Данные основные идеи использования активных форм обучения подчиненных позволят достигнуть необходимых результатов, привлекут внимание подчиненных к изучаемым профессиональным дисциплинам и будут способствовать «заражению» самосовершенствования в изучаемой области, что непосредственно скажется на общей степени подготовки военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач в различных условиях.

Просмотр фильмов, новостных программ.

В наиболее простой и доступной форме донесения информации до подчиненных о возможных изменениях обстановки, в контексте нашей службы. Мы считаем, что важность психологической подготовки для обучения и образования военного специалиста не может быть переоценена, так как внутренняя готовность к выполнению любых задач - неотъемлемая часть службы военнослужащего. Несмотря на простоту формы, это правда, что фильмы и телевизионные источники информации имеют весьма серьезное воздействие на макросоциальный фактор, особенно на молодых людей, мотивируя их заниматься определенными видами деятельности. Сказанная фраза известного бизнесмена, финансиста Н. Ротшильда, "Кто владеет информацией, тот владеет миром", в современных условиях становится все более актуальной, так как информация, подаваемая через средства массовой информации, воздействует на психику человека на подсознательном уровне. И от способности каждого человека адекватно воспринимать и анализировать данный поток информации зависит и его формируемая направленность к предстоящей деятельности, его отношение к руководству и своей гражданской позиции, напрямую влияющая на качество выполняемых им служебно-боевых задач. По сюжету фильма или новостного канала вы можете представить свои войска, как почти посланника мира и спокойствия спустившегося свыше для спасения жителей миллионов людей, восстановление справедливости во всем мире, продвижение своих интересов. А врага, напротив как зло, угнетателя и убийцу слабых, агрессивных захватчиков, уничтожающих все на своем пути, независимо от возраста и пола гражданского населения, движимого жадностью и мнимым чувством превосходства над другими. Это один из любимых способов ведения информационной войны – демонизация врагов [5]. Специальные подразделения отдельных стран мира практикуют данный метод для подготовки общественного мнения в преддверии проведения политических либо открыто военных операций направленных на свержение либо лояльное расположение действующей власти к создаваемому (мнимо народному) режиму, новой (альтернативной) власти, открыто лоббирующей интересы страны «друга».

Подобные формы успешно используются подразделениями противоборствующих сил по работе с гражданским населением в ходе военно-патриотического воспитания. Повсеместно действующее правило «Если хочешь переписать историю, обучи новое поколение», подмена истинных этнических стереотипов на программируемые, создание уникальности «нового», повсеместного блага при условии приобщению к общему (истирание своей уникальности), позволяет формировать удобное, выгодное гражданское население и продвигать собственные интересы отдельных лидеров. Почему бы не использовать достаточно эффективный метод в интересах психологической подготовки военнослужащих к повышению их решительности к выполнению обязанностей военной службы? На примере этого, чтобы вдохновить вновь прибывших в воинскую часть, используется концепция уникальности своего подразделения, своего коллектива и выполняемых ими задач, важность выполняемых задачи выходит на передний план в замысле старшего начальства. Данная форма воздействия направлена на развитие чувства враждебности по отношению к противоположной стороне, готовности встретиться с проявлением жестокости, запугивания представителями экстремистских организаций, различных форм терроризма при подготовке бойцов сил специального назначения.

Стоит отметить, что эта форма воздействия эффективна главным образом для мобилизации и временного поднятия боевого духа подразделения сразу после окончания фильма. Вряд ли в боевой обстановке военнослужащих будет думать о сюжете фильма, но подсознательно думать о ликвидации этих угроз он, тем не менее, будет, и это уже хорошо.

«Боевой симулятор».

Углубленный анализ проведенных тактических учений на основе тестирования по их окончании с использованием моделирования показывает, что психологически военнослужащие не чувствуют себя в реальной опасности, угроза физического воздействия, за исключением факторов внешнего шума, отсутствует, тем самым сводит фактор готовности к предстоящим действиям на минимальный уровень. Потеря чувства страха заставляет думать о безнаказанности стрелять друг друга с имитацией боя, подразумевая, что попал в цель буквально. Часто подобные действия приводят к нарушению требований безопасности и травмированию личного состава. Военнослужащий не боится противника, он знает, что противник не будет ничего делать, что его убьет (покалечит), не формируется осознание реальной угрозы и появляется возможность создания стереотипа неуязвимости, возможности противостоять многочисленному противнику вопреки принятым тактическим правилам соотношения сторон в ходе подготовки боевой операции. Часто военнослужащий просто не замечает, что подпадает под огонь противника, и это, в свою очередь, приводит к ликвидации прогнозирования своих действий, притупляется ясность оперативного мышления просчета каждого шага, каждого действия.

Для создания эффекта присутствия военнослужащего на поле боя, либо предстоящих действий необходимо заблаговременно проводить оперативную, теоретическую подготовку к выполнению поставленной задачи. Провести локальные психологические исследования, направленные на прогнозирование готовности к предстоящим действиям, оценить реальное морально-психологическое состояние подразделения и определить уровень обученности подчиненных.

Некоторые силовые структуры начали активно использовать в военных спортивных играх симуляторы боя для реализации программы боевой подготовки. Подобными симуляторами дополненной реальности и

воссоздания отдельных элементов боевой операции могут стать такие игры как страйкбол, пейнтбол. Военнослужащие экипируются и оснащаются в виде одной из воюющих сторон со всеми атрибутами, вооружаются точными копиями реального оружия противника, воссоздают организационно-штатную структуру, разделяются на команды и начинают решать противоположные задачи согласно утвержденному плану, иными словами, сражаются друг с другом. Использование дыма и шума, моделирования боя, боеприпасов (шарики с элементом окраски), несмотря на всю игровую составляющую, дают активное чувство реальной боевой ситуации. Для добавления реальности через громкоговорители транслируется речевое сопровождение и звуки, характерные для местности или этнической дислокации в предстоящем районе выполнения боевых задач. Применяемое оружие (копии вооружения) стреляет реальными зарядами, при этом физически поражает противника с эффектом ощутимой боли, которая, в свою очередь, заставляет участников игры постоянно двигаться по полю боя, от укрытия к укрытию, избегая врага и продумывая как сосредоточить на нем огонь. В условиях создаваемой реальности формируется способность как отдельного военнослужащего принимать локальные оперативные решения, так и работы всей команды (подразделения) их координация, управление и использование заранее просчитанных тактических решений. Ощущение психологической напряженности, страх поражения, боли и эффект реальности позволяет представить себя в условиях реального боя.

«Бороться».

Воспоминания, очерки офицеров, которые добились значительных побед на поле боя, дают возможность проследить характерные правила ведения боя, это подсознательно создает понимание и внутреннюю психологическую готовность к принятию решений в экстремальных ситуациях. Это подсознательная стабилизация психо-эмоционального состояния военнослужащих во время воспроизведения уже изученных операций, что способствует постижению искусства ведения боевых действия. Военнослужащие, ранее занимавшиеся активными видами спорта и продолжающие совершенствовать свои физические навыки, развивающие ловкость, силу, скорость более способны противостоять не мнимой, но реальной угрозе на примере противника на спортивной арене. Они внутренне готовы конкурировать в своей среде и преодолевать внешние угрозы различного уровня. Каждый спортсмен знает, что такое жажда победы, потому что известен опыт поражения, которое он уже испытал, и в подобной ситуации способен сделать правильный вывод, может подняться и сделать «следующий шаг» для достижения своей цели.

На основе этого и используется такой метод как «дать бой». Дать бой – это преодоление своих страхов, поражений, поэтому любая победа укладывается в головах как достижения превосходства в реальной ситуации, способности принятия верного решения. Соревновательный дух спортсмена закаляет психику военнослужащих, позволяет применять превентивные меры предосторожности, психологического поражения противника за счет эффекта внезапности. Планка, которая определяет, что уровень страха уменьшается до разумного уровня, на котором военнослужащий сможет адекватно оценить ситуацию и его действия станут более уверенными, смелыми. Например: сабельный бой, спарринг на шпагах дает не только приобретение навыков фехтовальщика, но также развивает дух воина. Звук скрещенных мечей, угроза поражения заточенной сталью дает психологическую уверенность в своих действиях, если защита была эффективна, блеск стали перестает пугать, а скрежет металла развивает навык принятия быстрого решения по нанесению урона противнику [4].

Практика кулачных боев в русских дружинах закаливала воинов и готовила их к предстоящим сражениям. Ныне подобные занятия неприемлемы, однако до сих пор актуальна такая подготовка в виде спортивных соревнований, турниров по рукопашному бою и т.д. Противостоящие стороны, участвующие в турнире по рукопашному бою практически всегда физически подготовлены одинаково, но победа будет выиграна той стороной, которая психологически готова к нему больше. Возможно, иметь большие мышцы, но быть психологически не готовым к физической боли и не в состоянии перенести болезненный удар или решающий силовой прием, но это возможно при постоянной подготовке организма. И другая сторона медали - не имея большой мышечной массы, тренировать себя и готовить к борьбе, знать наиболее эффективные приемы рукопашного боя, силовые приемы, психологически перебороть противника и добиться заветной победы.

Выводы. Таким образом, формы и методы психологической подготовки военнослужащих, формирование их решимости к действиям в реальных боевых условиях, предоставляемых нами, не являются исчерпывающими и полностью не способны решить проблемы адаптации военнослужащих к экстремальным ситуациям [2]. Они направлены исключительно на оказание помощи командирам подразделений в организации психологической подготовки своих подчиненных. Проблематика совершенствования решимости военнослужащих к выполнению повседневных и служебно-боевых задач в современных условиях заставляет командиров (начальников) всех степеней подходить к решению дифференцировано по отношению к подчиненным. В обязательном порядке руководитель обязан максимально изучать подчиненного, выявлять его сильные и слабые стороны, определять его профессиональную направленность (склонность) и применять полученные знания для принятия единственно верного решения по созданию таких условий службы, которые бы способствовали эффективному использованию военнослужащего для выполнения поставленной задачи.

С учетом вышесказанного возможно формирование и управление подразделением, способным к решению любых поставленных задач с высокой степенью сложности, что находит прямое отражение предъявляемых Президентом РФ требований к военнослужащим войск национальной гвардии по обеспечению государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина.

Литература:

1. Боровицкий, А.М. Психологическая готовность сотрудников силовых структур к реализации требований в сфере информационной безопасности. // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития. XIV международная научно-практическая конференция. СПб, СПбУ МВД России, ч. 2, 2017, 362 с.

2. Боровицкий, А.М. Психологическая адаптация военнослужащих Росгвардии к экстремальным условиям // Актуальные проблемы противодействия терроризму и экстремизму: история, современное состояние, перспективы: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Новосибирск: НВИ имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ РФ, Ч 2, 2017. – с. 32-37.

3. Джоунстон, Г. Правда об убийстве. / Гарри Джоунстон, Джона Уэстон., - Великобритания, 2004 г.

4. Караяни, А.Г. Военная психология. В 2ч. Часть 2: учебник и практикум для вузов / А.Г. Караяни. – М. Издательство Юрайт, 2017. – 280 с. Серия: Специалист.

5. Урбанович, А.А. Современная военная психология: Хрестоматия / Урбанович А.А.. – Мн.: Харвест, 2003. – 576 с. – (Библиотека практической психологии)

Педагогика

УДК: 37.013.46

кандидат педагогических наук **Бояркина Мария Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема становления нравственности с учетом особенностей гендерного воспитания личности. Анализируя педагогические исследования за последние несколько лет, автор отмечает недостаточное внимание ученых к теоретической разработке вопроса, а, следовательно, и отсутствие путей практического решения проблемы. Рассматриваются подходы к пониманию сущности нравственности, приводится сравнение авторских определений. Понятие «нравственность» уточняется в гендерном преломлении, обозначаются гендерные особенности юношей и девушек. Показана роль гендерного воспитания в становлении нравственности. Автор подчеркивает значимость теоретического аспекта рассматриваемой проблемы. В статье обоснована необходимость создания теории, являющейся основой практики становления нравственности юношей и девушек в соответствии с гендерными характеристиками их личности.

Ключевые слова: нравственность (мораль), гендер (социокультурный пол), стиль гендерно-ролевого поведения, нравственное воспитание, гендерное воспитание.

Annotation. The article reveals the problem of formation of morality taking into account the features of gender education of the individual. Analyzing pedagogical research over the past few years, the author notes the lack of attention of scientists to the theoretical development of the issue, and, consequently, the lack of practical solutions to the problem. Discusses approaches to understanding the essence of morality, a comparison of the author's definitions. The concept of "morality" is specified in the gender refraction, designated gender characteristics of youths and girls. The role of gender education in the formation of morality is shown. The author emphasizes the importance of the theoretical aspect of the problem. The article substantiates the need to create a theory that is the basis of the practice of the formation of morality of youths and girls in accordance with the gender characteristics of their personality.

Keywords: morality, gender, styles of gender-role behavior, moral education, gender education.

Введение. Произошедшие в 90-е годы прошлого столетия позитивные и негативные перемены социально-политической жизни сыграли отрицательную роль не только в истории, но и в образовании России. Негативное влияние отразилось на общественной нравственности, гражданском самосознании, на отношении людей к обществу, государству, к другим людям и самим себе. Данный период способствовал нарушению духовного единства общества, изменению жизненных приоритетов молодежи, разрушению ценностей старшего поколения. Вызванные временем перемены привели к деформации моральных норм и нравственных установок, являющихся для страны традиционными. Несмотря на то, что Конституцией Российской Федерации предусмотрена защита нравственности граждан (ст. 55 п. 3) [4], по свидетельству авторов Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в настоящее время в российском обществе ясно выраженной системы ценностных ориентиров не существует [5]. В связи с этим создается противоречивая ситуация, разрешить которую с течением времени призвана система образования. Необходимость духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, овладения духовными ценностями, принятия моральных норм и нравственных установок отражена в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего (1-4 классы), основного общего (5-9 классы), среднего (полного) общего (10-11 классы) образования [10], [11], [12]. При этом актуализируется задача воспитания социально активного гражданина, уважающего закон и правопорядок, соизмеряющего свои поступки с нравственными ценностями. Он должен осознавать свои обязанности перед семьей, обществом и Отечеством. Нельзя не отметить государственную стратегию, направленную на обеспечение условий для реализации равных прав и свобод граждан обоих полов (мужчин и женщин, юношей и девушек, мальчиков и девочек), называемой гендерной [3]. Реализация выдвинутых на государственном уровне требований к системе образования может быть обеспечена целенаправленной профессиональной подготовкой будущих педагогов. Они должны быть не просто функционально грамотными, но и обладающими гендерными знаниями, способными выстраивать гендерные отношения, совершенствовать стиль гендерно-ролевого поведения, через преемственность поколений морально и нравственно воспитанными компетентными профессионалами. По нашему мнению, данные установки должны закладываться в стандарты среднего профессионального образования, высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата, специалитета и магистров. Согласно вызовам времени и требованиям современного отечественного образования рассматриваемая проблема требует комплексной, в первую очередь, теоретической разработки, и в настоящее время является открытой.

Исходя из вышесказанного, цель статьи: раскрыть сущность понятия «нравственность» с позиций гендерного воспитания и обосновать необходимость теоретической разработки проблемы становления нравственности с учетом гендерных характеристик юношей и девушек. Задачи исследования: рассмотреть подходы к пониманию сущности нравственности, сравнить авторские определения и уточнить данное понятие в гендерном преломлении; обозначить гендерные особенности юношей и девушек, показать роль гендерного воспитания в становлении нравственности; подчеркнуть значимость теоретического аспекта рассматриваемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Как указывалось нами ранее, глубокое осмысление проблемы становления духовности и нравственности представлено в исследованиях А.В. Роговой, А.Г. Адамовой,

Н.Г. Бариновой, О.Н. Бондаревой, М.В. Головушкиной, Е.В. Голощаповой, И.И. Колегановой, С.В. Пашкова, С.В. Сорошевой, А.С. Сушанского [1, с. 54] и других. Отправной точкой для изучения рассматриваемой нами проблемы являются междисциплинарные гендерные исследования социологов, культурологов, психологов. Мы опираемся на труды зарубежных и отечественных ученых (Г.Гарфинкель, П. Бергер, Т. Лукман, И. Гофман; И.А. Жеребкина, В.Н.Кардапольцева, Ш. Берн, И.В. Костикова Е.П. Ильин, Т.В. Бендас, А.А.Чекалина). Анализ педагогических исследований по гендерной проблематике показывает, что в последние несколько лет ученые не уделяют достаточного внимания теоретической разработке вопросов гендерного воспитания личности. Поэтому практическая реализация данного направления на разных образовательных ступенях в настоящее время не имеет обоснованного научно-методического подкрепления.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что философские категории «мораль» и «нравственность» чаще всего трактуются как синонимы. В английском языке, в отличие от русского, слово «нравственность» отождествляется со словом «мораль». Рассматривая нравственность как педагогическое понятие, Л.Н. Овинова называет его одной из характеристик образованности. Анализ научной литературы позволил автору выявить, как минимум, три подхода к определению взаимосвязи между моралью и нравственностью. Первый – заключается в отождествлении учеными понятий морали и нравственности. Сторонники второго подхода разграничивают данные понятия в пределах морали. Третий подход заключается в однозначном разграничении понятий «мораль» и «нравственность» [6]. По нашему мнению, в рамках третьего подхода определение морали и нравственности как ценностных ориентиров в образовании требует уточнения с позиций гендерных характеристик обучающихся. В связи с этим считаем целесообразным понимание морали как обязательных норм и оценок, регулирующих поведение юношей и девушек во всех сферах жизни и деятельности. По утверждению Г.К.Селевко, такими регуляторами выступают общечеловеческие нравственные законы. Готовность, способность и потребность жить по этим законам он называет суперкомпетентностью личности [9, с. 23]. Осмысление обучающимися морали является составляющей процесса определения собственной моральной позиции [7, с. 148]. По-нашему, становление моральной позиции осуществляется и на основе гендерной (социокультурной) идентификации тоже. Гендерная идентификация является второй в трехкомпонентной структуре гендера с позиций психологической науки [13, с. 29], наряду с гендерным самосознанием и гендерным поведением. Она представляет собой отождествление с собственным социокультурным полом – гендерным (маскулинным, фемининным или андрогинным) типом личности. Осознание этого подводит юношей и девушек к становлению нравственности. Нравственность, по-нашему, свойство личности, которое приобретает юношами и девушками согласно общественной морали, способной к изменению. Нравственность выражается в устойчивом неизменном проявлении воли (преодоления внешних и внутренних препятствий при достижении сознательно поставленной гуманной цели) при выполнении гражданских, производственных и семейных ролей. При этом внутри одной роли юноши и девушки могут использовать разные гендерные стратегии поведения. Следует отметить, что чувства и воля являются теми качествами, которые составляют уровень особенностей психических процессов в структуре качеств личности (по К.К. Платонову). Мы согласны с утверждением о том, что нравственность определяется принятием ответственности за свои мысли и действия в условиях реальной свободы. При этом социальные установки, ценностные ориентации и морально-этические принципы обуславливают направленность личности [9, с. 18-20], которая содействует самореализации и самосовершенствованию во всех сферах жизни и деятельности. По словам С.К. Нартовой-Бочавер, направленность личности, ценности, убеждения, взгляды и установки являются духовно-мировоззренческими характеристиками [2, с. 17].

По И.П. Иванову, одной из личностных сфер, имеющих значение в образовательном процессе, является сфера нравственно-эстетических качеств. В структуре этой сферы автор называет нравственную культуру, содержащую в себе нравственное сознание, свободу и ответственность, стремление к добру [9, с. 32-33]. По утверждению А.В. Роговой, нравственное совершенствование человека является процессом внутренним и свободным. Именно поэтому в воспитании необходимо обращение к внутреннему миру личности и ее свободному выбору. Автор подчеркивает, что именно свобода является предпосылкой для становления внутреннего, ценностно-смыслового мира человека [8, с. 343-344]. Изложенные выше взгляды наводят нас на мысль о рассмотрении нравственной стороны и социокультурных (гендерных) характеристик личности в их взаимосвязи. Становление социально приобретаемых качеств мужественности и женственности в каждом человеке, независимо от биологического пола, в ту или иную эпоху происходит в соответствии с нормами общественной морали. Сочетание качеств мужественности и женственности в одном человеке позволяет относить его к тому или иному визуально не определяемому, способному изменяться в течение жизни, гендерному типу. Маскулинная личность сочетает в себе качества мужественности и женственности, но качества мужественности (агрессивности, доминантности, властности, храбрости, активности) несколько больше. В фемининной личности сочетаются качества мужественности и женственности, но качества женственности (доброты, покорности, подчиненности, боязливости, пассивности) преобладающее количество. Личность, сочетающая в равной степени качества мужественности и женственности, называется андрогинной. Она наиболее приспособляема к условиям окружающей действительности. По свидетельству этнометодологической теории Г. Гарфинкеля, гендер не являясь постоянной характеристикой, конструируется культурой [2, с. 29]. Предложенные нами в 2007 году стили гендерно-ролевого поведения предполагают развитие рефлексивного компонента, включающего социальные ценности и мотивы [там же, с 40-41]. Следует отметить, что внутренняя свобода личности появляется при переходе от широких социальных мотивов (являющихся под влиянием общественной морали больше внешними) к узким мотивам и мотивам сотрудничества. Последние позволяют актуализировать собственную активность путем анализа способов взаимодействия с другими людьми, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию. Сознательные усилия юношей и девушек, направленные на совершенствование собственного гендерного типа личности согласно нормам морали, на наш взгляд, являются признаком нравственности.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы, осуществляемой нами с учащимися десятых классов в 2017 году, по методике С. Бем позволил выявить принадлежность испытуемых к разным гендерным типам (26,4% – маскулинный, 30,2% – фемининный, 43,4% – андрогинный). Причем, 45% данной выборки составили юноши, 55% – девушки. Опрос случайной выборки студентов первого курса ФГБОУ ВО «ЗабГУ» с использованием той же методики, проведенный нами в период с 2016 по 2018 учебные годы, показал наличие маскулинного (13%), фемининного (37%) и андрогинного (50%) типа личности. Следует отметить,

что среди испытуемых лишь 3% юношей, 87% девушек. Данный факт подтверждает в выборках испытуемых наличие качеств мужественности и женственности у юношей и у девушек. Как говорилось выше, нравственность присуща и юношам, и девушкам. Выявление уровня становления нравственности обучающихся является сложной задачей. Это связано с тем, что для получения объективного результата, необходима комплексная диагностика с использованием ряда адекватных задач исследования методик. В исследовании могут быть использованы методики М.И. Шиловой, Н.П. Капустина, Л. Колберга, Л.М. Попова и других. Возникает вопрос о различиях, если таковые имеются, нравственности маскулинной, фемининной и андрогинной личности. Думается, необходимо создание классификации, позволяющей отличать нравственность у разных гендерных типов для более точного описания результата гендерного воспитания. Возможно, это следует считать перспективой, а может быть и утопической идеей.

Гендерное воспитание юношей и девушек, по нашему убеждению, направлено на становление собственного гендерного образа на основе сознательного развития когнитивно-информационной, мотивационно-ценностной и деятельно-практической сфер личности. Результатом становления нравственности в гендерном воспитании должно стать развитие сферы эстетических и нравственных качеств, выработка собственных лично значимых смыслов, содействующих творческому преобразованию событий окружающей действительности. В связи с тем, что согласованного представления о механизме гендерного воспитания в настоящее время не существует, в теории гендерного воспитания необходимо учитывать психологические теории структуры качеств личности.

Ссылаясь на анализ существующих подходов и концепций воспитания, проведенный Е.Н. Степановым и Л.М. Лузиной, одним из ведущих принципов гендерного воспитания мы называем гуманизацию воспитательных отношений. Данный принцип предполагает уважительное отношение ко всем участникам воспитательного взаимодействия. Неотъемлемой частью является воспитание ценностного отношения к себе и окружающим, добровольность включения в различные виды социально значимой деятельности. Педагог нацелен на создание ситуации успеха для каждого юноши и каждой девушки [там же, с. 64]. Такое содействие формированию гендерного самосознания, гендерного отношения и гендерно-ролевого поведения будет также способствовать развитию сферы эстетических и нравственных качеств.

Проверка и апробация педагогических условий, направленных на становление нравственности обучающихся с учетом гендерных характеристик, на всех ступенях образования возможны лишь при планомерной организации ряда экспериментальных исследований. Внедрение результатов проведенных исследований в массовую практику образовательных организаций невозможно без доказательной теоретической разработки всех аспектов проблемы.

Выводы. Несмотря на то, что существуют различные подходы к определению понятий «мораль» и «нравственность», на наш взгляд, эти понятия не являются синонимами. Нравственность формируется как устойчивая внутренняя личностная характеристика юношей и девушек, относящихся к разным гендерным типам, обладающим не постоянством. Гендерное воспитание способствует развитию всех личностных сфер, в том числе и сферы эстетических и нравственных качеств. При этом лично значимый смысл вырабатывается в процессе гендерной (социокультурной) идентификации юношей и девушек. Наше исследование не претендует на исчерпывающие выводы. Однако вопрос о соотношении нравственности и гендерных особенностей личности в настоящее время следует считать не решенным. В связи с этим, одним из перспективных направлений мы видим теоретическую разработку проблемы. По нашему мнению, методологическую основу должны составить труды, содержащие результаты фундаментальных исследований ученых разных научных направлений по гендерной проблематике и проблемам становления духовности и нравственности.

Литература:

1. Бояркина М. В. Духовно-нравственное воспитание в контексте гендерной социализации личности // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т.13. № 5. 147 с. С. 53-60.
2. Бояркина, М.В. Социализация и гендерное воспитание личности: учеб. пособие. Чита: ЗабГУ, 2013. 126 с.
3. Гендерная стратегия Российской Федерации. URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (дата обращения: 04.02.2019).
4. Конституция Российской Федерации. URL: <http://constitution.kremlin.ru> (дата обращения: 18.02.2019).
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html> (дата обращения: 20.02.2019).
6. Овинова Л.Н. Нравственность как педагогическое понятие // Человек. Спорт. Медицина. 2006. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennost-kak-pedagogicheskoe-ponyatie> (дата обращения: 18.02.2019).
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
8. Рогова А.В. Поддержка развития внутреннего мира ребенка как ведущая проблема духовно-нравственного воспитания личности // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16-18 апреля 2018 г. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. Том 1. 464 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 классы). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.02.19).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.02.19).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 классы). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.02.19).
13. Чекалина А.А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-8, 2006. 256 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Использование педагогических технологий в учебном процессе направлены на повышение эффективности обучения. Это способствует внедрению прогрессивных средств обучения, оптимизации учебного процесса на основе комплексного, системного, целостного подхода к каждому компоненту учебного процесса, к любому виду деятельности преподавателя и учащихся. Достижения качества образования на всех уровнях, предполагает обеспечение педагогического процесса актуальной информацией, использование инновационных методов и форм обучения, применение современных образовательных технологий, интеграцию междисциплинарных программ, использования информационных и инновационных технологий обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональное образование, педагогическая технология, среднее профессиональное образование.

Annotation. The use of pedagogical technologies in the educational process is aimed at improving the efficiency of training. This contributes to the introduction of progressive teaching aids, optimization of the educational process on the basis of an integrated, systematic, holistic approach to each component of the educational process, to any type of activity of the teacher and students. Achieving the quality of education at all levels involves providing the pedagogical process with relevant information, using innovative methods and forms of education, applying modern educational technologies, integrating interdisciplinary programs, using information and innovative learning technologies.

Keywords: vocational training, vocational education, pedagogical technology, secondary vocational education.

Введение. Понятие технология является одним из относительно новых понятий в педагогике, и довольно часто встречается в учебной, публицистической и научной литературе. Однако, содержание, которое вкладывают авторы в данную дефиницию является разнородным, что говорит о недостаточной проработанности исследований в этой области.

Развитие педагогической науки, показывает, что появление понятия «технология» не является случайностью, так как обеспечение современного, качественного образования, основанного на сохранении его фундаментальности, а так же соответствия требованиям государства и общества, предопределяет использование инновационных методик обучения.

Достижения качества образования на всех уровнях, предполагает обеспечение педагогического процесса актуальной информацией, использование инновационных методов и форм обучения, применение современных образовательных технологий, интеграцию междисциплинарных программ, использования информационных и инновационных технологий обучения.

Целью статьи является теоретическое обоснование использования педагогических технологий в системе среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «технология» получило свое развитие наряду с развитием информационных систем и их массового внедрения в различные технологические, научные и педагогические процессы. А в педагогической науке появилось новое понятие, которое необходимо было исследовать - педагогическая технология. Данное направление приобрело значимость в середине шестидесятых годов двадцатого века с западных странах, а в настоящее время распространилось во все развитые страны земного шара.

Огромное множество педагогических технологий, существующих в настоящее время, различаются не только по целям и задачам, но и по своей структуре и форме обучения, они будут различны при ускоренном обучении или групповом, дистанционном или открытом образовании и т.д.

В настоящее время многие педагогические технологии уже используются не только в образовательном процессе образовательного учреждения, все это позволяет говорить о том, что такая тенденция обучения как технологизация делает процесс обучения более эффективным и качественным. Это говорится в трудах таких исследователей Беспалько В.П., Селевко Г.К., Сластенин В.А., Маврин С.А. и др.

Главное отличие педагогической технологии от любой другой является то, что она способствует эффективизации обучения с учетом повышения интереса и формировании мотивации обучающихся.

Педагогические технологии могут классифицироваться на технологии образовательного процесса и технологии воспитательного процесса. Существенными признаками обоих видов педагогических технологий являются следующие:

– педагогическая технология разрабатывается с учетом конкретной педагогической идеи, которая зависит от цели и задач образовательного процесса. Автор в данном случае опирается на свои методологические и мировоззренческие позиции;

– на технологические этапы обучения влияют те установки, которые направлены на конкретный результат, и с их учетом осуществляется постановка операций и действий, а также выстраивается коммуникативная составляющая данного процесса;

–использование педагогических технологий всегда подразумевает взаимосвязь педагогов и обучающихся, а эта взаимосвязь, в свою очередь осуществляется на основании таких принципов как дифференциация и интеграция;

–любая педагогическая технология должна быть легко воспроизводимой любым педагогом, а так же иметь элементы вариативности, чтобы все обучающиеся могли достигнуть результатов обучения.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко:

По философской основе: антигуманные и гуманистические; метафизические и диалектические; религиозные; научные (сциентистские); идеалистические и материалистические; антропософские; прагматические; теософские; свободного воспитания; экзистенциалистские.

По усвоению опыта выделяются: развивающие; бихевиористские; ассоциативно-рефлекторные; интериоризаторские; гештальттехнологии.

По уровню применения: модульные; общепедагогические; частнометодические.

По ведущему фактору психического развития: психогенные; социогенные; биогенные; идеалистские.

Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование навыков, знаний и умений по дисциплинам); эмоционально-нравственные и эмоционально-художественные (формирование сферы нравственных и эстетических отношений); эвристические (развитие способностей); операционные (формирование умственных способов действий); технологии саморазвития (формирование механизмов самоуправляющихся личности); прикладные (формирование сферы практической).

По характеру содержания и структуры называются технологии: профессиональные; обучающие; религиозные; монотехнологии; общеобразовательные; отраслевые; светские; частнопредметные; гуманитарные; воспитывающие; технократические; комплексные.

Рассмотрим основные направления развития содержания среднего профессионального образования. Главное содержание деятельности специалиста среднего звена заключается в оценке, выборе и реализации наиболее эффективного и качественного из возможных решений профессиональных задач, разработке их нестандартных вариантов. Этой деятельности во многом присущи черты конструирования решений, поиска и технического творчества. Поэтому специалисты со средним профессиональным, равно как и с высшим, образованием входят в категорию работников, профессионально занятых преимущественно умственным трудом.

В последние годы определились следующие основные направления развития содержания среднего профессионального образования:

- совершенствование перечня специальностей СПО;
- дифференциация содержания;
- информатизация содержания;
- гуманизация образования;
- расширение гибкости;
- усиление общепрофессиональной подготовки;
- вариативность содержания;
- гуманитаризация содержания;
- преемственность содержания СПО с другими уровнями;
- образования.

В настоящий момент традиционная система подготовки выпускников профессиональных образовательных учреждений ориентирована на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в профессиональной области, это связано с внедрением компетентного подхода в систему образования. Основой результата обучения становится не столько знание, сколько способность грамотно мыслить и действовать.

Профессиональным образовательным учреждениям необходимо не просто выпустить специалиста, а надо качественно подготовить выпускника, с использованием современных образовательных технологий, и подготовить его к выполнению конкретных трудовых действий в своей профессиональной области.

Все это, а так же изменения происходящие на уровне социально-экономического и научно-технического процессов обусловили необходимость модернизации профессионально-педагогического образования, переосмысления теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений.

Программой среднего профессионального образования и Концепцией модернизации образования 2020 предусмотрены такие приоритеты как качество, доступность и эффективность. Реализации данных требований способствуют инновационные технологии, которые применяются в современном образовательном процессе.

Инновационная образовательная деятельность предполагает формирование компетенций основанных на новых знаниях, приемах, подходах, методах и технологиях обучения, которые направлены на получение конкретного образовательного результата, в виде таких образовательных услуг, которые отличаются востребованностью в обществе и на рынке труда.

Педагогическая наука постоянно находится в поиске таких образовательных технологий и методик, которые бы позволяли достигать наивысшего образовательного результата в работе с обучающимися, а также постоянно совершенствовать уже имеющуюся базу.

С течением времени педагогическая практика накопила достаточно большой фонд методов и средств, форм обучения, но результаты их внедрения не всегда однозначны.

Технология в любой сфере деятельности это всегда процессе, который отражает закономерности развития конкретной предметно области, и обеспечивает наибольшее соответствие результатов деятельности относительно поставленных целей.

Выводы. В процессе исследования нами были определены основные преимущества применения современных педагогических технологий в процессе обучения:

1. Изменяются функции педагога и обучающихся. Педагог становится координатором действий, а не только выполняет контролирующую и информационную функции, а обучающиеся получают большую самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

2. Образовательные технологии расширяются возможности и индивидуализации, и дифференциации учебно-познавательной деятельности.

3. Результаты применения педагогических технологий зависит от мастерства преподавателя, и всей совокупности образовательных компонентов.

4. Повышается эффективность учебно-воспитательного и педагогического процессов.

5. Направленность на конечный результат - подготовку высококвалифицированного специалиста, имеющего прикладные и фундаментальные знания, способного быстро осваивать новые технологические процессы, реагировать на изменения происходящие в обществе и профессиональной деятельности; обладающего активной жизненной позицией, высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Производственное обучение как составная часть профессиональной подготовки будущих рабочих // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 4.

2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 3.

3. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Chigarov E., Burova I. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Уракова Екатерина Андреевна

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

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В процессе исследования была разработана педагогическая модель формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин. Модель является инвариантной и может быть применена в практике высшего учебного заведения. Результативность разработанной модели определяется уровнем сформированности у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин профессиональных компетенций, профессионально-педагогических знаний, а также овладение ими видами профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, профессионально-педагогическое образование, профессиональное обучение, моделирование.

Annotation. In the process of the study, a pedagogical model was developed for the formation of professional competencies in future teachers of economic and managerial disciplines. The model is invariant and can be applied in the practice of higher education. The effectiveness of the developed model is determined by the level of development of the future teachers of economic and managerial disciplines of professional competencies, professional and pedagogical knowledge, as well as their mastery of types of professional and educational activities.

Keywords: professional and pedagogical activity, professional and pedagogical education, vocational training, modeling.

Введение. Наличие четкого представления о сущности, структуре и содержании процесса формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин требует обращения к процессу моделирования исследуемого явления. Построить модель, значит провести материальное или мысленное имитирование системы путем создание специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы.

Моделирование в нашем исследовании служит для обнаружения закономерностей в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин и представляет собой способ анализа существующих проблем в данной области, а также определение направлений для дальнейшего изучения этой темы.

Целью статьи является обоснование модели процесса формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин.

Изложение основного материала статьи. В общепринятой трактовке модель – это схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе и общества.

Моделью можно назвать объект или систему, исследование которой служит средством для получения знаний о другом объекте-оригинале или прототипе модели. Выбор моделирования в качестве метода исследования объясняется тем, что с помощью модели легче понять характер взаимосвязи между структурными элементами исследуемого сложного феномена, синтезировать и выявить наиболее существенные стороны процесса формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин.

В процессе исследования нами была разработана педагогическая модель формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин (рис.1). Модель является инвариантной и может быть применена в практике высшего учебного заведения.

1. Формирование профессионально-педагогических знаний, под которыми понимаются сведения общей и профессиональной педагогики, теории и методики профессионального образования и отраслевых дисциплин рекомендуемых федеральным государственным образовательным стандартом. Можно представить профессиональные знания педагога в определенной иерархии.

– Теоретико-методологические - знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности.



Рисунок 1. Модель формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин

–Методические - знание основ методики обучения и воспитания, форм, методов и технологий педагогической работы; знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования педагогической деятельности.

–Прикладные - знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм педагогической деятельности.

2. Формирование профессиональных компетенций.

В процессе исследования нами определены профессиональные компетенции будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин.

3. Овладение профессиональными видами деятельности.

Овладение видами профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО позволит сформировать у будущих педагогов экономических и управленческих дисциплин профессиональные компетенции, необходимые им для осуществления своей профессионально-педагогической деятельности.

Содержательный уровень представлен совокупностью экономических и педагогических дисциплин, необходимых для подготовки квалифицированных бакалавров. Все экономические и управленческие дисциплины мы сгруппировали по следующим блокам (рис. 2):

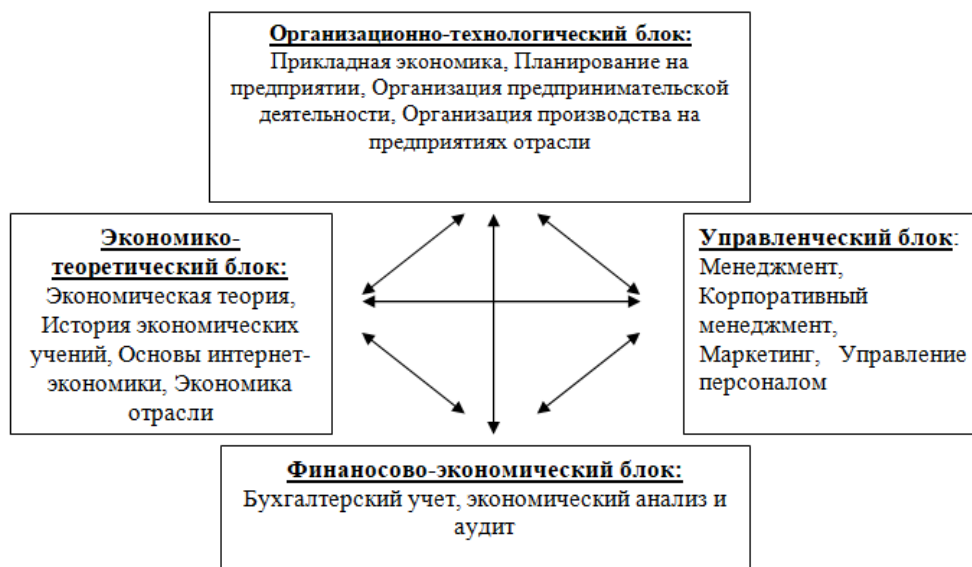


Рисунок 2. Содержательный уровень экономических и управленческих дисциплин

1. Экономико-теоретический блок представлен такими дисциплинами как экономическая теория; история экономических учений, основы интернет-экономики, экономика отрасли.

2. Управленческий блок представлен такими дисциплинами как менеджмент, корпоративный менеджмент, маркетинг, управление персоналом.

3. Финансово-экономический блок представлен такими дисциплинами как бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит.

4. Организационно-технологический блок представлен такими дисциплинами как прикладная экономика, планирование на предприятии, организация предпринимательской деятельности, организация производства на предприятиях отрасли.

Педагогические дисциплины представлены следующими блоками (Рис. 3.)

1. *Теоретико-педагогический блок:* введение в профессионально-педагогическую специальность, общая и профессиональная педагогика, педагогические коммуникации, философия и история образования.

2. *Технологический блок:* методика профессионального обучения, методика воспитательной работы, педагогические технологии.

Процессуальный уровень разработанной нами модели представлен методами, средствами и технологиями обучения будущих педагогов экономических и управленческих дисциплин.



Рисунок 3. Содержательный уровень педагогических дисциплин

Результативность разработанной нами модели определяется уровнем сформированности у будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин профессиональных компетенций, профессионально-педагогических знаний, а также овладение ими видами профессионально-педагогической деятельности.

Для анализа результативности формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин нами были проанализированы данные двух экспериментальных групп - ЭУ-15 (4 курс) и ЭУ-16 (3 курс). В группе ЭУ-15 численность студентов 23 человека, в группе ЭУ-16 - 28 человек.

В процессе исследования для проверки полученных профессиональных знаний нами было проведено тестирование. Уровень сложности тестовых заданий определялся для каждой группы индивидуально с учетом их уровня профессионального развития. В группе третьего курса уже изучаются дисциплины профессионального цикла, в то время как в группе второго курса дисциплины профессионального цикла только планируются к изучению. Полученные нами данные представлены в диаграмме:

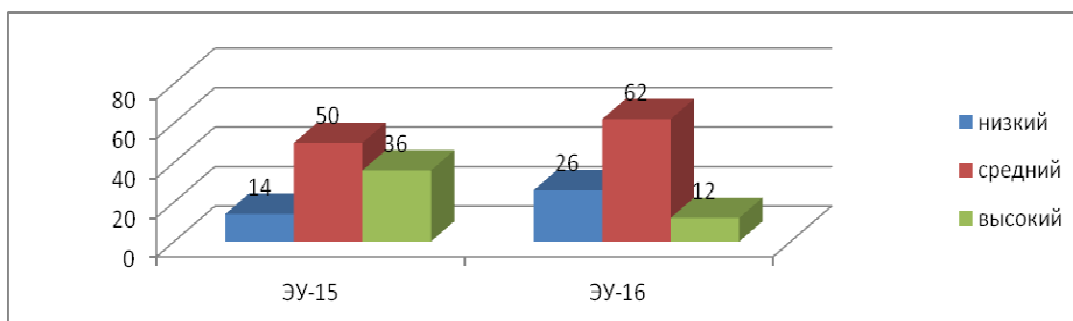


Рисунок 4. Уровень сформированности профессионально-педагогических знаний будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин

Полученные данные говорят о том, что на более старших курсах уровень сформированности профессионально-педагогических знаний выше, чем на младших курсах. Данные изменения отражают специфику подготовки, так как углубленное изучение дисциплин профессионального цикла начинается с третьего курса.

Для проверки уровня сформированности профессиональных компетенций нами были разработаны проблемные ситуации, которые решались студентами третьего курса(таблица 1).

Критерии оценки уровня сформированности общекультурных и профессиональных образовательных компетенции

Ключевые компетенции	Уровень сформированности компетенций		
	низкий	средний	высокий
Общекультурные компетенции Обеспечивают навыки деятельности обучающихся по отношению к составляющей содержание дисциплин и образовательных областей, а также общей информации об окружающем мире	Слабо развиты общекультурные знания и навыки анализа, преобразования информации, формулирования и аргументации выводов	Хорошо развиты навыки работы с различными источниками информации.	Самостоятельно работает с различными источниками информации, обладает способностью преобразовывать информацию, делать обобщения, формулировать, аргументировать выводы, сохранять и передавать информацию
Профессиональные Профессионально важные навыки обучающихся необходимые для качественного выполнения трудовых функции и действий	Слабое владение способами профессиональной деятельности, взаимодействия с окружающей средой и людьми, неразвитость коммуникативных качеств	Хорошее владение способами профессиональной деятельности, взаимодействия с окружающей средой и людьми, удовлетворительное развитие коммуникативных качеств	Высокий уровень сформированности профессионально важных навыков взаимодействия с окружающей средой и людьми. Обладание навыками общения, сотрудничества в различных областях и социальных группах.

Исходя из данных показателей, и проведя мониторинг полученных данных результаты сведены в диаграмму:

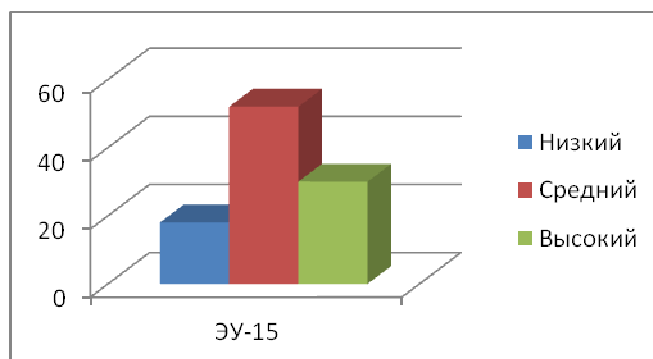


Рисунок 6. Уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенции

В процессе обучения будущие преподаватели экономических и управленческих дисциплин овладевают несколькими видами деятельности, такими как: учебно-профессиональная, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая, научно-исследовательская.

Учебно-профессиональная деятельность – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей.

Образовательно-проектировочная деятельность – включает в себя проектирование профессионально-педагогических целей, задач, методов и форм обучения, оснащение образовательно-пространственной среды для теоретического и практического обучения будущих преподавателей.

Организационно-технологическая деятельность – подразумевает организацию учебно-производственного процесса через организацию производственного труда обучающихся.

Научно-исследовательская деятельность – включает в себя создание, распространение, применение новшеств и творчество в педагогическом процессе для решения профессионально-педагогических задач, применение технологии формирования креативных способностей при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Уровень сформированности профессиональных компетенций у выпускных групп проверяется по итогам государственной аттестации. Нами проанализированы данные группы ЭУ-14 (2018 год), и представлены в диаграмме:

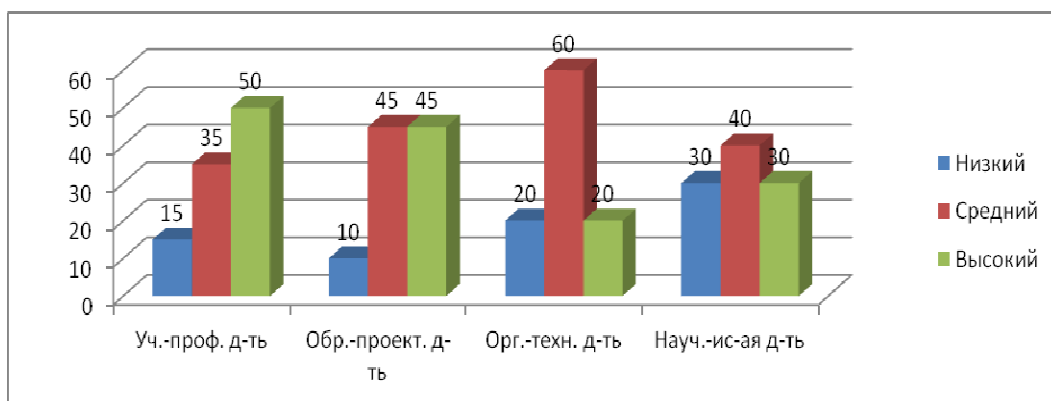


Рисунок 7. Уровень овладения профессиональными видами деятельности

Мы можем говорить о том, что наиболее высокий уровень овладения студентами учебно-профессиональной деятельностью (50%), наиболее низкий организационно-технологической (20%).

Выводы. Подводя итог можно говорить о том, что нами определены нормативные требования к подготовке будущих педагогов профессионального обучения; выявлена сущность и структура профессионально-педагогического образования; раскрыта сущность понятий «профессиональное обучение», «профессионально-педагогическое образование», «компетенция», «компетентный подход» и др.; проведен анализ формирования профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения; разработана модель формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин.

В процессе исследования мы определили, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видами профессиональной деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи: в области учебно-профессиональной деятельности, в области научно-исследовательской деятельности, в области организационно-технологической деятельности, в области образовательно-проектировочной.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Производственное обучение как составная часть профессиональной подготовки будущих рабочих // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 4.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 3.
3. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Высш. шк. нар. искусств (ин-т). Санкт-Петербург, 2015
4. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.
5. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Chigarov E., Burova I. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Варинов Владислав Владимирович
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк)

СОСТАВ, НАПРАВЛЕННОСТЬ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ СПОСОБНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ДЕЙСТВИЯ ПО СИЛОВОМУ ПРЕСЕЧЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса междисциплинарной интеграции учебного процесса по дисциплинам, относящимся к боевой подготовке. В качестве направленности этих межпредметных связей автор предлагает рассматривать обеспечение преемственности в обучении знаниям, умениям и навыкам, необходимым сотруднику УИС для эффективного и правомерного отражения нападения, задержания и сопровождения правонарушителей, в состав связей отнести знания, умения и навыки из юридической, психологической и медицинской областей, специальной подготовки, дисциплин ведомственной специализации, прикладной физической подготовки, а к способам осуществления связей – взаимосогласование по темам и времени учебных занятий дисциплин, относящихся к различным областям знаний, бинарный урок по прикладной физической подготовке с задействованием двух преподавателей из различных областей знаний, учения, конкурс профессионального мастерства по служебно-боевой подготовке.

Ключевые слова: интеграция, междисциплинарные связи, боевая подготовка, курсанты вузов ФСИН России.

Annotation. The article is devoted to the study of the issue of interdisciplinary integration of the educational process in the disciplines related to combat training. As the focus of these interdisciplinary relations, the author proposes to consider ensuring continuity in teaching the knowledge and skills necessary for the UIS officer to effectively and lawfully repel the attack, detention and escort of offenders, the connections include knowledge and skills from the legal, psychological and medical fields, special training, disciplines of departmental specialization, applied physical training, and the ways to make connections are mutual agreement on the topics and time of study of

disciplines related to various fields of knowledge, binary a lesson in applied physical training with the involvement of two teachers from various fields of knowledge, exercises, a professional skill competition in service-combat training.

Keywords: integration, interdisciplinary relations, combat training, cadets of FSIN of Russia universities.

Введение. Из сведений, представленных в информационных обзорах о состоянии режима в исправительных учреждениях, следует, что в последние годы наблюдается увеличение числа случаев противодействия осужденных законным требованиям сотрудников уголовно-исполнительной системы и совершения нападений на сотрудников. При этом, опасаясь правовых последствий, сотрудники стремятся не применять физическую силу и специальные средства даже в тех случаях, когда под угрозой их жизнь и здоровье [1, с. 4]. По этой причине в вузах ФСИН России ведётся постоянный научный поиск повышения эффективности обучения курсантов силовому пресечению правонарушений. Одним из направлений этого научного поиска является исследование вопроса междисциплинарной интеграции при изучении дисциплин, относящихся к боевой подготовке.

Прикладным аспектом междисциплинарной интеграции в обучении является организация межпредметных связей. Несмотря на очевидность пользы от организации межпредметных связей при формировании у обучаемого целостного представления об объективной реальности, в современных условиях это довольно сложно реализовать в обучении, поскольку преподаватель ограничен рамками содержания занятия по своей дисциплине и арсеналом своих педагогических умений и навыков.

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования – раскрыть сущность межпредметных связей в обучении силовому пресечению правонарушений.

Под термином «межпредметные связи» понимаются связи между основами наук учебных дисциплин, а точнее между структурными элементами содержания, выраженными в понятиях, научных фактах, знаниях теории [2, с. 268]. К существенным признакам межпредметных связей относятся их состав, способ и направленность. Под составом связей понимается смысловое соотнесение элементов содержания, входящих в состав двух и более учебных предметов. Способы связи – это методические приёмы и формы организации учебного процесса, при помощи которых будет реализована связь. Направленность связей – это обеспечение направленного формирования интегрированных умений и навыков, системного использования знаний при решении комплексных задач [3, с. 30-35].

На наш взгляд, в качестве направленности межпредметных связей при обучении курсантов вузов ФСИН России силовому пресечению правонарушений следует рассматривать обеспечение преемственности в обучении знаниям, умениям и навыкам, необходимым сотруднику УИС для эффективного и правомерного отражения нападения, задержания и сопровождения правонарушителей.

Право сотрудника на применение физической силы и специальных средств закреплено Уголовно-исполнительным кодексом РФ, Уголовным кодексом РФ и в других документах. Для изучения этих нормативно-правовых актов в учебном плане для курсантов, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность» со специализацией «Обеспечение безопасности в уголовно-исполнительной системе» предусмотрены такие дисциплины, как уголовно-исполнительное право, уголовное право и административное право.

Для того чтобы принять решение об уместности применения силовых мер, сотрудники также должны опираться на положения Федерального закона от 28.12.2016 № 503-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы” и Федеральный закон “О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений”». Порядок и конкретные случаи, в которых сотруднику УИС в разрешено применять физическую силу и специальные средства, рассматриваются на дисциплинах ведомственной специализации. К таким дисциплинам относятся «Правовое регулирование и организация надзора», «Обеспечение безопасности», «Организация охраны», «Организация конвоирования».

Знаниям, умениям и навыкам обращения с огнестрельным оружием и специальными средствами курсантов обучают в рамках дисциплин специальной подготовки («Огневая подготовка», «Тактико-специальная подготовка»), а применению физической силы – на занятиях по дисциплине «Физическая подготовка».

Соблюдая порядок применения физической силы и специальных средств, сотрудник должен продумать такую тактику действий, чтобы обеспечить причинение наименьшего вреда осужденным или иным лицам [4]. По этой причине ему требуются знания и навыки не только по прикладной физической подготовке, но и из медицинской области.

Для того чтобы сотрудник УИС смог правомерно и эффективно осуществлять действия по отражению нападения, задержанию и сопровождению правонарушителей, от него требуется психологическая устойчивость в сложных и экстремальных ситуациях, владение методами эмоциональной и когнитивной регуляции. Эти вопросы курсантами изучаются на дисциплине «Психологическая подготовка сотрудников УИС к действиям в экстремальных ситуациях», которая относится к психологической области знаний.

Итак, при обучении курсантов, осваивающих образовательную программу по специализации «Обеспечение безопасности в УИС» действиям по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей, необходима интеграция знаний, умений и навыков из юридической, психологической и медицинской областей, дисциплин ведомственной специализации, специальной и физической подготовки.

Для интеграции знаний, умений и навыков из различных областей в педагогической науке разработано множество способов.

Одним из таких способов является проведение согласованных по темам и времени учебных занятий по дисциплинам, относящимся к различным областям знаний.

Большим педагогическим потенциалом для интеграции знаний, умений и навыков обладает бинарный урок. На таком уроке изучается материал двух или более учебных предметов и проводится он двумя преподавателями. Бинарные уроки целесообразно использовать в тех случаях, когда знание материала по одним предметам необходимо для понимания сущности процесса или явления при изучении другого предмета. При таком подходе добиваются преемственности и сходства в формировании понятий, устраняется дублирование учебного материала [2, с. 19].

Бинарный урок имеет смысл проводить в рамках дисциплины «Прикладная физическая подготовка». Для этого необходимо разрабатывать специальные задания, имитирующие служебные ситуации, в ходе выполнения которых от обучающихся требуется продемонстрировать не только теоретические знания и двигательные навыки, но и способность быстро принимать адекватные решения в экстремальной ситуации. При разработке сценариев для таких упражнений, критериев их оценки и самой оценке требуется вклад не только преподавателей по прикладной физической подготовке, но и преподавателей других областей знаний. Для этого разумно опираться на требования Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которым максимальная численность учебной группы для проведения занятий по физической культуре (спорту) не должна превышать 20 человек на одного преподавателя [5]. Из-за того что в вузах ФСИН России учебные группы состоят, как правило, не менее чем из 25 человек, то на занятиях по прикладной физической подготовке соответственно требуется задействовать два преподавателя. По нашему мнению, на бинарных занятиях по физической подготовке целесообразно, чтобы один из преподавателей имел физкультурное образование, а другой – юридическое.

При выполнении служебно-боевых задач сотрудники УИС сталкиваются с такими ситуациями, которые сложно, невозможно либо рискованно решать с помощью применения только физической силы. Для этого законодателем предусмотрены случаи, в которых сотруднику УИС разрешается использовать специальные средства и огнестрельное оружие [4]. В вузах ФСИН России обучение использованию специальных средств и огнестрельного оружия проводится в рамках таких дисциплин по специальной подготовке, как «Тактико-специальная подготовка» и «Огневая подготовка» соответственно.

Из решений судов следует, что необходимость перехода сотрудниками от применения физической силы к применению специальных средств либо огнестрельного оружия не всегда обоснована. По этой причине при обучении курсантов требуется использовать такие задания, в которых курсант смог бы сформировать у себя видение ситуаций, в которых такой переход обоснован, а где это будет расцениваться как превышение мер, необходимых для задержания либо отражения нападения. Для этого в одном месте и в одно время требуется задействовать преподавателей дисциплин юридической и медицинской областей знаний профессионального цикла, модуля специальная подготовка, дисциплин ведомственной специализации, физической подготовки. Такое количество преподавателей невозможно задействовать на одном учебном занятии. По этой причине в ведомственных вузах ФСИН России целесообразно использовать такую форму организации обучения как учения.

Учения представляют собой такую форму организации учебного процесса, при которой целый ряд комплексных междисциплинарных занятий, проводимых в обстановке, максимально приближенной к реальной ситуации, объединены единым замыслом. При проведении учений используют такой термин, как «наращивание обстановки». К этому термину обращаются для обозначения последовательной смены заданий не только с учётом замысла учений, но и результатов выполнения обучаемыми предшествующих заданий. В ходе отработки вводных наращивание обстановки проводится таким образом, чтобы обучаемые были вынуждены реагировать на все изменения обстановки, своевременно уточняя свои решения и принимать необходимые меры для выполнения поставленных служебно-боевых задач [7].

Для того чтобы реализовать все ресурсы образовательной среды ведомственных вузов ФСИН России в формировании у курсантов способности осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, целесообразно использовать возможности не только учебной, но и внеучебной деятельности.

Во всех вузах ФСИН России ежегодно проводятся спартакиады по служебно-прикладным видам спорта. Программами этих мероприятий предусмотрены соревнования по единоборствам и стрельбе из боевого оружия. Конкуренция является дополнительным стимулом для освоения курсантами этих необходимых каждому сотруднику навыков.

Не умаляя ценности спортивных состязаний по служебно-прикладным видам спорта для формирования у курсантов способности осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, все же следует отметить, что у большинства из них занятия спортом не входят в сферу интересов [8, с. 178]. Одной из причин такого положения дел является кажущаяся курсантам бесперспективность занятий спортом, поскольку среди их сверстников есть те, кто на момент обучения в вузе, имеет многолетний опыт узкой спортивной специализации. Состязания новичков с уже состоявшимися спортсменами не имеет большого смысла ни для одних, ни для других. Ещё одним распространенным аргументом курсантов, которые не проявляют интереса к спортивной деятельности, является известное утверждение, что в спортивных единоборствах арсенал технико-тактических действий ограничен правилами соревнований, а в рукопашной схватке при выполнении служебных задач нет. У таких курсантов ведущим мотивом обучения является стремление усовершенствовать свои профессиональные навыки, освоить умения действовать в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при выполнении служебно-боевых задач, а не в спорте. Опираясь на этот мотив и сущность состязания, стимулирующего раскрытие потенциальных возможностей человека, педагогическая наука разработала такую форму организации, как конкурс профессионального мастерства по служебно-боевой подготовке [6, с. 206-209]. Этот конкурс имеет междисциплинарный характер. В конкурсную программу традиционно входят следующие задания: тестирование курсантов на знание положений основных законов и нормативных актов, комплексные состязания на силу, быстроту и выносливость, состязания по выполнению практических упражнений из огнестрельного оружия и нормативов по огневой подготовке, выполнение практических заданий по тактико-специальной подготовке, состязания по выполнению строевых приёмов. На наш взгляд, этот конкурс следует дополнить заданиями, имитирующими служебные ситуации, в ходе выполнения которых конкурсанты должны будут продемонстрировать не только знания, умения и навыки, но и способность принимать адекватные решения в экстремальной ситуации.

Выводы. Итак, в качестве направленности межпредметных связей при обучении курсантов вузов ФСИН России силовому пресечению правонарушений следует рассматривать обеспечение преемственности в обучении знаниям, умениям и навыкам, необходимым сотруднику УИС для эффективного и правомерного отражения нападения, задержания и сопровождения правонарушителей. При обучении курсантов, обучающихся по специализации «Обеспечение безопасности в УИС» действиям по силовому пресечению правонарушений, требуется интеграция знаний, умений и навыков из юридической, психологической и медицинской областей, дисциплин ведомственной специализации, специальной и физической подготовке. Способами интеграции знаний, умений и навыков осуществлять действия по силовому пресечению

правонарушений являются: согласование по темам и времени учебных занятий дисциплин, относящихся к различным областям знаний, бинарный урок по прикладной физической подготовке с задействованием двух преподавателей из различных областей знаний, учения, конкурс профессионального мастерства по служебно-боевой подготовке.

Литература:

1. Применение физической силы, специальных средств и газового оружия сотрудниками учреждений и органов уголовно-исполнительной системы: методические рекомендации / под общей редакцией А.А. Рудого. М.: УРН ФСИН России, 2015. С. 4.
2. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. С. 19.
3. Антонов Н. С. Межпредметные связи в процессе преподавания наук в средней школе. М., 1973. С. 30–35.
4. Федеральный закон от 28 декабря 2016 года № 503-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы" и Федеральный закон "О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений"» // Российская газета. Федеральный выпуск. 9 января 2017 г. № 7167 (1).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. 31 декабря 2012 г. № 5976 (303).
6. Кузнецов А. Ф. Формирование профессионально-профилированной физической культуры у курсантов учреждений МВД России: дисс. ... доктора пед. наук. Омск, 2012. С. 206–209.
7. Гареев М. А. Общевоинские учения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Воениздат, 1990. 283 с.
8. Узун Л. С. Теория и практика профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: дисс. ... доктора пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. С. 178.

Педагогика

УДК 371.481.022

аспирант Василискин Тимофей Павлович

Частное образовательное учреждение Вятского социально-экономического института (г. Киров)

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и особенности развития речи в системы Марии Монтессори, основные способы развития речи в Монтессори системе.

Ключевые слова: система Марии Монтессори, Монтессори материал, языковая деятельность системе Монтессори.

Annotation. The article discusses the nature and characteristics of the development of speech in the system of Maria Montessori, the main ways of developing speech in the Montessori system.

Keywords: system of Maria Montessori, Montessori material, language activity system of Montessori.

Введение. Уникальность способа развития речи и письма в системе Марии Монтессори для стимуляции развития познавательной активности, заключается в обучении письму раньше, чем чтению. Это возможно благодаря наличию специального дидактического материала, комплексной работы до этапа сензитивного развития ребенка и способов обучения и преподавания. В Монтессори - садах дети начинают писать раньше, чем читать, и обычно это не составляет для них особенного труда.

Изложение основного материала статьи. Развитие познавательной деятельности, умственной работоспособности, познавательной активности, - важнейшие стороны человеческой деятельности, осуществляемой на протяжении всей жизни. Значение познавательной активности для дальнейшей жизни трудно переоценить.

От познавательной активности ребенка во многом зависит выработка им практических навыков и приобретение знаний в самых различных сферах жизни. Приобретенные ребенком знания и практический опыт позволяют ему осознать собственные возможности, а это, в свою очередь, пробуждает новую жажду к знаниям и инициативу, развивает творчество. Поэтому, важно понимать, как стимулировать развитие познавательной активности ребенка, создавая условия для познания юным человечком мира, для развития его способностей привести ребенка к благополучной адаптации в жизни.

В научной литературе существует множество определений понятия активность, а также огромное количество ее разновидностей. Термин «познавательная активность» связывают с рассмотрением деятельности, деятельности, в которой ребенок, познавая окружающий мир, как активный субъект, пытается показать свою самостоятельность, индивидуальность, направить энергию, волю, действия на достижение позитивного результата.

Итак, познавательная активность – это черта личности, которая проявляется в ее отношении к познавательной деятельности, предполагающая состояние готовности, стремление к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение ребенком социального опыта, накопленных человечеством знаний и способов деятельности, находящая проявление в познавательной деятельности.

Язык – орудие мышления, соавтор всех дел и мыслей. Именно благодаря использованию языка познавательная деятельность человека поднимается на более высокий уровень во всем живом мире. С первых минут жизни ребенок усваивает не только определенный запас слов, но и грамматическую структуру речи.

Бережное отношение к речи – вот главная ценность в работе с детьми по системе Марии Монтессори. Строится эта работа на основе исследования высших психических функций, которое провела известный итальянский педагог, психолог и врач. Мария Монтессори придавала большое значение коммуникациям между взрослыми и детьми.

Нет особого периода жизни, когда ребенок только и делает, что издает язык. Это происходит в каждый день его жизни: он всегда слышит человеческую речь. Так устроила природа: появление человека на свет это начало в нем всего сразу: физиологических, сенсомоторных, социальных функций.

Ученые показывают, что к рождению ребенка строение обоих полушарий головного мозга совершенно идентично и преимущественного развития речевых областей в правом и левом полушарии еще не имеется. По мере того, как развивается и совершенствуется функция руки, в связанное с ней полушарие поступает все больше руководящих импульсов и, следовательно, происходит его интенсивное развитие.

Речевой центр находится в связи не только с центром верхней конечности, но также и нижней, а потому правильное и методическое упражнение руки и ноги, главным образом руки, благотворно отзывается на детской речи, в общем, и на исправлении дефектов ее в частности. Все это заставляет нас обратить особое внимание на предоставление малышу условий для развития его сенсомоторики, особенно мускулатуры рук и тонких движений пальцев.

Наблюдая детей в возрасте от двух до шести лет, можно сделать вывод, что именно этот период жизни человека является сензитивным, наиболее восприимчивым для спонтанного, природного развития руки. И, понимая это, взрослые должны дидактически обустроить эту зону актуального развития малыша, которая выведет его в ближайшем будущем к абстрагированию и мыслительности. Но еще сто лет назад Ю. И. Фаусек доказала, что развитие детской речи зависит в большой мере от физиологических причин и уровень развития речи детей постоянно коррелирует со степенью развития движения пальцев рук.

Огромное значение в развитии письменной и устной речи ребенка имеет зрелость, готовность его сенсомоторики, в особенности развитие руки. Ведь письменная речь требует сложнейших мелких движений пальцев, теснейшим образом связанных с высшими психическими процессами. Предоставив возможность ребенку развить свою руку и тем самым справиться с орудием письма (ручкой, карандашом, кистью), нам остается обеспечить ему, возможность распознавать сначала моторно, а потом осмысленно начертание букв, и тогда ребенок овладеет письменной речью самопроизвольно.

В Монтессори – садах дети начинают писать раньше, чем читать, и обычно это не составляет для них особенного труда. Дети не выводят палочки и крючки в прописях, как в традиционном образовании, но осваивают письмо гораздо быстрее и это закономерно так, как значительно раньше, чем ребенок берет бумагу и ручку, система Монтессори начинает готовить его руку к письму. Этому способствует множество упражнений практической жизни, которые тренируют пальчики.

Классические упражнения Монтессори-педагогика, такие как мытьё рук, чистка обуви, мытьё стола, также направлены на подготовку руки к письму: все основные движения выполняются правой рукой круговыми движениями слева направо, то есть рука работает точно также, как будет работать, когда ребенок начнет писать первые слова.

Дети, воспитывающиеся в подготовленной развивающей среде, постоянно ощупывают предметы, берут их тремя основными для письма пальцами (большим, указательным и средним), работают с пипетками, прищипками, пинцетами, губками. Они сравнивают зрительно объемные предметы и их начертание на плоскости, слушают, как называет воспитатель те или иные вещи, воспринимают их названия и качества. Всю эту накопившуюся энергию ребенок неудержимо стремится выплеснуть. Родается спонтанное письмо. Важно не упустить фазу языкового развития, на которой ребенок уже готов к восприятию письменного языка и чтения.

Письмо и чтение стоят близко друг от друга. Но М. Монтессори замечает, что это два различных процесса. Письмо имеет психомоторный характер и предшествует чтению, в основе которого более сложная психическая деятельность ребенка.

Поскольку Монтессори – метод несет в себе антропологические основания, т.е. глубинное и детальное изучение свободных проявлений ребенка, то становится понятным, почему обучение письму Монтессори называет «методом самопроизвольного письма». Предоставив возможность ребенку развить свою руку и тем самым справиться с орудием письма (ручкой, карандашом, кистью), нам остается обеспечить ему, возможность распознавать сначала моторно, а потом осмысленно начертание букв, и тогда ребенок овладеет письменной речью самопроизвольно. Важно не упустить фазу языкового развития, на которой ребенок уже готов к восприятию письменного языка и чтения.

И сама М. Монтессори в Италии, и Ю.И.Фаусек в России 20-х гг., и мы в нашем Центре Монтессори, неоднократно наблюдали картину самопроизвольного, интуитивного письма детей 4-х -5 лет, когда ребенок, работающий в специально подготовленной развивающей среде, легко пишет на доске мелом или карандашом на бумаге многие буквы алфавита и даже целые слова (например, свое имя), не зная еще названия ни одной буквы. И при определенной тренировке знаки выравниваются, превращаясь в красивый письменный ряд. Он способен переписывать-перерисовывать слова, и даже тексты под диктовку учителя, выкладывать их из подвижного алфавита, выполняя эту работу механически. Вот почему в этот период малыш еще не готов к чтению, которое невозможно без понимания значения знаков.

Чтение требует чисто умственной, абстрактной работы. Ю.Фаусек называла самопроизвольное детское письмо «моторным переводом слышимых звуков». Он состоит из трех основных групп и многочисленных последующих упражнений: материал для рисования, штриховки; карточки с шершавыми буквами; подвижный алфавит нескольких видов.

Дидактический материал для обучения чтению состоит из нескольких частей. Логика его предъявления ребенку проста: от конкретного, осязаемого – к абстрактному, к символам. Одновременно и всегда соблюдается принцип расширения запаса слов ребенка, а также их классификация и упорядочивание, объединение в группы, анализ и синтез.

Весь материал делится на несколько групп:

1. Классификация слов и предметные игры со звуками.
2. Розовая серия - материал для первого чтения.
3. Голубая серия - материал для правильного чтения трудных слов.
4. Чтение текста. Дефиниции.
5. Анализ частей речи. Символы.
6. Анализ предложений. Символы.

Материалы для самостоятельного письма предъявляются ребенку в определенной последовательности.

После того, как ребенок знает буквы и складывает их в слова, можно сказать, что он уже имеет ключ к «тотальному» чтению, то есть беглому чтению текста. Вся помощь будет теперь направляться на легкое прохождение этого этапа развития языка. Ребенок приходит к тому, что процесс чтения - это процесс работы со звуковыми символами.

М. Монтессори пишет о том, что в раннем возрасте далеко не все дети выражают спонтанное желание учиться письму и чтению. А так как их не только не принуждают к этому, но даже не просят делать того, что им нежелательно, никоим образом не насилуя их волю, то некоторые дети к 6 годам так и не умеют читать и писать.

Но, по наблюдениям Ю.И. Фаусек, почти все нормальные дети, получив возможность пользоваться специальным дидактическим материалом Монтессори, «легкостью и приятностью» к пяти годам пишут и читают, и делают это хорошо.

Мы замечали, что, если ребенку, умеющему писать, показать написанное слово, которое он должен прочесть, то он долго молчит и прочитывает его с такой же медлительностью с какой написал бы. Так же дети помогают себе читать пальчиком, ведя его от буквы к букве. Это еще раз убеждает нас в том, что чтение есть осмысленное механическое действие. Причем между мысленным чтением и словесным отчетом существует огромная разница.

Истинное чтение есть процесс интимный, внутренний, рефлексивный, который при чтении вслух или словесном отчете приобретает коммуникативный смысл. Заставляя ребенка читать вслух в традиционной школе, да еще порой проверяя скорость его чтения, мы совершаем акт насилия над волей ребенка, его психикой.

В подготовленной среде детского сада, работающего на основе Монтессори метода, должно быть много специальных материалов, помогающих ребенку самостоятельно освоить процесс письма.

Дидактический материал для обучения чтению состоит из нескольких частей. Логика его предъявления ребенку проста: от конкретного, осязаемого к абстрактному, к символам. Одновременно и всегда соблюдается принцип расширения запаса слов ребенка, а также их классификация и упорядочивание, объединение в группы, анализ и синтез.

Весь материал делится на несколько групп: розовая серия - материал для первого чтения; голубая серия - материал для правильного чтения трудных слов.

Поскольку язык для человека это и средство коммуникации, и отражение его мышления, то сначала происходит расширение словарного запаса с классификацией. Языковые конструкции родного языка ребенок просто впитывает, а вот смысл многих слов, их значение в общей картине мира - для многих загадка.

В методике Монтессори первая классификация очень простая – растения, животные, искусственные предметы, природные объекты. Материал – наборы муляжей, мелких предметов в коробочках и карточки для расширения словарного запаса.

В каждой серии карточек примерно 15-17 комплектов с обобщающей карточкой+ 5-7 карточек с изображением конкретных предметов.

Все карточки имеют контрольную цветовую рамку.

- Растения – зеленую,
- животные – красную,
- то, что создано человеком – в желтой рамке,
- что создано природой – в синей.

Знакомство с новыми понятиями происходит через трехступенчатый урок. Дальше – игры на запоминание, сортировки, поиск пропущенного, поиск лишнего, поиск частей целого, описание движения и отдельных признаков.

Следующая задача – построение истории. Материалом могут быть фотографии ребенка и его семьи или наборы карточек с развитием сюжета. А потом мы начинаем приближение к письму. Для этого должен сформироваться фонематический слух – умение выделять звук в слове.

Материал – коробочки с наборами мелких предметов. Предметы собраны по принципу общего звука в начале слова, в конце, в середине. Сначала задача – услышать общий звук, потом сортировка по позиции звука. Когда ребенок слышит звуки в слове – показываем, как этот звук обозначается буквой.

Материал – шершавые письменные буквы проходят в форме трехступенчатого урока. После знакомства с 5- 10 буквами начинается параллельная работа с Большим подвижным алфавитом, выкладывать простые слова, которые пишутся так, как мы их слышим.

Подготовка руки к письму происходит при работе с металлическими рамками для обводок и штриховок, выкалывании, резании и т. п. Когда ребенок уверенно держит карандаш – начинаем переписывать слова на бумагу. Сначала слово составляется из второго подвижного алфавита с соединениями. Если ребенок составил слово из синего алфавита с ошибкой, то педагог из красного алфавита составляет такое же слово правильно и предлагает ребенку проверить себя. Правильно составленные слова переписываются.

Как правило, сначала это бывает имя ребенка – подписываем его работы, потом любые другие слова. Для знакомства с печатными буквами используются подвижный алфавит и материал для сопоставления письменной и печатной буквы.

Следующий шаг – переход к чтению с пониманием. Для этого в нашем материале есть пошагово построенные серии.

Самая простая – розовая, чтение без трудностей.

1-й материал в серии – интуитивное чтение.

На стол выкладываем предметы с короткими названиями, начинаться они должны на разные буквы. Например, дом, шар, кот, рак, лук, вата, стул...

Педагог медленно пишет на отдельном маленьком листочке каждое слово. Ребенок «читает» (на самом деле – сначала догадывается по первой букве) и раскладывает подписи. Потом перепутываем сначала предметы, затем подписи, а ребенок восстанавливает соответствие.

2-й материал в серии – чтение названий предметов из окружающей среды. Сначала эти названия педагог пишет при ребенке (слово возникает и прочитывается постепенно), а затем ребенок использует готовые подписи и раскладывает их по группе к разным предметам.

3-й материал в серии – карточки для чтения с классификацией. Ребенок продолжает расширять свой словарный запас, но теперь уже за счет собственного умения читать. Рабочие карточки с картинками без подписей раскладывают на столе. Потом ребенок читает подписи и раскладывает их под картинки. Затем берет контрольные карты, у которых подписи не отрезаны, кладет их рядом и проверяет правильность.

4-й материал в серии – списки слов без трудностей, в которых встречаются и непонятные, неожиданные для ребенка. Задача – прочитать и понять все. Непонятные слова объясняет педагог, часто демонстративно используя для этого толковый словарь.

5-й материал в серии – чтение длинных слов с правильной постановкой ударения. Контроль ошибок с помощью прищепки – если ударение поставлено прищепкой правильно, то с обратной стороны карточки прищепка окажется на контрольной метке.

6-й материал в серии – предложения-задания. Ребенок читает написанные на полосках «приказания» и выбирает, что из этого он сделает.

7-й материал в серии – короткие книжки с картинками, в тексте из нескольких предложений по-прежнему нет никаких трудностей.

В Розовой серии все слова читаются так, как они написаны. Дальнейшее освоение чтения предполагает работу с аналогичными сериями материалов, но в каждой из них будет какая-то одна трудность.

Прочтение йотированных гласных (е, ё, ю, я) в сочетании с согласными – зеленые серии. Чтение слов с мягким знаком, с сочетаниями ЖИ, ШИ, ЦИ, с оглушенными и непронизносимыми звуками, с окончаниями -ТСЯ, -ТЬСЯ - голубые серии.

Так пошагово мы продвигаемся к белой серии для чтения, в которой встречаются слова с самыми различными трудностями для прочтения одновременно. Завершается Белая серия чтением книжек-определений. Это материал, позволяющий ребенку освоить работу с научным текстом – выделять ключевые слова, запоминать информацию. В итоге они сами пишут короткие доклады, используя различную справочную литературу.

Выводы. Главным результатом освоения языка по методу Монтессори мы считаем чтение с пониманием и любовь к этому процессу. Однако следует помнить, что процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, а маленькие дети эмоциями. Основой мировосприятия ребенка является предметное содержание действительности, его мир – отдельные, конкретные, реальные предметы, объекты, явления. Ребенок познает мир по принципу: что вижу, с чем действую, то и познаю. И не случайно принцип Монтессори «Помоги мне сделать самому». При такой организации процесса развития речи дети испытывают удовлетворение, ощущение наслаждения, радости, озарения. Познавательная развивающая речевая среда – удовлетворяет потребность ребенка в освоении окружающего мира, стимулирует познавательную активность.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.
2. Афанасьева Т. Учить по Монтессори (из опыта работы) / Т. Афанасьева. – М., МЦМ, 2011. – 48 с.
3. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори / М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков. – М.: МЦМ, 2004. – 146 с.
4. Монтессори, М. Метод научной педагогики. Дом ребенка / М. Монтессори. – М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. – 269 с.
5. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому М. Монтессори. – М., 2013 – 235 с.
6. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори // Частная школа. - 1995. - №4.
7. Орлова Д. Большая книга Монтессори. / Д. Орлова. – М.: ВКТ, 2008. – 192 с.
8. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика М.Г. Сорокова. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
9. Сумнительный К.Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике) / К.Е. Сумнительный. – М., 1999.
10. Фаусек Ю.И. Педагогика Марии Монтессори / Ю.И. Фаусек. – М.: Генезис, 2007. - 368 с.
11. Фаусек Ю.И. Метод Монтессори в России / Ю.И. Фаусек // Дошкольное воспитание. 2009. № 7. – С. 75-78.

Педагогика

УДК: 378.4:37.091.31:613.72

преподаватель кафедры физической культуры Веснина Вера Анатольевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),
Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

старший преподаватель кафедры физической культуры Данькова Маргарита Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),
Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск),
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Анализ научных данных позволил выявить актуальную проблему недостаточно эффективной реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в современной высшей школе. Обнаружено, что мероприятия, проводимые в рамках использования данного подхода, не имеют системного характера и не способствуют сохранению и укреплению здоровья студентов. В ходе анализа последних научных исследований выявлено, что успех реализации данного подхода зависит от создания в вузах социальной физкультурно-спортивной среды и использования мобильных и рейтинговых технологий в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: здоровьесбережение; студенты; здоровьесберегающая среда; охрана здоровья; компетенции; здоровьесберегающие образовательные технологии.

Annotation. The analysis of scientific works allowed to reveal the actual problem of insufficiently effective implementation of health-saving educational approach in modern higher education. It is found that the activities carried out in the framework of this approach are not systematic and do not contribute to the preservation and strengthening of the health of students. The analysis of the latest scientific works revealed that the success of this approach depends on the creation of universities in the social physical culture and sports environment and the use of mobile and rating technologies in the educational process.

Keywords: health care; students; health promoting environment; health protection; competence; saving health educational technologies.

Введение. Государственная программа «Развитие образования в Российской Федерации на 2013-2020 гг.» предполагает обеспечение высокого качества Российского образования в соответствии с изменяющимися запросами населения и перспективными задачами развития экономики и общества в целом [5]. По мнению С.В. Ваторопиной, добиться выполнения данной программы возможно лишь при условии организации в образовательных учреждениях здоровьесберегающей среды, мотивирующей обучающихся к ведению здорового образа жизни. Также необходимо создание и внедрение в образовательный процесс гибких социально-педагогических технологий здоровьесберегающего обучения и воспитания молодых людей [2]. По мнению К.М. Красилова, добиться этого представляется возможным лишь при организации всей образовательной деятельности с учетом позиций здоровьесбережения, реализуемых с помощью здоровьесберегающего подхода к образовательному процессу. С позиции ученого, здоровьесберегающий подход в образовании сегодня – это универсальный способ организации процесса образовательной деятельности, включающий в себя компоненты, субъекты, методы, принципы и приемы здоровьесбережения [12]. Л.С. Елькова утверждает, что качество образования сегодня не может обсуждаться вне контекста здоровья всех субъектов образовательного процесса [7]. К сожалению, специалисты отмечают, что уровень психофизического здоровья большинства современных молодых людей – студентов Российских вузов, не соответствует оптимальным параметрам и значимо снижается в период обучения [19]. Исследования показывают, что у большей части выпускников вузов действенные компетенции здоровьесбережения – способности успешного самостоятельного применения практических навыков сохранения и укрепления своего физического здоровья в полной мере не сформированы [1]. Обнаружено существенное противоречие между педагогической необходимостью формирования у студентов эффективных здоровьесберегающих компетенций [15] и данными о значимом снижении показателей физического здоровья молодых людей, заканчивающих обучение в вузах [14]. В подобных условиях проблема успешной реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в учреждениях высшего образования является актуальной и значимой.

Целью исследования авторы статьи определили поиск актуальных научных данных о способах успешной реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в современной высшей школе. Следует отметить, что в рамках реализации названного подхода происходит становление нового типа современного образования, в котором здоровье и его ценности являются главными приоритетами обучения [10].

Изложение основного материала статьи. Известно, что здоровье человека не является постоянной величиной, оно может как укрепляться, так и ухудшаться под влиянием определенных условий. Для сохранения и укрепления своего здоровья каждому человеку необходим успешный опыт здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности. В практике современного образования подобный опыт молодые люди должны приобретать во время обучения в вузах. Выявлено, что в течение последних 10 лет, высшая школа предпринимала попытки решения проблемы ухудшения здоровья студентов, через использование образовательных программ по валеологии, психологии, биологии, основам ведения здорового образа жизни, физическому воспитанию и спорту и др. Однако ученые указывают, что дисциплины оздоровительного цикла представлены в образовательном процессе не полностью, преподаются не на всех специальностях обучения и далеко не во всех вузах. Часто подобные программы отличаются низкой эффективностью ввиду недостатка или отсутствия необходимой методической или материально-технической базы [20]. Согласно традиционным представлениям, многие образовательные учреждения решают задачи валеологизации (оздоровления) контингента обучающихся лиц, сугубо медицинскими и гигиеническими средствами. Однако ученые отмечают, что реалии современной высшей школы показывают низкую эффективность использования таких подходов [22].

О.Ф. Жуков отмечает, что во многих образовательных учреждениях действуют программы, объединяющие здоровье и образование обучающихся, однако эффективность таких программ недостаточно высока. Ученый выявил, что мероприятия, реализуемые в рамках подобных программ, в большинстве случаев не представляют собой стройной системы сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Кроме этого отсутствуют объективные методы контроля над выполнением программ, присутствует недостаток методического обеспечения и опыта успешного использования в практике образовательной деятельности [8]. То, что проблема организации здоровьесберегающего образовательного процесса не разработана с точки зрения успешной интеграции различных педагогических подходов в теории образования и воспитания личности и не имеет качественных научно-методологических основ, указывает Д.С. Сомов [21].

Р.Ф. Лопатина утверждает, что в практике высшего образования, забота о здоровье студентов и охрана их здоровья представлена лишь отдельными разрозненными элементами, а не как стройная система учебно-воспитательной работы подразделений вуза (деканатов, кафедр, управлений и т.д.). Отсутствие должного взаимодействия между подразделениями вуза значительно снижает эффективность всей профилактической и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций и отрицательно сказывается на качестве подготовки специалистов [14]. То, что обеспечение здоровьесберегающей деятельности потребует от администрации и сотрудников образовательных организаций системной специфической работы, должным образом организованной и управляемой, подтверждают исследования Н.В. Третьяковой [23].

Ученые сходятся во мнении, что изменение сложившейся негативной ситуации связанной с ухудшением здоровья студентов в период обучения, возможно лишь при качественных педагогических и социальных изменениях в организации образовательного процесса. Подобные изменения должны способствовать

созданию и успешному функционированию в учреждениях высшего образования здоровьесформирующей и здоровьесберегающей среды.

По мнению И.С. Зиминой, здоровьесберегающая образовательная среда в высшей школе представляет собой создание в образовательном учреждении таких условий обучения и воспитания, которые не могут оказывать негативного влияния на здоровье студентов [9]. А.Г. Маджуга предлагает рассматривать необходимость создания в высшей школе наряду со здоровьесберегающей и здоровьесозидающую образовательную среду. Ученый утверждает, что здоровьесозидающая среда обеспечит наращивание здоровья обучающихся посредством формирования установок на активизацию внутриличностных ресурсов и самоорганизацию здорового образа жизни [16]. Некоторые ученые предлагают сконцентрировать усилия на формировании в высших учебных заведениях здоровьесформирующей среды. Функционирование данной среды осуществляется с помощью необходимого нормативно-правового обеспечения, активной физкультурно-оздоровительной и профилактической деятельности, регулярного мониторинга состояния здоровья студентов и сотрудников вуза [4].

К необходимым изменениям некоторые ученые относят создание в вузах социальной физкультурно-спортивной среды, оказывающей положительное влияние на уровень физического здоровья, как студентов, так и сотрудников вузов [18; 27]. То обстоятельство, что использование средств и методов физического воспитания: выбора физической активности, учета физической нагрузки и оценки результатов физкультурно-спортивной деятельности, существенного повышения уровня адаптации организма к физическим нагрузкам, формирования сознательных мотивационных установок на ведение ЗОЖ и др., является обязательным условием для формирования у студентов здоровьесберегающей компетентности, подчеркивает Д.В. Викторов [3]. Ш.К. Эбзеев предлагает использовать потенциал физкультурно-оздоровительной среды вуза, для повышения уровня эффективности использования здоровьесберегающего подхода. Ученый указывает, что создание подобной среды, характеризующейся успешной реализацией воспитательно-образовательного процесса по физическому воспитанию на основе применения современных форм, принципов, методов и средств физкультурно-спортивной, оздоровительной и рекреационной деятельности, способствует формированию у студентов действенных компетенций здоровьесбережения [24].

Одним из способов реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в высшей школе является применение различных технологий здоровьесбережения обучающихся лиц. Здоровьесберегающие технологии в современном образовании – способ организации и последовательных действий в ходе учебно-воспитательного процесса, реализация образовательных программ на основе всестороннего учета индивидуального здоровья обучающихся, различных особенностей их духовно-нравственного, психофизического и возрастного состояния и развития [7]. Выбор различных здоровьесберегающих технологий обусловлен доминированием различных целей и задач, а также наличием средств здоровьесбережения. В практике современной высшей школы используются следующие виды технологий здоровьесбережения обучающихся: информационно-обучающие, защитно-профилактические, физкультурно-оздоровительные, стимулирующие и др. [20].

По мнению Н.Л. Дочкиной, реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе способствует успешному формированию у обучающихся лиц здоровьесберегающей компетентности. Успех в данной области возможен при освоении знаний и приобретении навыков по вопросам сохранения и укрепления своего здоровья, повседневного функционирования студентов в условиях, имеющих педагогическую направленность на сохранение здоровья, личного участия каждого студента в оздоровительных и профилактических мероприятиях в целях приобретения практического опыта здоровьесберегающей деятельности [6]. К актуальным и действенным технологиям сохранения здоровья студентов ученые относят рейтинговые (стимулирующие) [25] и мобильные (информационно-обучающие) технологии [26], предполагающие широкое использование в образовательном процессе информационных компьютерных систем и мобильных гаджетов, популярных в среде студенческой молодежи [28]. Г.А. Кручинина утверждает, что активное использование информационно-коммуникационных (мобильных) технологий является эффективным способом практической реализации личностно-ориентированных, индивидуальных программ оздоровления студентов и повышения уровня интереса и мотиваций молодых людей к физкультурно-оздоровительной и учебно-познавательной деятельности [13]. Необходимость использования инновационных подходов к деятельности по формированию у обучающихся в вузах лиц действенных компетенций здоровьесбережения подтверждает С.А. Марчук. Специалист утверждает, что в современном образовательном процессе необходимо применение электронных форм и электронных элективных курсов обучения, включающих автоматизированную диагностическую систему контроля физического и функционального состояния организма студентов [17]. Э.Н. Ильясова полагает, что информационные технологии обучения позволяют обеспечить повышение уровня мотивации к процессу обучения и способствует актуализации самостоятельной деятельности обучающихся лиц в области здоровьесохранения [10].

Следует отметить эффективность использования рейтинговых технологий в процессе обучения студентов, в частности систему рейтинга физкультурно-спортивных достижений молодых людей. Начисление рейтинговых баллов за достижения в физкультурно-спортивной деятельности и публикация набранных баллов на сайтах образовательных организаций существенно увеличивает уровень мотиваций студентов к занятиям спортом и ведению ЗОЖ, что способствует сохранению и укреплению здоровья молодых людей, в период их обучения в вузах [27].

Таким образом, анализ последних научных данных позволил авторам статьи определить ряд условий, необходимых для успешного применения здоровьесберегающего образовательного подхода в современной высшей школе. Основными условиями ученые называют создание в образовательных организациях здоровьесберегающей среды и использование действенных здоровьесберегающих технологий [11]. В тоже время создание и качественное функционирование здоровьесберегающей среды и эффективное использование здоровьесберегающих технологий, по мнению авторов статьи, будет довольно проблематично, без выполнения еще ряда условий. Условия, при выполнении которых возможно успешное использование здоровьесберегающего подхода к образовательному процессу в высшей школе, представлены на Рис. 1.

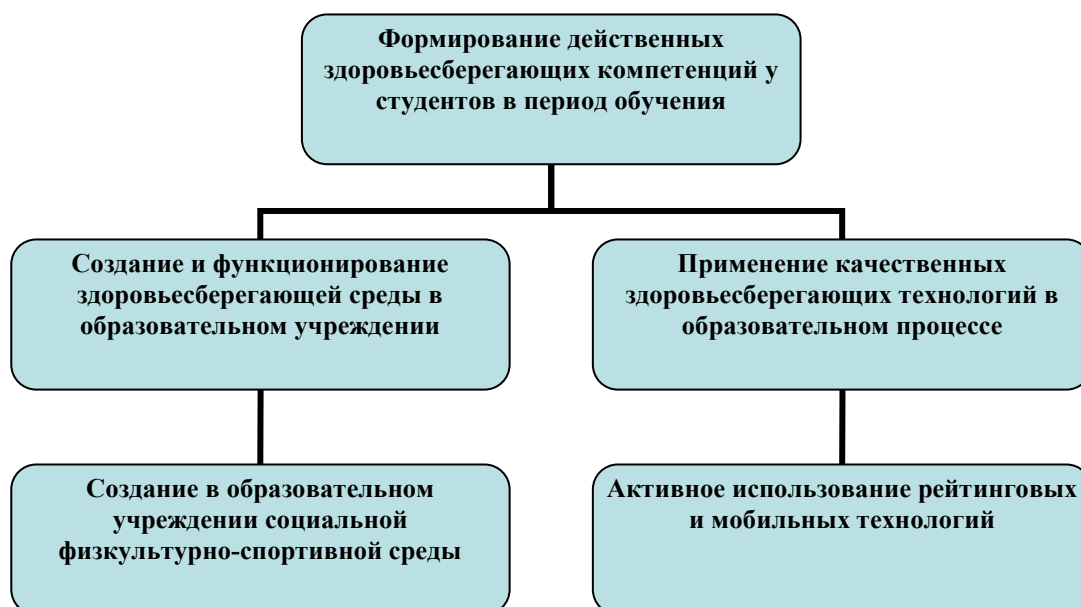


Рисунок 1. Схема структурных компонентов успешного использования здоровьесберегающего образовательного подхода в вузах

Выводы. Авторы статьи считают необходимым подчеркнуть следующие положения:

1. Анализ научных данных о проблеме реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в высшей школе позволяет авторам утверждать о недостаточно эффективном использовании средств, методов и способов здоровьесбережения студентов в период их обучения. Здоровьесберегающая деятельность в большинстве вузов носит несистемный характер и представлена лишь отдельными разрозненными элементами, не позволяющими оказать существенное положительное влияние на психофизический статус здоровья студентов.

2. Авторы утверждают, что успешное применение здоровьесберегающего образовательного подхода в вузах возможно лишь при выполнении следующих условий: наличие в вузе функционирующей здоровьесформирующей среды (обязательным компонентом которой является активно функционирующая социальная физкультурно-спортивная среда) и использование действенных технологий здоровьесбережения обучающихся лиц. К подобным технологиям авторы относят современные мобильные и рейтинговые технологии. Данные технологии предполагают активное использование в образовательном процессе обучающихся, диагностических и управляющих программ по сохранению и укреплению психофизического здоровья обучающихся лиц.

Литература:

1. Бубунаури А.Т., Осипов А.Ю., Тарасенко Ю.В. Анализ эффективности ряда образовательных подходов к формированию действенных компетенций здоровьесбережения у студентов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60-1. С. 40–44.
2. Ваторопина С.В. Здоровьесбережение в современном образовательном пространстве // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №S.9. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470112.htm>
3. Викторов Д.В. Здоровьесберегающая компетентность студенческой молодежи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №2 (6). С. 92–96.
4. Воронин Д.М., Золотова М.Ю., Глачаева С.Е. Формирование здоровьесформирующей среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60-2. С. 76–79.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы». URL: <https://base.garant.ru/70643472/>
6. Дочкина Н.Л. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов в образовательном учреждении // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №1 (5). С. 110–114.
7. Елькова Л.С. Из опыта работы вузов России по внедрению здоровьесберегающих программ в образовательное пространство высшей школы // Педагогическое образование в России. 2009. №4. С. 11–17.
8. Жуков О.Ф. Концептуальные основы здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2010. №3 (15). С. 130–135.
9. Зимица И.С., Мухина С.А. Сущность, содержание и структура здоровьесберегающей образовательной среды вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т.10. №4 (24). С. 16–21.
10. Ильясова Э.Н. Развивающая информационно-образовательная среда, как подмножество здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды // Здоровье и образование в XXI веке. 2014. №3 (16). С. 76–80.
11. Костарев А.Ю., Сирлибаев М.К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). С. 145–150.
12. Красилов К.М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2009. №6. С. 306–315.
13. Кручинина Г.А., Светкина Е.Г. Использование инновационных форм обучения в формировании здоровьесберегающих компетенций у студентов вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. №3 (43). С. 155–162.

14. Лопатина Р.Ф., Лопатин Н.А. Здоровье студентов вуза, как актуальная социальная проблема // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2017. №1. С. 135–140.
15. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: Дис...канд. пед. наук. Пенза, 2010. 273 с.
16. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Проектирование здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды в вузе: контекстный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. №4. С. 17–22.
17. Марчук С.А. Модель формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов железнодорожного вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. №12-1. С. 161–165.
18. Осипов А.Ю., Кадомцева Е.М., Лепилина Т.В., Приходов Д.С., Раковецкий А.И. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) // В мире научных открытий. 2015. 3-1 (63). С. 735–748.
19. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т.2. №2 (39). С. 178–182.
20. Русанов В.П., Рябцев С.М., Гончарова М.С. Здоровьесберегающее образование в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2017. №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26393> (дата обращения: 10.02.2019).
21. Сомов Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: Дис...докт. пед. наук. Москва, 2007. 399 с.
22. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. С. 19–24.
23. Третьякова Н.В. Модель управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 115–119.
24. Эбзеев Ш.К., Хатуаев Т.А. Концептуальные основы реализации здоровьесберегающего потенциала физкультурно-оздоровительной среды вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. №3 (223). С. 183–187.
25. Osipov A., Zhavner T., Batunova I., et al. Physical education and sports achievement ratings as a significant factor to increase the level of physical activity of students and staff in high school // Journal of Physical Education and Sport. 2018. №2. P.592–599. DOI:10.7752/jpes.2018.02086
26. Osipov A., Kudryavtsev M., Kopylov Yu., Kuzmin V., Panov E., Kramida I. The possibility of a significant increase in the level of motor activity in students with the use of the potential of computer technology // Physical Education of Students. 2018. №22 (5). P.265–271. DOI:10.15561/20755279.2018.0506
27. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P.871–878. DOI:10.7752/jpes.2017.02133
28. Zhang N., Campo S., Yang J., et al. What motivates young adults to talk about physical activity on social network sites? // Journal of Medical Internet Research. 2017. №19 (6). e226.

Педагогика

УДК: 796:61

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

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

кандидат педагогических наук, доцент **Чайченко Мария Владимировна**

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ВОССТАНОВЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ДЦП

Аннотация. Работа посвящена формированию системы физической реабилитации лиц с церебральным параличом, в частности двойной гемиплегии. Разработан алгоритм использования средств и методов физической реабилитации, состоящий из двух повторяющихся циклов. В системе использованы методы рефлексотерапии, мануальной терапии, физиотерапии, эрготерапии, массажа, иппотерапии, ЛФК, механотерапии. В ходе проведения эксперимента длительностью 1 год была доказана эффективность предложенной системы. В качестве контрольных показателей использованы оценка основных двигательных функций и амплитуда движения в суставах.

Ключевые слова: ДЦП, реабилитация, ЛФК, физиотерапия, эрготерапия, функции, механотерапия, алгоритм, рефлексотерапия, система.

Annotation. The work is devoted to the formation of a system of physical rehabilitation of persons with cerebral palsy, in particular double hemiplegia. The algorithm of use of means and methods of physical rehabilitation consisting of two repeating cycles is developed. The system uses methods of reflexology, manual therapy, physiotherapy, ergotherapy, massage, hippotherapy, exercise therapy, mechanotherapy. During the experiment duration of 1 year was proved the effectiveness of the proposed system. As the benchmarks used in the evaluation of basic motor functions and range of motion in the joints.

Keywords: cerebral palsy, rehabilitation, physical therapy, occupational therapy, functions, mechanotherapy, algorithm, reflexology, system.

Введение. Увеличение количества больных церебральным параличом является весомой проблемой современной медицины и социальной политики. По разным статистическим данным увеличение количества больных ДЦП за последние 10 лет на территории Украины и Российской Федерации составило от 8 до 15%, что составляет большой процент от общего количества инвалидностей. Частота заболеваемости ДЦП колеблется от 1,6 до 4,2 случаев на 1000 новорожденных. Очевидно, что внедрению в социум и привлечению к трудовой деятельности должны способствовать средства и методы восстановительной медицины, основным

из которых, без сомнения, является физическая реабилитация. Физическая реабилитация позволяет сформировать навыки самообслуживания, улучшить функции опорно-двигательного аппарата, нервной системы, систем обеспечения, а также стимулировать больного к внедрению в социум. Также реабилитационные мероприятия позволяют приспособить людей с ограниченными возможностями к трудовой деятельности, что позволяет значительно снизить государственные затраты на их содержание [1, 7, 10, 12].

На данный момент разработаны и активно функционируют множество программ, методик и систем физической реабилитации больных церебральным параличом, но все же интегральные показатели эффективности реабилитационного процесса не достигают необходимого уровня, что в свою очередь требует разработки новых подходов, методик и алгоритмов физической реабилитации. Все вышеперечисленные факторы формируют актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В современной восстановительной медицине наибольшее распространение получили методики Козьякина, Бобата, Кабата, Войты, Петью [2, 3, 4, 10]. Если проанализировать методики в общем, то можно утверждать, что все данные методики применимы больше для спастических форм заболевания, все они дают, в принципе, неплохие результаты, но их постоянное использование приводит к значительному снижению эффективности, поэтому рациональным является использование комбинированных методик, которые в себя вбирают принципы и методы различных направлений проведения реабилитационного процесса [1, 5, 6, 7].

Работы Гузий (2002, 2003, 2004), Долинного (2003, 2004), Семеновой (1979, 1986), Дремовой (1995, 1996, 1997), Афансьева (2003), Гойды (1993, 1994, 1995), Козьякина (1993, 1994, 1996, 1997, 2011, 2013, 2014), Мухина (2009, 2012), Машаду (2003, 2004, 2005), Воронина (2007, 2008, 2009, 2012), Еднака (2003, 2006, 2013), Башкина (2009, 2011, 2012) показывают все разнообразие разработки, использования и интегрирования различных подходов, методов и средств физической реабилитации пациентов данного контингента. Интересным является тот факт, что практически все перечисленные авторы использовали абсолютно различные подходы и идеи в организации реабилитационного процесса, но достигали результатов подобной направленности [8, 9, 11, 13].

В своей работе мы попробовали объединить некоторые средства, методы и идеи из собственных работ и работ других исследователей и сформировать некий алгоритм использования средств и методов физической реабилитации больных ДЦП.

Цель работы – разработка и формирование алгоритма использования средств и методов физической реабилитации больных ДЦП.

Задачи исследования:

1. Провести системный анализ направлений, методик и алгоритмов физической реабилитации при ДЦП.
2. Сформировать алгоритм физической реабилитации больных ДЦП на основе проведенного ретроспективного анализа методологических подходов.
3. Проверить эффективность использования разработанного алгоритма физической реабилитации на больных двойной гемиплегией.

Методы исследования: анализ литературных данных, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, медико-биологические методы исследования.

Организация исследования. Исследование проводилось на базах 6 клиник и ипсотерапевтического центра. В общей сложности были обследованы 68 пациентов с диагнозом двойная гемиплегия, возрастной группы до 12 лет. Основная группа состояла из 18 человек, которые проходили процесс реабилитации на базе вышеуказанных учреждений. Группа сравнения состояла из 20 человек. Основная группа занималась по нижеизложенной системе физической реабилитации, группа сравнения занималась по комплексной методике физической реабилитации разработанной и доказавшей свою эффективность в работе с больными двойной гемиплегией (Воронин Д.М., 2009). Обе группы имели статистически однородные показатели по всем исследуемым параметрам. Рассматривались результаты годичного периода реабилитации.

Результаты исследования. В результате проведения анализа направлений, алгоритмов, схем, методик, программ, систем физической реабилитации, изучения опыта ведущих организаций в этой отрасли, а также проведения констатирующего эксперимента, нами была сформирована годичная схема применения физической реабилитации, которая состоит из циклов интенсивной реабилитации и циклов поддерживающей реабилитации. Соответственно был разработан алгоритм использования средств и методов физической реабилитации. Базовые элементы системы реабилитации представлены в таблице 1. За год проводится два цикла интенсивной физической реабилитации и два цикла поддерживающей физической реабилитации.

Основной целью цикла интенсивной физической реабилитации является достижение максимально возможного физического прогресса пациента. Целью поддерживающего цикла является дальнейшее совершенствование в двигательных навыках и навыках самообслуживания и поддержание достигнутого результата цикла интенсивной реабилитации.

Базовые элементы системы физической реабилитации

Годовой цикл физической реабилитации	
Курс интенсивной реабилитации (от 21 до 30 дней)	ЛФК
	Мануальная терапия
	Физиотерапия
	Массаж
	Иппотерапия
	Рефлексотерапия
Курс поддерживающей реабилитации (от 130 до 160 дней)	Механотерапия
	Эрготерапия
	ЛФК
	Иппотерапия
Курс интенсивной реабилитации (от 21 до 30 дней)	Мануальная терапия
	ЛФК
	Физиотерапия
	Массаж
	Иппотерапия
	Рефлексотерапия
Курс поддерживающей реабилитации (от 130 до 160 дней)	Механотерапия
	Эрготерапия
	ЛФК
	Иппотерапия

Теперь более подробно остановимся на алгоритме использования методов физической реабилитации в течении цикла интенсивной физической реабилитации. Основой для физической реабилитации больных ДЦП является фазотонический закон, поскольку наибольшие проблемы при ДЦП касаются именно тонуса мускулатуры.

ЛФК используется в форме гидрокинезотерапии, утренней гигиенической гимнастики, самостоятельных занятий, лечебной гимнастики. Гидрокинезотерапию проводят ежедневно, по 25-30 минут, длительность занятия утренней гигиенической гимнастикой составляет 10-15 минут, продолжительность самостоятельных занятий 10-15 минут, проводятся в начале цикла 2 раза, в конце – 4 раза в день. Лечебная гимнастика выступает как основная форма ЛФК, проводится ежедневно в начале цикла от 20 минут до 45 минут в конце цикла.

В комплексах должны использоваться упражнения следующей направленности: на расслабление мышц, на растяжку мышц, дыхательные, силовые и скоростно-силовые, корригирующие, на координацию, на равновесие, а также прикладные упражнения. Важным и практически основным компонентом должны быть подвижные игры, направленные на развитие тех или иных навыков, а также возможностей самообслуживания.

Мануальная терапия базируется на использовании «мягких» приемов, а также постизометрической релаксации, основной целью которых является мобилизация заблокированных сегментов, нормализация, улучшение и активизация передачи нервных и нервно-мышечных импульсов.

Физиотерапию мы рекомендуем использовать в форме электронейростимуляции, электромиостимуляции, подводного душа-массажа, парафинолечения, озокеритолечения, использования различного типа ванн. Назначение процедур является сугубо индивидуальным, поскольку у каждого пациента с ДЦП ярко проявляются индивидуальные реакции на применение определенного типа процедур, то будет существенно отличаться не только дозировка, но и сам набор используемых физиопроцедур.

Массаж рекомендуем использовать в формах точечного (рефлекторного) массажа по четырнадцатиточечной технологии, сегментарно-рефлекторного массажа, паравертебрального массажа, а также лечебного массажа верхних и нижних конечностей, спины, грудной клетки и живота. Массаж используется ежедневно, длительностью от 15 до 45 минут, формы и продолжительность воздействия назначаются индивидуально.

Иппотерапия является очень важным физическим и психологическим методом воздействия на больных ДЦП. При занятиях иппотерапией на больного влияют сразу три весомых фактора: механическое воздействие, температурное воздействие и психологическое воздействие. Занятие по иппотерапии должно быть продолжительностью 65-75 минут и включать в себя следующие компоненты: уход за лошадью (15 мин), седловка (10 мин), посадка (5-10 мин), постановка целей занятия (2 мин), упражнения верхом (5-10 мин), медленная езда шагом (5 мин), работа над усовершенствованием навыков верховой езды (15 мин), игра верхом (5 мин), построение и спешивание (5 мин), подведение итогов занятия (2 мин). Большое значение имеет правильное комбинирование иппотерапии с массажем, ЛФК и физиотерапией, поскольку их объединением в комплексную систему можно достигнуть куда более высоких результатов в восстановительном лечении. Занятия проводятся раз в два либо три дня, но не более трех раз в неделю.

Рефлексотерапию мы предлагаем проводить по биологически активным точкам с помощью электронной акупрессуры, без использования иглолок. Точки выбираются в зависимости от преобладающей локализации двигательных нарушений. Сеансы проводятся ежедневно, с частотой 9,4 Гц.

Механотерапия применяется в виде использования простейших аппаратов и приспособлений для облегчения движений в суставах, механотерапевтические аппараты пассивного действия, аппараты типа блока, аппараты типа маятника. Для каждого пациента осуществляется индивидуальный подбор упражнений и приспособлений, дозировка также назначается индивидуально.

Поддерживающий цикл процесса физической реабилитации характеризуется снижением интенсивности реабилитационного процесса и основной целью ставит перед собой поддержание достигнутого уровня восстановленных функций и продолжение формирования компенсаций, также улучшения функционирования систем организма.

Основным элементом поддерживающего цикла физической реабилитации является использование средств и методов эрготерапии. Наибольшее внимание необходимо уделять обучению навыкам самообслуживания, обучению простейшим трудовым действиям, развитию крупной и мелкой моторики, с использованием специфических механотерапевтических устройств и ортезов. Занятия эрготерапией проводятся ежедневно, длительностью не менее 30 минут.

ЛФК используется в форме самостоятельных занятий и лечебной гимнастики. Самостоятельные занятия проводятся 2 раза в день по 15-30 минут. Занятия лечебной гимнастикой проводятся ежедневно, длительностью от 30 до 45 минут. Целями ЛФК в данном цикле реабилитации выступают нормализация мышечного тонуса, увеличение амплитуды движений в поврежденных суставах, увеличение силы мышц, улучшение внутримышечной и межмышечной координации.

Механотерапия применяется в виде использования простейших аппаратов и приспособлений для облегчения движений в суставах, механотерапевтических аппаратов пассивного действия. Также осуществляет функцию вспомогательного компонента в эрготерапии.

Занятия иппотерапией проводятся 1-2 раза в неделю, длительность и планирование занятия аналогичны тем, которые используются в цикле интенсивной реабилитации.

После годичного использования систем физической реабилитации в работе с пациентами, которые имеют диагноз «двойная гемиплегия», было проведено повторное обследование пациентов, результаты которого предоставлены в таблице 2. Для определения эффективности мы использовали тест «Оценки основных двигательных функций», разработанный в госпитале Чедоки-МакМастер, город Хамилтон, Канада, а также гониометрию по Фуока и Сукара (измерение отклонения от нормы в процентах), следует отметить что в среднем нарушение амплитуды движений до курса реабилитации в среднем составлял 28% по суставам верхних и нижних конечностей.

Таблица 2

Показатели эффективности использования контрольной и авторской методик реабилитации, уровень значимости ($p < 0,05$)

Показатель	Основная группа	Группа сравнения
Прирост в показателях оценки основных двигательных функций (в баллах)	18,5	9,2
Увеличение амплитуды движения в среднем по суставам верхних конечностей (в %)	7,7	7,4
Увеличение амплитуды движения в среднем по суставам нижних конечностей (в %)	5	4,48
Увеличение амплитуды движения в среднем по суставам верхних и нижних конечностей (в %)	6,6	5,94

Рассматривая прирост в показателях оценки основных двигательных функций отметим, что в показателях группы «лежание и переворачивание» в группе сравнения прогресс составил в среднем 2,7 балла, в основной группе – 4 балла. В группе данных «сидение» средний прирост группы сравнения 3,3 балла, а основной группы – 6 баллов. Показатели в группе данных «ползание» в группе сравнения увеличились на 2,6 балла, а в основной группе на 6 баллов. Изменения в группе данных «стояние» показывают позитивную тенденцию в группе сравнения на 0,2 балла, в основной группе на 1,5 балла. Показатели группы данных «ходьба, бег, прыжки» ознаменовались улучшением показателей в среднем по группе сравнения на 0,4 балла и на 1 балл в основной группе. Проводя статистический анализ можем утверждать про эффективность использования обеих программ, но все же существуют статистически достоверные отличия между уровнем эффективности систем ($p < 0,05$).

Показатели проверки амплитуды движений с помощью гониометрии по Фуока и Сукара показала эффективность обеих систем реабилитации ($p < 0,05$) и не показала существенной разницы между результативностью систем ($p > 0,05$).

Обосновать значительное отличие между системами в оценке основных двигательных функций можно объяснить четкой направленностью экспериментальной методики на обучение навыкам самообслуживания и элементам простейшей трудовой деятельности.

Выводы. В результате проведения системного анализа направлений, методик и алгоритмов физической реабилитации при ДЦП мы выяснили наиболее популярные и перспективные методики физической реабилитации: Козьякина, Бобата, Кабата, Войты, Петью.

На основе проведенного ретроспективного анализа методологических подходов физической реабилитации больных ДЦП был сформирован авторский алгоритм использования средств и методов физической реабилитации. Сформированная система реабилитации базируется на двух циклах: интенсивной реабилитации и поддерживающей реабилитации, включает следующие методы: ЛФК, физиотерапия, рефлексотерапия, иппотерапия, массаж, механотерапия, эрготерапия, мануальная терапия.

В результате проверки эффективности предложенной системы реабилитации с помощью оценки основных двигательных функций и гониометрии по Фуока и Сукара мы подтвердили эффективность авторской разработки. В результате исследований мы выяснили, что по функциям ООДФ прогресс составил 18,5 балла ($p < 0,05$), средний прирост в амплитуде движений по шести суставам (тазобедренный, коленный, голеностопный, плечевой, локтевой, запястно-лучевой) составил 6,6%.

Литература:

1. Воронін Д. М. Іпотерапія в фізичній реабілітації дітей віком 6-10 років з церебральним паралічем // Дис. на здобуття наук. ступ. канд. наук з фіз. вих. і спорту за спец. 24.00.03 – фізична реабілітація, Львів: ЛДУФК (на правах рукопису), 2009. – 247 с.
2. Воронин Д.М. Особенности организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.М. Воронин // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 52-7. - С. 81-87.
3. Воронин Д.М. Особенности развития нервной системы ребенка / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина // Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ - №4(5). – 2016. – С. 56-75.
4. Воронин Д.М. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования в западноевропейских странах // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 25-45.
5. Воронін Д. М. Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи : навч. посібник/ гриф МОН / Д. М. Воронін, С. О. Павлюк. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – 143 с. ISBN 978-966-330-138-9.
6. Воронин Д.М. Формирование здоровьесберегающей среды в образовательных организациях / Д.М. Воронин // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. А.Ю. Фролова. – Тула: Тул. Производственное полиграф. предприятие, 2016. – С. 305-312.
7. Гойда Н. Г. Медико-социальная реабилитация детей с органическими поражениями нервной системы - приоритетное направление в реализации комплексной программы решения проблем инвалидности / Н. Гойда, В. Мартинюк, Т. Кисель // Новые технологии в реабилитации церебрального паралича: тез. докл. Междунар. конгресса. - Донецк, 1994. - С. 164-165.
8. Гузій О. В. Комплексна фізична реабілітація учнів 13-15 років з церебральним паралічем другої групи важкості захворювання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 – «фізичне виховання різних груп населення» / Гузій О. В.; Львів, держ. ін-т фіз. культури. – Л., 2002. – 18 с.
9. Дремова Г. В. Социальная интеграция и реабилитация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе ипотерапии: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Дремова Г. В. - М., 1996. – 257 с.
10. Козьявкин В. Детские церебральные параличи: медико – психологические проблемы / В. Козьявкин, Л. Шестопалова, В. Подкорытов – Л.: Укр. технології, 1999. – 143 с.
11. Семенова К. А. Восстановительное лечения больных с резидуальной стадией детского церебрального паралича. – М.: Антидор, 1999. – 383 с.
12. Єдинак Г. А. Реабілітація дітей шкільного віку з церебральним паралічем як педагогічна проблема // Педагогіка, психологія та медико - біологічні проблемим фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова — Х., 2003. — N 7. — С. 49-57.
13. Children with cerebral palsy: a parent's guide / ed. by Elaine Germalis. – 2nd ed. – Bethesda: - Woodbine House, 1998. – 485 p.

Педагогіка

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Захватывающие медиа-пространство социальные Интернет-сервисы активно используются в обучении за рубежом, поэтому в статье описывается авторская программа использования наиболее популярных социальных Интернет-сервисов (Facebook, Twitter, Hellolingo) в практике подготовки будущих учителей-бакалавров иностранного языка. Предлагаемая программа позволяет реализовать принцип учета индивидуальных возможностей и запросов обучающихся, что отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и стимулирует познавательный интерес к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, индивидуализация обучения лиц с ОВЗ, социальные Интернет-сервисы, Facebook, Twitter, Hellolingo, познавательный интерес.

Annotation. The growth of the Internet and computer-mediated communication, especially social network services, has altered human communication and ways of learning and teaching foreign languages. Hence, the article is devoted to the presentation of the author's programme based on Facebook, Twitter, and Hellolingo use while training future bachelor's teachers of foreign languages. The proposed programme encourages the observance of individual capabilities and needs of students, that stimulates cognitive interest in learning of a foreign language and meets the requirements of the Federal State Educational Standard to create pertinent conditions for the social adaptation of disabled people.

Keywords: a foreign language teacher, individualization of disabled people learning, social network services (SNS), Facebook, Twitter, Hellolingo, cognitive interest.

Введение. Социальные Интернет-сервисы (англ. «social networking service»), для краткости обычно обозначаемые «социальные сети», проникают во все сферы жизни. «Сетевая жизнь» сегодня актуальна для всего населения в целом, но в большей степени, разумеется, для молодого поколения [7]. Сегодня насчитывается большое количество социальных сетей (facebook.com, twitter.com, instagram.com, badoo.com, skyrock.com и т.д.), а также специальных сервисов для общения и изучения иностранных языков (Skype, hellolingo.com). Так как процесс обучения иностранному языку занимает много времени и требует больших усилий, включение цифровых технологий в процесс преподавания иностранного языка оказывается не столько желательной, сколько необходимой мерой. Изучение прогрессивного опыта использования Интернет-технологий при обучении иностранным языкам, отраженного, главным образом, в зарубежных

исследованиях [2], свидетельствует о том, что технологические инновации, если они используются должным образом, способствуют стимулированию познавательного интереса и мотивации учащихся, облегчают доступ учащихся к «живому» языку, предоставляют им больше возможностей для взаимодействия и обратной связи [1, с. 22].

В связи с тем, что российские школьники, как и другие современные подростки, проживают две жизни – реальную и виртуальную, придавая большое значение общению в сети Интернет [7, с. 223], – использование социальных Интернет-сервисов при обучении иностранному языку на уроке, на наш взгляд, способствовало бы повышению познавательного интереса, а также формированию не только иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, но и мультимедийной языковой компетенции, то есть готовности воспринимать информацию, представлять её различными способами и средствами и передавать адресату с помощью современных мультимедиа технологий для решения любых коммуникативных задач на иностранном языке [8, с. 81].

Российские и зарубежные коллеги едины во мнении, что использование мобильных технологий, игр и социальных Интернет-сервисов в учебно-воспитательном процессе помогает интенсифицировать обучение и повысить познавательный интерес к предмету, индивидуализировать обучение и дифференцировать его [4], [6], что особенно актуально согласно требованиям ФГОС третьего поколения в контексте создания для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья условий, обеспечивающих «коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию» [5, с. 7], наряду с формированием коммуникативной иноязычной компетенции как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Учитывая тот факт, что современное вузовское образование ставит задачу организации такого обучения, которое обеспечивало бы естественный переход студента с одного ведущего типа деятельности (учебной) на другой (профессиональный) [Цит. по: 3, с. 170], применение социальных Интернет-сервисов в процессе языковой подготовки будущих учителей-бакалавров иностранного языка, воссоздающей предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, оказывается актуальным. В связи с этим, цель данной статьи – описать методический потенциал социальных Интернет-сервисов при подготовке будущих учителей-бакалавров как первого, так и второго иностранного языка на примере авторской программы использования Facebook, Twitter, Hellolingo на дисциплинах «Практика устной и письменной речи иностранного языка», «Практикум речевого общения иностранного языка», «Методика обучения иностранному языку».

Изложение основного материала статьи. Предлагаемая нами программа использования социальных Интернет-сервисов на занятиях будущих учителей-бакалавров иностранного языка для развития коммуникативных и профессиональных компетенций основана на применении трёх наиболее популярных, на наш взгляд, Интернет-ресурсов – Facebook, Twitter, Hellolingo. Проведем обзор функциональных возможностей этих социальных Интернет-сервисов.

Социальная сеть Facebook («фейсбук») представляет собой уникальную Интернет-площадку, одну из крупнейших социальных сетей в мире, позволяющая пользователям активно общаться и взаимодействовать друг с другом без каких-либо пространственно-временных ограничений. На Facebook пользователи делятся знаниями и опытом, обмениваются новостями, фотографиями и видео в личных и профессиональных сферах. Основными инструментами этого Интернет-сервиса являются: «личный профиль» – страница, содержащая информацию о пользователе, «пост» – публикация в социальной сети; «стена» – пространство внутри профиля, где пользователем размещаются посты, оформленные при помощи текстов, фотографий или видео; «друг» – друг, добавленный по обоюдному согласию; кнопка «мне нравится» – нажимая на неё, человек становится не только подписчиком, но также в дальнейшем будет получать уведомление о новых фотографиях и новостях на странице пользователя и наблюдать их в своей ленте; человек, нажавший кнопку «мне нравится» на странице пользователя, становится её подписчиком; «лента новостей» – часть профиля, где располагаются новости со страниц друзей пользователя, на которых он подписан; «хештег» – метка, которая используется для распределения сообщений по темам в социальных сетях и блогах: помечая свои сообщения таким символом, пользователи сети маркируют их и дают возможность другим пользователям найти тематическую информацию с помощью поиска.

Другим видом социального Интернет-сервиса выступает Twitter («твиттер»). Он представляет собой социальную сеть, основная идея которой заключается в том, что пользователи могут оставлять «на стене» короткие сообщения, длиной не более 140 символов, что учит лаконичному и простому изложению мыслей. Принцип действия социальной сети Twitter аналогичен Facebook, за исключением некоторых особенностей: «пост» обозначается словом «твит», кнопка «мне нравится» преобразована в возможность «твитнуть» (поделиться) понравившуюся запись. Основная идея сервиса – делиться мыслями на собственной странице и читать высказывания других.

Наконец, третий Интернет-ресурс, на котором основывается наша программа, сервис языкового обмена Hellolingo (hellolingo.com). Этот Интернет-сервис представляет собой Интернет-форум и имеет большой спектр возможностей для урока иностранного языка и включает в себя широкое использование Интернета в учебных целях.

Эта социальная сеть является преемником Интернет-ресурса SharedTalk (sharedtalk.com), прекратившего свое существование по желанию его создателя в 2015 году. Ресурс позволяет подобрать партнера по таким критериям, как: интересы, возраст, национальность, родной и/или изучаемый язык и т.д.) для общения как в устной (в прямом эфире), так и письменной форме (в чате или через обмен электронными сообщениями). Сайт не предназначен для обычного общения, дружбы по переписке или общения с иностранцами, помощи в переводе, выполнении домашнего задания, помощи в проживании/путешествиях за границе, рекламы товаров или услуг. Ежедневно модераторы проверяют профили участников и удаляют те их них, которые не соответствуют задачам данного Интернет-ресурса. Отсутствие рекламы на сайте также делает возможным его использование при обучении иностранному языку. Работа в социальном Интернет-сервисе Hellolingo способствует созданию ситуации живого общения и, соответственно, повышению мотивации и познавательного интереса к изучению иностранных языков.

Наша программа использования социальных Интернет-сервисов (Facebook, Twitter, Hellolingo) на практических занятиях будущих учителей-бакалавров иностранного языка реализуется в логике трёх этапов: предварительного, основного и заключительного. Рассмотрим их подробнее.

В связи тем, что большинство современных студентов если не зарегистрированы во всех социальных сетях, то хотя бы имеют представление о них, первый – *предварительный* – этап направлен на формирование у обучающихся умения представить социальные Интернет-сервисы на изучаемом иностранном языке, подробно описывая и анализируя их возможности для изучения иностранного языка. Так, у будущих учителей-бакалавров складывается представление о спектре методических возможностей каждого социального Интернет-сервиса, обеспечивающего условия для стимулирования познавательного интереса будущих учеников к изучению иностранного языка, а также для дифференциации процесса обучения в соответствии с индивидуальными запросами каждого обучающегося, в том числе и с ОВЗ, нуждающихся в особых методиках освоения иноязычного языкового и речевого материала.

На втором – *основном* – этапе нашей программы происходит освоение функционала Facebook и Twitter, для чего обучающихся, в целях реализации принципа индивидуализации, необходимо распределить на три группы по следующим критериям, основанным на Европейской системе уровней владения иностранным языком [6, с. 56-59]. Учебная группа А – это высокомотивированные обучающиеся, которые легко справляются с заданиями, отвечающими стандарту образования (высокий уровень владения иностранным языком). Учебная группа В включает мотивированных обучающихся, хорошо успевающих по предмету, но у которых возникают трудности в выполнении того или иного задания (повышенный уровень владения иностранным языком). Учебная группа С – это слабомотивированные обучающиеся, которые плохо успевают по предмету (базовый уровень владения иностранным языком).

Представляется, что задания, предлагаемые для обучающихся каждой из этих групп, должны быть обусловлены степенью мотивации и самостоятельности самих обучающихся. Так, обучающиеся группы А, которые практически не зависят от помощи учителя, обычно получают особые задания для творческой самостоятельной работы. Учебная деятельность обучающихся этой группы требует привлечения дополнительного материала, усложнения упражнений, в то время как обучающимся группы С необходимо постоянно возвращаться к ранее изученному и тщательно закреплять новое в процессе выполнения большого количества упражнений. Доступность материала, посильность объема заданий и индивидуализированный темп работы создает у обучающихся группы С положительное отношение к учебе и повышает работоспособность. Что касается обучающихся группы В, то они занимают промежуточное положение относительно групп А и С. Их задания должны включать элементы упражнений из группы А и С, то есть они должны быть конкретными, но более сложными, чем у группы С, в то же время творческими, но более простыми, чем у группы А. Задания для обучающихся группы С должны быть более конкретными, практически направленными.

В соответствии с вышеописанными характеристиками, мы предлагаем следующие виды заданий, выполняемых в строгой хронологической последовательности в логике «от простого к сложному»: от развития умений чтения и письменного высказывания, к развитию умений понимания устного сообщения носителя изучаемого языка и продуцирования речи в процессе общения с носителем языка в условиях прямого эфира.

Блок заданий 1: создание и заполнение личных страниц на изучаемом иностранном языке в Facebook и Twitter одновременно (группа А), на одном из сайтов по желанию (группа В), только в Facebook (группа С). Страница (профиль) в любой из социальных сетей предполагает заполнение личных данных, указание интересов, и обратную связь с другими пользователями.

Блок заданий 2: чтение и комментирование различных записей других членов социальной сети и выражение собственного мнения в «постах» (группа А), чтение и комментирование различных записей иноязычных членов социальной сети (группа В), чтение иноязычных «твиттов» других членов социальной сети и их выборочный перевод на родной язык с возможностью поделиться понравившейся записью (группа С).

Блок заданий 3: создание «поста», в котором высказывается собственное мнение, иллюстрированное подходящим графическим фрагментом, на тематику, отобранную по «хештегу» в соответствии с интересами и желаниями обучающихся (группа А); создание «поста», в котором высказывается собственное мнение на тематику, отобранную по «хештегу» в соответствии с установкой преподавателя (три темы на выбор, изучаемые в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» (группа В); создание «поста», в котором высказывается собственное мнение на заданную тематику, недавно изученную в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» (группа С).

Блок заданий 4: спонтанное общение в прямом эфире с носителем языка, который может задать интересующий его вопрос по определенной тематике, ожидая получить развернутый ответ (группа А); запись собственного (голосового) блога (группа В); прослушивание аудиосообщений или просмотр видеофрагментов с последующим продуцированием своего комментария сначала в письменной форме, затем – в устной (запись аудиосообщения) (группа С).

Выполнение блока заданий 4 предпочтительно осуществлять в сервисе языкового обмена Helloingo, который предназначен для мультимодального общения с носителями изучаемого языка. Уровень обучающихся группы А позволяет им начать общение в режиме онлайн. Следовательно, учащиеся самостоятельно подбирают себе собеседника и выходят в голосовой чат. На этом этапе могут возникнуть такие трудности, как: недостаточно развитая спонтанная речь обучающихся; высокая скорость речи, а также наличие разговорной лексики в речи собеседника-носителя языка, провоцирующее когнитивную и эмоциональную неопределенность и неуверенность. Во избежание подобных трудностей, обучающийся может попросить носителя языка говорить медленнее или иначе сформулировать мысль, что совершенно естественно в специальных сервисах для тех, кто интересуется иностранными языками и стремится самостоятельно изучать их (Helloingo, Bosuu, LingoLeo). Основной принцип сервисов языкового обмена заключается в том, что каждый пользователь подобного сервиса является одновременно и обучающимся, и носителем языка, который изучает другой пользователь сервиса. Так, носитель русского языка, который в учебных целях общается в прямом эфире с носителем французского языка, в то же самое время может выступить собеседником для сирийца, изучающего русский язык. Данное обстоятельство создает, на наш взгляд, особую, раскрепощающую, атмосферу при изучении иностранного языка, в которой отсутствует страх перед представителем иной культуры и стыд за допущенные «глупые» ошибки.

Деятельность группы В предполагает работу в текстовом чате: обучающиеся самостоятельно ищут собеседника и входят с ним в контакт в режиме онлайн. Трудность этого этапа заключается в недостаточной

автоматизации навыка письменной речи, а именно, незнание орфографии, наличие сокращений и т.п. Фактором, способствующим успешному овладению письменной речью, является автоматизация грамматического и лексического навыка. Соответственно, преподаватель выступает в роли помощника в общении обучающихся и носителей языка: дает рекомендации по употреблению лексических единиц, грамматических форм глаголов и так далее.

Недостаточный уровень владения иностранным языком обучающихся группы С не позволяет им полноценно общаться с иностранцами, так как грамматический и лексический запас требуют значительной доработки. В связи с этим, предлагается задание – написать электронное письмо иностранцу, в котором рассказать о себе, своих увлечениях, учебе и отправить данное письмо. Собеседников обучающиеся выбирают не сами, а преподаватель предоставляет им трёх носителей языка на выбор, в роли которых выступают сам преподаватель или его коллеги из данного образовательного учреждения, зарегистрированных в социальных Интернет-сервисах. Такой подход к работе с обучающимися группы С позволит осуществлять контроль за их деятельностью и предоставит возможность проведения коррекционной работы с грамматическим и лексическим материалом не в рамках урочной деятельности, а в ситуации реального общения с «иностранцем».

Нужно отметить, что реализация предлагаемой нами программы осуществляется, главным образом, внеаудиторно, в качестве домашнего задания (проекта), что позволяет каждому обучающемуся заниматься в собственном ритме, исходя из уровня подготовленности, интересов и запросов. Преподаватель, являющийся пользователем применяемых в учебных целях социальных Интернет-сервисов, имеет возможность постоянного мониторинга деятельности своих студентов – «друзей» или «подписчиков». Это обстоятельство также обуславливает возможность дистанционного обучения лиц с ОВЗ.

Наконец, третий – *заключительный* – этап реализации нашей программы основан на идее о том, что опыт использования социальных Интернет-сервисов Facebook, Twitter, Hellolingo будущими учителями-бакалаврами иностранного языка обеспечивает необходимый методический багаж, который впоследствии может быть применим в процессе собственной профессиональной деятельности в образовательных учреждениях. Вместе с тем необходимо понимать, что простое участие в предлагаемой деятельности совсем не гарантирует автоматическое овладение методикой её организации и проведения [3, с. 173]. В связи с этим, схема освоения методики использования социальных Интернет-сервисов будущими учителями-бакалаврами иностранного языка должна включать следующие фазы.

Во-первых, будущие учителя должны получить личный опыт выполнения практических заданий средствами платформы социальных Интернет-сервисов Facebook, Twitter, Hellolingo в рамках занятий по дисциплинам «Практика устной и письменной речи иностранного языка» и «Практикум речевого общения иностранного языка».

Во-вторых, необходимо изучение теоретических основ и имеющегося прогрессивного (зарубежного) опыта практикующих преподавателей по организации обучения иностранному языку средствами популярных социальных Интернет-сервисов на семинарских и практических занятиях на дисциплине «Методика обучения иностранному языку».

В-третьих, будущим учителям будет полезен опыт разработки для обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком индивидуальных заданий, предназначенных для выполнения в определенных социальных Интернет-сервисах. В ходе педагогической практики эти наработки могут быть апробированы в образовательном процессе школы, что, несомненно, явится дополнительным вкладом в методическую копилку будущего учителя-бакалавра.

Выводы. Обычно праздное и даже нездоровое многочасовое времяпрепровождение в популярных социальных сетях Facebook и Twitter может способствовать значительному прогрессу в изучении иностранного языка как в личных, так и профессиональных целях в процессе реализации представленной нами программы использования Facebook, Twitter, Hellolingo в практике подготовки будущих учителей-бакалавров иностранного языка. Сервис языкового обмена Hellolingo также открывает широкий спектр возможностей для решения задач разного уровня, стоящих перед учителем иностранного языка: стимулирование познавательного интереса к изучению иностранного языка, развитие иноязычных речевых умений в ситуации диалогического взаимодействия с носителями изучаемого языка, учет индивидуальных возможностей обучающихся различных категорий, что, на наш взгляд, отвечает требованиям современного российского образования.

Литература:

1. Ветчинова М.Н. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и диалога культур / М.Н. Ветчинова // Иностранные языки. – 2014. – №1(15). – С. 20-26.
2. Галинская Т. Н. Социальные Интернет-сервисы в обучении подростков иностранному языку / Т. Н. Галинская, В. И. Бархатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 62. – Ч. 4. – С. 52-55.
3. Галинская Т. Н. Технология интерактивного обучения в подготовке учителей-бакалавров иностранного языка / Т. Н. Галинская, Л. В. Колобова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2017. – № 2. – Т. 1. – С. 167-174.
4. Сысоев П. В. Использование современных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 3. – С. 78-92.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [утв. Приказом № 125 от 22.02.2018г.] / Министерство образования и науки России. – М., 2018. – 20 с. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (Дата обращения: 15.02.2019).
6. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Шукин. – М.: Икар, 2014. – 240 с.
7. Blattner G. Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning / G. Blattner, L. Lomicka // Alsic: Apprentissage des langues et systemes d'information et de communication. – 2012. – Vol. 15(1). – P. 222–238. DOI: 10.4000/alsic.2413

УДК: 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Гилева Анжела Валентиновна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск);

студентка Бражникова Ирина Александровна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации экспериментирования как способа развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа взглядов современных ученых представлены понятия «экспериментирование» и «исследовательская активность», раскрыта их сущность, описаны особенности проявления исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста, определены педагогические условия развития исследовательской активности детей посредством экспериментирования в условиях дошкольного образовательного учреждения. Подчеркивается роль педагога как равноправного партнера процесса экспериментирования, создающего условия для формирования субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, исследовательская активность, развивающая предметно-пространственная среда, экспериментирование.

Annotation. The article deals with the organization of experimentation as a way of developing preschool children's research activity. Based on the analysis of the views of modern scientists, the concepts "experimentation" and "research activity" are presented, their essence is revealed, the features of the manifestation of research activity of preschool children are described, the pedagogical conditions for the development of research activity of children through experimentation in a preschool educational institution are determined in the article. The role of the teacher as an equal partner in the process of experimentation, creating conditions for the formation of the subjective position of children of preschool age, is emphasized.

Keywords: preschool children, research activity, developing subject-spatial environment, experimentation.

Введение. В настоящее время в стране происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его развивающий и личностный потенциал. Различные формы исследовательской деятельности активно используются в образовательной практике. Современное общество нуждается в активной личности, способной к проявлению исследовательской активности в решении жизненно важных проблем, основы которой закладывает дошкольное образование. Дошкольный возраст - это сензитивный период развития личности ребенка. Именно в этот период происходит возникновение важнейших психических новообразований, к которым можно отнести и формирование исследовательской активности, которая впоследствии станет основой учебной деятельности младшего школьника. Нормативно-правовые документы последних лет подчеркивают важность развития исследовательской активности подрастающего поколения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что дошкольное образование направлено на развитие интеллектуальных качеств и формирование предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста [2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач образовательной области «Познавательное развитие» выступает необходимость развития и стимулирования интересов детей старшего дошкольного возраста, их инициативы, любознательности, познавательной мотивации, исследовательской активности. На этапе выпуска из дошкольного образовательного учреждения дети должны уметь:

- во-первых, проявлять любознательность, любопытность, задавать вопросы, интересоваться причинно-следственными связями, предпринимать попытки объяснить явление природы и поступки людей;
- во-вторых, проявлять склонность к наблюдению и экспериментированию;
- в-третьих, уметь принимать собственные решения с опорой на имеющиеся знания, умения в доступных видах деятельности [8]. В связи с этим поиск способов развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой педагогической науки и практики.

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития исследовательской активности в дошкольном возрасте рассматриваются в работах Н.А. Ветлугиной, О.М. Дьяченко, О.В. Киреевой, Т.С. Комаровой, А.Н. Подьякова, Н.П. Сакулиной, М.Л. Семеновы и других. Под активностью понимается своеобразная ведущая характеристика человека, который выступает непосредственным субъектом деятельности. Активность проявляется в инициативном, творческом, самостоятельном отношении человека к действительности, к самому себе и к другим людям. Активность личности может быть реализована как своеобразная готовность, его стремление осуществлять самостоятельную деятельность, выбирать наиболее подходящие пути достижения поставленных задач, получать адекватные результаты своей целенаправленной деятельности [9]. В качестве одного из самых ярких и выраженных проявлений активности ребёнка с раннего возраста считается его стремление познавать, исследовать окружающий его мир. В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко считают, что неотъемлемой частью поведения человека, как и любого другого живого существа, является исследовательская активность, помогающая ему выживать и развиваться в изменяющемся мире [6]. О.В. Киреева определяет исследовательскую активность как достаточно выраженное стремление субъектов, направленное на поиск решения важных проблем, для чего используется определённая выработанная система средств, приемов и методов исследования [3]. Исследовательская активность

представляет собой естественное состояние ребенка, который ориентирован на познание мира во всем его многообразии, что способствует становлению его субъектной позиции в познании. Одним из способов развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста выступает экспериментирование.

Экспериментирование представляет собой особый вид деятельности, направленной на познание и преобразование объектов окружающей действительности. Достоинства экспериментирования определяются тем, что оно позволяет детям сформировать представление о разных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и непосредственной средой его существования и функционирования. Кроме того, экспериментирование привлекает ребенка как процесс, обеспечивающий условия для проявления самостоятельности, возможности реализации задуманного, создания ситуации выбора и изменения существующих вещей собственными действиями и усилиями, обеспечивая тем самым открытие нового [4]. Н.Н. Поддьяков в качестве одного из основных способов поисковой деятельности детей в дошкольном возрасте выделяет экспериментирование, определяемое им как истинная детская деятельность на протяжении дошкольного возраста. В результате проведенного анализа он пришел к выводу, что в дошкольном возрасте наряду с игровой в качестве ведущего вида деятельности может рассматриваться экспериментирование, поскольку активность ребенка в поиске, потребность исследовать окружающий мир, изучать его заложена в человеке на генетическом уровне [5].

Основные характеристики экспериментирования в старшем дошкольном возрасте проявляются в том, что:

- экспериментирование в дошкольном возрасте представляет собой своеобразную форму поисковой деятельности с ярко выраженными процессами постановки целей, возникновения и развития новых личностных мотивов, которые положены в основу саморазвития ребенка;
- при экспериментировании у детей старшего дошкольного возраста проявляется их собственная активность, которая ориентирована на получение новых знаний, продуктов творчества;
- детское экспериментирование выступает в качестве метода обучения в том случае, если используется в целях передачи детям новых знаний, формирования умений и навыков, соответственно экспериментирования может рассматриваться как форма организации педагогического процесса, выступает при этом одним из значимых видов познавательной деятельности детей дошкольного возраста;
- экспериментирование в старшем дошкольном возрасте рассматривается как основа любого процесса детского творчества, в процессе экспериментирования ребенок является субъектом, самостоятельно выстраивая свою деятельность, проявляет в ней активность;
- экспериментирования проходит через все сферы жизни детей дошкольного возраста, все виды их деятельности включая игровую деятельность [7].

Для организации детского экспериментирования как способа развития исследовательской активности в дошкольном образовательном учреждении необходимо создавать благоприятные педагогические условия, к числу которых можно отнести организацию развивающей предметно-пространственной среды, готовность педагога к осуществлению работы с детьми, вовлечение родителей к организации экспериментирования. Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда дает возможность одновременного включения в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы. Она должна соответствовать требованиям безопасности, здоровьесбережения, эстетической привлекательности, а также иметь характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию, вариативному наполнению в целях полноценной организации опытно-экспериментальной деятельности детей.

В группе следует создать центр экспериментирования или «центр науки», а также мини-лабораторию, в которых будет выделено:

- место для размещения постоянной выставочной мини-экспозиции, в которой представлены коллекции минералов, кристаллов, ракушек, засушенных растений и т.п.;
- место для размещения приборов и материалов: природного, бросового в том числе неструктурированного: воды, песка, опила для проведения экспериментов;
- место для непосредственного проведения опытов в мини-лаборатории, включая специальный стол и специально оборудованное место, где ребенок будет проводить опыты.

В центре экспериментирования также должны быть размещены дидактические материалы:

- схемы и таблицы с алгоритмом проведения опытов;
- таблицы и рисунки с изображениями разнообразных природных сообществ;
- книги, справочники, энциклопедии познавательного характера, тематические альбомы, соответствующие возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста;
- разнообразные вещества и материалы, распределенные по тематическим группам: бумага, резина, стекло, пластик;
- природный и бросовый материал, а также материалы технического свойства: болты, детали конструкторов, проволока;
- бумага разного вида (креповая, наждачная, копировальная и др.);
- разнообразные красители: пищевые и непищевые;
- предметы и материалы медицинского назначения: колбы, пинцеты, пипетки;
- приборы для экспериментирования: лупа, песочные часы, микроскоп.

В качестве оборудования стимулирующего характера в центре экспериментирования размещаются резиновые перчатки, фартуки и халаты для детей. Для развития детской самостоятельности целесообразно создание картотеки экспериментов и опытов. В карточке должна быть отражена информация о цели и задачах эксперимента, его содержании, алгоритме проведения, о необходимом оборудовании и предполагаемом результате экспериментирования. Использование картотеки позволяет систематизировать имеющиеся материалы по экспериментированию с учетом возрастного этапа развития детей дошкольного возраста, тематики опытов, программного содержания и его результативности.

В процессе развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста посредством экспериментирования важную роль играет педагог. В зависимости от уровня сформированности исследовательских умений у детей доля активности педагога изменяется. При формировании первичных представлений и умений экспериментальной деятельности педагог ставит перед детьми проблему,

выстраивает ход ее разрешения. Исследовательская активность детей в этом случае заключается в нахождении решения поставленной задачи. В процессе дальнейшего развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста их самостоятельность в процессе экспериментирования возрастает за счет поиска способов решения поставленной педагогом проблемы. Самостоятельность при этом может быть достигнута путем объединения детей в мини-группы для коллективного поиска решения поставленной проблемы. Следующий качественный этап в развитии исследовательских умений у детей – проявление ими активности и самостоятельности на всех этапах эксперимента: от постановки проблемы – до поиска способов ее решения и формулировки вывода. Независимо от того, какую роль играет педагог в экспериментировании детей – активного участника, помощника или наблюдателя – он помогает раскрывать потенциал детей, развивать их исследовательскую активность, формировать субъектную позицию в деятельности. Следует отметить, что педагог, выступая в роли равноправного партнера, включенного в деятельность наравне с детьми, обеспечивает добровольное присоединение детей к деятельности без психологического и дисциплинарного принуждения. В процессе экспериментирования дети учатся ставить цель, определять задачи, решать поставленные проблемы опытным путем, выдвигать предложения-гипотезы, проверять их опытным путем и делать соответствующие выводы по результатам экспериментирования. Включение в процесс исследования развивает детскую любознательность, на основе которой формируется познавательный интерес к объектам познания [1].

Процесс экспериментирования может пронизывать все сферы деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ: игровую и непосредственную образовательную, прогулку, прием пищи. Например, во время прогулки дети могут подумать над такими важными вопросами, как, что происходит со снегом, сосульками, льдом, когда их пригревает солнце, как «устроена» снежинка и почему скрипит снег. В процессе развития исследовательской активности важное место должно быть отведено систематическим наблюдениям. Это позволит детям экспериментальным путем познакомиться с внешними признаками разнообразных объектов окружающего мира, сформировать необходимые умения и навыки, способствующие познанию окружающего мира, а также его преобразованию. Партнерами в этом процессе могут стать родители, как полноправные участники образовательных отношений, которые готовы заинтересовать детей, предоставляя им возможность для самостоятельных исследований, стимулируя внимание и интерес к новым интересным объектам для исследований [8].

Выводы. Экспериментирование как особый вид деятельности, направленной на познание и преобразование объектов окружающей действительности, способствует развитию исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста и предполагает активный поиск решения проблемы, выдвижение предположений, реализацию гипотезы в действии и выстраивание выводов на доступном для детей уровне. Экспериментирование рассматривается как основа познания окружающей действительности, в процессе которого ребенок проявляет себя как субъект деятельности, самостоятельно выстраивая и проявляя в ней исследовательскую активность. Достоинства экспериментирования определяются тем, что оно позволяет детям сформировать представление о разных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и непосредственной средой его существования и функционирования. Экспериментирование привлекает ребенка как процесс, обеспечивающий условия для проявления самостоятельности, возможности реализации задуманного, создания ситуации выбора и изменения существующих вещей собственными действиями и усилиями, обеспечивая тем самым открытие нового. Исследовательская активность значима в развитии детей старшего дошкольного возраста, поскольку дает им возможность не только усваивать знания, но и получать их при помощи собственного опыта. Учитывая тот факт, что дошкольный возраст-это сензитивный период развития личности ребенка, исследовательская активность станет тем новообразованием, которое впоследствии станет основой учебной деятельности младшего школьника

Таким образом, экспериментирование можно определить как деятельность активно-преобразующего характера, способствующую развитию исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Гилева А.В. Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.07 / А.В. Гилева. – Екатеринбург, 2001. – 120 с.
2. Закон об образовании. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 17.02.2019)
3. Киреева О. В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №73-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovatel'skoy-aktivnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-eksperimentirovanii> (дата обращения: 1.10.2018).
4. Кириенко С.Д. Исследовательская деятельность дошкольников / С.Д. Кириенко, А.С. Микерина. Учебно-методическое пособие: в 2 ч. – Челябинск: Титул, 2016. – С. 91.
5. Подьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника. – URL <https://cyberleninka.ru/article/v/detskoe-eksperimentirovanie-i-evristicheskaya-struktura-opyta-rebenka-doshkolnika> (дата обращения: 21.02.2018).
6. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
7. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2014. – 118 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / Ред. Т. В. Цветкова. – М.: Сфера, 2016. – 96 с.
9. Штепина И. С. Психолого-педагогическая сущность формирования познавательной активности у дошкольников [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 125-127. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1371/> (дата обращения: 16.10.2018).

УДК 378.14:373.211.24:001.89

доктор педагогических наук, профессор Глузман Нееля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется состояние проблемы подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста в современных научных и педагогических исследованиях. Должное внимание уделено анализу теоретической базы исследования, в частности наиболее известных, авторитетных исследователей и молодых ученых области профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций. Определено понятие «профессиональная подготовка», субъект и объект профессиональной подготовки. Особое внимание уделяется воспитателю как ключевой фигуры педагогического процесса, а также тем характеристикам, которыми воспитатель должен обладать для успешной профессиональной деятельности. В статье раскрыт ряд подходов для оценки профессиональной деятельности специалиста дошкольного образования; освещены предпосылки успешной реализации профессиональных функций воспитателя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, воспитатель, готовность, дошкольное образование, направленность, педагогическое мастерство.

Annotation. The article analyzes the state of the problem of training future teachers of preschool children in modern scientific and educational research. Due attention is paid to the analysis of theoretical basis research, in particular the most famous, respected researchers and young scientists vocational training future teachers of preschool education cycle. The concept of "training", the subject and object of training. Special attention is paid to the kindergarten teacher as a key figure of the educational process and those characteristics that a caregiver must have for a successful professional activity. The article discloses several approaches for assessing the professional activity of specialist pre-school education; highlights the prerequisites of successful realization of professional functions educator.

Keywords: training, professional activities, teacher, readiness, preschool education, orientation, pedagogical skills.

Введение. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных социальных реалиях обострилась необходимость пересмотра и модернизации системы образования. Необходимость успешного воплощения ряда экономических, культурных, социальных трансформаций актуализировала проблему необходимости модернизации ряда аспектов системы образования, в частности образования дошкольного профиля. Российская система образования нуждается в специалистах дошкольного профиля, а в условиях современных мировых реалий такие специалисты обязательно должны соответствовать европейскому уровню компетентности, к которой стремится отечественная система образования дошкольного цикла.

«Новые реалии, ориентация российского общества на демократические принципы, реорганизация системы дошкольного образования (изменение соотношения семейного и общественного дошкольного воспитания, разнообразия его форм, многовариантность образовательно-воспитательных программ) обуславливают необходимость изменений и в системе подготовки специалистов дошкольного образования» [7]. Такой вектор развития воплощен в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы.

Система образования в РФ требует повышения уровня профессиональной подготовки специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО) и повышения эффективности системы дошкольного образования в целом. «Концепция модернизации современного образования предусматривает подготовку квалифицированных, компетентных специалистов на уровне мировых стандартов, социально и профессионально знающих» [4].

В современных условиях система подготовки будущих специалистов дошкольного образования рассматривается учеными как многофакторная структура, главная задача которой заключается в приобретении каждым студентом личностного смысла деятельности, формировании профессионального мастерства, постоянно растущем интересе к работе с детьми и их родителями, а также в развитии успешности в деятельности [3].

Среди современных исследований мы выделяем работы, которые направляют свое внимание на отдельные составляющие или узконаправленные проблемы: теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования (Н.М. Борытко), коммуникативный потенциал будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений (Л.Л. Луттова), теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии (Вторая половина XIX - 20-30 г.г. XX в.) (Г.А. Урунтаева), теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста (Н.С. Ежкова), формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного профессионального образования (Н.Ю. Каракозова), личностно-ориентированное обучение будущего педагога-воспитателя системы дошкольного образования (Л.Ф. Резанова), формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки (И.Ф. Слепцова), педагогическая поддержка детей дошкольного возраста (Н.А. Колосова), профессиональная подготовка будущих специалистов дошкольного образования в вузе к сохранению экологического равновесного жизненного пространства детства (Н.С. Белобородова). Учитывая необходимость трансформации российской системы образования, в исследованиях А.Н. Васильевой, И.В. Гевальда, Н.Ю. Каракозовой, М.В. Кирилиной предложены различные модели воплощения современной компетентностной профессионально-педагогической подготовки специалистов.

Целью статьи является ретроспективный анализ проблематики подготовки будущих воспитателей ДОО к профессиональной, педагогически-воспитательной деятельности с привлечением исторической базы исследования.

Изложение основного материала статьи. Нами рассмотрены некоторые элементы и составляющие системы подготовки будущих педагогов-воспитателей к работе в образовательных организациях дошкольного типа.

Так, субъекты и объекты профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций (студенты, педагогические и научно-педагогические кадры) – это структурный компонент исследуемой системы, под которым мы понимаем тех, кто готовится стать воспитателем детей дошкольного возраста, и тех, кто осуществляет эту подготовку [12].

В научной и профессионально-образовательной литературе проблема профессиональной подготовки педагогических кадров трактуется как системное образование со множеством связанных компонентов, которые определенным образом упорядочены, характеризуются относительно устойчивой целостностью, иерархическим построением, разветвленными связями и отношениями с внешней средой, наличием субъекта и объекта [12]. Что касается понятия «профессиональная подготовка» будущих педагогов, правильно дать определение, которые, на наш взгляд, является наиболее корректными и основательными. По утверждению Н.С. Ежковой профессиональная подготовка будущего воспитателя – это специально организованный образовательный процесс, направленный на формирование у будущих специалистов высокого уровня готовности к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в области дошкольного образования [5].

Исследовательница О.А. Абдуллина характеризует содержание педагогической подготовки как систему педагогических знаний, практических умений и навыков, которые необходимы для осуществления профессиональных функций воспитателя; а также требования, предъявляемые к специалисту: достаточный уровень владения теоретической и практической подготовкой, знаний основ педагогики, психологии, возможных методик, стремление к самосовершенствованию и пополнение багажа знаний, повышение педагогического мастерства и, бесспорно, любовь и уважение к ребенку [2, с. 168].

Исследователи отмечают, что конец XIX – начало XX века характеризуется ростом интереса к вопросу воспитания детей дошкольного возраста [9]. Такая заинтересованность объясняется спецификой детского возраста, поскольку этот период по праву считается наиболее важным в жизни ребенка. Анализируя становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX века Е.В. Чмельва принимает во внимание следующие положения: система профессиональной подготовки педагогических кадров дошкольного образования в государстве и педагогическая система как педагогический процесс – понятия не тождественные; система подготовки педагогических кадров для дошкольных учебных заведений функционирует в масштабах государства, а педагогическая система осуществляется в конкретном учебном заведении; функционирование системы профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования как подсистемы педагогического образования обусловлено состоянием развития общества, и всегда определялась политикой государства в сфере образования [14].

В современный период подготовка будущих специалистов дошкольного образования рассматривается учеными как многофакторная структура, главное задача которой состоит в приобретении каждым студентом личностного смысла деятельности, формировании профессионального мастерства, постоянно растущем интересе к работе с детьми и их родителями, а также в развитии успешности профессиональной деятельности [13].

Далее нами выделены и охарактеризованы предпосылки для наиболее эффективной и успешной реализации профессиональных функций воспитателя дошкольной образовательной организации: *воспитательная*, которая реализуется в разработке и осуществлении содержания воспитания и обучения, отборе новых форм и методов по формированию у детей отношения к природе, окружающему миру, окружающим людям и к себе, интереса и культуры познания; *гностически-исследовательская*, которая имеет целью изучение индивидуально-личностных особенностей ребенка; сбор и анализ фактов его поведения, установление причин и последствий поступков воспитанников; проектирование развития личности каждого ребенка и детского коллектива в общем; усвоение передового опыта, новых педагогических технологий; *диагностическая*, которая заключается в определении уровня развития детей, состояния педагогического процесса, задач образовательно-воспитательной работы с детьми и родителями, итогов собственной педагогической работы и их соответствия требованиям времени; использовании корректирующих методик; *конструкторско-организационная*, направленная на организацию педагогического процесса в дошкольном учебном заведении; использование новых форм, обеспечивающих эффективное развитие детей; моделирования и руководство различными видами их деятельности; педагогическое управление их поведением и активностью; *координирующая*, которая обеспечивает единство работы дошкольного учебного заведения и семьи по созданию потенциала воспитательного среды, благоприятной для становления самостоятельной, творческой личности ребенка; использование педагогически целесообразных форм работы с родителями на основе дифференцированного подхода к различным типам семьи [11].

Рассматривая фигуру воспитателя, педагога, исследователи проблемы подготовки педагогов детей дошкольного возраста, выделяют следующие характеристики, которыми должен обладать и в результате совершенствовать специалист дошкольного образования в своей профессиональной работе:

1. Профессиональная направленность, в основе которой положено ощущение профессионального призвания, реализация собственных стремлений, интерес к профессии воспитателя и любовь к детям; такие факторы мотивируют к овладению педагогическими знаниями, умениями и стимулируют к постоянному самосовершенствованию и повышению профессионального уровня.

2. Педагогический оптимизм проявляется в форме оптимистичной настроенности и веры в возможности ребенка, настрой на восприятие сильных сторон, возможностей и достоинств детей; педагогический оптимизм должен подкрепляться усилиями педагога по созданию необходимых условий для их реализации и раскрытия. Следует отметить, что педагогический оптимизм является важным компонентом в тандеме с любовью к детям и своей профессией.

3. Педагогический такт в образовательно-педагогическом процессе является проявлением соблюдения правил соответствующего поведения, тактичности и приличия.

4. Педагогическая рефлексия проявляется в качестве умения обращаться к себе, оценки собственных

результатов для сравнения поставленных целей и полученных результатов, анализ собственных достижений и приложенных усилий; педагогическая рефлексия необходима для профессионального и личностного роста воспитателя.

5. Эмпатия – как неотъемлемая составляющая педагогической деятельности, характеризуется способностью к сочувствию и сопереживанию, эмоциональным реагированием на чувства ребенка; важно учитывать возрастные особенности детей, понимания тех ситуаций, которые могут стать уязвимым для ребенка данного возраста – во взаимоотношениях с ребенком воспитатель должен проявлять доброжелательность, отзывчивость, сопереживание.

6. Культура профессионального общения – это сочетание высокого уровня профессионализма, воспитанности и культуры; культура профессионального общения проявляется при коммуникации с родителями, коллегами, а также при решении конфликтных ситуаций, которые могут возникать между участниками воспитательного и педагогического процесса.

7. Авторитетность является реакцией на профессионализм воспитателя, его преданность профессии.

8. Личностные качества воспитателя, которые важны в практике педагога. Среди таких качеств выделяются: порядочность, доброжелательность, терпение, требовательность к себе. Обладание выше указанными характеристиками обязательно должны подкрепляться личностными качествами [1; 10].

В общем, процесс исследования подготовки воспитателя дошкольного образования к профессиональной деятельности должен отражать специфику его профессиональной деятельности. Исследователи данного вопроса, в частности Н.И. Рослякова, Н.П. Ходакова [8; 12] выделяют набор методологических подходов, которыми можно руководствоваться в процессе исследования готовности будущих воспитателей дошкольного образования к профессиональной деятельности. Мы склоняемся к позиции авторов; такими подходами являются:

1. Акмеологический подход – используется для оценки подготовки преподавателя дошкольного образования как части саморазвития, личностного становления.

2. Аксиологический подход – главным компонентом содержит ценностный компонент, и ориентирует внимание на оценку ценностного отношения специалиста к профессиональной деятельности, интереса к исследовательскому творческому поиску, а от самого специалиста требует осознания ценностей деятельности, является важной составляющей готовности к будущей педагогической деятельности.

3. Андрагогический подход – способствует выделению тех форм и методов подготовки, учитывающих личностный и профессиональный опыт, побуждают к критической оценке собственных знаний, умений, а также соответствуют обучению взрослого человека.

4. Исследовательский подход – направляет свой фокус на анализ организации учебного процесса как познавательно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности специалиста.

5. Индивидуально-творческий подход – рассматривает развитие творческой индивидуальности, уникального стиля и креативной составляющей в профессиональной деятельности будущего преподавателя.

6. Культурологический подход – концентрируется на внутренней культуре и развитии личности преподавателя, и нацелен на исследование становления будущего преподавателя дошкольного образования как личности с высокой внутренней культурой и духовностью.

7. Компетентностный подход – обеспечивает изучение внутренней готовности преподавателя дошкольного образования с учетом специфики выбранной им профессиональной деятельности.

8. Личностно-ориентированный подход – реализуется для изучения и анализа становления и развития личностных качеств будущих педагогов дошкольного образования, их мотивов, интересов, а также склонностей, опыта и набора индивидуально-психологических особенностей.

9. Рефлексивно-деятельностный подход – может применяться для изучения педагогических условий поэтапного привлечения будущих специалистов дошкольного образования к рефлексивно-практической деятельности.

10. Системный подход – используется как способ интерпретации процесса подготовки будущих специалистов дошкольного образования в качестве целостной системы, содержащий детерминантный фактор – цель и результат, смоделировать систему подготовки к профессиональной деятельности, определить компоненты, проследить системную взаимосвязь структурных компонентов, условия существования этой системы.

Значимость синтеза профессиональных и личностных качеств подчеркивает исследователь В.Н. Макарова, обращая внимание на то, что каждый воспитатель должен быть педагогом-исследователем, оратором, должен искусно владеть словом и новейшими воспитательными информационными технологиями [6].

Профессиональная подготовка базируется на создании целостной системы обучения, обеспечивая гармоничную корреляцию приобретения новых знаний, умений и навыков вместе с личностным ростом, постепенную трансформацию учебной деятельности, познавательного интереса в профессиональную деятельность. «Ориентация современного высшего образования на формирование профессионально-творческой личности, специалиста инновационного типа, который способен реализовать образовательные стандарты, внедрять новые образовательные технологии, требует эффективной организации целостной профессиональной подготовки в условиях высших учебных заведений, обновление содержания профессиональной подготовки педагогов, нахождение целесообразных средств, методов и форм его реализации» [3].

Выводы. Обоснованы предпосылки для наиболее эффективной и успешной реализации профессиональных функций будущего воспитателя дошкольных образовательных организаций: воспитательная; гностически-исследовательская; диагностическая; конструкторско-организационная и координирующая, которые обеспечивают единство работы дошкольной образовательной организации и семьи по созданию потенциала воспитательной среды, благоприятной для становления самостоятельной, личности ребенка.

Конкретизированы характеристики, которыми должен обладать специалист дошкольного образования в своей профессиональной работе: профессиональная направленность; педагогический оптимизм; педагогический такт; педагогическая рефлексия; эмпатия; культура профессионального общения авторитетность; личностные качества воспитателя.

Выделен комплекс методологических подходов, которыми можно руководствоваться в процессе

исследования готовности будущих работников дошкольного образования в профессиональной деятельности. Такими подходами являются: акмеологический; аксиологический; андрагогический; исследовательский; индивидуально-творческий; культурологический; компетентностный; личностно-ориентированный; рефлексивно-деятельностный; системный.

Литература:

1. Абашина, В.В. К вопросу о профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в современных условиях // Интернет-журнал «Мир науки», 2017. – Том 5. – № 1. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com>
2. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие / О.А. Абдуллина – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Глузман, Н.А. Горбунова, Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.
4. Глузман, Н.А. Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования, 2014. – № 44-1. – С. 10–20.
5. Ежкова, Н.С. Теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Н.С. Ежкова. – Тула, 2009. – 748 с.
6. Макарова, В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Макарова. – Орёл, 2011. – 398 с.
7. Романов В.А., Ушакова И.А. Профессиональная компетенция воспитателя ДОО / В.А. Романов, И.А. Ушакова // В сборнике: Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 53–55.
8. Рослякова, Н.И. Вариативный подход к формированию профессиональной индивидуальности педагога дошкольного учреждения в процессе вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.И. Рослякова. – Москва, 2010. – 351 с.
9. Слепцова, И.Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Ф. Слепцова. – Москва, 2007. – 251 с.
10. Соломенникова, О.А. О профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalnoy-kompetentnosti-vospitatelya-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.02.2019).
11. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 266 с.
12. Ходакова, Н.П. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.П. Ходакова. – Москва, 2012. – 363 с.
13. Чиркова, Е.В. Формирование готовности будущего воспитателя к созданию ситуации успеха в работе с дошкольниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Чиркова. – Воронеж, 2012. – 252 с.
14. Чмелёва, Е.В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX- начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Чмелёва. – Смоленск, 2010. – 383 с.

Педагогика

УДК: 378.046 (078)

кандидат биологических наук, доцент Голоухова Галина Николаевна

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Старостина Елена Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);

магистр «Управление в образовании», старший воспитатель Бурминская Ирина Валерьевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 66 «Беломорочка» компенсирующего вида» (г. Северодвинск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования условий формирования организационно-методической культуры педагогов в конкретном учреждении. Показана важность культурного контекста всех инновационных изменений в профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: культура, организационно-методическая культура педагога, модель построения организационно-методической культуры, культурная трансформация.

Annotation. The article presents the results of the research of forming conditions of teachers' culture in organizational-methodical aspects in the particular institution. The importance of cultural context of all innovative changes in professional activity of the teacher is shown.

Keywords: culture, organizational-methodical culture of the teacher, model of creating the organizational-methodical culture, cultural transformation.

Введение. Педагогическая деятельность является культурной по своей природе. Педагог, являясь носителем культуры, не только определяет свою позицию, свое место в ней, реализует ценности, следует нормам, но и приобретает к ценностям своих воспитанников. Однако, отсутствие ясных ценностных

ориентиров в обществе подвергает личность серьезным испытаниям на социокультурную состоятельность [1].

В условиях неопределённости и риска стратегические задачи руководителя образовательной организации должны быть направлены не только на выживание, но и на создание условий для развития, поиска конкурентных преимуществ образовательной организации, для выгодного позиционирования на рынке образовательных услуг. При этом ключевым условием успеха организации будут кадровые ресурсы, а именно, педагоги, обладающие высокой культурой.

Культура как метод ценностного освоения действительности через систему оценок, норм, образцов поведения может явиться как катализатором, так и существенным препятствием в развитии образовательной организации. Следовательно, важнейшим фактором успеха в управлении образовательным учреждением является управление ее внутренней культурой [2].

Культура организации – это комплекс систем ценностей, идеологии, корпоративных норм, правил, знаний, символов, принципов делового поведения, регулирующих жизнедеятельность сотрудников, определяющих характер взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений [3]. При этом каждый педагог занимает своё место в этой системе. Через принятие и разделяемость культуры организации он способствует формированию коллектива единомышленников, готового к развитию, профессиональному и личностному росту.

В изданиях российских авторов данный вопрос раскрыт, как правило, в общих чертах. Так Р.Л. Кричевский считает, что корпоративная культура охватывает большую часть явлений духовной и материальной жизни коллектива: доминирующие в нем моральные нормы и ценности, принятый кодекс поведения и укоренившиеся ритуалы, манера персонала одеваться и установленные стандарты качества, выпускаемого продукта и т.д. [5]. В.А. Спивак рассматривает культуру организации в широком смысле как системное восприятие культуры в единстве материального и духовного, в сложном взаимодействии и взаимовлиянии всех явных и скрытых, осознаваемых и неосознаваемых элементов. В более узком смысле – это духовная часть культуры, правила поведения, нормы, традиции, корпоративные мифы и легенды, которые регулируют поведение работников [7].

Проблему формирования методической культуры в дошкольных образовательных организациях широко раскрывают в своих работах К.Ю. Белая, О.А. Скоролупова, М.В. Корепанова. В своих работах авторы уделяют большое внимание системе методической работы с кадрами, профессиональному сотрудничеству, обеспечивающему переход образовательной организации в режим развития [1, 6, 4].

При всём многообразии исследований эффективной деятельности образовательной организации, организационно-методическая культура педагога как ключевое условие самоорганизации и саморазвития коллектива в условиях культурной трансформации и стандартизации образования недостаточно изучена. Мы отмечаем отсутствие единого видения культуры образовательной организации в свете требований новых образовательных стандартов. Нет и общепринятого определения организационно-методической культуры педагога.

Наблюдается также недостаток разработок в данном направлении, касающихся функционирования именно дошкольных образовательных организаций, имеющих ряд специфических особенностей.

Данное противоречие позволило нам сформулировать проблему исследования, которая заключается в недостатке системной информации по формированию организационно-методической культуры педагогов дошкольной образовательной организации. Из методологического аппарата работы выделим гипотезу исследования, которая была подтверждена в ходе формирующего эксперимента.

Формирование организационно-методической культуры педагога дошкольной образовательной организации предполагает:

- определение условий формирования организационно-методической культуры педагогов дошкольной образовательной организации;
- создание модели построения организационно-методической культуры педагогов дошкольной образовательной организации;
- выделение критериев оценки уровня сформированности организационно-методической культуры педагогов дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В теоретической части магистерской диссертации на основе анализа понятий «профессиональная культура», «методическая культура» и «организационная культура» мы обобщили понятие «организационно-методической культуры педагога». Организационно-методическая культура (далее ОМК) педагога – совокупность социальных, личностных, нравственных ценностей педагога, методической (профессиональной) и организационной компетентности, характеризующих степень его готовности к решению профессиональных задач в образовательной организации.

Организационно-методическая культура педагога характеризуется своей многокомпонентностью и складывается из знаниевого, психологического, методологического, педагогического и организационного мастерства.

Управленческий аспект является одним из ключевых факторов формирования организационно-методической культуры педагогов ДОО.

Педагогический эксперимент по формированию организационно-методической культуры педагогов проходил на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 66 «Беломорочка» компенсирующего вида» г. Северодвинска. В эксперименте принял участие 21 педагог, из них с высшим образованием – 14, возрастной диапазон составил 35-58 лет, педагогический стаж от 10 до 30 лет.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень сформированности ОМК педагогов. Диагностический инструментальный представлен тестом «Жизненные цели» Э. Дикси, Р. Райан (в адаптации Н.В. Клюевой, В.И. Чиркова); методикой исследования социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной; методикой исследования рефлексивных способностей А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой; опросником вовлечённости UWES (Schaufeli, Bakker); методикой самооценки соответствия воспитателя требованиям Профессионального стандарта педагога (трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования») М.П. Нечаева; авторским опросником (выявление затруднений, определение методической компетенции).

Результаты диагностики свидетельствуют о сформированности организационно–методической культуры у большинства педагогов на уровне соответствия тем задачам, которые являются базовыми, без учета готовности к работе в условиях неопределенности, трансформации культуры, информатизации, стандартизации как современных вызовов. Так в ходе исследования были выявлены проблемные зоны:

- ИКТ–компетентность;
- инновационная деятельность;
- организация методического сопровождения профессионального роста педагогов;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;

– 3 педагога попали в зону риска по показателю вовлеченность в работу организации. Качественный анализ анкет показал, что педагоги, имеющие низкую вовлеченность, входят в возрастную категорию 50 лет и более.

При подготовке к формирующему эксперименту был проведен SWOT–анализ для определения кадровых, материальных, финансовых, мотивационных, нормативно-правовых, организационных условий формирования культуры педагогов и уточнение степени влияния внешней среды и возможных рисков в этом процессе. При составлении матрицы SWOT были использованы объективные данные, полученные в ходе диагностики. Анализ условий формирования культуры педагогов, позволил определить направления работы в рамках формирующего этапа эксперимента.

В условиях модели построения ОМК педагогов было организовано психологически комфортное взаимодействие субъектов эксперимента, которое отражено в плане организации и предполагало включение, в частности, методических мероприятий, методического обеспечения и инспекционно–контрольную деятельность.

В ходе реализации задач формирующего эксперимента были запланированы мероприятия по повышению квалификации педагогов с целью приведения их профессиональных компетенций в соответствие с требованиями Профессионального стандарта. Например, были проведены такие методические мероприятия как деловая игра «Культура педагога или педагогическая культура?», Мировое кафе «Профессиональный стандарт педагога», педагогический совет «Формирование организационно-методической культуры педагогического коллектива»; занятия и курсы повышения квалификации по ИКТ (мастер-классы по изготовлению интерактивных плакатов, тематических буклетов в программе MS Publisher). Для оптимизации информирования и популяризации ИКТ в образовательной организации была апробирована регулярная рассылка педагогам по электронной почте информационных и методических материалов, локальных нормативных актов для использования в работе. Также активно использовалась система наставничества 5 новым сотрудникам. По плану 19 педагогов прошли курсы повышения квалификации. Руководителями ДОО были проведены мероприятия по поддержке и сопровождению процедуры аттестации педагогов (индивидуальные и групповые консультации, информирование через стенды, приведение локальных нормативных актов в соответствие с актуальными требованиями аттестации). Так, было создано положение о Методическом кабинете, внесены изменения в Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме, оптимизирован перечень документации педагогов. В соответствии с графиком за учебный год прошли аттестацию 9 педагогов. Из них 6 педагогов – на высшую квалификационную категорию, 2 – на первую квалификационную категорию, 1 – на соответствие занимаемой должности.

В ходе реализации модели построения ОМК проведены мероприятия по профилактике профессионального выгорания педагогов. Прежде всего, это тренинговое занятие «Рисование Мандолы», семинар–практикум «Педагогическая рефлексия», тематические праздничные вечера, психологическая акция «Забор психологической разгрузки» и другие.

Запланированы и проведены мероприятия по созданию системы кросс–обмена знаниями и опытом. В 2018 г. на базе образовательной организации создана региональная инновационная площадка «Интеграция детей с ОВЗ в единое социальное пространство через мероприятия физкультурно-оздоровительной и социально коммуникативной направленности в пространстве ДОО и города». Образовательная организация была открыта для городских и региональных методические мероприятия (семинары для руководителей дошкольных образовательных организаций города, выездные практические занятия для слушателей курсов повышения квалификации, для работы межмуниципального методического объединения тифлопедагогов, муниципальных фестивалей и конкурсов профессионального мастерства).

На заключительном этапе педагогического эксперимента мы провели повторную диагностику. Результаты позволяют высказать суждение о позитивной динамике в количестве вовлеченных в работу образовательной организации педагогов. Однако, следует отметить, что 1 педагог так и остался на низком уровне по этому показателю. Низкая мотивация и низкий уровень вовлеченности, на наш взгляд, можно объяснить сопротивлением инновационным процессам, нежеланием профессионально развиваться и решением выхода на пенсию. Остальные педагоги имеют структурные перемещения с низкого уровня на средний, со среднего на высокий и подтверждение последнего. Качественный анализ анкет показал, что педагоги, пришедшие недавно в коллектив, показали высокие результаты. Это можно объяснить благоприятным микроклиматом в коллективе, отработанной системой наставничества. Во всех анкетах прослеживается динамика повышения оценки по показателю «владение ИКТ–компетентностями», но не более чем на 1 пункт. Мы можем предположить, что отсутствие технической базы по обеспечению педагогов возможностями выхода в интернет с рабочего места могло повлиять на динамику овладения IT–технологиями.

Выводы. Культурная трансформация в обществе, которая характеризуется формированием новых ценностей, принципов, правил, критериев, влияющих на общепедагогическую культуру, делает актуальным вопрос изучения условий формирования ОМК педагогов образовательной организации.

Результаты теоретического анализа и педагогического эксперимента подтвердили верность исходной гипотезы исследования и позволили сделать следующие выводы.

Культура выступает уникальной характеристикой профессиональной деятельности педагога и разнообразна в своих конкретных проявлениях. Понятия «профессиональная культура», «методическая культура» и «организационная культура» рассматриваются нами в одном ряду. Анализируя их, мы пришли к общему понятию – «организационно-методическая культура».

Организационно–методическую культуру педагога можно определить, как совокупность социальных, личностных, нравственных ценностей педагога, методической (профессиональной) и организационной

компетентности, характеризующих степень его готовности к решению профессиональных задач в образовательной организации. Организационно-методическая культура педагога характеризуется своей многокомпонентностью и складывается из знаниевого, психологического, методологического, педагогического и организационного мастерства.

Вопрос о профессиональном росте педагога качественно проработан с точки зрения правового обеспечения дошкольного образования. Обязанность педагогических работников повышать свой профессиональный уровень не подвергается сомнению, так как это требование Федерального закона об образовании.

Дошкольное учреждение имеет ряд специфических особенностей, которые влияют на выбор методов управления при формировании ОМК педагогов:

- полифункциональность деятельности педагогов (воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление, коррекция нарушений);
- режим работы дошкольного образовательного учреждения и длительность пребывания в нем детей определяют высокие требования к личностной культуре педагога;
- преимущественно женский коллектив, требующий от руководителя умения решать нестандартные ситуации.

Оптимально подобрав методы, ориентированные на ценностное отношение, профессиональную и творческую активность, педагогическое мышление, профессионально-педагогическое самосовершенствование, руководитель дошкольной образовательной организации может в значительной степени влиять на формирование организационно-методической культуры педагогов ДОО.

Нами были выявлены ключевые моменты построения организационно-методической культуры педагогов ДОО: компоненты, влияющие на развитие исследуемого объекта (ценности педагога, его профессиональные компетенции, культура организации, социум (социальная среда), управление ДОО), и условия её формирования. На основе теоретического исследования удалось создать и реализовать модель построения организационно-методической культуры педагога ДОО. Данная модель, возможно, будет трансформироваться по мере развития организации посредством управленческих методов. Модель построения организационно-методической культуры современного педагога дошкольной образовательной организации апробирована в условиях естественного педагогического эксперимента в образовательной организации, являющейся базой исследования, и может быть реализована в других дошкольных образовательных организациях.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение - управление по результатам ДОО [Электронный ресурс] / К. Ю. Белая // Дошкольное образование [официальный сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200502409>, свободный (дата обращения: 16.02.2019).
2. Боровиков, Л.И. Методическая культура воспитателя-профессионала [Электронный ресурс] // Региональный информационно-методический журнал «ВиДО»: науч. электрон. журн. – 2004. – №3. – Режим доступа: <http://www.sibvido.ru/node/176>, свободный (дата обращения: 20.02.2019).
3. Губайдуллина, Е. В. Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Е. В. Губайдуллина // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 538–541.
4. Корепанова, М.В. Контроль функционирования и развития ДОО [Текст]: метод. рекомендации / М. В. Корепанова, И.А. Липчанская. – Москва: Сфера, 2007. – 80 с.
5. Кричевский, Р.Л. Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р. Л. Кричевский. – Москва: Дело, 2003. – 115 с.
6. Скоролюпова, О. А. Контроль воспитательно-образовательного процесса в ДОО / О. А. Скоролюпова. – Москва: «Скрипторий 2003», 2010. – 159 с.
7. Спивак, В. А. Корпоративная культура / В. А. Спивак. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОЕКТНЫЕ МЕТОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Актуальность широкоформатного использования проектных методов в образовании обусловлена социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных специалистов с проектным мышлением, готовых креативно подходить к решению профессиональных задач любого уровня сложности; высоким интересом теоретиков и практиков к ее изучению, практической значимостью, которая находит отражение в практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки в процессе разработки и реализации проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность.

Annotation. The relevance of the wide-format use of project methods in education is due to the social order of the society for the training of highly qualified specialists with project thinking, ready to creatively approach the solution of professional problems of any level of complexity; high interest of theorists and practitioners in its study, practical significance, which is reflected in the practice-oriented orientation of professional training in the process of development and implementation of projects.

Keywords: project activity.

Введение. Идея метода проектов, выдвинутая американским педагогом Джоном Дьюи, появилась в России в качестве «бригадного метода», однако, не найдя поддержки, «иммигрировала» в США.

В современной системе высшего образования выделяют три подхода к обучению:

– при первом подходе преподаватель определяет, чему обучающийся должен научиться, какие знания, умения он должен приобрести. Обучение на таком уровне легко поддается контролю. Этот подход наиболее распространен. Ключевая роль при этом отводится «хорошему лектору». Результат обучения зависит преимущественно от подготовленности и квалификации обучающего, в то время, как позиция обучаемого как субъекта обучения является пассивной;

– второй подход – тематический: знания приобретаются при изучении конкретной темы в рамках учебного предмета. Такой подход преимущественно ориентирован на интересы обучающихся и позволяет установить связи между ранее изученными областями знаний и новым материалом. При работе с выбранной темой обучаемый более активен;

– третий подход – проблемно-ориентированный, организованный как проект. При данном подходе решение проблемы обучающиеся находят в процессе рассмотрения и обсуждения различных точек зрения на выбранную тему. Обучаемый находится в максимально активной позиции.

Изложение основного материала статьи. Как метод обучения проблемно-ориентированный проект широко распространен в России и в Дании. Однако, в России исследования сосредоточены в области школьной педагогики с постепенным переходом на вузовский уровень. В то время, как в Дании основные исследования и разработки сначала осуществлялись в области профессионального образования, а затем в общеобразовательных школах, гимназиях, специальном образовании.

Одним из аспектов метода проблемно-ориентированного проекта является проблемное обучение, которое нашло отражение в трудах ученых (В.В. Давыдов [1], Т.А. Ильина [2], Т.В. Кудрявцев [3], И.Я. Лернер [4], М.И. Махмутов [5]).

В России теоретические основы метода были обобщены позже в книге В.Т. Кудрявцева «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы» (1991) [3], в педагогической практике за этим методом пока так и сохраняется положение экспериментального, рекомендательного метода. В Дании, в системе обучения Роскильдского университета проблемное обучение является краеугольным камнем в подготовке специалистов.

Ключевым методологическим подходом реализации проблемно-ориентированного метода обучения является междисциплинарный подход. Студенты начинают учиться по этому методу с первого дня своего обучения в университете. Происходит это так. Перед студентами всего курса, примерно 100 человек, выступают по очереди 8 преподавателей – руководителей проектов с короткими презентациями тех областей, которые находятся в сфере их научных интересов, предлагая студентам определиться с направлением работы на ближайшие полгода и сделать свой выбор. Студенты распределяются в группы по 2-8 человек в зависимости от собственного интереса к одной из предложенных преподавателями направлений работы.

Педагогический подход Роскильдского университета основывается на той идее, что студент лучше освоит профессиональную подготовку, если начнет с поиска и постановки проблемы по интересующей его тематике. Формулируемая проблема должна осознаваться участниками группы как реальная и решение ее должно быть найдено в рамках одного из выбранных студентом образовательных циклов: гуманитарного, гуманитарно-технологического, естественнонаучного или социального.

Если обучение ведется по методу проблемно-ориентированного проекта, то речь ведется уже не о знанием, а компетентностном подходе: студент не только получает теоретические знания, но и учится применять научное знание для решения конкретных задач в определенной области знаний.

Метод проблемно-ориентированного проекта как метод обучения создает возможность студенту в процессе сотрудничества с преподавателем разрабатывать определенную проблематику. Для каждой группы обучающихся определена тема и руководитель. Работа осуществляется в течении семестра.

Основаниями для организации работы по методу проблемно-ориентированного проекта являются: формулирование проблемы, направленное на четкое осознание объекта исследования; цель исследования; теоретическая и экспериментальная база исследования; методы исследования; методика проведения исследования.

Реализация метода проекта в практике университетской педагогики ведет к изменению роли и функций преподавателя. Поэтому преподаватели, которые приходят работать в Роскильдский университет из других университетов, например, из Копенгагенского, где преобладает традиционная система обучения, получают предложение пройти подготовку в специальном центре «Университетской педагогики», являющемся подразделением университета. Подготовка преподавателя в этом центре к включению в себя разные направления, такие как: теоретические основы проблемно-ориентированного проекта; теории обучения; суть и особенности ведения метода проблемно-ориентированного проекта как метода обучения; функции преподавателя в роли руководителя проекта и позиция руководителя проекта в качестве экзаменатора.

Одна из функций преподавателя в роли руководителя проекта – фасилитация учебного процесса. Здесь важно умение преподавателя задавать проблемные и наводящие вопросы, создавать доброжелательную атмосферу в группе, позитивный настрой на решение задач, а не прямое руководство, лишённое прямых подсказок или запретов.

Кроме того, преподаватель в роли руководителя проекта должен иметь хорошо развитое умение слушать и обладать высоким уровнем развития коммуникативной культуры, поскольку метод проектов осуществляется в соответствии с законами общения и строится на принципах кооперации как ряд грамотных, конструктивных коммуникаций (Дж. Грис).

Отметим еще несколько профессионально значимых качеств руководителя проекта. К ним относятся: спокойная и стабильная манера общения, умение ставить четкие границы своего личного и профессионального пространства, открытость диалогу, паритетность и отсутствие снобизма в отношении к неопиту, отсутствие напряжения в общении, способность дозировать информацию – то есть давать собеседнику столько информации, сколько необходимо для размышления, но при этом не подавлять его.

Выполняя Указ Президента Российской Федерации, ученые Российской академии образования, Российской академии наук, научно-исследовательских институтов и университетов, планируют свою деятельность с учетом необходимости реализации 12 национальных проектов: здравоохранение, образование, жильё и городская среда, экология, автодороги, рынок труда, наука, цифровая экономика, культура, малый бизнес, сотрудничество и экспорт, магистральная инфраструктура.

Каждый из двенадцати национальных проектов имеет свою цель и задачи. Так, ключевым приоритетом проекта «Здравоохранение» является снижение смертности населения. Национальным проектом

«Образование» предусмотрено обеспечение вхождения России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; выявление и поддержка талантливых детей и молодежи; создание условий для раннего развития детей; создание современной и безопасной цифровой образовательной среды; предоставление возможностей для карьерного роста; развитие системы наставничества. В рамках национального проекта «Жилье и городская среда» решается задача обеспечения доступным жильем семей со средним достатком. Проект «Экология» направлен на снижение уровня загрязнения атмосферного воздуха, повышение качества питьевой воды, переселение редких видов животных, создание инфраструктуры для экотуризма. Задачами проекта «Автодороги» являются: снижение доли перегруженных автодорог, снижение смертности в ДТП. Реализация национального проекта «Рынок труда» направлена на рост производительности на средних и крупных предприятиях. Проект «Наука» направлен на обеспечения присутствия России в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в приоритетных областях; создание научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с компаниями реального сектора экономики. В рамках реализации проекта «Цифровая экономика» предусмотрено увеличение затрат на развитие цифровой экономики, использование отечественного программного обеспечения, обеспечение информационной безопасности, внедрение цифровых технологий. Национальный проект «Культура» направлен на укрепление российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов, создание и реконструкцию культурно-образовательных и музейных комплексов, культурно-досуговых организаций, поддержку добровольческих движений, создание национального молодежного симфонического оркестра. В рамках реализации проекта «Малый бизнес» предусмотрено упрощение налоговой отчетности, упрощение доступа к льготному финансированию. Задачей национального проекта «Сотрудничество и экспорт» является завершение формирования в рамках ЕАЭС общих рынков товаров, услуг, капитала и рабочей силы. Национальный проект «Магистральная инфраструктура» предусматривает реконструкцию инфраструктуры региональных аэропортов.

Таким образом, проектная деятельность является одним из приоритетов государственной образовательной политики. В рамках образовательной организации высшего образования выделяют два аспекта ее реализации: в рамках изучения учебных дисциплин «Основы проектной деятельности», «Проектная деятельность», «Педагогическое проектирование», «Проектный менеджмент», проектных сессий на образовательных уровнях бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и непосредственно организованной проектной деятельности, направленной на подготовку и реализацию обучающимися и профессорско-преподавательским составом проектов, грантов, государственных заданий. Кроме того, четко выделяются категории участников проектной деятельности: обучающиеся всех образовательно-квалификационных уровней; профессорско-преподавательский состав; слушатели курсов повышения квалификации.

Реализация проектной деятельности с обучающимися в образовательных организациях высшего образования предусматривает проектную деятельность в организации НИР: дисциплины «Основы научного исследования», «Проектирование научного исследования»; проекты, выполняемые в рамках образовательных программ: исполнительский, конструктивный, творческий; проекты, выполняемые обучающимися по заказу работодателей: исследовательские, прикладные, сервисные; проведение проектных сессий, «Ярмарки проектов»; конкурсов инновационных проектов и идей.

Организация проектной деятельности с профессорско-преподавательским составом включает проектирование маршрута профессионального роста (проект собственной образовательной траектории); освоение современных образовательных технологий для организации образовательного процесса в формате проектного взаимодействия; проведение семинара «Организация проектной деятельности», с целью обмена опытом по вопросам организации проектной деятельности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации и стран СНГ, а также с целью совершенствования программы учебной дисциплины. В рамках проведения семинара рассматривали такие актуальные вопросы, как: «Освоение современных образовательных технологий для организации образовательного процесса в формате проектного взаимодействия», «Инновационные формы проектных технологий как педагогический инструмент профессионального образования», «Проектный подход в управлении образовательной организацией: опыт и перспективы в РФ», «Реализация национальных проектов и организация проектной деятельности в высшей школе».

Проектная деятельность со слушателями курсов повышения квалификации включает: проекты, выполняемые слушателями в рамках курсовой переподготовки как итоговая зачетная работа; проведение курсов повышения квалификации для руководителей образовательных организаций и для педагогических работников образовательных организаций по теме: «Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения ФГОС СОО»;

- включение в программы КПК и программы профессиональной переподготовки модулей по методическому проектированию;
- работа слушателей в проектных группах в рамках освоения программ КПК;
- использование в процессе образовательной деятельности технологий проектного обучения;
- подготовка инновационных проектов муниципального, краевого и федерального уровней (преподаватели ИРО - руководители или научные консультанты);
- проектирование модели профессионального роста педагогов на основе внедрения новой модели аттестации с применением единых оценочных материалов и минимизации профессиональных дефицитов у педагогов в рамках формирования национальной системы учительского роста;
- проведение краевых методических семинаров по вопросам организации проектной деятельности субъектов образовательной системы.

Приведем примеры тематики проектных заявок, подготовленных профессорско-преподавательским составом и обучающимися Гуманитарно-педагогической академии: «Разработка и внедрение системы реабилитации студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде Республики Крым» на 2015-2017 гг.); «Разработка и внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата по областям образования «Науки об обществе», «Образование и педагогические науки» и «Гуманитарные науки» (уровень бакалавриат); «Создание ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) по обучению лиц с инвалидностью

и ограниченными возможностями здоровья; Разработка информационно-аналитической системы поддержки деятельности профессиональных образовательных организаций в сфере инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; Развитие образовательного туризма в Крыму; Духовная и психологическая безопасность специалистов помогающих профессий; Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования; Изучение состояния образования взрослых в Крыму, разработка модели развития образования взрослых в регионе и создание Центра образования взрослых в Крыму; Здоровье в системе ценностей современных подростков и юношества; Межкультурная коммуникация в Крыму: возможности исследования и социального проектирования; Развитие толерантности обучающихся высшей школы в аспекте изучения психологических особенностей межнациональных браков в Республике Крым; Всероссийский научно-практический семинар «Проблемы и перспективы обучения немецкому языку как первому и второму иностранному в учебных заведениях: федеральный и региональный аспекты»; Детская региональная литература как средство патриотического воспитания подрастающего поколения в условиях дошкольных образовательных учреждений и начальной школы; Русский язык как средство формирования национальной идентичности в поликультурном образовательном пространстве; Формирование гражданской идентичности подрастающего поколения в поликультурном регионе; Мой первый грант – «Исследование авторских школ как фактор инновационного развития Южного федерального округа»; Изучение влияния учебно-воспитательного процесса на функциональное состояние здоровья обучающихся учреждений высшего образования; Всероссийская научно-практическая конференция «Сетевое взаимодействие как современная технология формирования метапредметных результатов обучающихся в российском образовательном пространстве»; Проектирование системы профориентации подрастающего поколения региона в рамках эксклюзивных профессий и актуальных компетенций для развития Республики Крым; Становление и развитие образования в Севастополе во второй половине XIX – начале XX века как историко-культурный феномен; Литературный конструктор; Развитие инклюзивной компетентности научно-педагогических работников в образовательном пространстве Республики Крым; Институт инклюзивного образования в среде Республики Крым; Создание в ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» доступной, современной социально-образовательной среды для обучения инвалидов; Разработка и реализации сетевой образовательной магистерской программы «Практическая психология образования»; Разработка магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования»; Разработка бакалаврской ООП «Китайский и английский язык и литература» (МООПНФ) по направлению 45.03.01 – Филология; Разработка новых и модернизация имеющихся образовательных программ магистратуры – ООП Менеджмент винного бизнеса»; Создание консультационных центров сопровождения профориентационной работы; Научно-образовательная платформа повышения качества туристских услуг в Республике Крым; Реконструкция ЧИТАЛЬНОГО ЗАЛА библиотеки ГПА – как информационно-образовательного и просветительского центра; Инновационный образовательный комплекс «Искусство и дизайн»; Научно-образовательный центр «Экономика и финансы Южного берега Крыма» (НОЦ ЭФ ЮБК); Междисциплинарная лаборатория этнокультурного образования; Проектный офис образовательного консалтинга «Инновационная среда»; Концепция формирования культуры здорового образа жизни в молодёжной среде на территории Ялтинского административного округа; Крым – духовный код России; Рекреация парковых зон; Развитие профильных классов в общеобразовательных школах как механизма эффективной профориентации подрастающего поколения Республики Крым; Разработка и внедрение мультимедийного комплекса «Поликультурное образование в Крыму»; Формирование активной гражданской позиции подрастающего поколения РК средствами образовательного туризма»; Создание Крымского республиканского научно-образовательного центра «Intellect»; Дифференциация физического воспитания обучающихся профессионально-технического колледжа с учетом их морфофункциональных возможностей; Детская региональная литература как средство патриотического воспитания подрастающего поколения; Проектирование системы профориентации подрастающего поколения региона в рамках эксклюзивных профессий и актуальных компетенций для развития Республики Крым.

Выводы. Таким образом, актуальность широкоформатного использования проектных методов в образовании обусловлена социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных специалистов с проектным мышлением, готовых креативно подходить к решению профессиональных задач любого уровня сложности; высоким интересом теоретиков и практиков к ее изучению, практической значимостью, которая находит отражение в практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки в процессе разработки и реализации проектов.

Литература:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
2. Ильина Т.А. Проблемное обучение понятие и содержание // Вестник высшей школы. 1976, № 2.
3. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с. - (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 7).
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.

УДК: 378.2

кандидат технических наук, доцент Горденко Дмитрий Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент Резеньков Денис Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна
Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования компетенций инновационными методами обучения, развивающих познавательную активность обучающихся, их творческое мышление, умение применять полученные знания на практике. Предложен инновационный метод обучения в виде интегрированного комплексного занятия, как наиболее сложной формой проведения в слиянии нескольких дисциплин.

Ключевые слова: компетенции, интерактивные формы обучения, методы обучения.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of competences by innovative teaching methods that develop students' cognitive activity, their creative thinking, the ability to apply this knowledge in practice. An innovative teaching method is proposed in the form of an integrated complex occupation, as the most complex form of conducting several disciplines in a merger.

Keywords: competences, interactive forms of education, teaching methods.

Введение. К одному из основных направлений развития педагогических теорий в современных условиях относится проблема подготовки профессионально-компетентного специалиста. Это связано с ростом требований к уровню и качеству процесса обучения, что особенно важно в условиях реформ современного образования и государственной программы «Развития образования».

В связи с этим особое внимание заслуживает проблема формирования компетенций инновационными методами обучения, развивающих познавательную активность обучающихся, их творческое мышление, умение применять полученные знания на практике. Для этого необходимо использовать современные методики проведения занятий (тренинги, дискуссии, круглые столы, викторины и д.р.), которые формируют компетентную профессиональную личность.

Изложение основного материала статьи. Образование объективно нуждается в применении инновационных подходов, внедрение которых в учебный процесс позволит формировать у обучающихся профессиональные умения, навыки, компетенции при меньших затратах времени. Формы обучения, определяющие взаимодействие преподавателя и обучающихся, являются интерактивными формами. Здесь важным в процессе совершенствования организации обучения выступает применение интерактивных форм, позволяющих обеспечивать эффективность субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимися. Приведем часто используемые разновидности современных методов обучения.

Тренинг (упражнения, отработка нормативов, тренировки и т.д.), используется в процессе обучения на практических занятиях. Тренинги (одиночные, попарные, в малых группах) могут применяться не только как отдельная форма, но и как эффективный метод в составе интегрированных занятий.

Подготовка интегрированных комплексных занятий (далее – ИКЗ) включает в себя ряд обязательных этапов:

- определение необходимости проведения ИКЗ;
- определение целей занятия и их конкретизация;
- детализация подцелей и задач занятия;
- определение бюджета времени на реализацию каждой подцели и выбор педагогических приемов для их достижения;
- определение точек контроля и инструментария для оценки уровня достижения целей;
- определение критических важных точек, недостижение целей на которых требует повтора материала;
- выбор стратегии работы с отстающими;
- выбор технических средств обучения, способов их применения и подготовка материально-технического обеспечения занятия;
- разработка дидактических материалов;
- подготовка сценарного плана занятия;
- организация подготовки обучаемых к занятию;
- апробация преподавателями методики совместного проведения занятия.

Интегрированные комплексные занятия, как наиболее сложная форма проводятся в слиянии нескольких дисциплин, что обуславливает необходимость их совместной работы, начиная с первых шагов проектирования хода занятия. В зависимости от ситуационной задачи, этапы подготовки занятия могут быть более или менее трудозатратными, однако все они носят обязательный характер.

В связи с тем, что ИКЗ, в сравнении с классическими видами занятий, требует больших временных затрат профессорско-преподавательским составом, необходимо в первую очередь определить перечень занятий, которые целесообразно проводить в форме ИКЗ. Данный этап относится, скорее, к планированию образовательного процесса в целом, так как произвольное включение в сетку занятий ИКЗ вне связи с общей логикой прохождения обучения не позволит достигнуть ожидаемого эффекта.

ИКЗ целесообразно планировать в следующих случаях:

- при повторяемости однотипных вопросов либо рассмотрении одного вопроса с позиций нескольких учебных дисциплин;
- при необходимости формирования у обучающихся умений по применению общих положений теории, излагаемой в рамках одной из дисциплин, для решения конкретных задач практики в различных ситуациях.

Наиболее типичный пример для ведомственных вузов – необходимость научить слушателя применять теорию оперативной деятельности при работе по вводной, отражающей конкретную оперативную ситуацию:

- при невозможности полноценного рассмотрения вопроса либо качественной отработки практического задания в рамках одной дисциплины без учета положений других дисциплин. Так, сложно себе представить занятие по проблемам привлечения к конфиденциальному сотрудничеству, на котором не рассматриваются вопросы психологии.

Одним из преимуществ ИКЗ является тот факт, что их проведение зачастую позволяет уменьшить общий бюджет учебного времени за счет исключения избыточного дублирования учебного материала в рамках различных дисциплин и ускорения формирования требуемых компетенций.

Определение цели является обязательным для любого занятия. Однако зачастую эта процедура выполняется формально, и сформулированная цель фактически не несет необходимой смысловой нагрузки. При подготовке к ИКЗ целеполагание является ключевым этапом и требует внимательного, скрупулезного подхода.

Преподавателю на занятиях, проводимых в течение 6-8 учебных часов, всегда можно выделить 10-15 минут для тренинга по закреплению навыков у обучающихся на каком-то этапе (мероприятии) обучения.

В имитационных играх, выделяют, как правило, две составные части модели среды и системы. Создаваемая преподавателем обстановка, имитирующая реальную, возникающую в профессиональной деятельности выражается в моделируемой среде. Она является входящей информацией для созданной модели управляющей системы, на выходе которой на основе решений игроков, моделирующих действия управленцев. По сути, при проведении практических, а также групповых упражнений и тренингов будь то на модели, на местности или при работе на компьютере преподаватель проводит имитационную игру с обучающимися. В зависимости от учебных целей занятия создается обстановка, имитирующая реальную, которая позволяет вырабатывать или закреплять навыки и умения в уяснении задачи и принятии правильных решений.

Оценка конкретных ситуации – это самостоятельная форма организации занятия в активной деятельности ученика, при которой в пределах отведенного времени обучающиеся должны найти поиск решений поставленной задачи или проблемы, возникающие в их будущей профессиональной деятельности. Целесообразно проводить на занятиях с обучающимися, имеющими определенные знания, навыки и умения организации выполнения поставленных задач.

Наиболее часто используются три вида возможных ситуаций:

- стандартная;
- подобная;
- новая.

По трудозатратам оценка конкретных ситуаций, требует значительно меньше времени, чем другие формы обучения. Анализ решений обсуждается методом межгруппового обсуждения. Для более глубокого восприятия ситуационной задачи и полной проработки вопросов, путей решения задачи, повышение внимания, проявление интереса, постановка ее должна сопровождаться, подкрепляться вспоминаящими материалами (рисунками, картами, обстановкой и др.).

Занятия по оценке ситуации могут проводиться в различных формах (учебно-ролевые игры, мозговой штурм, дискуссии, круглый стол и др.) в зависимости от поставленных целей, содержания и вида ситуаций, отведенного времени, подготовленности обучаемых.

В учебно-ролевых играх участникам выдаются инструкции действий для выполнения ролей. Обучаемые, каждый в указанной роли, разыгрывают ситуации, возникающие при организации выполнения задачи. Если все это фиксируется видеосъемкой, а затем просмотрено с разбором поведения, то от такой формы занятий для всех субъектов игры положительный эффект значительно возрастает. Таким образом, учебно-ролевые игры – это форма проведения занятий по заранее спланированному алгоритму (плану) для вхождения в заданную роль (образ), развивает репродуктивное и творческое педагогическое и психологическое мышление в постоянно изменяющейся практике обучения и развития. Целесообразным считается проведение ролевых игр с контингентом, уже имеющими определенные навыки профессиональной деятельности.

Четко определенные заранее ролевые функции участников занятия с применением интерактивных технологий позволят продумать возможные варианты реализации приобретенных навыков и умений, в зависимости от сюжетных ходов, предусмотренных сценарием. Это, в свою очередь, облегчит работу педагога и экспертов по оценке уровня развития профессиональной компетентности, в зависимости от меняющейся ситуации в ходе обучения.

Ролевые функции с применением интерактивных технологий выстраивается по следующему алгоритму:

- 1) описание ситуаций с рассмотрением нескольких путей решения;
- 2) подборка методов, приемов решения проблемных ситуаций;
- 3) предоставление самостоятельности участникам для творческого подхода решения поставленной задачи;
- 4) подведение итогов с оцениванием действий участников.

Основой данной формы может быть только модель профессиональной деятельности в целом, а не ее отдельные элементы. Моделируемая система рассматривается как динамическая, что проявляется в игре в виде цепочки решений. Решение, принимаемое на основании исходной обстановки, определяет последующие действия игроков, на основе многоэтапной задачи и доведенной обстановки, игроки организуют деятельность и принимают решение на каждом следующем этапе. В процессе принятия решений участники осуществляют деловое общение и совместную деятельность. Игра базируется на основе доведенной игрокам (коллективам) исходной ситуационной обстановки, которая должна быть дополнена в процессе проведения игры, после чего осуществляется выработка, обсуждение и принятие решений. Параллельно без участия игроков осуществляется анализ хода игры руководителями. При этом содержание этапов игры может подвергаться существенной коррекции.

В ходе деловой игры формируются профессиональные и должностные навыки, умения принятия решений; моделируется совместная деятельность (взаимодействие) участников и их общение в процессе выполнения задачи; обеспечивается соответствие деятельности и общения установленным правовым, социальным, профессионально-деятельностным (специальным, технологическим и др.) нормам.

Такие интерактивные формы, могут применяться не только с целью развития, закрепления навыков и умений, но и с целью проверки уровня подготовки, т.е. как итоговые формы контроля результатов обучения.

Эффективность различных видов с применением инновационных подходов к обучению взаимосвязана от

мастерства преподавателя, умений преподнести учебный материал, выбранных технологий обучения, от его правильных доброжелательных взаимоотношениях с обучающимися, создавать ситуации, в которых обучаемые могут максимально проявить свои самые лучшие качества, поэтому исследование путей повышения эффективности современных технологий обучения в формировании умений предполагало и разработку рекомендаций преподавателям, использующим данные методики в учебное и внеучебное время. Преподаватель должен нести ответственность за управление аудиторией в любой ситуации, за этические, профессиональные нормы, за свою коммуникативную компетентность, позволяющую ему обучать посредством интерактивных технологий. Имеется ввиду взаимодействия обучающихся и обучающего представляющих систему обмена информацией, раскрытие внутренних возможностей личности. Преподаватель выступает как архитектор межличностных отношений, он организует интерактивное взаимодействие и практически является его исполнителем и управленцем.

Выводы. Таким образом, одним из основных путей повышения эффективности комплексного применения интерактивных форм и методов обучения, является совершенствование процесса воспитания, обучения по формированию у обучающихся компетенций разного характера, опираясь на субъект-субъектные отношения в процессе обучения.

Литература:

1. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций на современном этапе развития российского образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Издательско-информационный центр «Фабула», 2012. – 160 с.
2. Горденко Н.В. Современные научные подходы к организации образовательного процесса. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 86-87.
3. Горденко Н.В. Проектное образование как способ активизации учебной деятельности студентов. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 87-88.
4. Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. Логическое познание и групповые формы учебной работы как способ интенсификации обучения. // Успехи современного естествознания №3, 2008. С. 78-79.
5. Кравченко Т.И., Барсукова А.Д., Горденко Н.В., Скиба В.А. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации. – Ставрополь: Изд-во СФМГУПИ, 2006. – 74 с.
6. Горденко Д.В., Горденко Н.В., Шапошников Е.В., Горбачев А.В., Павлюк Д.Н. Методика проведения занятий в сложной форме обучения в рамках компетентного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20054> (дата обращения: 24.01.2019).
7. Горденко Н.В., Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Шапошников Е.В., Павлюк Д.Н. Инновационное обучение в программе подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24872> (дата обращения: 24.01.2019).
8. Захаров Н.М., Горденко Н.В., Резеньков Д.Н., Гончаров М.О., Горденко Д.В. Роль преподавателя на основе психологических свойств учащихся в рамках компетентного подхода // European Social Science Journal. – 2017. – № 6. С. 256-262.
9. Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Формирование компетенций обучающихся с учетом психологических свойств личности в рамках компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. С. 404-407.
10. Горденко Д.В., Горденко Н.В. Формирование профессиональных компетенций на основе инновационных методов обучения // В сборнике: Общество и личность: гуманизация в условиях информационной и коммуникационной культуры. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. – 2018. С. 530-534.

Педагогика

УДК 378:81'276(075.8)

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
старший преподаватель Мезенцева Анна Игоревна
Черноморское высшее военно-морское ордена Красной звезды училище имени П. С. Нахимова (г. Севастополь)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье описывается научно-методическое обеспечение экспериментальной работы по формированию конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, экспериментальная работа, формирование, конкурентоспособный специалист, технический профиль, средства, иностранный язык.

Annotation. This article describes the scientific and methodological support of experimental work on the formation of a competitive technical profile specialist by means of a foreign language.

Keywords: scientific and methodological support, experimental work, formation, competitive specialist, technical profile, means, foreign language.

Введение. На формирующем этапе эксперимента по формированию конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка авторами были поставлены цели и задачи экспериментальной работы, описан ход эксперимента и особенностей его организации.

Поставленные цели и задачи экспериментальной работы, ход эксперимента и особенности его организации актуализируют проблему данной статьи: предоставить научно-методическое обеспечение

экспериментальной работы по формированию конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Авторами [Гордиенко Т.П., Мезенцева А.И.] был подготовлен учебно-методический комплект для обучающихся технического профиля «Видеокурс. Английский язык для радиотехников». В данный комплект входят: Учебник «Видеокурс «Английский язык для радиотехников», Часть 1 и 2; Рабочая тетрадь к учебнику «Видеокурс «Английский язык для радиотехников», Часть 1 и 2; Русско-английские речевые параллели (радиотехника); Английская техническая грамматика. Данный комплект стал базовым для проведения экспериментальной работы. Учебный материал, представленный в комплекте отобран с учетом его профессиональной значимости для обучающихся технического профиля. Тексты учебника и другой учебный материал могут быть использованы, как на занятиях, так и в процессе самостоятельной работы обучающихся и в рамках внеаудиторной деятельности по английскому языку.

В основе данного комплекта лежит принцип коммуникативной компетенции. То есть упражнения учебника направлены на формирование и развитие речевых навыков (навыков говорения). Отбор фонетического, лексического и грамматического материалов, а также устно-речевых тем и ситуаций для формирования навыков диалогической речи был осуществлен на основе функционально-ролевого подхода к содержанию профессиональной деятельности специалиста технического профиля.

Рассмотрим более подробно разработанный учебно-методический комплект по изучению иностранного (английского) языка. Данный комплект состоит из учебника «Видеокурс «Английский язык для радиотехников», Часть 1 и 2; Рабочая тетрадь к учебнику «Видеокурс «Английский язык для радиотехников», Часть 1 и 2; Русско-английские технические речевые параллели (радиотехника); Английская техническая грамматика. Учебник данного комплекта предназначен для обучения английскому языку обучающихся технических специальностей образовательных организаций высшего образования. Учебник содержит материалы для обучения профессиональной технической речи с помощью видео роликов.

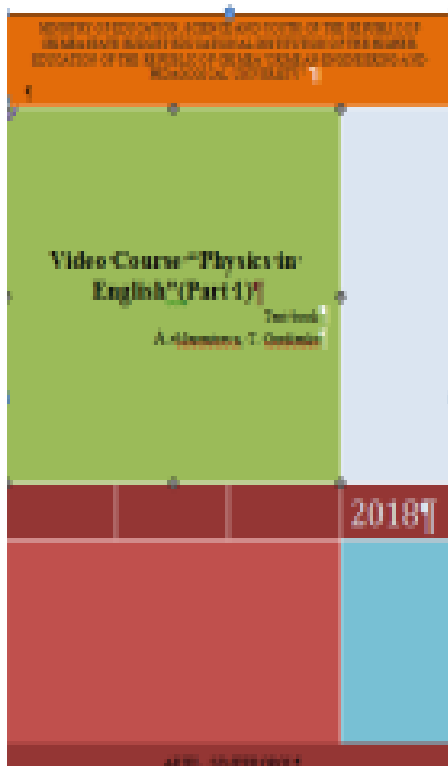


Рисунок 1. Обложка учебника

Учебник учебно-методического комплекта состоит из содержания, введения, практических занятий в количестве 21(12 занятий в 1 части и 9 занятий во 2 части), которые содержат такие структурные элементы: Разминка (Warming Up).Часть 1. Теория (Part 1. Theory, Theory Box).Часть 2. Практика (Part 2. Practice), Видео (Video).Часть 3. Грамматика (Part 3. Grammar). Домашнее задание (Home-task). Итоги урока (Results of the Lesson). Глоссарий и приложения (Glossary and Appendix).

Также учебник содержит условные и цветовые обозначения, приведенные на рисунке 2, действующие лица продемонстрированы на рисунке 3, а также основные задания, приведены на рисунке 4.

Примечание: условные и цветовые обозначения учебника

☀ Разминка. *Warming Up.*

😊 Часть 1. Теория. Математические вычисления. *Part 1. Theory.*

☐ Theory Box.

▶ **Внимание.** *Attention.*

🌀 Новые слова. *New Words.*

🕒 Часть 2. Практика. *Part 2. Practice.*

🎵 Видео. *Video.*

(- = ---) Часть 3. Грамматика. *Part 3. Grammar.*

📄 Домашнее задание. *Home-task.*

▲ Итоги урока. *Results of the Lesson.*

Рисунок 2. Условные и цветовые обозначения, используемые в учебнике



Рисунок 3. Список действующих лиц учебника

Warning (helping) Gaps:

SPEAKING <i>The part of the lesson where you will train your speaking skills</i>	PRONUNCIATION <i>Gaps that will help you to pronounce the words correctly</i>	LISTENING <i>The part of the lesson where you will train your listening skills</i>
WORD SPOT <i>Exercises that are aimed to train new words to remember</i>	READING <i>The part of the lesson where you will train your reading skills</i>	GRAMMAR <i>The part of the lesson where you will improve your grammar knowledge</i>

Рисунок 4. Основные задания учебника

**СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT**

Предисловие / Preface	7а
Модуль 1. ТОК. ЭЛЕКТРИЧЕСКАЯ ЦЕПЬ. ЗАКОН ОМА / MODULE 1. CURRENT. ELECTRICAL CIRCUIT AND ITS COMPONENTS	11а
Занятие 1. Математические вычисления / Lesson 1. Mathematical Operations	12а
English Word Order	27а
Занятия 2-3. Электрическая цепь. Параллельные и последовательные цепи. Закон Ома / Lessons 2-3. Electric circuit. Series and parallel circuits. Ohm's law.	31а
The Verb to be in the Present	46а
Занятия 4-5. Электрический ток. Типы тока / Lessons 4-5. Electric current. Current types	52а
The Present Continuous Tense	68а
МОДУЛЬ 2. РАДИОМАТЕРИАЛЫ / MODULE 2. RADIO MATERIALS	73а
Занятие 6. Классификация радиоматериалов / Lesson 6. Radio materials Classification	74а
The Present Simple Tense	92а
Занятие 7. Проводники и изоляторы / Lesson 7. Conductors and insulators	96а
The Present Simple vs. The Present Continuous Tense	111а
Занятие 8. Полупроводниковые материалы, классификация и их свойства. Зонная структура полупроводников / Lesson 8. Semiconducting Materials, classification and characteristics. Semiconductors. Zone Structure	115а
The Verb to be in the Past	132а
Занятие 9. Электронно-дырочный (p-n) переход и его свойства / Lesson 9. P-n Junction and its specifications	135а
The Past Simple Tense	158а
Занятие 10. Полупроводниковые диоды и интегральные микросхемы / Lesson 10. Semiconducting Diodes and Integrated Circuits	165а

**ПРЕДИСЛОВИЕ
PREFACE**

Согласно ЕГОС... ВО... результаты изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами техническо-экономического университета... в области профессионального... для... получения... профессиональной... информации... из зарубежных источников... устного... и... письменного общения... умения вести диалог... общего характера... владеть грамматическими... микросхем... иностранного языка... для устной... и... письменной... форм... общения... и... лексическим запасом... общения... и... профессионально-технической терминологией... и... терминологией.

Видеоролики являются превосходным инструментом для изучения иностранного языка. Видеоролики служат источником аутентичного языка (языка носителя), примером использования английского языка в реальных речевых ситуациях, с помощью которых можно увеличить словарный запас, изучить идиомам, улучшить понимание английского языка в ситуации, использовать профессиональные термины, ознакомиться с иностранной англоязычной культурой. Кроме того, пока видеоролики вызывают у студентов мотивацию к изучению иностранного языка, а чем выше уровень мотивации, тем с большим желанием и более эффективно студенты обучаются.

Видеоролики также помогают студентам развить навыки по 4 видам речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию и письму. Также видеоролики могут выступать как образец для говорения и письма. После просмотра видеоролика его можно обсудить, провести дебаты по основным проблемам, выраженным в нем.

Рисунок 5. Содержание и введение учебника

Глоссарий. Glossary

Lesson 1. Mathematical Operations

1. A mathematical operation
2. Addition
3. Subtraction
4. Multiplication
5. Division
6. Equality
7. To add
8. To subtract
9. To multiply by/ to be multiply by
10. To divide by/ to be divide by
11. To equal to/ to be equal to
12. Plus
13. Minus
14. To time
15. A problem
16. Minus
17. Plus
18. To time
19. A sum
20. An answer
21. To solve
22. A common/ decimal fraction
23. A point/zero /nought/ oh
24. Percents
25. A solution

Рисунок 6. Глоссарий учебника

**ИРРЕГУЛЯРНЫЕ ГЛАГОЛЫ
IRREGULAR VERBS**

arise (a'raɪz)	arose (ə'roʊz)	arisen (ə'raɪzɪn)
be (bi)	was (wɒz), were (wɜː)	been (biːn)
bear (beɪ)	bore (bɔː)	born (bɔːn)
become (bɪ'kʌm)	became (bɪ'keɪm)	become (bɪ'kʌm)
begin (bɪ'ɡɪn)	began (bɪ'ɡɪn)	begun (bɪ'ɡʌn)
bite (baɪ)	bit (bɪt)	bitten (bɪ'tɪn)/bit (bɪt)
blow (bləʊ)	blew (bluː)	blown (bləʊn)
break (breɪk)	broke (brəʊk)	broken ('brəʊkɪn)
bring (brɪŋ)	brought (brɔːt)	brought (brɔːt)
build (bɪld)	built (bɪlt)	built (bɪlt)
burn (bɜːn)	burnt (bɜːnt)	burnt (bɜːnt)
buy (baɪ)	bought (bɔːt)	bought (bɔːt)
catch (kætʃ)	caught (kɔːt)	caught (kɔːt)
choose (tʃuːz)	chose (tʃəʊz)	chosen (tʃəʊn)
come (kʌm)	came (keɪm)	come (kʌm)
cost (kɒst)	cost (kɒst)	cost (kɒst)
cut (kʌt)	cut (kʌt)	cut (kʌt)
dig (dɪg)	dug (dʌg)	dug (dʌg)

Приложение 1

Приложение 2

Periodic Table of the Elements

Рисунок 7

Приложения 1, 2 учебника

На практических занятиях обучающиеся работают с текстами и диалогами для ознакомительного чтения, активизации грамматических структур и лексики, развития навыков профессионального обучения по изучаемой теме; с письменными и устными грамматическими и лексическими упражнениями коммуникативной направленности.

Учебник «Видеокурс «Английский язык для радиотехников» может быть использован как на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы обучающихся. Лексический материал учебника направлен на развитие умений и навыков (способностей) основных видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) по техническому английскому языку. Материал подобран с учетом специфики курса «Иностранный язык» и имеет воспитательное и познавательное значение. Ниже приведён один из уроков данного учебника (Таблица 1).

Пример оформления Занятия 1. Математические вычисления

Занятие 1. Математические вычисления
Lesson 1. Mathematical Operations

Цель урока: формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Задачи урока:

Образовательные:

- 1) развивать умения решать математические задачи;
- 2) формировать и развивать навыки коммуникативной компетенции учащихся по теме «Mathematical Operations».


Развивающие:

- 1) развивать навыки языковой догадки;
- 2) способствовать развитию монологической и диалогической речи;
- 3) способствовать развитию творческой инициативы.

Воспитательные:

- 1) воспитывать и развивать коммуникативную культуру;
- 2) воспитывать интерес к культуре англоговорящих стран;
- 3) воспитывать положительное отношение к учебной деятельности.

Формы и методы работы: словесный: ответы на вопросы, чтение; наглядный: работа с учебником; работа в паре, группе, индивидуально.



Math Operations

1 2 3 4 5
6 7 8 9 0
+ - × ÷ = ?

Разминка. Warming Up

Цель: погружение в иноязычную среду, подведение к теме занятия (7 мин.).


Task 1. Read the numerical and act out.

Even numbers:
Two, four, six;
Odd numbers
I can mix.
Three, five, one
It is fun!

Task 2. Look at the figure. What can you see in it? Describe it.

$$\frac{3}{4} + \frac{2}{7} + \frac{5}{6} = \frac{126}{168} + \frac{48}{168} + \frac{140}{168} = \frac{314}{168}$$

Task 3. Mr. Lesson asks you some questions, answer them.



What is arithmetical / mathematical operation? Can you name main arithmetical / mathematical operations? What are they? Give the examples.

Часть 1. Теория. Математические вычисления
Part 1. Theory. Mathematical Operations

Цель: повторить и изучить теоретический материал по теме занятия.

Task 1. Прочитайте внимательно теоретический материал и постарайтесь запомнить новые слова на английском языке. Read attentively the theory box and try to remember the new words in English.

READING

Theory Box. Part 1

I. Основные математические действия в английском языке – это сложение, вычитание, умножение и деление, как и в русском.
 В русском языке для арифметических/ математических вычислений используются слова:

1. Названия действий – сложение, вычитание, деление, умножение.
2. Глаголы, обозначающие действие – складывать, вычитать, делить, умножать.

В английском языке используются такие же слова. Эти слова приведены в таблице 1.1.

Theory Box. Part 2

II. Задача на английском языке называется **problem** (по-научному) или **sum** (разговорный вариант), решение или ответ – **answer**, глагол «решать» – **to solve (the problem)**.

PRONUNCIATION

Addition [ə'dɪʃ(ə)n]

Sum [sʌm]

Subtraction [səb'trækʃn]

Multiplication [mʌltɪplɪ'keɪʃ(ə)n]

Division [dɪ'vɪʒ(ə)n]

Plus [plʌs]

Minus ['mɪnəs]

Сложение (addition) и вычитание (subtraction)

- Например (example):
- Задача: 5+5=10
- Problem: five **plus** five **equals (is)** ten.
- Задача: 5-5=0
- Problem: five **minus** five **equals (is)** zero.

Умножение (multiplication) и деление (division)


- Например (example):
- Задача: 5*5=25
- Problem: five **times** five **is** twenty-five.
- Задача: 5:5=1
- Problem: five **divided by** five **is** one.

Дроби (Fractions)

1) **Простые дроби (common fractions)** состоят из числителя (**numerator**) и (например 1/2) – это смешанная дробь / **знаменателя (denominator)**.
 Если число состоит из целого и дроби – это **смешанное число (mixed numeral)**.
 Числитель выражается количественным числительным, а знаменатель порядковым.

Часть 2. Практика.
Part 2. Practice

Цель: формирование и развитие навыка коммуникативной компетенции учащихся по теме «Mathematical Operations» с помощью видео ряда.



Музыка. Видео. Video

Пред-просмотровые упражнения
Pre-watching exercises

Перед просмотром видео выполните некоторые упражнения на отработку новых слов урока.
Before watching the video complete some exercises on the new words of this lesson.

Ex.1. Read the words and try to remember them.

problem (s) (m)	Арифметическая задача
to solve	Решать
answer	Ответ
number	Число
to add	Прибавлять
addition	Сложение
to subtract	Вычитать
subtraction	Вычитание

Ex.2. Translate the words into English.

числа	делить
умножить	равно
вычитать	минус
прибавление	вычитание
умножение	деление
арифметика	прибавлять

LISTENING

Теперь вам предстоит посмотреть видео 1.1 «What Are the 5 Different Mathematical Operations? Math Tutoring». Посмотрите видео и перечислите математические действия, которые услышите в нем.
You are going to watch the video 1.1 «What Are the 5 Different Mathematical Operations? Math Tutoring». Watch attentively the video and enumerate main mathematical operations.

WORD SPOT

После просмотра выполните упражнения ниже для отработки и запоминания новых слов.

After watching exercises

После просмотра выполните упражнения ниже для отработки и запоминания новых слов.
After watching the video complete the exercises below to practice and remember the new vocabulary.

Ex.3. Match the English word with its Russian equivalent.

A subtraction	1 деление	J to divide	10 деление
B addition	2 вычитать	K prime number	11 простое число
C multiplication	3 умножение	L problem	12 десятичная дробь
D to calculate	4 арифметика	M decimal	13 проблема; задача
F to multiply	5 считать	N percent	14 дробь
F arithmetic	6 делить	O decimal point	15 точка в десятичной дроби, отделяющая целое от дроби
G division	7 умножить	P fraction	16 процент
H to add	8 вычитать	Q equation	17 уравнение
I to subtract или to take away	9 прибавлять	R solution	18 решение

Ex.4. Read the numerals, years and dates.

- 1) 13; 4; 6; 8; 12; 1,000; 10,000; 1,993; 48, 100; 1,000,000; 3,000;
- 2) 2 3; 3 8; 3 8; 3 3, 1/4; 1/4; 5 3; 0.14; 2.78; 73.5 8; 0.4;
- 3) 0.34 0.006 11.03 212.4476.45 0.0006;
- 4) Years: 1121; 1347; 1678; 1787; 1992; 2003;
- 5) Dates: 29. 03. 1934; 22. 09. 1987; 11. 03. 1959.

Ex.5. Solve the problems and read them.

$$\begin{array}{ll} 1 + 1 = 2 & 7 \times 8 = 56 \\ 5 + 5 = 10 & 18 \times 328 = 5904 \\ 625 + 138 = 763 & 7 : 3 = 2,3 \end{array}$$

Ex.6. Phrasal Verbs. Study the picture and fill in the correct particles.

1. I don't remember this information – let me look it _____.
2. Don't look _____ here, we are holding the experiment.
3. I am looking _____ as he is holding the experiment.

Ex.7. Words often confused. Fill in the blanks with the correct words.

- famous for – popular with
1. Egypt is _____ being a father of Mathematics.
 2. This device is _____ teenagers.
- wait for – expect
1. I _____ to get news from him.
 2. Please _____ me, I am late.

Ex. 8. Remember the prepositions: study the table and complete the sentences with suitable prepositions.



PREPOSITIONS of TIME	
English	Usage
on	Days of the week
in	months / seasons time of day year after a certain period of time (when?)
at	for night for weekend a certain point of time (when?)
since	from a certain point of time (past till now)
for	over a certain period of time (past till now)

1. ___ Friday I was at the laboratory.
2. ___ June I went to the scientific conference.
3. ___ the weekends I went to my friend physician.
4. I know him ___ my childhood.
5. I know him ___ 7 years.

Ex. 9. Words often confused

1. Don't lie/ lay/ lain on the sofa if it's broken.
2. Don't go without/ instead of me to the laboratory.
3. The least/ least/ the lesser expensive device can be very effective.
4. I like very much/ very much like you.
5. We waited long/ for a long time.

Ex. 10. Match.

2+5=7	Forty-five minus fifteen equals thirty	Сорок пять минус пятнадцать равно тридцать.
15-5=10	Three is a square root of nine	Квадратный корень из девяти равен трём
6x6=36	Nine divided by three equals three	Четыре в четвёртой степени равно двумстам пятидесяти шести (Число 4, возведенное в 4 степень, равно 256)
9+3=3	Six times six equals thirty-six	Пятнадцать минус пять равняется десяти.
19=3	Fifteen minus five equals ten	Девять разделить на три равно три.
4 ⁴ =256	Four to the power of four equals two hundred fifty six	Шестью шесть равно тридцать шесть
45-15=30	Two plus five equals seven	Два плюс пять равно семь.

SPEAKING

Ex. 11. Pair Work Think of 3 problems of your own. Put them down. Ask your group mates to solve them.

Ex. 12. Team work.

Divide into 3 teams.

Team 1 prepares the speech about addition and subtraction with the vocabulary on this topic.

Team 2 prepares the speech about multiplication and division with the vocabulary on this topic.

Team 3 prepares the speech about fractions with the topical vocabulary.

The best team is that prepares best and offer the fullest vocabulary.

Team 1

Personal Vocabulary

Team 2

Personal Vocabulary

Team 3

Personal Vocabulary

USEFUL LANGUAGE

I have such problems...
Can you solve this problem?
What is your answer?

USEFUL LANGUAGE

I want to tell you about...
Addition is...
... is a mathematical operation that ...
To symbol ... we should use ...
It is named ...
For example

Ex.14. Look through the offered vocabularies, gather them into topical vocabularies, discuss it and try to learn.

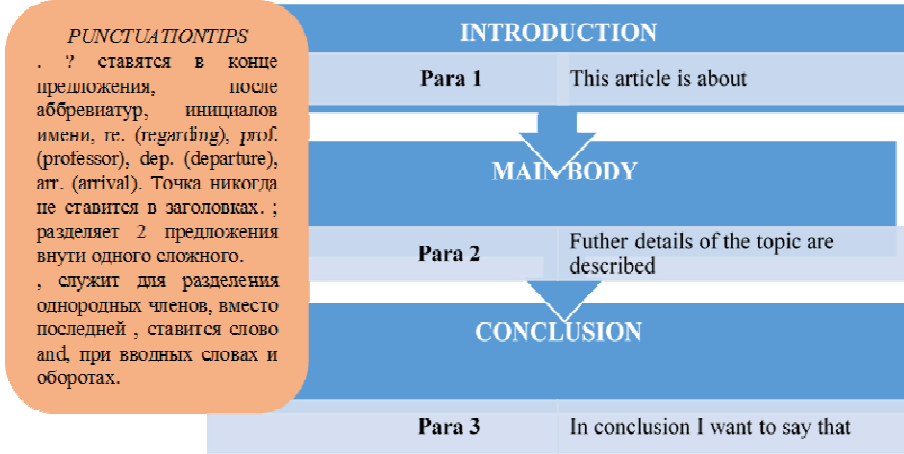


WRITING

Ex.15. Solve the problem in your copy-books.

If Sharon started with 15 online friends, and then added 4 new friends every week for 8 weeks, how many friends did she end up with?

Ex.16. Writing. Imagine you are writing a scientific article on topic *Mathematical Operations for school pupils*. Use the plan below and punctuation tips to write the article.



**Итоги урока
Results of the Lesson**

Task 1. Let's make a conclusion of the lesson.
 Answer the question:
 - What did you study today?
 - Say 5 new words you learn today.
 - Make 2 sentences with these words.

WORDS OF WISDOM
 Read and say what the sentence means. Try to find the Russian equivalent.
 Try not to become a man of success, but rather try to become a man of value. *Albert Einstein*

**Домашнее задание.
Home-task**

Ex.1. Learn the theory.
Ex.2. Learn the words from exercise 1, 2 and 3 from Part 2. Practice.
Ex.3. Write down the sentences into correct order.
 1. circus / went / with / we / ago / the / Two / my / to / parents / months
 2. did / very / The / trick / well / magician / his
 3. after / Jim / sister / Mother / look / asked / his / to / younger
 4. her / Cindy / you / I / found / Can / tell / that / have / necklace
 5. way / on / bike / Mike / on / is / his / to / his / school
Ex.4. Make 3 problems and solve them in your copy-books.
Ex.5. Prepare for the small word test.

Процесс изучения грамматики проходит с помощью выполнения упражнений, основанных на тематике пройденного материала с ранее изученной лексикой.

Рабочая тетрадь к учебнику «Видеокурс «Физика на английском». Часть 1 и часть 2 является дополнением для обучения английскому языку обучающихся технических специальностей образовательных организаций высшего образования и предназначена для самостоятельной работы обучающихся с целью повторения и закрепления лексико-грамматического материала учебника.

Рабочая тетрадь состоит из содержания, 4 модулей, 21 урока (12 уроков в 1 части и 9 уроков во 2 части), 2 тестов, приложения и списка литературы.

Каждое занятие в рабочей тетради состоит из 2 частей: вокабуляр (Vocabulary) и грамматика (Grammar). В части вокабуляр (Vocabulary) содержатся упражнения на отработку лексического материала учебника (Таблица 2).

Пример оформления Занятия 1 в рабочей книге. Часть 1

Занятие 1. Математические вычисления

Lesson 1. Mathematical Operations

Vocabulary

Вocabulary

Ex.1. Translate the words into Russian.

	Translation		Translation
Addition		To add	
Subtraction		To subtract	
Multiplication		To multiply by	
Division		To divide by	
Equality		Equals to \ is equal to	

Ex.2. Translate into English.

Плюс	
Минус	
Умножить	
Разделённый на	
Равно	

Ex.3. Match the English word with its Russian equivalent.

A subtraction	1 сложение	J to divide	10 деление
B addition	2 вычитание	K prime number	11 простое число
C multiplication	3 умножение	L problem	12 десятичная дробь
D to calculate	4 арифметика	M decimal	13 проблема; задача
E to multiply	5 считать	N percent	14 дробь
F arithmetic	6 делить	O decimal point	15 точка в десятичной дроби, отделяющая целое от дроби
G division	7 умножить	P fraction	16 процент
H to add	8 вычитать	Q equation	17 уравнение
I to subtract	9 прибавлять	R solution	18 решение

Parts of Speech

Ex.4. Complete the table. Then complete the sentences below, using the words from the table.

Noun	Verb	Adjective
Addition / Plus		Added by
Subtraction / Minus		Subtracted by
Multiplication / Times		
Division		
Equality	Equals to \ is equal to	

- 4 multiplied $\frac{1}{4}$ 4 is 16.
- 5 plus 5 $\frac{1}{2}$ 10.
- Give me the $\frac{1}{2}$ of 5+6.
- $\frac{1}{2}$ this problem correctly, please!
- It is an $\frac{1}{2}$ problem.

Word Building

Ex.5. Solve the problems and read them.

$$77+45= \quad 5-3=$$

$$60-43= \quad 1,204+419=$$

$$115+325= \quad 3,333+7,777=$$

$$a+b= \quad a-b=$$

Ex.6. Solve the problems and read them.

$$10 \cdot 8= \quad 1:1=$$

$$100 \cdot 1000= \quad 11 \cdot 11=$$

Ex.7. Read the common and decimal fractions.

$$\frac{1}{3} \quad \frac{2}{6} \quad 9\frac{5}{8} \quad 14\frac{8}{9} \quad \frac{3}{4}$$

$$1.02 \quad 10.03 \quad 0.0004 \quad 76.25 \quad 18.48$$

Ex.8. Solve the following problems and read them.

Model: - How much is 11 times 5?
- 11 times 5 equals 55.

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1) $8 \cdot 8 =$ | 4) $18 \cdot 4 =$ |
| 2) $2.4 \cdot 4 =$ | 5) $40.08 \cdot 4 =$ |
| 3) $100 \cdot 0.8 =$ | 6) $3.18 : 1 =$ |

Ex.9. Read the percents, roots and the grades

$$1\% \quad 6\% \quad 10\% \quad 4\% \quad 32\% \quad \sqrt{16} = 4$$

В разделе «Проверь себя» (Check Yourself) каждой части рабочей тетради, содержится тест для проверки освоения лексического и грамматического материала уроков каждого модуля учебника и рабочей тетради. Каждый тест состоит из 3 частей: 1. Вокабуляр и грамматика (Vocabulary and Grammar), 2. Чтение (Reading), 3. Письмо (Writing). Каждое задание оценивается в определённое количество баллов. В итоге обучающийся может максимально заработать 100 баллов.

CHECK YOURSELF	
<i>Complete the TEST to check your knowledge</i>	
TEST	
I. Vocabulary and Grammar	
<i>Task 1. Translate the words into Russian.</i>	
1. Structural and radio engineering materials _____	
2. Radio engineering _____	
3. A wire _____	
2. A cable _____	
3. An antenna _____	
4. An electron tube _____	
5. An electrical conductivity _____	
6. Electrical characteristics _____	
7. A conducting material _____	
8. A dielectric material _____	
9. A semiconducting material _____	
10. A magnetic material _____	
11. Electrical resistivity _____	
12. An electron-hole junction _____	
13. A hole _____	
14. Diffusion _____	
15. Dielectric materials _____	
16. Emulsions and suspensions _____	
17. To insulate – _____	
18. To resist – _____	
	<i>1 point for each correct answer (20)</i>
<i>Ex.2. Make adjectives from the given words.</i>	
1. To structure _____	
2. To engineer _____	
3. To bear _____	
4. To vary _____	
5. Radio _____	
	<i>2 points for each correct answer (10)</i>
<i>Ex.3. Make the plurals.</i>	
1. A dielectric – _____	
2. An insulating material – _____	
3. A connecting wire – _____	
4. The air-filled capacitor – _____	
5. Dielectric-filled capacitor – _____	
	<i>2 points for each correct answer (10)</i>
<i>Ex.4. Translate into English.</i>	
1. способность	
2. пропускать	
3. направление	
4. полупроводниковые диоды	
5. кристаллы	
	<i>2 points for each correct answer (10)</i>
<i>Ex.5. Translate into English.</i>	
1. Мы подключаем батарею к сети. _____	
2. Лампа в сети горит. _____	
3. Изоляторы – это материалы, которые противопоят потоку электричества. _____	
4. Примерами изоляторов являются пластик, дерево, одежда. _____	
5. В данный момент мы можем наблюдать, как цепь проводит ток. _____	
	<i>30 points for each correct answer (20)</i>
II. Reading	
<i>Ex.6. Read the text and answer the questions.</i>	
1) What are the classes of magnetic materials?	
2) What are magnetic properties of some common minerals?	

Classes of Magnetic Materials

The origin of magnetism lies in the orbital and spin motions of electrons and how the electrons interact with one another. The best way to introduce the different types of magnetism is to describe how materials respond to magnetic fields. This may be surprising to some, but all matter is magnetic. It's just that some materials are much more magnetic than others. The main distinction is that in some materials there is no collective interaction of atomic magnetic moments, whereas in other materials there is a very strong interaction between atomic moments.

The magnetic behaviour of materials can be classified into the following five major groups:

1. Diamagnetism
2. Paramagnetism
3. Ferromagnetism
4. Ferrimagnetism
5. Antiferromagnetism


Magnetic Properties of some common minerals

Materials in the first two groups are those that exhibit no collective magnetic interactions and are not magnetically ordered. Materials in the last three groups exhibit long-range magnetic order below a certain critical temperature. Ferromagnetic and ferrimagnetic materials are usually what we consider as being magnetic (ie., behaving like iron). The remaining three are so weakly magnetic that they are usually thought of as 'nonmagnetic'.

5 points for each correct answer ____ (10)

III Writing

Ex.7. Describe the picture: state the process taking place, the materials, etc.



20 points for the task ____ (20)
TOTAL (100)

Русско-английские технические речевые параллели являются дополнением к учебнику «Видеокурс «Английский язык для радиотехников» для обучения английскому языку студентов технических специальностей организаций высшего образования и предназначены как для работы в аудитории, так и для самостоятельной работы обучающихся с целью повторения и закрепления лексико-грамматического материала учебника.

Данное дополнение содержит правила речевого поведения. Даются примеры приветствия, прощания, благодарности, извинения, примеры оформления вопросов и ответов на них по технической тематике и т.д. на русском и их соответствия на английском языке.

Русско-английские технические речевые параллели являются дополнением к учебнику «Видеокурс «Английский язык для радиотехников» адресует обучающимся образовательных организаций высшего образования технического профиля, лицам, изучающим английский язык в сфере радиотехники и физики самостоятельно и на курсах иностранных языков, а также отечественным специалистам, работающим за рубежом. Цель данного справочного пособия – познакомить со спецификой английского речевого этикета, без овладения которым невозможна правильная речь в стране пребывания языка. Пособие включает русско-английский материал, отражающий основные ситуации непосредственного повседневного профессионального технического общения. В пособии преобладают лексика и фразеология, относящиеся к разговорно-литературной речи английского и русского языков. В справочник входит перечень ситуативно эквивалентных слов и выражений на двух языках в рамках речевого этикета. Таким образом, использование справочного пособия дает читателю представление не только о речевых особенностях правильного профессионального технического общения на английском языке, но и знакомит его с существующими английскими и русскими реалиями. Справочник включает 21 тему; сконцентрированная в них лексика ориентирована, в основном, на выполнение определенных коммуникативных задач, связанных с типовыми ситуациями профессионального технического общения (математические вычисления, электрическая цепь, магнитное поле и т.д.). Ознакомление с материалом пособия целесообразно проводить последовательно. Знакомясь с материалом пособия, следует, прежде всего, обращать внимание на отличия между языками, а потом уже на их сходство. Именно такой подход обеспечит правильное общение в иноязычной среде и явится залогом корректного общения с иностранным собеседником.

Английская техническая грамматика. Руководство по грамматике входит в учебно-методический комплект серии «Видеокурс «Английский язык для радиотехников» для обучения английскому языку студентов технических специальностей организаций высшего образования и предназначена для самостоятельной работы обучающихся с целью изучения и повторения грамматического материала учебника. Руководство включает грамматические правила в кратком виде с технической лексикой, которая встречается в учебнике учебно-методического комплекта для облегчения понимания и усвоения грамматического материала. Руководство служит справочным материалом к учебнику, рабочим тетрадям и не содержит упражнений на отработку грамматических правил. С помощью руководства можно уточнить то или иное правило, освежить свои знания.

Выводы. Таким образом, разработанный учебно-методический комплект позволяет сформировать конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка, так как направлен на формирование коммуникативных знаний и умений будущих специалистов технического профиля.

Литература:

1. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.

2. Мезенцева А.И. Методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов технических специальностей в программных документах вуза / Инновации. Наука. Образование. 2016. № 3 (2). С. 4.

3. Рыбина О.С. Создание учебно-методического комплекта по английскому языку в условиях внедрения ФГОС [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/09/29/sozdanie-umk-po-inostrannomu-yazyku-v-usloviyakh>

4. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/>

5. Strevens Peter. Teaching English as an international language: from practice to principle / Peter, Strevens. Pergamon Press, 1980. – 163 pp.

Педагогика

УДК-371.3

доктор педагогических наук, профессор Горобец Людмила Николаевна

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

преподаватель Gladchenko Victoria Evgenievna

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье описываются методические условия формирования коммуникативных умений учащихся на основе блочно-модульного подхода. Проанализированы методы и приемы обучения. Описаны классификации упражнений, используемые при формировании коммуникативных умений.

Ключевые слова: методические условия, коммуникативные умения, блочно-модульный подход, динамическая модель работы на уроке грамматики.

Annotation. In the article methodical conditions of formation of communicative abilities of pupils on the basis of block and modular approach are described. Methods and methods of training are analysed. Classifications of the exercises used when forming communicative abilities are described.

Keywords: methodical conditions, communicative abilities, block and modular approach, dynamic model of work at a grammar lesson.

Введение. Методические условия – это компонент обучения, обеспечивающий эффективное развитие обучающихся, отражающий: а) особенности содержания, способов, методов и средств, позволяющих реализовать образовательные и воспитательные цели изучаемого предмета; б) уровень знаний, умений и навыков обучающихся; в) совокупность собственных возможностей русского языка как предмета, что и обеспечивает эффективное развитие обучающихся. В современных исследованиях данное понятие используется достаточно широко (В.И. Андреев, Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева, Б.В. Куприянов и др.).

Мы к методическим условиям относим: а) *принципы обучения:* общедидактические и частометодические; б) *методы* обучения; в) *блоки* (базовый, развивающий и формирующий) *обучения;* г) *модули* (теоретико-познавательный, практический и контрольно-рефлексивный) *обучения;* д) *динамическую модель работы по формированию коммуникативных умений на уроке грамматики;* е) *систему упражнений.*

Цель статьи – выявить и теоретически обосновать методические условия, обеспечивающие успешность формирования коммуникативных умений на основе блочно-модульного подхода.

Изложение основного материала статьи. Во всех обучающих программах по русскому языку структура речевой части традиционно реализуется в трех направлениях: овладение нормами литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи (реализуются преимущественно на уроках русского языка / грамматики); формирование умений и навыков связного изложения (преимущественно реализуется на уроках развития речи и оценивается отметкой).

Такой подход предполагает рассредоточение речеведческих знаний по урокам, темам, даже годам обучения. На них традиционно опираются на уроках развития речи при подготовке к написанию изложений, сочинений, реже на уроках грамматики, что уже не соответствует требованиям действующего ФГОС. Поэтому вводить речеведческие знания и формировать коммуникативные умения необходимо, во-первых, на каждом уроке русского языка / грамматики, развития речи, во-вторых, и на уроках детской риторики (3 – 4 кл.) / школьной риторики (5 кл.), чтения (3 – 4 кл.), литературы (5 кл.), окружающего мира, математики, истории и др., так как коммуникативные умения, выделенные Т.А. Ладыженской [11, с. 17], метапредметны.

По учебным программам уроков развития речи в 3 классе – 27 [8], в 4 классе – 28 [9], в 5 классе – 97 [10], большая их часть – это подготовка к изложению / сочинению и написание их. Именно на этих уроках активно используются упражнения, развивающие коммуникативные умения, но хотя уровень сформированности коммуникативных умений пока остается низким.

При построении опытного обучения мы использовали общедидактические (систематичность, последовательность, связь теории с практикой, наглядность, доступность, интегративность и др.) и частнометодические (внимание к материи языка, понимание языковых значений, оценка выразительности речи, развитие чувства языка, координация устной и письменной речи и убыстрение темпа обучения и др.) принципы, выделенные Л.П. Федоренко [12], которые основываются на идее преемственности. Они являются теоретической основой формирования коммуникативных умений, так как помогают создавать для учащихся «хорошую речевую среду».

Принципы определили методы обучения. Они занимают особое место в учебном процессе, так как объединяют в одно целое деятельность учителя, направленную на передачу знаний, умений и навыков, и деятельность учащихся, направленную на овладение ими.

В педагогическом обиходе существуют разные классификации методов обучения. Так, согласно традиционной классификации (Г.А. Лордкипанидзе, Н.П. Петровский, А.В. Текучев и др.), в основе которой общий признак – источник знаний, выделяются практические методы (опыт, упражнения, учебная практика); наглядные (иллюстрация, демонстрация, наблюдение и др.); словесные (объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия и др.); работа с книгой (чтение, конспектирование, цитирование, составление плана, реферирование).

В рамках классификации методов обучения по типу познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) выделяют информационно-рецептивный метод (объяснительно-иллюстративный); эвристический метод (частично-поисковый); метод проблемного изложения; исследовательский метод; репродуктивный метод.

Ю.К. Бабанский при комплексной классификации методов обучения руководствуется деятельностным подходом и выделяет следующие методы: 1) организация и осуществление учебно-познавательной деятельности (рассказ, беседа, лекция и др.); 2) стимулирование и мотивация учения (формирование познавательного интереса, дидактическая игра и др.); 3) контроля и самоконтроля (разные виды опроса и др.). Именно эту классификацию мы взяли за основу при создании системы упражнений по формированию коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов на основе блочно-модульного подхода. Их реализация в ходе опытного обучения показана в таблице 1.

Таблица 1

Методы формирования коммуникативных умений учащихся на основе блочно-модульного подхода (на основе классификации Ю.К. Бабанского)

1. Организация и осуществление учебно-познавательной деятельности (реализуются в жанрах рассказа, беседы, лекции и др.)		Блочно-модульная подача материала
<i>по источнику восприятия информации</i>		
<i>словесные</i>	<i>наглядные</i>	1 модуль I, II, III блок
рассказ учителя	таблицы, схемы, памятки, памятки-алгоритмы	
<i>по степени самостоятельности мышления обучающихся</i>		2 модуль I, II, III блок
репродуктивные (работа с текстом-образцом)	продуктивные (определение темы текста, его основной мысли, составление плана к тексту)	
<i>по характеру управления учебной работой</i>		2 модуль I, II, III блок
работа под руководством учителя	самостоятельная работа	
2. Стимулирование и мотивация учения		
<i>стимулирование интереса к обучению</i>	<i>стимулирование личной ответственности</i>	1, 2 модули I, II, III блок
объяснение нового материала с использованием интерактивных технологий, эвристическая беседа	побуждение к созданию текстов разных типов и жанров как возможности личностной самореализации школьника	
3. Контроль и самоконтроль		
<i>методы устного контроля</i>	<i>методы письменного контроля</i>	3 модуль I, II, III блок
ответы на вопросы в ходе урока, проговаривание памятки-алгоритма во внешней речи	создание текстов разных типов и жанров, тест	
Методы контроля, их типы зависят от проверяемого учебного материала и от задач учета знаний, умений и навыков учащихся. Контроль имеет место и на этапе открытия учебного материала, и на этапе его закрепления.		

Выбор методов не произволен, его определяют цели, задачи обучения, психологические особенности возраста школьников, блок и модуль.

Итак, метод обучения – явление сложное. В нем выделены звенья или сменяющие друг друга этапы, что позволяет говорить о таком понятии, как «прием». «Приемы – это составные части методов, конкретные действия учителя и учащихся, подчиненные общему направлению работы, общим установкам, которые определены требованиями метода» [5, с. 151].

В опытном обучении мы использовали следующие приемы: работу с таблицами по ключевым словам / с памяткой / памяткой-алгоритмом; сравнение текстов разных композиционных форм, жанров, стилей, типов речи; редактирование и т.п.

Принципы, методы и приемы обучения применяются в единстве со средствами обучения. В опытном обучении мы использовали памятки, алгоритмы, алгоритмы-памятки, схемы и другие средства обучения.

Отмечаем, что для эффективной работы по формированию у учащихся коммуникативных умений необходима система упражнений, построенная на основе блочно-модульного подхода, способствующая реализации на практике принципа преемственности между начальной школой и средним звеном.

Все упражнения по развитию связной речи М.Р. Львов разделил на три типа: упражнения по образцу, конструктивные и творческие [5, с. 217]. К первому типу отнесены упражнения, в основе которых лежит работа над текстом-образцом (например, устный пересказ прочитанного или услышанного текста, изложение и т.п.). К конструктивным упражнениям относятся такие упражнения, которые связаны с переработкой исходного текста (например, подберите заголовок к тексту; добавьте к предложенному тексту подходящие по смыслу вступительные или заключительные предложения или абзацы и т.п.). Третий тип упражнений – творческие упражнения – связан с созданием собственного устного или письменного высказывания (например, сочинение).

Т.Г. Рамзаева делит упражнения в зависимости от преобладания в них анализа или синтеза: аналитические, в которых применяется анализ уже готовых предложений, и синтетические, предполагающие самостоятельное построение предложений [7, с. 365–372]. В нашем экспериментальном обучении упражнения аналитического характера способствовали формированию умений определять тему исходного текста, основную мысль, систематизировать предложенный материал (составлять план текста). Упражнения синтетического характера формируют умения самостоятельно строить текст в соответствии с темой, типом речи, редактировать высказывание.

По мнению М.Т. Баранова, для успешного формирования речевых умений школьников необходима определенная система текстовых заданий, которые методист условно разделил на 5 групп [2, с. 282–283]: 1) аналитического характера – упражнения связаны с анализом готового текста: определить основную мысль текста, сформулированную автором; найти в тексте лишнее предложение и т.п.; 2) аналитико-синтетического характера – связаны с анализом готового текста и созданием на его основе элементов собственного текста:

озаглавить текст; подобрать эпиграф к тексту; сформулировать основную мысль автора и т.п.; 3) на переработку готового текста с целью его совершенствования: устранить допущенные автором недочеты в стилистическом оформлении текста; дополнить текст фактами из реальной жизни и т.п.; 4) на создание нового текста на основе данного: воспроизвести подробно (или сжато) часть исходного текста или весь текст; письменно изложить услышанный текст и т.п.; 5) на создание собственного текста: описать парк весной; написать отзыв на сочинение одноклассника; написать заметку и т.п.

Опираясь на имеющиеся классификации упражнений и результаты констатирующего эксперимента (выявили, что предлагаемые в учебниках упражнения однотипны, тексты не имеют воспитательного потенциала, тематически не выдержаны, не направлены на формирование всех видов речевой деятельности), в опытном обучении используем градуальную систему речевых упражнений и коммуникативных задач. Ее суть – постепенное наращивание объема сообщаемых знаний, усложнение их характера и форм подачи в зависимости от ступени обучения и уровня сформированности коммуникативных умений. При построении системы упражнений опирались на уровни методической градации упражнений, выделенные Е.В. Архиповой [1, с. 35] в соответствии с принципом речевого развития, и в частности, – принципом градуальности: а) по тем задачам, которые решаются при формировании того или иного коммуникативного умения; б) по нарастанию степени сложности упражнений, дидактического материала и их объема; в) по методам и приемам подачи теоретического материала. Упражнения в опытном обучении расположены в определенной последовательности, в зависимости от блока и модуля.

Стремясь реализовать принцип преемственности в обучении и опираясь на градуальную систему, шли от типа заданий, связанных с анализом готового текста-образца, через задания на изменение исходного текста, к заданиям, тренирующим школьников в создании / написании собственных творческих текстов.

Работа над формированием любого коммуникативного умения на всех модулях обучения начинается с устных упражнений / устных речевых высказываний (УРВ): пересказ, проговаривание в мини-группах, ответ на вопрос, решение коммуникативных задач и ситуаций и т.п. Увеличение на уроках числа УРВ необходимо. Оно вызвано спецификой коммуникативно-ориентированного курса русского языка, так как потребность в устном общении проявляется у учащихся 3 – 5 классов довольно часто.

Затем школьники выполняют письменные речевые упражнения (свободные диктанты, сочинения-миниатюры, письменные речевые высказывания (ПРВ): ответы на вопросы, выбор ключевых слов, продолжение предложения / текста и т.п.).

Предложенная система упражнений охватывает все виды речевой деятельности, при этом коммуникативные умения формируются не стихийно, а на основе речеведческих понятий, вводимых в соответствии с возрастом учащихся.

Систему формирования коммуникативных умений учащихся, включающую *блоки* (базовый, развивающий и формирующий) и *модули* (теоретико-познавательный, практический и контрольно-рефлексивный) построения учебного материала, мы описывали в статье «Методика формирования коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов на основе принципа преемственности» [3].

Отмечаем, для каждого блока / модуля представлены задания, позволяющие по-разному организовать работу, подчинив ее теме и цели урока грамматики, так как наиболее эффективным средством активизации учащихся являются не отдельные задания, а особая система их расположения (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.И. Махмутов, Р.Б. Сабаткоев и др.). В опытном обучении использована и апробирована динамическая модель работы по формированию коммуникативных умений на уроке грамматики (под динамической моделью понимаем систему, состоящую из постоянных элементов, объединенных закономерной связью, но меняющуюся в зависимости от условий обучения, возраста учащихся), которая адаптирована к процессу формирования коммуникативных умений и строится в соответствии с технологической цепочкой: вызов – усвоение новых понятий – применение способов действий – рефлексия (при построении динамической модели работы мы опирались на идеи И.О. Загашева, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинской, Т.Ф. Новиковой).

Динамическая модель работы по формированию коммуникативных умений на уроке грамматики.

I. Вызов предполагает актуализацию имеющихся знаний, пробуждение познавательного интереса, постановку учебных целей. Учитель «заставляет» размышлять по данной теме с помощью определенных приемов и упражнений: постановка проблемы / проблемного вопроса (диалог, деформированный текст, текст-образец); составление кластера, определение семантического поля слова и т.п.

II. Усвоение новых речеведческих понятий и способов действий (теоретико-познавательный модуль) – активное «открытие» новой теоретической информации, ее понимание, соотнесение с уже известным: чтение со стопами/остановками (*уже знаю – новое – где могу применить*) правил, памяток, алгоритмов и т.п.

III. Применение способов действий (практический модуль) – включение новых знаний в систему знаний с помощью текстов разных жанров небольших объемов, позволяющих обучать не менее качественно.

IV. Рефлексия (контрольно-рефлексивный модуль) – присвоение нового знания; создание целостного представления о предмете, формирование личностного отношения. Переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний происходит с помощью творческих упражнений и коммуникативных задач: *написание синквейна, эссе; ответ на проблемный вопрос в устной/письменной форме, решение коммуникативных задач и др.*

При прохождении динамической модели учитель регулирует время работы, количество упражнений, факультативность модуля, вид работы (коллективная, индивидуальная, парная, дифференцированная). Это модель переносимых модулей и умений.

С учетом описанных методических условий создана программа экспериментального обучения (табл. 2).

Программа формирования коммуникативных умений учащихся 5 класса на основе реализации принципа преемственности и блочно-модульного подхода (фрагмент)

№ урока	Содержание (разделы, темы)	Блок	Модуль	Упражнения	Коммуникативные умения
	<i>Язык и общение</i>				
1.	Язык и человек. Общение устное и письменное.	I	1 - теоретико-познавательный (памятки, алгоритмы)	аналитические (ведущее упражнение – устное речевое высказывание (УРВ), проблемный вопрос)	КУ 1, 2
2.	Читаем учебник. Слушаем на уроке.	I	2 - практический	аналитические (ведущее упражнение – УРВ, рассказ по памяти)	
3.	Р.Р. Стили речи.	I, II	3 - контрольно-рефлексивный	вопрос себе «Я понял, но что же я понял»	КУ 1-5
	<i>Вспоминаем, повторяем, изучаем</i>				
4.	Звуки и буквы. Орфограмма. Место орфограммы в словах.	I, II	2 - практический	аналитико-синтетические (ведущее упражнение – УРВ, проблемный вопрос)	КУ 1-5
5.	Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова.	I, II	2 - практический	аналитические (ведущее упражнение – УРВ, проблемный вопрос)	КУ 1-5
6.	Правописание непроверяемых гласных в корне слова.	I, II	2 - практический	аналитико-синтетические	
7.	Правописание проверяемых согласных в корне слова.				
8.	Правописание непроверяемых и непроизносимых согласных в корне слова.	I, II	2 - практический	аналитические (ведущее упражнение – УРВ, проблемный вопрос)	КУ 1-5
9.	Буквы И, У, А, после шипящих. Разделительные Ъ и Ь.	I, II	2 - практический	аналитико-синтетические	
10.	Предлоги и союзы. Раздельное написание предлогов с другими словами.	I, II	2 - практический	аналитические (ведущее упражнение – УРВ, проблемный вопрос)	
11.	Р.Р. Текст. Обучающее изложение «Хитрый заяц» (по Г. А. Скребицкому)			письменное речевое высказывание (ПРВ)	КУ 1-7
12.	Р.Р. Тема текста	I, II, III	3 - контрольно-рефлексивный	создание текста на основе речевой ситуации	КУ 1-7
13.	Части речи. Наречие.	I	1 - теоретико-познавательный	аналитические	КУ 1, 2
14.	Глагол: лицо, время, число, род. Мягкий знак во 2 лице ед. числа глаголов.	I	2 - практический	упражнения по готовому тексту, ответы на вопросы (устно и письменно)	
15.	Правописание –ТСЯ и –ТЬСЯ в глаголах. Раздельное написание НЕ с глаголами.	II	2 - практический	сочинение-миниатюра, свободный диктант	КУ 3-5
16.	Р.Р. Основная мысль текста.	I, II, III	3 - контрольно-рефлексивный	создание текста на основе речевой ситуации	КУ 1-7

Особенностью экспериментальной программы является систематическая работа над формированием коммуникативных умений. Используемый дидактический речеведческий материал не меняет инвариантную

составляющую содержания дисциплины. Происходит интеграция изучения лингвистической темы и развития речи. Процесс формирования коммуникативных умений рассредоточили во времени, работу проводили на уроках грамматики перед уроками развития речи, что позволило на *обучающих уроках развития речи* целенаправленно и систематически развивать коммуникативные умения, больше внимания уделять работе с текстами разных жанров и стилей, рефлексивной деятельности, *т.е. происходит интеграция изучения грамматической темы и речеведческого материала.*

Выводы. При обучении русскому языку методическими условиями являются закономерности усвоения родной речи, принципы, подходы, методы, приемы, средства, способы обучения. Методические условия могут ускорять или замедлять процессы обучения и развития учащихся предмету, а также воздействовать на динамику, конечный результат обучения / изучения и воспитания. Именно они обеспечивают эффективность деятельности учителя и ученика.

С помощью коммуникативной деятельности учитель-предметник передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью учащихся, регулирует взаимоотношения между обучаемыми, а ученики получают знания, обмениваются информацией, участвуют в познавательно-практической деятельности [4, с. 32].

Учитель на основе своего предмета раскрывает определенные грани обобщенной системы понятий. В связи с этим школьник не только овладевает системой знаний, но и осваивает универсальные способы действий и с их помощью учится сам добывать информацию / открывать знания.

Литература:

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Рязань, 1999.
2. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36 – 43.
3. Гладченко В.Е., Горобец Л.Н. Методика формирования коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов на основе принципа преемственности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – С. 25–35.
4. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
6. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
7. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1979.
8. Русский язык. 3 класс: учебник для учащихся общеобразов. учреждений: в 2 ч. Ч. 1-2 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова и др. – 3-е изд., перераб. – М.: Винтана-Граф, 2013. – 192 с.
9. Русский язык. 4 класс: учебник для учащихся общеобразов. учреждений: в 2 ч. Ч. 1-2 / С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко и др. – 3-е изд., перераб. – М.: Винтана-Граф, 2013. – 176 с.
10. Русский язык. 5 класс: Учебник для общеобразов. учреждений. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
11. Система обучения сочинениям в V – VIII классах / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1967.
12. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1964.

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна

Московский государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье с позиций личностно-ориентированного подхода рассматриваются теоретические аспекты современного обучения.

Максимальное развитие школьников в обучении предполагает интеллектуальную активность, как неразрывное единство их личностных и деятельностных характеристик. Важно подчеркнуть, что личностно-ориентированное обучение способно перевести школьников на более высокий уровень интеллектуального развития: от готовности выступать субъектом отдельных познавательных действий к готовности быть субъектом целостной познавательной деятельности.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, интеллектуальное развитие, содержание образования, инициатива, мотивация, рефлексия.

Annotation. The article considers the theoretical aspects of modern education from the perspective of personality-oriented approach.

The maximum development of students in learning involves intellectual activity as an indissoluble unity of their personal and activity characteristics. It is important to emphasize that student-centered learning is able to transfer students to a higher level of intellectual development: from readiness to act as a subject of individual cognitive actions to readiness to be a subject of integral cognitive activity.

Keywords: personality-oriented learning, intellectual development, educational content, initiative, motivation, reflection.

Введение. Социально-преобразующая сущность человека характеризуется способностью к интеллектуальной, коммуникативной и практической деятельности.

Реалии сегодняшнего дня требуют применения инновационной педагогической парадигмы, внедрения новых концептуальных подходов к системам обучения и воспитания с целью воспитания самостоятельной, инициативной, творческой личности.

Определить собственные позиции в жизни, овладеть системой глубоких знаний, выявить круг интересующих научных проблем, освоить способы их решения призвано помочь учащимся содержание личностно-ориентированного обучения.

Поэтому «краеугольным камнем» содержания образования должна стать ориентация на полноценное развитие интеллектуально-познавательных способностей обучающихся.

Рассматривая значение обучения отметим, что интеллектуально-познавательные умения школьников реализуются только в коммуникативной деятельности. От степени сформированности этого умения зависит эффективность освоения учащимся индивидуального образовательного маршрута.

Практически любой элемент образования реализуется с помощью собственного выбора или поиска ученика, который может не только выбирать образовательные компоненты из предлагаемого ему набора, но и создавать собственные элементы своей образовательной траектории.

Благодаря свободе интеллектуального самовыражения школьник создаёт образовательный продукт и получает новые, более глубокие знания тогда, когда овладевает основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Поэтому учитель не только должен предоставлять ученикам свободу выбора, но и учить их действовать осмысленно в ситуации выбора. Чем большую степень включения ученика в конструирование собственного образования обеспечивает учитель, тем полнее оказывается индивидуальная самореализация ученика. Нельзя не признать очевидность использования личностно-ориентированного подхода, с помощью которого можно и нужно поддерживать процессы самопознания личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Кроме того, важно установить связь между практической и развивающей целью, которая должна рассматриваться не столько как расширение кругозора, сколько как развитие интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Так как современное образование становится личностно-ориентированным, то в конструировании содержания образования необходимо учитывать взаимосвязь социокультурного и личного аспектов жизнедеятельности. И если в качестве ведущей функции в обучении считать функцию развития интеллектуально-познавательных способностей обучающихся, то условием ее реализации должна стать информационная новизна, предполагающая непрерывный процесс систематического и последовательного овладения новыми учебными предметами.

Конкретизируя высказанное утверждение, подчеркнем, что важно добиться понимания обучающимися правила: между мыслью и поступком всегда должен быть диалог с собеседником, с самим собой, чтобы не допустить оплошности [3, с. 309].

По мнению М. А. Холодной, только диалог с равноправными собеседниками способен предоставить ребенку реальную возможность актуализировать свой интеллектуальный опыт [7, с. 214].

Идея о качественном интеллектуальном развитии школьников с учетом субъектно-личностных познавательных структур нашла отражение в теоретических разработках Амонашвили Ш. А., Бондаревской Е. И., Серикова В. В., Якиманской И. С. Исследователи фокусировали внимание на внедрении в педагогику принципа личностной ориентации педагогического процесса.

Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова подчеркивают, что в качестве внутреннего механизма, определявшего содержание цели интеллектуального развития школьников на самом высоком уровне, исследователи Сериков В. В., Холодная М. А., Хуторской А. В. выделяли переживание учебно-познавательной задачи как жизненной проблемы [3, с. 375].

Важным является и вопрос о критериях отбора учебных предметов в учебный план. Ответить на вопрос «для чего нужен» тот или иной предмет в образовательной программе школы, значит найти место для данного предмета в процессе достижения стратегической цели образования. Ведущим приоритетом в данном случае, является создание такой образовательной среды, которая раскроет перед растущим человеком целый спектр равнодостоинных направлений самосовершенствования. Это означает, что обучающимся должны быть созданы условия для свободного и полноценного развития интересов и созидательных способностей [4, с. 46].

Мы разделяем мнение Е. Н. Селиверстовой о том, что такой подход приведет к тому, что процесс постепенного обновления системы педагогических ценностей охарактеризуется переходом к личностно-ориентированной концептуальной схеме, исключающей авторитарность и менторский тон поведения учителя.

В таком контексте очень важно отметить базовую идею педагогики сотрудничества: признание ребенка уникальной личностью, открытой всему новому и способной на осознанный выбор в различных жизненных ситуациях.

Именно в таком смысле Е. Н. Селиверстова акцентирует мысль о том, что образовательный процесс должен строиться на началах творческого сотрудничества взрослого и ребенка, расширяющего возможность диалоговых форм взаимодействия [4, с. 48].

Л. С. Выготский, рассматривая активность, как важнейшую характеристику личности, отмечал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других» [2; с. 196].

Поэтому сущностные характеристики активности личности надо искать во внутреннем пространстве каждого обучающегося.

В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности школьников Е. Н. Селиверстова выделяет их интеллектуальную инициативу, которая продолжается и за пределами требуемых познавательных установок. Речь идет о том, что творческие результаты напрямую зависят от личного фактора: по собственной инициативе применять свои интеллектуальные способности. Это положение обосновывает вывод о том, что интеллектуальное развитие определяется не только сформированностью творческого мышления, но и его переходом в личностное качество – готовность к познавательной самостоятельности.

По мнению Л. С. Выготского, «всякая новая ступень в развитии опирается на обобщение предшествующих ступеней» [1, с. 277]. В подтверждении этой мысли значимым оказывается вывод Е. Н. Селиверстовой о том, что, развивающий потенциал житейского опыта ребенка реализуется, если этот

опыт постоянно учитывается педагогами как основа для выстраивания школьником системы научных понятий [4, с. 155].

Выделение личного опыта школьников в качестве обязательной составляющей учебного материала, как было раскрыто ранее Е. Н. Селиверстовой, обусловлено принципом вариативности как ключевым ориентиром, представлять учебный материал в виде совокупности значимых для школьников проблемных и лично-ориентированных ситуаций [4, с. 166].

Такое содержание образования становится значимым для школьников, поскольку «способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов» [5, с. 43] и наполнить учебный материал лично-значимым содержанием.

Конкретизируя это положение, хотелось бы, вслед за Е. Н. Селиверстовой, отметить необходимость ориентации школы на интеллектуальное саморазвитие и личностное самосовершенствование обучающихся в процессе лично-ориентированного обучения.

Проблематика лично-ориентированного обучения в отечественной педагогике появилась сравнительно недавно.

Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и И. С. Якиманская, например, непосредственно изучали специфику и особенности организации лично-ориентированного образования, выделив базовые технологические установки на создание единого лично-ориентированного пространства для учащихся.

Исследуя феномен лично-ориентированного образования, В. В. Сериков констатировал необходимость создания условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников [6, с. 138].

Проблема применения лично-ориентированного подхода в образовательной деятельности рассматривалась Т. К. Селевко в связи с разработкой технологий саморазвивающего обучения.

Подчеркнем, что принципы личностных технологий и технологии индивидуализации обучения разрабатывались Ш. А. Амонашвили В. Д. Шадриковым.

Безусловный интерес представляют размышления о теоретических основах совершенствования процесса осуществления личного развития учащихся, которые заложены в концепции периодизации развития личности А. В. Петровского, в «смысловой» концепции Б. С. Братуся, в концепции «субъектности» личности В. А. Петровского, в культурологической концепции Е. В. Бондаревской, в концепции развития личности В. П. Зинченко, в антропологическом принципе развития личности В. И. Слободчикова.

Выдвижение на первый план идеи лично-ориентированного обучения в системе интеллектуального развития учащихся позволяет утверждать, что необходимо усиление роли ученика как познающего субъекта.

Еще школьная практика 1960-1980-х годов предлагала повысить уровень самостоятельности и продуктивности познавательной деятельности школьников [3, с. 366]. И мы поддерживаем мнение исследователей, что подобный подход действительно делал акцент на том, что учась, школьник всегда открывает для себя нечто новое.

В условиях обнаружения и преодоления познавательных затруднений у школьников формируется опыт «переоткрытия знаний». И чем более сложны проблемы, чем более глубокие познавательные противоречия они порождают у школьников, тем более высок развивающий эффект обучения [3, с. 367].

Так как основополагающей концепцией лично-ориентированного обучения является возможность выбора индивидуальной траектории развития, то предполагается такая организация образования, которая сосредоточена преимущественно на принципиально новой позиции ученика - творца своей деятельности.

Выводы. Все это убеждает нас в том, что достижение высоких результатов интеллектуального развития обучающихся возможно только при соблюдении принципа лично-ориентированного обучения.

Отмечая своевременность и важность научных разработок, касающихся теоретических, организационных и технологических основ лично - ориентированного обучения, представляется необходимым специально обратиться к данной проблеме во взаимосвязи с интеллектуальным развитием школьников.

С этой точки зрения интерес представляет, выдвинутое Л. М. Перминовой и Е. Н. Селиверстовой, положение о переносе акцентов с формирования у школьников опыта осуществления отдельных познавательных действий и опыта разрешения, выдвинутых учителем проблем, на формирование опыта обнаружения познавательных противоречий и выбора способов их разрешения на основе выработки ценностно-смыслового отношения к познанию [3, с. 371].

На наш взгляд, возможность реализации лично-ориентированного подхода в процессе обучения определяет набор функций, среди которых наиболее важными являются функции мотивации, ориентации на будущую профессию, самореализации и рефлексии.

Подводя итог, следует отметить, что в рамках разработки проблематики лично-ориентированного обучения одним из центральных звеньев является познавательная деятельность учащихся, а также «смещение» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения на ценностно-смысловые аспекты.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6 томах. Т. 2. - М., 1982. С. 277
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960. С. 160
3. Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова. Дидактика на рубеже эпох (XX – XXI вв): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.
4. Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2008. – 219 с.
5. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994. №5, с. 43
6. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – С. 27.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.

УДК:378.1

старший преподаватель кафедры физической культуры Гусев Алексей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Княгинино);

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Иванова Светлана Сергеевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. В статье рассматривается проблема ухудшения состояния физического здоровья студенческой молодежи и недостаточность исследований, освещающих вопросы организационно-методического обеспечения дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» в инженерно-экономических вузах в рамках реализации ФГОС нового поколения. Предлагается программа дисциплины для бакалавров направления 43.03.01 Сервис, направленная на формирование способности поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Разработан раздел «Профессионально-прикладная физическая подготовка», направленный на развитие у студентов общей, статической и силовой выносливости, координации, зрительно-моторной реакции других психофизических качеств.

Ключевые слова: универсальные компетенции, элективные курсы по физической культуре, обучающиеся в вузе, профессионально-прикладная физическая культура, физическая подготовленность.

Annotation. The article deals with the problem of deterioration of physical health of students and the lack of research covering the issues of organizational and methodological support of the discipline "Elective courses in physical culture" in engineering and economic universities in the framework of the implementation of the new generation of GEF. The program of discipline for bachelors of the direction 43.03.01 Service directed formation of ability to support the due level of physical readiness for ensuring full-fledged social and professional activity is offered. The section "Professionally-applied physical training" aimed at the development of students' General, static and strength endurance, coordination, visual-motor response of other psychophysical qualities.

Keywords: universal competence, elective courses in physical culture, studying at the university, professionally-applied physical culture, physical fitness.

Введение. Анализ научно-методической литературы по вопросам состояния здоровья студентов вузов позволил выявить тенденцию его ухудшения среди учащихся этой группы по сравнению с прошлым десятилетием: отмечено значительное увеличение общего числа ослабленных юношей и девушек (страдающих нарушением опорно-двигательного аппарата - 12,9%; имеющих нарушения сердечно-сосудистой системы - 6,5% и страдающих другими заболеваниями - 31,5%). Среди девушек эти показатели на 10%-15% выше по сравнению с юношами. Общий процент девушек - первокурсниц, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинской группе, может достигать 70% и более.[1; 4]. По данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации показатели заболеваемости инфекционными заболеваниями в студенческом возрасте неуклонно растут на 5-10% ежегодно, болезни нервной системы увеличились за последние 2 года на 7%.

Анализ научно-методической литературы показывает, что вопросы повышения физической подготовленности студентов являются достаточно разработанными. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. [9] предлагают организовать учебные занятия по принципу спортивной специализации, делая акцент на определенной физкультурно-спортивной деятельности – спортивной борьбе, легкой атлетике, аэробике, спортивных играх. Такой подход дает результат только на группе студентов, заинтересованных в занятии именно этим видом спорта.

Хаирова Т.Н., Дижонова Л.Б., Слепова Л.Н. [8] большое внимание уделяют усовершенствованию системы педагогического контроля за физическим состоянием студенческой молодежи. Авторами предлагается перечень наиболее информативных тестов, которые характеризуют физическое и психическое состояние студентов, и устанавливается нормативная база этих показателей. Однако в силу объемности и траты времени сбор данных по физической подготовленности и последующий анализ результатов тестирования представляется трудновыполнимым.

Другие авторы [4; 5] рекомендуют сделать акцент на мотивацию студентов к самостоятельным занятиям. Несмотря на теоретическую обоснованность этого метода, в данных работах не учитываются смена приоритетов (выход на первый план вопросов получения профессиональной подготовки, трудоустройства, карьеры, создания семьи и воспитания детей) и отсутствие свободного времени у студентов.

В связи с этим особое значение приобретает вопрос формирования, сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи. Обучение в вузе предъявляет повышенные требования к здоровью студентов: резко возросшая учебная нагрузка, стремительное изменение привычного ритма жизни и круга общения, часто смена места проживания и качества питания вызывают сильный стресс и оказывают выраженное негативное влияние на физическое и психическое здоровье учащихся. Во время обучения в вузе повышается психоэмоциональная напряженность студентов, истощаются адаптационные резервы нервной, эндокринной и иммунной систем, возрастает вероятность заболеваний [2; 3; 5].

Современный специалист наряду с хорошей теоретической и практической подготовкой по избранному виду деятельности должен иметь оптимальное состояние здоровья и высокую работоспособность. В связи с этим одной из главных задач, стоящих перед вузами, является создание системы обучения, направленной на обеспечение баланса умственной и физической работоспособности.

Однако, как показывают результаты научных исследований [4] на всем протяжении обучения в вузе увеличивается количество студентов, имеющих недостаточный уровень физической активности; снижается физическая активность значительной части студентов от курса к курсу, в итоге к окончанию учебного заведения параметры физической подготовленности у большинства студентов оказываются ниже, чем до поступления в вуз. Таким образом, возникает необходимость совершенствования процесса физического воспитания в вузах.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения процесс изучения дисциплины по физической культуре и спорту направлен на формирование способности поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Разделение модуля по физической культуре на базовую часть и элективные дисциплины позволяет расширить физкультурно-спортивную направленность по сравнению с традиционной системой обучения, которая ограничивала способности и интересы обучающихся в физкультурно-спортивной деятельности, сводя все к одной традиционной и стандартной программе. Данный элективный курс является дисциплиной по выбору.

Одним из вариантов решения оптимизации физического воспитания в вузе может стать разработка программы, объединяющей все исследованные способы повышения физической подготовленности студентов, основываясь на мотивах, целях и индивидуальных возможностях учащихся. Данная программа должна быть ориентирована на формирование, развитие и саморазвитие у выпускников вузов компетенций, принципиально важных для сохранения и укрепления их здоровья и для совершенствования их физического состояния в различных ситуациях жизнедеятельности.

Целью исследования явилось разработка образовательной программы по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре» для бакалавров направления подготовки 43.03.01 Сервис, направленной на повышение уровня физической подготовленности студентов на основе выбора вида физкультурно-спортивной деятельности, а также развитию социально и профессионально значимых качеств: эмоциональной устойчивости, оперативного и логического мышления, внимания и т. п.

В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что можно добиться улучшения физического состояния студентов и повышения эффективности их физической подготовленности при соблюдении следующих условий:

- обучение студентов методам самодиагностики, самооценки, самоконтроля своих физиологических возможностей
- проведение оценки физической подготовленности путем сопоставления показателей развития физических качеств с результатами оценочных таблиц и динамики результатов от исходных показателей
- обеспечение формирования в процессе обучения необходимых психофизических качеств будущих специалистов, прикладных знаний, умений и навыков, которые помогут быстро адаптироваться к профессиональной деятельности, повысить уровень профессиональной надежности.

В процессе исследования нами была разработана программа «Элективные курсы по физической культуре. Легкая атлетика». Цель освоения дисциплины явилось формирование физической культуры личности и способности направленного использования средств легкой атлетики для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций или их составляющих: УК–7 – способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.01 Сервис. Утвержден 8.06.2017) [7]. Нами были выделено 2 индикатора, необходимые для формирования будущего специалиста. УК – 7.1 - умение использовать средства и методы физической культуры, необходимые для планирования и реализации физкультурно-педагогической деятельности в будущей жизнедеятельности. УК-7.2 - умение демонстрировать необходимый уровень физических кондиций для самореализации в профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины студент должен *знать*:

- основы техники легкоатлетических упражнений;
- основные этапы, принципы, средства и методы обучения технике легкоатлетических упражнений;
- основы теории и методики преподавания легкой атлетики;
- приемы общения с занимающимися на занятиях легкой атлетикой;
- содержание, формы, методы планирования занятий легкой атлетикой;
- факторы риска, методы профилактики травматизма в процессе занятий легкой атлетикой;
- методы и организацию комплексного контроля при занятиях легкой атлетикой;
- правила соревнований по легкой атлетике;

уметь:

- формулировать конкретные задачи преподавания легкой атлетики в учреждениях системы высшего образования, разным группам населения с учетом их состояния здоровья, возраста, уровня физического развития и физической подготовленности;
- подбирать и применять на занятиях легкой атлетикой адекватные поставленным задачам современные методы и средства по признаку их влияния на организм во взаимодействии с субъектами образовательного процесса;
- оценивать эффективность занятий легкой атлетикой, анализировать технику легкоатлетических упражнений, определять причины ошибок, находить и корректно применять средства, методы и методические приемы их устранения;
- планировать и проводить мероприятия по предупреждению травматизма на занятиях легкой атлетикой, оказывать первую доврачебную помощь пострадавшим;
- формировать потребность в ведении здорового, физически активного образа жизни, приверженность к регулярным занятиям легкой атлетикой;

владеть навыками:

- практического выполнения упражнений, входящих в программу дисциплины «Элективные курсы по физической культуре. Легкая атлетика;
- применения специальной терминологии в процессе занятий, общения, воспитательной и консультационной работы;
- рациональной организации и проведения занятий и соревнований по легкой атлетике в соответствии с содержанием действующих программ и спецификой контингента занимающихся;
- применения средств легкой атлетики для воспитания физических качеств, укрепления здоровья занимающихся, формирования здорового образа жизни на основе потребностей в физической активности.

В содержание профессионально-прикладной подготовки (ППФП) студентов направления «Сервис» целесообразно включать упражнения, направленные на развитие общей, статической и силовой выносливости; координации; зрительно - моторной реакции; силы мышц спины, брюшного пресса, верхнего плечевого пояса и ног; упражнение на снятие «острого утомления» с мышц шеи, спины, кистей рук, способствующие притоку крови к головному мозгу. Содержание разделов блока ППФП представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание разделов блока ППФП для бакалавров, направления «Сервис»

Наименование раздела/темы Профессиональная прикладная физическая подготовка	Лекции, часы	Практические занятия, часы	Компетен- ции (индика- торы)	Всего часов по дисципли- не
Тема 1. Формирование знаний и умений, необходимых для организации физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий	2		УК-7.1	2
Тема 2. Развитие организаторских и коммуникационных способностей, инициативности, эмоциональной устойчивости, оперативного и логического мышления, внимания, способности к импровизации, выдержки и самообладания.	2	2	УК-7.2	4
Тема 3. Упражнения на развитие общей, статической и силовой выносливости, координации.		4	УК-7.2	4
Тема 4. Упражнения на функции внимания и быстроты реакции		2	УК-7.2	2
Тема 5. Упражнения на развитие силы мышц спины, брюшного пресса, верхнего плечевого пояса и ног		2	УК-7.2	2
Тема 6. Комплексы и задания для тренировки мышц глаз.		2	УК-7.2	2
Тема 7. Упражнения на снятие «острого утомления» с мышц шеи, спины, кистей рук, способствующие притоку крови к головному мозгу		2	УК-7.2	2

Выводы. Таким образом, разработанная программа ориентирована на формирование и развитие у выпускников вузов компетенций, принципиально важных для сохранения и укрепления их здоровья и для совершенствования их физического состояния в различных ситуациях жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности. Средства легкой атлетики универсальны, доступны занимающимся с любым уровнем подготовки и позволяют гармонично воздействовать как на все физические качества, так и на основные жизнеобеспечивающие системы организма человека.

«Элективные курсы по физической культуре» для бакалавров направления подготовки 43.03.01 Сервис способствует повышению уровня физической подготовленности студентов на основе выбора вида физкультурно-спортивной деятельности, развитию социально и профессионально значимых качеств, что в конечном итоге окажет положительное влияние на формирование качественного специалиста в сфере сервиса и услуг.

Литература:

1. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник мининского университета. №4(2). 2015. С.26-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018)
2. Губанищева А.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка как один из видов подготовки конкурентоспособного специалиста // Научно-методический журнал «Физическое воспитание и спортивная тренировка». 2014. № 2 (8). С.77-80 URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1359442> (дата обращения: 12.02.2018)
3. Гусев А.Н., Стафеева А.В. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+ // Балтийский гуманитарный журнал. Т.5. №2 (15).2016. С.146-149 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26368645> (дата обращения: 12.01.2018)
4. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Теория и практика физической культуры. 2006. № 2. С. 2-6. URL: <http://bmsi.ru/doc/9647096b-5754-443e-8bc9-e68712b8a8e6> (дата обращения: 12.01.2018)

5. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики // Фундаментальные исследования. №2 (часть 19). 2015. С.4315-4318. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614563> (дата обращения: 17.02.2018)
6. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов // Высшее образование сегодня. 2013. №10. С. 68-74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20924176> (дата обращения: 17.02.2018)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.01 Сервис. Утвержден 8.06.2017
8. Хаирова Т.Н., Дижонова Л.Б., Слепова Л.Н. Результаты мониторинга состояния здоровья студентов 1 курса Волжского политехнического института // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 4. С. 102-107. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issuid=751660> (дата обращения: 25.12.2017)
9. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755> (Дата обращения 12.10.2018)

Педагогика

УДК: 377.5

кандидат педагогических наук Гусейнова Аша Айирмагомедовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕХАНИЗМЫ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ, ЗАВЕРШИВШИХ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в субъектах Российской Федерации; дается описание основных мероприятий по сопровождению выпускников с инвалидностью при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: сопровождение, трудоустройство, лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. Mechanisms to facilitate employment of graduates with disabilities and special needs who completed the training programs of secondary professional education

The article considers mechanisms to facilitate employment of graduates of professional educational institutions with disabilities and the limited possibilities of health in the constituent entities of the Russian Federation; describe the main activities to support graduates with disabilities in employment in the Russian Federation.

Keywords: maintenance, employment, persons with disabilities and the limited possibilities of health.

Введение. В последние годы происходит повышение интереса к проблемам, с которыми сталкиваются инвалиды при получении ими профессионального образования. Это связано, как с ростом понимания необходимости повышения социально-экономического статуса инвалидов в российском обществе, так и с нехваткой трудовых ресурсов в стране, а также ростом числа самих инвалидов и их доли среди населения.

Под профессиональной подготовкой лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с инвалидностью понимается процесс профессиональной реабилитации в единстве профессиональной ориентации, профессионального образования, профессионально-производственной адаптации и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональное образование инвалидов направлено на формирование у них социальной и профессиональной компетентности, сохранение и укрепление их здоровья и на этой основе повышение их трудового потенциала, что обеспечивается созданием специальных условий получения профессионального образования [1].

Изложение основного материала статьи. Одна из важнейших составляющих системы оценки качества реализуемых программ среднего профессионального образования и профессионального обучения - трудоустройство выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Трудоустройство - это система организационных, экономических и правовых мероприятий, направленных на обеспечение трудовой занятости населения. Содействие трудоустройству выпускников среднего профессионального образования, в том числе и лиц с ОВЗ и инвалидностью является одним из целевых ориентиров образовательной деятельности. Без целенаправленной работы в данном направлении, без выделения структурных подразделений с определением плана, целей и задач, ответственных и их функционала такая работа не будет эффективной.

Современным механизмом развития доступности и качества предоставления среднего профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью с 2016 году является формирование сети базовых профессиональных образовательных организаций (БПОО), координируемых федеральным методическим центром ГАОУ ВО МГПУ.

Под базовой профессиональной образовательной организацией мы понимаем профессиональную образовательную организацию, обеспечивающую поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ в субъектах Российской Федерации [2].

Важнейшим показателем деятельности БПОО является трудоустройство выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. Поэтому БПОО необходимо разрабатывать и внедрять механизмы эффективного трудоустройства выпускников с ОВЗ в регионах, налаживание продуктивного взаимоотношения с работодателем, формирование банка вакансий для выпускников инвалидов.

Мониторинг трудоустройства выпускников БПОО – одна из важнейших составляющих системы оценки качества реализуемых программ среднего профессионального образования и профессионального обучения. Показатель «Трудоустройство выпускников образовательных программ СПО» включен в ежегодный

мониторинг качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, проводимый Министерством образования и науки РФ.

Большинство базовых профессиональных образовательных организаций, в которых в настоящее время по программам среднего профессионального образования обучаются лица с инвалидностью и с ОВЗ, оказывают содействие выпускникам-инвалидам, используя хотя бы одну форму организации их трудоустройства:

- индивидуальные консультации студентов и выпускников по вопросам трудоустройства;
- организуют презентации и встречи работодателей с обучающимися инвалидами;
- проводят мастер-классы и тренинги по трудоустройству;
- разрабатываются индивидуальные планы трудоустройства для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ;
- организацию учебных практик на специальные рабочие места;
- содействие в трудоустройстве на специальные и квотируемые рабочие места;
- создание банков данных вакансий для выпускников с инвалидностью и ОВЗ;
- наличие специальных дисциплин в образовательных программах, ориентированных на профессиональное самоопределение, социальную адаптацию, трудоустройство.

Такие дисциплины, как правило, включены в общепрофессиональный или профессиональный учебные циклы. Среди них можно отметить: Социальная адаптация и реабилитация молодых инвалидов на рынке труда, Технологии трудоустройства, Рынок труда и технология поиска работы, Адаптация выпускников на рынке труда, Технология профессионально-личностного развития, Основы трудового законодательства, Искусство трудоустройства, Основы предпринимательства, Правовые основы профессиональной деятельности, Выпускник в условиях рынка труда, Трудоустройство и основы бизнеса, Основы предпринимательской деятельности, Бизнес-планирование, Технология карьеры, Психология трудоустройства, Эффективное поведение на рынке труда, Технология профессионально-личностного развития, Тренинг конструктивного взаимодействия будущих специалистов с ОВЗ, Тренинг общения для студентов с ОВЗ, Самоопределение и профессиональная, Адаптация социальная компетентность в сфере труда и т.п.

Партнерами образовательных организаций по трудоустройству инвалидов являются государственные центры занятости населения, конкретные предприятия и организации (по договору с образовательной организацией), некоммерческие организации.

Инициирование и организация участия студентов-инвалидов и обучающихся с ОВЗ в конкурсах профмастерства, несомненно, способствует привлечению внимания общественности, работодателей к специалистам данных категорий.

Конкурсы профессионального мастерства для студентов - инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – это эффективная форма распространения опыта профессиональной подготовки данных категорий по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения. В рамках Чемпионатов Абилимпикс участники демонстрируют лучшие образцы профессиональной практики специалистов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, освоивших программы среднего профессионального образования и профессионального обучения, что является основой для развития системы профессионального образования и системы трудоустройства [3].

В программах подготовки в рамках адаптационных дисциплин необходимо предусматривать подготовку выпускников из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к трудоустройству, к следующему этапу социализации, связанном непосредственно с полноценным раскрытием и применением на практике полученных во время учебы компетенций.

Перечислим ряд мероприятий БПОО содействующих трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ, завершивших обучение по программам среднего профессионального образования:

- создание в БПОО службы по персональному трудоустройству выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ с участием работодателей, служб занятости населения в регионах;
- изучение рынка труда и оценка состояния рынка рабочих мест для инвалидов и лиц с ОВЗ на основании региональной базы вакансий, сайтов предприятий, организаций, учреждений, кадровых агентств;
- разработка и создание информационной системы в профессиональных образовательных организациях, обеспечивающей абитуриентов, обучающихся, выпускников данными о рынке труда;
- информационное сопровождение по вопросам содействия трудоустройству посредством сайта профессиональных образовательных организаций;
- содействие трудоустройству выпускника в конкретную организацию на квотируемое рабочее место, имеющие инклюзивные условия труда (по заявкам работодателей);
- взаимодействие с государственными службами занятости населения региона РФ;
- подготовка перечня (базы данных) наиболее востребованных рынком труда направлений подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ. (Предоставление базы вакансий);
- индивидуальное сопровождение выпускника с инвалидностью и ОВЗ для постановки на учет в Центр занятости населения;
- разработка и распространение специализированных методических материалов «В помощь в трудоустройстве людям с ограниченными возможностями и инвалидам»;
- проведение комплекса мероприятий профессиональной и карьерной социализации, предусматривающего включенность выпускников-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в карьерные и маркетинговые мероприятия профессиональных образовательных организаций: Ярмарка вакансий, мастер-классы, тренинги, презентации и др.;
- расширение форм взаимодействия с социальными партнерами: информирование работодателей о потенциальных способностях выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ; встречи со специалистами «Центра занятости населения региона»; ознакомительные экскурсии на предприятия, где используется труд инвалидов и лиц с ОВЗ; проведение ярмарок вакансий для инвалидов и лиц с ОВЗ, в т.ч. виртуальных; участие работодателей в студенческих научно-практических, отчетных конференциях в качестве экспертов; участие работодателей в информационно-обучающих «Днях карьеры» с участием обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ;

– создание эффективной системы трехстороннего взаимодействия: (работодатель - профессиональная образовательная организация - обучающийся) - с целью осуществления адресного сопровождения построения карьеры на протяжении 3-х лет, совместно со службами содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных организаций;

– организация на базе существующей системы дополнительного профессионального образования в СПО переподготовки обучающихся и выпускников из числа инвалидов, и лиц с ОВЗ по новым профессиям, расширяющим их профессиональные возможности и повышающим конкурентоспособность на рынке труда.

Выводы. Таким образом, мероприятия по содействию трудоустройству выпускников из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо осуществлять во взаимодействии с государственной службой занятости населения, некоммерческими организациями, общественными организациями инвалидов, и иными предприятиями и организациями.

Основными формами содействия трудоустройству выпускников из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов являются презентации и встречи работодателей с такими студентами старших курсов, индивидуальные консультации по вопросам трудоустройства, мастер-классы и тренинги. Профессиональные образовательные организации должны активно взаимодействовать с работодателями по данным вопросам, в том числе путем организации прохождения такими выпускниками производственной практики на данных предприятиях с последующим их трудоустройством. Эффективным является трудоустройство на квотируемые для инвалидов рабочие места.

Литература:

1. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2017. № 2 (38). С. 23-30.

2. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 46–51.

3. Рожков А.И., Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Деятельность федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-11. С. 34-39.

Педагогика

УДК [371.134:378](470+571)

кандидат педагогических наук, доцент Давкуш Наталия Валериевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Автор статьи обосновал необходимость рассмотрения системы оценивания качества профессиональной подготовки специалистов в вузе. В статье раскрыта суть таких базовых понятий исследования как: «качество специалиста», «качество подготовки специалиста». Обобщены подходы к оценке качества работы учреждений высшего образования в мировой практике. Представлены проблемы как в обеспечении качества высшего образования (качества подготовки специалистов) в вузах, так и в системе подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях. Выделены показатели качества подготовки выпускников. Сформулированы индивидуальные показатели качества подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: качество, качество специалиста, качество подготовки специалиста, оценка качества подготовки специалиста.

Annotation. The author of the article justified the need to consider a system for assessing the quality of professional training at a university. The article reveals the essence of such basic research concepts as: “quality of a specialist”, “quality of specialist training”. The approaches to assessing the quality of work of institutions of higher education in world practice are summarized. Problems are presented both in ensuring the quality of higher education (the quality of training of specialists) in universities, and in the system of training future specialists in higher educational institutions. Highlighted quality indicators for graduates. Formulated are individual indicators of the quality of training future specialists.

Keywords: quality, quality of a specialist, quality of specialist training, assessment of the quality of specialist training.

Введение. Проблема оценки качества образования в целом, и высшего образования, в частности, продолжает оставаться одной из актуальных. Это связано с тем, что модели оценивания качества имеют достаточно усредненный вид, не все показатели качества учтены в них. Наличие данной проблемы способствует целенаправленному поиску наиболее эффективных подходов к реформированию системы качества образования, которые напрямую связаны с международными тенденциями в данной области, а также международными показателями и критериями качества высшего образования.

Поэтому, на наш взгляд, необходимо детально изучить данную проблему:

- сравнение различных подходов к оценке качества подготовки в высшем учебном заведении;
- создание системы качества высшего образования;
- уточнение сущности понятия «качество подготовки специалиста»;
- взаимосвязь понятия «модель специалиста» с процедурой проведения комплексной оценки качества подготовки специалиста в вузе;
- оптимальный отбор совокупности показателей для оценки качества;
- обобщение опыта зарубежных и российских университетов по созданию системы оценки качества подготовки выпускников.

В современных условиях высшее учебное заведение предоставляет различные услуги, заказчиками которых являются:

- во-первых, личность, которая получает образование;
- во-вторых – работодатель, для которого готовятся квалифицированные специалисты;
- в-третьих – государство, которое выступает в качестве гаранта образовательного процесса [2].

Соответственно проблема исследования заключается в оценке качества предоставляемых услуг учреждениями высшего образования перечисленными заказчиками.

Однозначно решить поставленную проблему достаточно сложно, так как процесс оценки качества подготовки выпускника содержит множество структурных компонентов. Поэтому цель нашего исследования – это обоснование особенностей системы оценивания качества профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Для начала раскроем суть таких базовых понятий, как: качество высшего образования, качество подготовки специалиста, система качества, подходы к оценке качества работы высшего учебного заведения.

К оценке качества работы учреждений высшего образования в мировой практике применяются различные подходы:

- репутационный, включает использование экспертиз для эффективного оценивания уровня основных профессиональных образовательных программ и структуры учебных заведений в целом);
- результативный, направлен на измерение количественных показателей, связанных с деятельностью вуза;
- общий, базируется на принципах Total Quality Management и требований к системам менеджмента качества International Organization for Standardization) [4].

Сегодня российские вузы разрабатывают систему качества, используя общий подход, который охватывает следующие основные аспекты:

- «формирование категориального аппарата в области качества высшего образования;
- всесторонний анализ системы высшего образования как сложной социальной системы, ее основных компонентов, внутренних и внешних потоков взаимодействия;
- выявление актуальных структурных моделей качества высшего образования;
- нормирование качества высшего образования;
- оценку качества высшего образования;
- создание мониторингов качества высшего образования как комплексных систем наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза относительно качества высшего образования;
- моделирование систем дуального управления качеством в высшем образовании, что обеспечивает взаимосвязанное управление как функционирование и развитие систем высшего образования разных уровней» [1, с. 10-11].

Общая структура требований к современному специалисту с высшим образованием непосредственно отличает структурно-содержательные границы категории «качество высшего образования» как результата. В этом смысле, «структура качества высшего образования (образованности) студентов вузов, выступает ключевым объектом системного исследования, системно-структурной основой предметной области оценки и анализа качества высшего образования. Качество высшего образования, как результат, интерпретируется через качество образованности выпускника вуза и понимается как соответствие подготовки выпускника вуза динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни (нормам, стандартам)» [4, с. 570].

По результатам теоретического анализа научных источников нами выявлено, что существуют различные толкования сущности понятия «качество подготовки специалиста» и «качество специалиста», однако у все за основу взято понятие «качество» как экономическая категория [5, с. 22].

Исследователь П.И. Канивец в своих работах «качество специалиста» рассматривает как «объективную совокупность его свойств и характеристик – знаний, умений, навыков, личностных качеств, способностей, коммуникативных и др. качеств, которые определяют его как специалиста в определенной профессии и выделяют среди других специалистов. Качество подготовки специалиста, по мнению исследователя, это совокупность существенных свойств и характеристик специалиста, уровень которых формируется в процессе осуществления образовательной деятельности и должен отвечать требованиям потребителей» [6, с. 25].

В нашем исследовании под «качеством подготовки специалиста» мы будем рассматривать совокупные свойства, качества, способности, характеристики будущего специалиста, уровень которых формируется на этапе осуществления учебной деятельности в высших образовательных учреждениях и должен соответствовать требованиям потребителя, т.е. общества, рынка труда, работодателей, личности.

Основными источниками и причинами проблем в обеспечении качества высшего образования (качества подготовки специалистов) в вузах, на наш взгляд являются:

- систематическое недофинансирование отечественной системы высшего образования;
- рост неопределенности в социальной и экономической среде российского общества (поиск новых целевых ориентиров и моделей развития), экономические и рыночные сдвиги;
- отставание отечественной высшей школы от ряда мировых и общеевропейских тенденций в развитии высшего образования и совершенствовании его качества;
- неадекватность сложившихся механизмов развития высшего образования и несоответствие новым социально-экономическим условиям функционирования высшей школы;
- слабое обновление и интенсивное старение профессорско-преподавательского состава высшей школы, сокращение объемов научно-исследовательских работ в вузах и снижение научно-исследовательского потенциала коллективов вузов.

Непосредственно в системе подготовки специалистов выделяют следующие проблемы:

- проблема, которая заключается в том, что формируемые знания и умения у молодых специалистов не соответствуют тем производственным требованиям, которые предъявляются производством, в связи с существующей пропастью между высшим образованием, наукой, и реальным производственным сектором;
- проблема в оценивании уровня конкурентоспособности выпускников и определение факторов его повышения;

– проблема несоответствия квалификационной характеристики специалиста требованиям рынка профессионального труда, работодателей;

– проблема неадекватности содержания учебного плана и рабочих программ необходимым компетенциям в соответствии с потребностями развития рынка труда;

– проблема построения системы мониторинга и контроля над тем как осуществляется подготовка будущего специалистов, которые включают в себя:

а) систему внутренней оценки качества подготовки, т.е. методы оценки входящего, текущего и итогового контроля качества подготовки;

б) систему внешней оценки качества подготовки [1, с. 10].

Оценка качества подготовки будущего специалиста по мнению А.Н. Мелешко имеет следующую схему, состоящую из таких показателей качества подготовки:

– уровень фундаментальной теоретической подготовки (знание естественно-научных дисциплин, знание гуманитарных и социальных наук, знание общепрофессиональных дисциплин, уровень системности подготовки);

– уровень профессиональной компетентности (технологическая и информационная компетентность, базовые навыки специалиста, умение обосновывать и выбирать лучшее решение);

– личностные качества специалиста (умственные навыки, навыки межличностной коммуникации, личностные качества) [3].

Также, на наш взгляд, высшему учебному заведению важно понимать, что система оценки качества подготовки будущих специалистов должна быть разработана непосредственно в учебном заведении. В первую очередь это связано с такими особенностями подготовки, как: подчиненность вуза, территориальное размещение, реализуемые направления подготовки/специальности, уровень подготовленности абитуриентов и мн. другие.

Для этого нужно подобрать соответствующий комплекс показателей, благодаря которым оценка качества подготовки будущего специалиста и его способность выполнять будущую профессиональную деятельность будет достаточно объективной. Такая система качества должна учитывать устоявшиеся традиции, результаты научных исследований и современный опыт [7, с. 60].

По нашему мнению, построение модели профессиональной деятельности специалиста, а также модели образовательной и профессиональной подготовки создают возможность выбрать определенную совокупность показателей, которые предоставят информацию об уровне подготовки и готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Так, для оценки качества подготовки специалиста в вузе предлагается использовать комплексный показатель, который включает в себе индивидуальные показатели, характеризующие эти свойства.

В исследованиях российских ученых нами были отобраны восемь индивидуальных показателей качества подготовки специалиста, которые на наш взгляд, наиболее четко позволяют оценить уровень подготовленности выпускника:

– «уровень знаний, направленных на формирование профессиональных компетентностей;

– уровень профессиональных знаний практического назначения;

– уровень сформированности творческих навыков (участие в научно-исследовательской работе, подготовленные и защищенные доклады, статьи, использование в курсовых и выпускных квалификационных работах (проектах) результатов научно-исследовательской деятельности);

– уровень общепрофессиональных знаний (средняя оценка по общепрофессиональным дисциплинам);

– уровень общематематических и естественнонаучных, общегуманитарных и социально-экономических знаний (средняя оценка по общим математическим и естественно-научным, общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам);

– уровень дисциплины, т.е. своевременное выполнение курсовых, выпускных квалификационных работ (проектов), получение зачетов (оценку дает куратор академической группы);

– уровень общественной активности, т.е. участие в общественных работах (оценивает куратор академической группы);

– уровень культурной, этической и нравственной воспитанности (оценивает куратор академической группы)» [4, с. 568-569].

Для объективности оценивания качества подготовки специалистов в вузах необходимо учитывать самооценочное суждение выпускников, которые предоставят дополнительную информацию об их готовности осуществлять профессиональную деятельность, об уровне сформированности тех или иных качеств и свойств и др.

Также, на наш взгляд, показатели для оценки качества подготовки специалиста должны быть либо унифицированные для всех специальностей высшего учебного заведения, либо сформированы для каждого направления подготовки/специальности отдельно, учитывая его/ее специфику.

Выводы. Таким образом, вопросы оценки качества подготовки специалиста, выбор показателей, построение системы оценки высшим учебным заведением остаются сегодня недостаточно исследованными. Результаты теоретического анализа научно-педагогических исследований дают возможность говорить о существовании различных моделей оценки качества высшего образования:

– оценка собственной деятельности самим учебным заведением;

– внешняя оценка;

– сочетание обоих вариантов, или так называемая «американская модель».

Однако, сегодня каждый вуз должен создавать собственную систему оценки качества, так как качественное образование рассматривается как инструмент социального и культурного согласия и экономического роста на пути к развитию более конкурентоспособного и сильного государства. Поэтому, проблемы качества высшего образования требуют постоянного внимания со стороны исследователей и реформаторов.

Литература:

1. Болотов В.А. Оценка качества образования. Ретроспективы и перспективы качества образования в России / А.В. Болотов // Управление школой. – 2012. – №5. – С. 9-11.

2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf>

3. Давкуш Н.В. Актуальные вопросы модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров / Н.В. Давкуш // Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию «Педагогическое образование в изменяющемся мире», Казань (23-25 мая 2017 г.). – Казань, Изд. «Отечество», 2017. – С. 213-217.

4. Кислякова Ю.Г., Мохначев С.А., Сачкова О.А., Симакова У.Ф. Качество образования – объект комплексного мониторинга / Ю.Г. Кислякова, С.А. Мохначев, О.А. Сачкова, У.Ф. Симакова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-3. – С. 567-571.

5. Логачев В. Система качества для образовательных услуг / В. Логачев // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 20-24.

6. Похолков Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12-27.

7. Суслов А. Система оценки качества подготовки специалиста / А. Суслов // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 3. – С. 58-61.

Педагогика

УДК 378

аспирант Дегтерева Ксения Сергеевна

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С. В. Рахманинова (г. Тамбов)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: СПОСОБЫ, ПРИЁМЫ

Аннотация. В статье исследуется вопрос формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов, а также значение указанного образования в процессе осуществления педагогической деятельности. Автор рассматривает необходимые знания и умения будущих педагогов-музыкантов, как компоненты их профессиональной компетентности. Определяется вопросы самоактуализации, как залога успешного процесса развития личности учителя.

Ключевые слова: компетентность учителя музыки, профессиональные знания, умения, самоактуализация.

Annotation. The article examines the issue of the formation of professional competence of future music teachers, as well as the significance of this education in the process of pedagogical activity. The author considers the necessary knowledge and skills of future music teachers as components of their professional competence. Defines the issues of self-actualization, as a pledge of the successful development of the teacher's personality.

Keywords: music teacher competence, professional knowledge, skills, self-actualization.

Введение. Одним из стратегических направлений современного художественного образования является внедрение компетентностного подхода. Именно ориентация на достижение определенного образовательного результата, поиск новых форм и методов художественного обучения в последние десятилетия определяет ключевые тенденции современной профессиональной подготовки будущих специалистов художественного образования.

Фундаментальные категории компетентностного подхода сформулированы в исследованиях Т.Б. Веселова, М.П. Лапчик, М.И. Чумакова, З.В. Смирнова и многих других ученых [2-9], которыми дифференцировано понятие «компетентность» и «компетенция», определены базовые и ключевые компетентности, вполне отражают различные сферы бытия человека. Базовые категории компетентностного подхода получили нормативно-правовую почву в государственных образовательных стандартах и закреплены в новом Законе РФ «О высшем образовании» [1], прописаны в документах Международной комиссии Совета Европы, программы «DeSeCo» и т. д.

Пользуясь названными государственными документами и научными исследованиями современных ученых-педагогов, базовые понятия компетентностного подхода рассматриваем следующим образом [10]:

- компетенция - объективная категория, общественно признанный уровень знаний, умений, навыков, отношений в определенной сфере деятельности человека как абстрактного носителя;

- компетентность - интегрированная характеристика качества личности, сформирована через знания, умения и навыки, отношение, поведенческие реакции и способность самостоятельно выполнять задания в конкретной деятельностной сфере;

- профессиональная компетентность учителя - личностное свойство педагога, позволяет ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи; единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность учителя музыкального искусства - специфический педагогический феномен, который определяется особенностями музыкально-педагогической деятельности, своеобразием ее задач, преимущественно художественно-творческих форм практической работы и специфическими методами художественного обучения. Эта педагогическая категория изучается многими отечественными музыкантами-учеными, которые рассматривают теоретико-методологические и экспериментальные аспекты ее формирования [11].

Определение профессиональной компетентности учителя музыки в отечественной педагогической теории преимущественно исходит из общепедагогического толкования этого феномена, конкретизированного задачами музыкально-образовательной деятельности. К примеру, М.И. Чумакова, изучая теоретико-методические подходы к формированию музыкально-педагогической компетентности (МПК) будущих музыкальных руководителей в музыкальных учебных заведениях, трактует ее как интегративное личностное качество, выражающее способность к самостоятельной успешной реализации задач музыкального образования детей на основе системной связи общегражданских, психолого-педагогических и музыкально-профессиональных компетенций [3].

По мнению исследователя, музыкально-педагогическая компетентность структурируется в три блока компетенций (общегражданских, психолого-педагогических и музыкально-профессиональных), взаимосвязки которых обеспечивает формирование субъекта обучения в гармоничной целостности: личность-педагог-специалист [12]. Все компетентности условно разделяют на три группы [13]:

- личностные (общекультурные), среди которых выделяются: ценностно-ориентационные, художественно-мировоззренческие, культуротворческие (в частности этнокультурные, поликультурные, культурно-досуговые);

- функциональные, связанные с определенной предметной деятельностью учащихся: предметные (музыкальные, изобразительные, театральные, хореографические и т.п.); межпредметные (эстетические и гуманитарные), метапредметные (информационно-познавательные, саморегулятивные);

- социальные, которые формируются во время различных форм коллективной художественно-творческой деятельности: художественно-коммуникативные и социально-практичные [5]. Названные виды компетенций З.В. Смирнова относит к базовым, и считает их интегральными педагогическими явлениями, неразрывно связанными с интегративными тенденциями художественного образования.

Личностные, социальные и функциональные компетентности воплощают целостность и интегральность образовательных результатов, одновременно требуя разработки специальных методик диагностирования и формирования компетентностной сферы личности. Макарова С. В. рассматривает профессиональную компетентность будущих учителей музыки как состоящую из интегрированных и специальных профессиональных компетенций, углубляясь, прежде всего, в специфику вокально-хоровой деятельности музыкантов-педагогов [8].

Макарова С. В. определяет профессиональную компетентность учителя музыки как интегративное образование, состоящее из структурных компонентов (ключевых компетентностей) и представляет собой комплекс музыкально-педагогических знаний, умений, навыков, музыкальных способностей и качеств личности, который проявляется через готовность к творческой педагогической деятельности. По ее мнению, профессиональная компетентность будущего учителя музыки есть музыкальный вкус, музыкальные и актерские способности, владение методикой музыкально-эстетической работы с детьми, владение навыками игры на музыкальных инструментах, наличие певческого голоса, умение управлять хоровым и вокальным детским коллективом [10].

В структуре профессиональной компетентности учителя музыки Макарова С. В. выделяет три блока с соответствующими разновидностями ключевых и предметных компетенций: личностная (этическая, общекультурная, психологическая, социальная, гражданская компетентности) коммуникативная (общая и профессиональная музыкальная коммуникативная компетентность), деятельностная (методологическая, дидактическая, научно-творческая, управленческая и организационная компетентности) [8].

Профессиональная компетентность музыканта-педагога включает методологическую, психолого-педагогическую, специально-предметную и методическую составляющие. Однако, на наш взгляд, все они являются производными от его культурологической компетенции, определяет вектор личностного роста музыканта-педагога как человека, Гражданина и профессионала [14].

Компетентность музыканта-педагога в контексте культурологической парадигмы мы определяем как мировоззренческую эрудицию специалиста, заключённой в формировании особого культурного стиля профессиональной деятельности, общения и отношений, становлении его профессиональной культуры в результате качественного изменения когнитивных, ценностно-смысловых и эмоциональных компонентов личности - как носителя культурных ценностей, нравственных идеалов и педагогического сознания. Подчеркиваем, что понятие «компетентность» мы рассматриваем шире, чем понятие «квалификация», поскольку оно означает не только профессиональные знания, навыки и опыт в данной специальности, но и направленность личности - ее идеалы, взгляды и убеждения, интересы и стремления, способность эффективно и творчески использовать профессионально-личностный потенциал [15].

Воспитывая учеников, необходимо стимулировать их активность, без которой невозможна настоящая самостоятельность. Однако эти понятия не тождественны, хотя и близки между собой: не каждая умственная активность означает самостоятельность. Большое значение для развития самостоятельности имеет максимальная сосредоточенность на уроках. Если педагог основную работу будет брать на себя, то ученики останутся пассивными, их инициатива не будет развиваться. Если же педагог делает свои объяснения так, что основная мыслительная деятельность будет принадлежать ученику, это будет способствовать развитию его активности. Самостоятельная работа должна быть посильной для учащихся и одновременно достаточно сложной. Непосильные задачи могут вызвать у ученика неуверенность в своих возможностях, особенно легкие задачи не разовьют в достаточной степени способности учащихся, поскольку им не придется серьезно работать.

Одним из показателей самостоятельного мышления музыканта является способность к собственной, беспристрастной, независимой от внешних воздействий оценки различных музыкальных явлений, критического отношения к собственной музыкальной деятельности. Повышать качество самостоятельной работы - значит последовательно развивать мышление ученика и самоконтроль, приучать к преодолению трудностей, самостоятельно справляться со все более сложными задачами, а также проявлять инициативу в выборе необходимых для их выполнения способов и приемов. Важно вовремя проконтролировать, как ученик выполняет поставленную задачу, вовремя указать на ошибки, поощрить инициативу в выборе необходимых приемов, закрепить успехи, добиться сознательного самоконтроля. Для этого необходим также анализ допущенных ошибок, и сознательное их исправления при повторном воспроизведении. Обращение к сознанию и слуховому самоконтролю - ведущий метод формирования у учащихся музыкально-слуховых представлений: ясно предельшать, что и как должно звучать, а уже потом, исполняя контролировать, так ли получается, как задумано. Поэтому в процессе работы нужно добиваться тщательного вслушивания в звучание, использование нужных движений, слухового самоконтроля и немедленного исправления услышанных недостатков. Процесс развития самостоятельного мышления сложный и длительный. Умение самостоятельно мыслить не приходит само, оно воспитывается путем определенной тренировки воли и внимания [16]. Педагог должен воспользоваться естественной любознательностью ученика и направить ее, помочь ему переходить от осмысления простых вопросов к пониманию более сложных.

Формированию профессиональной компетенции будущих музыкантов-педагогов на культурологических принципах будет способствовать применение культурологического подхода в учебно-воспитательном процессе. Основными составляющими культурологического подхода в профессиональной подготовке будущих музыкантов-педагогов, обеспечивающих ее осуществление как единого целого, являются:

- работа по обеспечению профессиональной подготовки. Она содержит комплекс художественных, познавательных, организационных мероприятий по разъяснению актуальных проблем музыкально-

исполнительской и музыкально-педагогической деятельности; формирования профессиональной готовности будущих музыкантов;

- работа по формированию духовных интересов будущих специалистов и их заинтересованности в овладении музыкальной специальностью, новыми образцами и системами музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности; привитие дисциплинированности, культуры общения;

- работа по распространению и утверждению идей национальной культуры, строительства независимого, демократического, развитого РФ; разъяснения внутренней и внешней политики государства с целью формирования у будущих музыкантов-педагогов гражданского сознания и ответственности за развитие своей страны;

- работа, направленная на раскрытие и развитие у будущих специалистов духовных и нравственных качеств, чувства патриотизма, верности традициям российского народа и на удовлетворение их духовных потребностей через освоение лучших духовных достижений российского народа и мировой цивилизации;

- работа по организации самостоятельного художественного творчества будущих музыкантов-педагогов, социальная ценность которой проявляется через привлечение их к основам музыкальной и духовной культуры; что стимулирует желание к самореализации личности, эстетическому восприятию действительности, культуры, собственной деятельности [3].

Мы считаем, что такие составляющие культурологического подхода в профессиональной подготовке будущих музыкантов-педагогов образуют систему: каждый из этих составляющих как часть целого в большей или меньшей степени отражает его сущность, но удаление любой из них приведет к его разрушению и деформации его функций.

Сущность культурологического подхода в профессиональной подготовке будущих музыкантов-педагогов заключается в систематическом целенаправленном воздействии на их духовные интересы и потребности, в обеспечении условий для их самореализации, в привитии стремления к самовоспитанию и самосовершенствованию. Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих музыкантов-педагогов развивается в русле процессов гуманизации образования и воспитания, актуальных для всего современного мира.

В практике педагогики высшей школы большое распространение и применение получили нетрадиционные методы обучения. Среди них особого внимания заслуживают так называемые «активные» методы обучения. Особенностью является побуждение студента и преподавателя к активности, обязательное взаимодействие в процессе обучения студентов между собой или с другими субъектами учебного процесса [2].

Активные методы обучения - это методы, которые побуждают учащихся к активной умственной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

По нашему мнению, современный процесс музыкально-педагогической подготовки студентов требует использования методов активного обучения. Одним из перспективных путей формирования профессиональной компетентности специалистов в музыкально-педагогическом образовании, вооружение их нужными знаниями и навыками является внедрение активных форм и методов обучения. В основе активных методов лежат:

- диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами;
- в процессе диалога развитие коммуникативных способностей;
- умение решать проблемы коллективно;
- развитие речи студентов.

Выводы. Следует заметить, что большинство современных исследователей, изучая перспективы профессионального развития, в частности формирование профессиональной компетентности, будущих учителей-музыкантов, практически без внимания оставляют актуальную на сегодня тенденцию информатизации образования. Однако, по нашему мнению, именно в привлечении средств компьютерных технологий заключается один из эффективных путей обновления художественного, в частности музыкального образования.

Именно поэтому в определении понятия профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов следует учесть требования современного информационного общества и тенденции информатизации образования. Поэтому, современное определение рассматриваемого педагогического феномена приобретает следующий вид: профессиональная компетентность будущего учителя музыки - это интегральное качество личности, специфика которой заключается в сочетании профессионально-музыкальной и информационно-коммуникационной компетентности; сформированность этой компетентности свидетельствует о практической готовности к осуществлению музыкально-педагогической деятельности в музыкальной школе.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) "Об образовании в Российской Федерации".
2. М.П. Лапчик. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования. – М.: Бином. Лаборатория знаний, ЛКИ, 2013. – 184 с.
3. М.И. Чумакова, З.В. Смирнова. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Программы и конспекты занятий с педагогами. – М.: Учитель, 2014. – 136 с.
4. Т.Б. Веселова. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 96 с.
5. Л.П. Бурцева. Методика профессионального обучения. Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2015. – 160 с.
6. Макарова, С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2011. - № 1 (17). - С. 153-161.
7. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: моногр. / С. Е. Шишов [и др.]. - М.: ИНФРА-М, 2013. - 205 с.

8. Макарова Светлана Викторовна Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки (итоги формирующего эксперимента) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. №4 (36). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-budushego-pedagoga-muzykanta-v-protsesse-obucheniya-v-kontsertmeisterskom-klasse-na](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-budushego-pedagoga-muzykanta-v-protsesse-obucheniya-v-kontsertmeisterskom-klasse-na-osnove-pedagogicheskoy-podderzhki) (дата обращения: 08.01.2019).

9. Петунин Олег Викторович Компетенции учителя в свете требований профессионального стандарта педагога // Символ науки. 2015. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-uchitelya-v-svete-trebovaniy-professionalnogo-standarta-pedagoga> (дата обращения: 09.01.2019).

10. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник НВГУ. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura> (дата обращения: 09.01.2019).

11. Коршунова Ольга Витальевна Методологическая компетентность современного учителя // Вестник ВятГУ. 2012. №1-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kompetentnost-sovremenno-uchitelya> (дата обращения: 09.01.2019).

12. Серякова Светлана Брониславовна, Леванова Елена Александровна, Пушкарева Татьяна Владимировна, Баскакова Яна Анатольевна Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы - теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-kompetentnost-spetsialista-sotsialnoy-sfery-teoreticheskie-polozheniya-i-napravleniya-issledovaniya> (дата обращения: 09.01.2019).

13. Серякова Светлана Брониславовна, Леванова Елена Александровна, Пушкарева Татьяна Владимировна, Баскакова Яна Анатольевна Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы - теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-kompetentnost-spetsialista-sotsialnoy-sfery-teoreticheskie-polozheniya-i-napravleniya-issledovaniya> (дата обращения: 09.01.2019).

14. Гордиенко Надежда Евгеньевна Модели профессионализма учителя в системе непрерывного образования (из опыта французской системы образования) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-professionalizma-uchitelya-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-iz-opyta-frantsuzskoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 09.01.2019).

15. Тимофеева Наталья Борисовна Особенности формирования профессиональной компетентности учителя // Вестник ТГПУ. 2010. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 09.01.2019).

16. Дедюхина Ольга Владимировна Профессиональная компетентность педагога-музыканта - результат его непрерывного образования // Вестник МГУКИ. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga-muzykanta-rezultat-ego-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.01.2019).

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Демко Елена Винидиктовна

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-практическим вопросам модернизации инновационных подходов к детскому экспериментированию в развитии исследовательской активности дошкольников.

Ключевые слова: модернизация, дошкольник, активность, исследовательская активность дошкольников, детское экспериментирование, обогащение предметно-окружающей среды.

Annotation. The article is devoted to theoretical and practical issues of modernization of innovative approaches to children's experimentation in the development of research activity of preschoolers.

Keywords: modernization, preschool child, activity, research activity of preschool children, children's experimentation, enrichment of the subject-environment.

Введение. В настоящее время современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Поэтому необходимо модернизировать инновационные подходы к детскому экспериментированию в развитии исследовательской активности дошкольников.

Теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка инновационных приемов развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании позволило выявить особенности проявления исследовательской активности дошкольников, определить и охарактеризовать уровни исследовательской активности в экспериментальной деятельности, определить приемы и методические подходы, обеспечивающие развитие исследовательской активности старших дошкольников в экспериментировании, их эффективность в развитии исследовательской активности старших дошкольников в экспериментировании. Анализ исследований показывает, что существуют различные подходы к пониманию исследовательской активности (О.В. Дыбина, О.Л. Князева, А.М. Матюшкин, А.Н. Подьяков, А.И. Савенков). Для того чтобы раскрыть понятие исследовательской активности необходимо проанализировать более общее понятие "активность".

Изложение основного материала статьи. Слово "активность" происходит от латинского *activus* и означает деятельное участие в чем-либо, энергичную деятельность. Активность, как предмет исследования различных наук, трактуется не однозначно. В ряде работ активность рассматривается как «усиленная деятельность».

Г.С. Костюк отмечает, что активность это «способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями».

Активность как особенность личности проявляется в энергичной, инициативной деятельности, в труде, в учении, в общественной жизни, различных видах творчества, в спорте, в играх и т.д.». Личностный подход к определению активности позволяет рассмотреть ее как качество личности (Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, Г.И. Щукина), как черту или свойство личности (В.И.Лозовая, М.И. Лисина, И.Г. Гоман).

Особый интерес в этом плане представляет позиция К.А. Абульхановой-Славской, считающей, что активность - типичный для личности, обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей в деятельности, общении, познании. Автор подчеркивает глубокое личностное основание активности, которая является не только способом выражения потребностей, но и организации условий деятельности, отвечающих данным потребностям, поиск условий и средств деятельности по ценностным, личностным параметрам. Таким образом, активность, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, это функционально-динамическое качество личности, которое интегрирует и регулирует в динамике всю ее личностную структуру (потребности, способности, волю, сознание), что в свою очередь, обеспечивает личности возможность учета требований общества и проявления самостоятельности, самоопределения в качестве субъекта деятельности. Как целостное образование исследовательская активность представляет собой единство трех компонентов:

- ✓ мотивационный компонент, связанный с интересом, желанием личности вести исследовательский поиск решения проблемы и проявлением настойчивости в достижении цели;
- ✓ содержательный компонент, связанный с представлениями о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблемы;
- ✓ операциональный компонент, отражающий опыт практического использования дошкольником исследовательских умений для решения проблемы в процессе экспериментирования.

На основе анализа современных подходов исследовательская активность субъекта может быть определена как выраженное, настойчивое стремление личности, направленное на поиск решения значимой для нее проблемы с помощью поисковых действий, исследовательских умений. Результатом исследовательской активности становится получение нового знания и возможность дальнейшего познания и деятельности субъекта. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве (А.Н. Поддьяков, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова, И.Э. Куликовская и др.). Дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, призвано способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков).

Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников - представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения. Следует подчеркнуть, что именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития исследовательской активности детей: развивающиеся возможности мышления, становление познавательных интересов, развитие продуктивной и творческой деятельности, расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром, становление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности. Все это создает реальную основу для развития исследовательских умений старшего дошкольника и совершенствования его исследовательской активности.

Среди возможных средств развития исследовательской активности дошкольников особого внимания заслуживает детское экспериментирование, которое способствует расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка.

Проблема детского экспериментирования и его роли в развитии дошкольников имеет определенную историю в отечественной и зарубежной педагогике (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, Г.В. Уродовских, Н.Е. Веракса, Е.В. Бодрова, И.С. Фрейдкин, Ж. Пиаже и др.). В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах И.Э. Куликовской, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой (своеобразие и виды детского экспериментирования, особенности вариативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами, рассмотрены возможности организации экспериментирования в детском саду). В отечественной психологии накоплен определенный опыт изучения и формирования данного вида деятельности дошкольников (П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков, Н.Ф. Талызина).

Детское экспериментирование носит креативный характер и стимулирует формирование креативной направленности личности ребенка. Полученные данные (А.Н. Поддьяков, О.Л.Князева, Н.Е. Веракса) показывают, что участие в экспериментировании приводит к положительным изменениям в личности ребенка.

Н.Н. Поддьяков показал, что главный путь развития поисковой деятельности ребенка - собственная исследовательская практика, которая чаще всего осуществляется в детском экспериментировании. Автор подчеркивает особую роль первого вида поисковой деятельности, где наиболее ярко наблюдается мотивация, которая удовлетворяет потребность ребенка в познании нового; эмоции, затрагивающие глубинные личностные структуры; возможность самостоятельного изучения и преобразования объектов окружающего мира, изобретение новых способов воздействия на предметы. Именно в ней проявляется поисковая деятельность дошкольников, которая приобретает форму экспериментирования. Детское экспериментирование - это активно-преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты (Н.Н. Поддьяков). Эта деятельность не задана взрослым заранее в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения все новых сведений об объекте. Мотивом детского экспериментирования является получение новых знаний и сведений об объекте. При этом у детей ярко выражена исследовательская активность, лежащая в основе экспериментирования.

В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, которая ведет к развитию самостоятельности и творчества. Ситуация экспериментирования дает ребенку большие возможности для общения со сверстниками и со взрослыми. При этом ребенок может выступать в роли равноправного партнера по деятельности.

Важную роль в развитии исследовательской активности играют пробы и ошибки, являющиеся обязательным и важным компонентом детского экспериментирования. Наличие их объясняется тем, что для достижения поставленной цели ребенок пытается опробовать старый способ действий, комбинирует и перестраивает их в случае неудачи. Необходимость нахождения новых способов решения задачи ведет к

развертыванию поисковой деятельности, проявлению исследовательской активности. В процессе экспериментирования дошкольники преодолевают страх совершения ошибки, что развивает смелость мышления. Таким образом, деятельность экспериментирования несет в себе моменты саморазвития ребенка. Преобразования объекта выявляют новые его свойства, а новые знания о них позволяют совершать новые, более сложные преобразования.

Содержательные аспекты детского экспериментирования нашли отражение в современных дошкольных образовательных программах («Детство», «Развитие», «Наш дом - природа», «Детское экспериментирование», «Ребенок в мире поиска»).

В программе «Детство» в разделе «В игре ребенок развивается, познает мир, общается» (Т.И. Бабаева) представлены разные виды экспериментирования для младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Программа «Развитие» (Л.А. Венгер) ориентирована на развитие способностей дошкольников. Экспериментирование в ней рассматривается в разделе ознакомления детей с природой, где дошкольники наряду с экспериментированием наблюдают за явлениями природы и фиксируют увиденное.

В программе «Детское экспериментирование» (И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир) рассмотрена экспериментально-познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста в контексте личностно-ориентированного образования культурологического типа. В данном пособии представлены методы и приемы педагогического руководства экспериментированием детей.

В программе «Ребенок в мире поиска» (О.В. Дыбина, Н.Н. Поддьяков) обозначены содержание и задачи интеллектуально-личностного развития ребенка, которые решаются в процессе поисково-познавательной деятельности.

Следует подчеркнуть, что интерес к проблеме значимости экспериментирования в развитии дошкольников активизировался, это находит отражение в таких методических пособиях как: «Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников», «Из чего сделаны предметы» (О.В. Дыбина и др.), «Экспериментирование со звуками» (О.С. Лиференко), «Воз и маленькая тележка: опыты и эксперименты для детей» (Н.М. Зубкова), «Организация экспериментальной деятельности дошкольников» (Л.Н. Прохорова), «Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения» (Л.С. Киселева) и др. В этих работах представлены практические материалы по разным видам экспериментирования детей, обоснованы методические рекомендации по организации детского экспериментирования, разработаны задания, дидактические игры, модели, схемы, алгоритмы, направленные на развитие поисково-познавательной деятельности дошкольников.

В работах подчеркивается, что для развертывания исследовательской активности необходим оптимальный уровень сложности решаемых задач, т.к. слишком легкие или сложные объекты ведут к быстрому угасанию исследовательской активности. Следовательно, задача педагога состоит в отборе такого содержания поисковой деятельности, которое соответствует возможностям и интересам ребенка, поэтому важным условием развития исследовательской активности старших дошкольников в экспериментировании является высокий уровень компетентности педагогов к определению инновационных подходов обогащение предметно-развивающей среды, владение личностно-ориентированным технологическим арсеналом, содержательное взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи, как совместная, взаимодополняющая деятельность субъектов, где каждый в полной мере использует свой потенциал и др.).

На современном этапе развития проблемы детского экспериментирования особого внимания заслуживает теория решения изобретательских задач - Г.С. Альтшуллера. Взгляд на методику с позиции инновационного подхода позволяет широко использовать приемы теории решения изобретательских задач в развитии исследовательской активности дошкольников в экспериментировании (освоение схематических изображений состава предметов и материалов, решение задач, сочетающих в себе несколько свойств, наблюдение, анализ, рассуждения, активный поиск, соревнования и т.д.). Данные приемы помогут детям закрепить ценные для самостоятельного исследования умения анализировать, сравнивать, делать выводы, видеть свои успехи и неудачи, слушать других, замечать интересные идеи, четко строить свою речь. В процессе выполнения упражнений, построенных на приемах Г.С. Альтшуллера, дошкольники проявляли эмоционально-положительное отношение к поисковой деятельности, преодолевали барьер боязни ошибок, приобретали навыки рассуждения вслух, комбинаторного перебора вариантов решения проблемы, что является предпосылками исследовательских умений, необходимых для успешного самостоятельного экспериментирования. Освоив приемы теории решения изобретательских задач, дошкольники могут переходить к целенаправленному исследованию на основе долговременного наблюдения и наглядной фиксации полученных результатов. Данный вид исследования требует от детей умения наблюдать, анализировать, вместе обсуждать и общий результат выражать в конкретных схематических изображениях. Целенаправленные исследования предполагают накопление таких ценных качеств как интерес к исследованию, развитие речи, мыслительных процессов (анализ, сравнение, обобщение), наблюдательности, самостоятельности, инициативности, понимания субъективности в оценке явлений, умения пользоваться приборами и т.д.

Современная ситуация взаимодействия семьи и дошкольной организации позволяет так же взглянуть на эту проблему с инновационной стороны. Новые способы, ситуации, стимулирующие исследовательскую активность на основе развития интереса к решению проблемы с помощью экспериментирования; ситуации освоения исследовательских умений и развития исследовательской активности в процессе накопления опыта самостоятельного экспериментирования в ДОО и семье; ситуации развития исследовательской активности в процессе индивидуальной и взаимной проверки и оценки дошкольниками результатов экспериментирования; ситуации развития исследовательской активности в условиях совместного обсуждения результатов экспериментирования, коллективного поиска и выдвижения перспектив дальнейшего исследования, должны строиться на проблемной основе как исследовательский поиск и решение детьми увлекательных задач с помощью экспериментирования с разнообразными объектами. При этом важно опираться на яркие детские впечатления повседневной жизни, сказочные события и персонажи, загадочные и таинственные обстоятельства, чтобы возбудить стремление дошкольников исследовательским путем найти разгадку. Использование проблемных ситуаций активизирует стремление детей к самостоятельному воспроизведению способов экспериментирования с объектами в «домашних» условиях обеспечивают развитие умений принять проблему, требующую экспериментирования; найти новые способы решения, применить известные способы экспериментирования в новых условиях, получить результат адекватный поставленной цели. Так же

интересным представляется прием, в условиях свободного детского экспериментирования, «по выбору», обеспечивающий свободу выбора объектов экспериментирования, партнеров, схем, вариативных решений, способствующий активизации всех групп исследовательских умений.

Выводы. Таким образом, взгляд на проблему развития исследовательской активности дошкольников в экспериментировании «по-новому» позволил еще раз обозначить проблему учета особенностей развития современного дошкольника. Новые подходы, интерпретация уже забытых приемов в новых образовательных условиях будут способствовать успешному развитию основных структурных компонентов исследовательской активности, с учетом направленности современных интересов дошкольников 21 века.

Литература:

1. Бурнышева М. Г. Развитие познавательной активности детей через экспериментально-исследовательскую деятельность. Проект «Любознайка» / М. Г. Бурнышева // Дошкольная педагогика. - 2011. - № 3. - С. 24-26.
2. Копина А. В. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста через опытно-экспериментальную деятельность // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - №4. - С. 22-25. - URL <https://moluch.ru/th/1/archive/69/2687/>
3. Мартынова Е.А., Сучкова И.М. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет. Тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий // Учитель - 2012 г. -14 с.
4. Мясникова Н.А. Опыт-экспериментальная деятельность как один из факторов познавательного развития детей дошкольного возраста // <http://festival.1september.ru/articles/562355>.
5. Познавательно – исследовательская деятельность как направление развития личности дошкольника. Опыты, эксперименты, игры / сост. Н. В. Нищева. - СПб: Детство-Пресс, 2015. - 240 с.
6. Рыжова Л. В. Методика детского экспериментирования /Рыжова Л. В. - СПб: Детство-Пресс, 2015. - 208 с.
7. Худякова А.С. Развитие познавательных интересов детей, через познавательно-исследовательскую деятельность // Совушка. 2017. N4(10). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/10/>

Педагогика

УДК 377.4

кандидат филологических наук, доцент Дёрина Наталья Владимировна
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);
доктор педагогических наук, профессор Павлов Сергей Николаевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

КОРПОРАЦИЯ КАК ПРИРОДА ГЕНЕЗИСА КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы зарождения корпоративного образования, историография понятия «корпорация». Приведены подробные историографические периоды, примеры и характеристики корпоративных союзов и организаций, проанализированы отличия в развитии корпораций и предшествовавших формах общественных объединений, описаны главные предпосылки становления и развития корпоративного образования. В статье представлены основные этапы эволюции корпоративного образования, его природу, законов взаимодействия с внутренним миром корпорации. Определяется влияние корпорации на процесс создания корпоративной образовательной среды.

Ключевые слова: корпорация, корпоративная образовательная среда, профессиональные знания.

Annotation. The article considers the origins of corporate education, the historiography of the concept of "corporation". Detailed historiographic periods, examples and characteristics of corporate unions and organizations are given, the differences in the development of corporations and the preceding forms of public associations are analysed, the main prerequisites for the formation and development of corporate education are described. The article presents the main stages of the evolution of corporate education, its nature, the laws of interaction with the inner world of the corporation. The influence of the corporation on the process of creating a corporate educational environment is determined.

Keywords: corporation, corporate educational environment, professional knowledge.

Введение. Система непрерывного образования, занимающая лидирующие позиции в образовательной структуре России, выступает несомненным приоритетом в развитии общества.

Корпоративное образование как один из основных пластов дополнительного образования взрослых, непосредственно зависящий от экономических реформ и изменений в производственной сфере. Развитие экономики на современном этапе неизбежно влияет на раскол в тандеме: рынок труда – рынок образовательных услуг. Имеющиеся противоречия объясняются существенными изменениями и несовпадениями в профессиональных и образовательных стандартах. И именно корпоративное образование способно объединить и единообразить данные стандарты.

Корпоративное обучение по сценарию дополнительного профессионального образования является совокупностью процессов формального и неформального профессионального обучения, которые инициируются, систематизируются, управляются и контролируются представителями образовательной организации.

Корпоративное обучение представляет собой динамический процесс передачи знаний и информации, необходимых для принятия производственных решений. В рамках корпоративного обучения работники компании получают и применяют в практической деятельности полученные знания и навыки, которые способствуют их успешной и эффективной адаптации к изменениям внешней среды.

В современном мире любая образовательная организация развивается благодаря людскому ресурсу, который и позволяет конкурировать с партнерами и выстраивать стратегию развития. Таким образом, для достижения всех намеченных целей и реализации определенных задач огромное значение имеет обучение всех членов коллектива. В реалии российского общества прочно вошло понятие «корпорация», которое широко используется не только в юриспруденции, но и в политологии, социологии, экономике и образовании.

Целью научного исследования является анализ природы происхождения корпоративного образования и определение роли корпорации в процессе его формирования.

Изложение основного материала статьи. Корпоративное обучение призвано помочь сотрудникам стать более гибкими и адаптированными к разного рода «турбулентности» на предприятии, вместо банального повышения уровня их квалификации. Разнообразие программ корпоративного обучения для персонала и сотрудников широкого спектра предприятий и компаний повышает уровень компетенций работников, с целью поддержки конкурентоспособности образовательной организации на рынке товаров и услуг, и обучать на будущее, гибко реагируя и подстраиваясь под изменения во внешней среде.

В условиях настоящей эпохи корпоративной «турбулентности», всемирного распространения глобальных корпораций и все большего тяготения производителей к стандартизации продуктов самые влиятельные и конкурентоспособные компании вновь вспомнили о своем штате. Поскольку именно люди являются основным капиталом компании, корпоративное образование выступает в роли самого важного инструмента развития компании.

Чтобы рассмотреть явление «корпоративное обучение», необходимо проследить эволюцию понятия «корпорации». Слово «корпорация» произошло от латинского «corporati» [14], это понятие обозначает общество, союз или группу лиц, объединенных общностью профессиональных или сословных интересов. Понятие «корпорация» сложное и многогранное [4], поэтому в первую очередь необходимо обратиться к истокам становления данного явления «корпорация», ее историографии. К настоящему времени в области изучения понятия «корпорация» накоплен большой теоретический и практический материал, который нуждается в научном изучении. Корпорация как социально-культурное понятие возникло раньше, чем появилась его научная дефиниция [2], что можно проследить по анализу вопроса возникновения и становления данного понятия в научной сфере [13].

Проанализируем основные вехи исторического развития понятия «корпорация».

Начальный этап становления понятия «корпорация» отсылает нас в самую глубокую древность. Так, уже история Древнего Египта не представляется без объединенных групп жрецов, которые играли достаточно важную роль в эволюции древнеегипетского общества. Аналогичные объединения-корпорации мы находим и в литературных источниках о Древней Греции - сообщества орфиков, пифагорейцев. Общеизвестно, что в Греции хорошо развивались пути морского сообщения, а это лишь подтверждает тот факт, что греки в рамках своей совместной деятельности пользовались именно этим форматом коллективного взаимодействия. Хотя исторические источники не дают точных подтверждений данного факта, но дальнейшее зарождение и развитие корпораций в средневековой Европе несомненно, где также хорошо развивалось морское дело, а первые корпорации появлялись именно на почве колониальных кампаний и экспедиций по морю, бесспорно, доказывает справедливость данной информации.

Из Греции совместные формы ведения дел перекочевали в хозяйственную жизнь древнего Рима. Применение термина "corporati", который используется, как правило, для обозначения отдельных элементов в коллективном объединении, встречается с конца IV века. Именно заслугой римских юристов является облик особой юридической личности, которая функционирует обособленно от отдельных индивидов. Для конкретизации прав, которыми обладала такая юридическая личность, в римском праве был введен термин "corpus habere". Сам термин "corpus" имел несколько трактовок. Данный термин использовался для обозначения тела как материального объекта, физического действия, вещества или материи, совокупности различных предметов как единого целого [11].

Римское право делает первые шаги к созданию и эволюции первых терминов для обозначения корпоративного союза, а, следовательно, и к зарождению понятия «корпорация».

Сформированные в древнем Риме первые корпорации утратили свое значение во времена падения Римского государства, но накопленные знания и опыт, традиции делового взаимодействия сохранились и были приняты народами, которые образовались в результате распада великой империи [16].

Следующий этап развития понятия «корпорация» начинается в средние века. У истоков формирования корпораций после падения великой римской империи стояли коллективные формы, называемые торговыми гильдиями. Как и в древнем Риме, они были необходимы в основном для общего использования средств отдельных членов с целью организации более крупных форм хозяйственной деятельности без рисков для их участников [1]. Гильдии представляли собой специализированные коллективные объединения купцов и различались в соответствии с их сферами деятельности.

Для данного рода союзов была характерна общая ответственность членов гильдии, основанная на единых для всех условиях совместной деятельности, что доказывает их неспособность стать целостными хозяйственными единицами [2].

Прототипом современных хозяйственных сообществ являются также товарищества в горной отрасли, сформированные в Германии XII века. В этом объединении уже намечается развитие задатков корпоративной организации. В то время мониторингом организации занималось общее собрание, на котором большинством голосов регулировались все вопросы [8].

Историографический анализ проблемы показал, что усложненные виды корпоративных организаций зародились в Голландии. Конец XVI века ознаменован в стране расцветом промышленной и торговой отраслей. Именно в это время корпоративный формат взаимоотношений в подобного рода общественных группах используется как самый эффективный.

Необходимо отметить, что не осталась в стороне в процессе развития понятия «корпорации» и Англия, которая, несомненно, сыграла значимую роль в становлении корпоративного строя [7].

То, что Великобритания выступала родоначальницей современной трактовки понятия «корпорация» является историческим фактом.

Различные религиозные объединения и муниципальные организации являются прототипами корпораций некоммерческого типа. В период средневековья главными английскими корпорациями считались торговые

гильдии. Параллельно с гильдиями наблюдалось и формирование корпоративных организаций, называемых «компаниями», образованных как результат эволюции внешней торговли Англии, главным образом, по морю.

Третьим периодом в развитии понятия «корпорация» считается этап-возникновение акционерных сообществ, то есть, компаний, деятельность которых основывается на использовании объединенных средств членов данного сообщества. Изначально общий капитал компании складывался из доходов представителей купеческого сословия, занимающихся торговлей, и функционировал, как правило, временно – имеющееся имущество и полученный доход распределялись равномерно между акционерами. Законы и устои, по которым живет и регулирует свои внутренние отношения корпорация, закладываются и формулируются постепенно [9]. Одними из самых первых зародились правила организации и регламент проведения общих собраний, согласно которых было установлено, что они должны проводиться в заранее известном всем месте, один из участников имеет только один голос, посещение собраний является обязательством для каждого члена, в случае пренебрежения данным правилом к нарушителю применялись штрафные санкции. По срочности собрания подразделялись на плановые и экстренные.

Именно на заре XVIII века компании играют все более важную роль в развитии экономического потенциала Англии [4].

Совсем другую траекторию институт корпораций преодолевает в Германии [3]. Главным образом это связано с тем, что их развитие было определено внешней политикой государства и внутренними разорительными для экономики войнами.

Самые первые корпорации в Германии зарождаются только в XVIII веке. Процесс создания корпораций проходил довольно медленно, так в 1843 году в Германии зарегистрировались 29 корпораций, в тот же период в Англии были учреждены 994 акционерных объединения, а с 1844 по 1856 год уже было зарегистрировано 4409.

Германское гражданское уложение регламентировало правовые положения, действовавшие в корпорациях. Несмотря на более позднее появление акционерных организаций [15] в сравнении с другими странами, им удалось завоевать достаточно устойчивые горизонты в экономике немецкого общества.

Четвертый период знаменует становлением понятия «корпорация» в США и России в разные исторические эпохи. Так в XVIII веке встречается первое упоминание понятия «корпорации» в США [17]. Однако, организация производства в виде корпоративного формата взаимоотношений американцы позаимствовали у англичан, и у них же они переняли правило о возможности организовывать данного рода объединение, которое работало вплоть до середины XIX века [6]. На территории Соединенных Штатов Америки корпорации выступают доминирующим форматом деловых отношений в рыночной экономике Запада. Американские авторы считают корпорацию одним из основных институтов реальности того времени [10].

В России зачатки акционерной реформы относят к XVII-XVIII вв. Однако, что касается развития законодательной базы, сопровождающей данное явление, один из первых нормативных документов, регулирующих процесс создания, существования и упразднения обществ акционерного типа, обществ торговой сферы, корпораций, был разработан в 1807 г. С целью анализа исторического аспекта возникновения понятия «корпорация» необходимо уточнить, что впервые Российское акционерное движение вызвало интерес у граждан еще во времена правления Алексея Михайловича, на суд которого и представили проект создания крупной компании [15]. Следует заметить, что первые шаги в применении акционерной формы организации деловых отношений предпринимались еще при Петре I.

Государство постепенно заменяет автономию и имущественную самостоятельность юридических лиц, в том числе акционерных компаний, жестким мониторингом и контролем [15]. На рубеже 20-х - 30-х гг. все компании акционерного типа становятся государственными объединениями. Позже эта форма отношений забылась, и к ней не возвращались долгое время. Лишь к концу 80-х акционерные организации начинают возрождать корпоративную форму ведения бизнеса [15].

Поэтому значимую роль в нашем историографическом анализе играет последнее десятилетие XX в. Это время, когда понятие «корпорация» начинает употребляться в разных сферах жизнедеятельности общества: в юридических науках, в политологии, социологии, педагогике. В педагогической науке зарождается новая отрасль - корпоративная педагогика, корпоративное образование, корпоративный институт и корпоративная культура.

В рамках корпоративного обучения происходит совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников корпорации и интегрирование индивидуального знания отдельных специалистов в коллективное знание, что, без сомнения, позволяет усилить стратегический потенциал организации. Р. М. Грант считает, что потенциал предприятия способен раскрыться в случае, если в корпорации выстроена четкая организационная архитектура, которая свидетельствует о структурной иерархии возможностей компании [5].

Благодаря развитию обучения сотрудников корпорации, компания, как правило, ориентирована на получение большей прибыли от использования новых знаний обученного персонала. В качестве основных преимуществ начинают выступать эффективность труда, соблюдение установленных норм и стандартов, осознание выбранной стратегии организации и стремление к реализации основных целей и задач, позиционирование себя как части единого целого. Наивысшей ступенью развития корпоративного обучения выступает корпоративный университет.

Мировая экономика отличается стремительными темпами развития и несомненно оказывает огромное влияние на институт подготовки кадровых сотрудников, результатом чего являются противоречия квалификации и компетенций. Для Российской системы образования характерен основной упор на знания и информацию, применяемых в конкретной области. Западные страны, наоборот, держат курс на формирование компетенций, на развитие способности гибко отвечать на современные требования экономических запросов общества. В свою очередь, невозможно говорить о качественной подготовке кадров без развития корпоративных институтов.

Пробелы в виде несоответствий и отсутствия разумных переключек профессиональных и образовательных стандартов необходимо заполнять путем их мониторинга и выстраивания многоуровневой структуры образования. Организации и предприятия должны выстраивать более активное взаимодействие с вузами в плане конкретности формулировок своих потребностей и требований. Образовательные учреждения, в свою очередь, способны освещать в компаниях все передовые технологии и новейшие разработки науки и

техники, повышая конкурентоспособность перед соперниками. На наш взгляд, организациям и вузам очень важно двигаться в одном направлении, обозначив точки соприкосновения и конечные результаты.

Выводы. Таким образом, только путем поиска инновационных форм в рамках научной и образовательной деятельности предоставляется возможным создание корпоративных университетов благодаря отлаженной схеме взаимовыгодной передачи знаний и опыта, а также благодаря созданию необходимых условий для освоения передовых технологий.

На основании этапов развития понятия корпорации и одноименного явления, описанных в данной статье, можно резюмировать огромное значение исторических событий в данном процессе. А сами корпорации и внутренние взаимоотношения их участников неизбежно ведут к формированию корпоративной культуры, корпоративных институтов, корпоративной образовательной среды.

Итак, зарождение в России крупных финансово-промышленных корпораций – объединений акционеров, основные цели которых заключаются в получении максимальной прибыли, является главным фактором создания корпоративной образовательной среды. Главные цели данного вида образовательной среды заключается в реализации основных задач любого образовательного учреждения: обучать, воспитывать и, главное, развивать персонал компании – рабочих, специалистов, руководителей, резерв кадров, высший руководящий состав.

Следовательно, в качестве главных предпосылок зарождения и развития корпоративного обучения выступают особенности внутреннего развития корпорации, ее законы, стандарты и требования к уровню специалистов, формирующих штат компании. Организация, стремящаяся к прогрессивному развитию, не может обойтись без качественных изменений законов и правил, по которым она функционирует. Лидеры компаний осознают необходимость переподготовки и повышения квалификации сотрудников, развития потенциала главного капитала компании – кадров.

Этапы развития, функционирование, значение и значимость корпоративного образования – это тема наших последующих исследований.

Литература:

1. Акофф, Л. Планирование будущего корпорации / Л. Акофф. – М.: Сирин. – 2012, - 256 с.
2. Белых В. С. О корпорации, корпоративных отношениях и корпоративном праве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://secandsafe.ru/pravovaya_baza/blogi/yuridicheskaya_bezopasnost/o_korporacii_korporativnyh_otnosheniyah_i_korporativnom_prave
3. Гапликова Д. С. Понятие «корпорация» в зарубежной и российской теории и практике // Молодой ученый. — 2016. — №15. — С. 286-288.
4. Голикова, Ю. А. Организация и управление корпорациями в мировой экономике: учебное пособие / Ю. А. Голикова. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2005. – 96 с.
5. Грант, Р. Современный стратегический анализ 5-е издание / Р. Грант — СПб.: Питер. – 2008, — 560 с.
6. Кочетков, Г. Б. Корпорация: Американская модель / Г. Б. Кочетков, В. Б. Супян. — ПИТЕР. – 2005, - 320 с.
7. Ла Порта Р., Лопес-де-Силанес Ф., Шлейфер А. Корпоративная собственность в различных странах мира // Российский журнал менеджмента. – 2012. - Т.3. - №3 - С. 97-148.
8. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс. - М.: Политиздат. – 1973, - 907 с.
9. Мингазов Х. Становление новых организационно-хозяйственных структур в российской индустрии // Российский экономический журнал. – 1993. - №9 – С. 25-34.
10. Мозолин, В.П. Корпорации, монополии и право США / В.П. Мозолин. – М.: Изд-во Мос. гос. ун-та. – 1961, - 394 с.
11. Покровский, И.А. История римского права / И.А. Покровский. – СПб.: Летний Сад. – 1998, - 312 с.
12. Радыгин А., Сидоров И. Российская корпоративная экономика: сто лет одиночества? // Вопросы экономики. – 2000. - №5 – С. 45-61.
13. Рукавишников С. М. Корпорация как правовой и социальный институт: Дис. канд. юр. наук. М., 2005. – 165 с.
14. Словарь иностранных слов. М., 1980. - С. 261.
15. Тарасов, И. Учение об акционерных компаниях / И. Тарасов. - Ярославль: тип. Г. Фальк. – 1879, 296 с.
16. Forbes Global 2000. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.forbes.com/lists/2010/18/global-2000-10_The-Global-2000_Rank.html.
17. Gompers P. A., Ishii J., Metrick A. Extreme Governance: An Analysis of Dual-Class Firms in the United States [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstractid=562511>

УДК 159.913

старший преподаватель Дигуева Ольга Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Яковлева Лариса Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Агеева Ульяна Павловна

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы представлено теоретическое исследование проблемы поиска, определения и раскрытия наиболее эффективных методов воспитания ценностного отношения учащейся молодежи к здоровью и здоровому образу жизни.

Авторами статьи установлено, что воспитание ценностных отношений учащейся молодежи осуществляется на основе применения трех групп методов воспитания: 1) повседневного систематического, целенаправленного и свободного общения, доверительного взаимодействия в обыденных и экстремальных ситуациях (педагогическое требование, уважение к личности ребенка, убеждение); 2) педагогического и психологического прикосновения педагога к личности ребенка в целях коррекции его сознания и поведения, стимулирования или торможения деятельности, обращения к личности в жизненных ситуациях (обращение и самообращение к сознанию, чувству и воле); 3) детской самостоятельности (самоорганизации, саморегуляции, самообразования, самодисциплины, само-совершенствования).

Ключевые слова: методы воспитания, ценностное отношение, здоровье, здоровый образ жизни, учащаяся молодежь.

Annotation. The theoretical research of a problem of substantial characteristic of methods of education of the valuable attitude of the studying youth towards health and a healthy lifestyle is presented in author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature.

By authors of article it is established that education of the valuable relations of the studying youth is carried out on the basis of use of three groups of methods of education: 1) daily systematic, purposeful and free communication, confidential interaction in ordinary and extreme situations (the pedagogical requirement, respect for the identity of the child, belief); 2) pedagogical and psychological touch of the teacher to the identity of the child for correction of his consciousness and behavior, stimulation or slowing down of activity, the address to the personality in life situations (the address and the self-appeal to consciousness, feeling and will); 3) children's amateur performance (self-organization, self-control, self-education, self-discipline, self-improvement).

Keywords: education methods, the valuable relation, health, a healthy lifestyle, the studying youth.

Введение. Статистические данные ежегодных государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации» [2015, 2016, 2017] материалы о выполнении Федеральной программы развития образования, отчет межведомственной комиссии Совета Безопасности РФ по охране здоровья населения [2015], а также результаты научных исследований [1, 7] свидетельствуют о крайне низком уровне состояния здоровья детей и подростков.

В настоящее время у учащейся молодежи наблюдается тенденция снижения уровня здоровья. Объективную причину роста количества заболеваний, ухудшения состояния здоровья учащейся молодежи усматривают в условиях организации учебно-воспитательного процесса, а именно в недостаточной разработанности вопросов формирования положительного ценностного отношения учащихся к своему здоровью, это приводит к тому, что они постепенно, по мере взросления отходят от норм здорового образа жизни. В целом ряде научных исследований рассматривались вопросы создания базовых педагогических условий, способствующих решению оздоровительных задач [1, 2, 4, 7, 10, 18, 27].

В них можно выделить два подхода, первый из которых сосредоточен на поиске путей оптимизации объективных условий, способствующих реализации здорового образа жизни в различных сферах жизнедеятельности учащейся молодежи.

Второй подход сосредоточен на создании субъективных условий, обеспечивающих ценностное отношение учащейся молодежи к собственному здоровью и здоровому образу жизни [1, 7, 9, 20, 29, 30]. Это возможно через реализацию лично ориентированного подхода к организации учебно-воспитательной деятельности учащихся. Наряду с этим вопросы использования учебно-воспитательной деятельности в качестве основного инструмента воспитания ценностного отношения учащейся молодежи к здоровью и здоровому образу жизни недостаточно исследованы [1, 7].

Таким образом, в настоящее время существует объективное противоречие между практической и социальной необходимостью воспитания ценностного отношения учащейся молодежи к здоровью как субъективной личностной предпосылке здорового образа жизни и недостаточной научно-методической и психолого-педагогической разработанностью вопросов педагогического управления его развитием в условиях учебно-воспитательного процесса в рамках деятельности общеобразовательной школы [1, 7].

Изложение основного материала статьи. Предметом педагогической науки принято считать воспитание как педагогический процесс, направленный на формирование положительных качеств личности.

Рассуждая о смысле воспитания, В.В. Краевский [28] выделил такие: 1) широкий социальный смысл, подразумевающий воздействие на человека всей окружающей действительности; 2) широкий педагогический смысл, подразумевающий целенаправленную деятельность, охватывающую весь учебно-воспитательный процесс; 3) узкий педагогический смысл, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная

работа; 4) еще более узкий смысл, когда решаются задачи, связанные с формированием ценностных ориентаций и ценностных отношений.

П.И. Пидкасистый [31] отмечает, что в теории и практике достаточно часто можно встретить толкование воспитания как процесса социального формирования личности. И.З. Гликман, показывая содержательную близость понятий «воспитание» и «формирование», отмечает, что если имеется в виду достижение человеком того уровня развития, при котором он становится членом общества, говорят о социализации, если надо подчеркнуть, как и под влиянием каких факторов человек обрел черты личности, то употребляет термин «формирование», если указывается влияние на систему отношений личности к окружающей среде, то понимается категория «воспитания» [31].

Таким образом, воспитание и формирование имеют синергетическую связь, основанную на педагогических принципах: целостности; субъективности; ориентации на ценности и ценностные отношения.

Целостным воспитание становится, на наш взгляд, только тогда, когда ключевым объектом внимания педагога становятся отношения.

Данное понимание термина «воспитание» позволяет представить его в виде процесса, результатом которого является формирование заданных целью воспитания определенных социальных качеств личности, в том числе ценностных ориентаций и ценностных отношений.

Эффективность формирования ценностных ориентаций и ценностных отношений учащейся молодежи к здоровью и здоровому образу жизни напрямую зависит от методов, используемых в воспитании [1, 6, 14, 15, 22, 32].

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение), способ построения и обоснования системы знания; совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности.

С педагогической точки зрения в определении понятия «метод» мы придерживаемся определения, данного П.И. Пидкасистым [31], который практикует его как упорядоченный способ совместной деятельности (общения) учителя и учеников, позволяющий влиять на сознание, чувства и поведение последних.

При воспитании ценностных отношений учащейся молодежи к здоровью и здоровому образу жизни мы придерживаемся трех групп педагогических методов.

1. Методы повседневного систематического, целенаправленного и свободного общения, доверительного взаимодействия в обыденных и экстремальных ситуациях.

2. Методы педагогического и психологического прикосновения педагога к личности ребенка в целях коррекции его сознания и поведения, стимулирования или торможения деятельности, обращения к личности в жизненных ситуациях.

3. Методы детской самостоятельности.

К первой группе методов как наиболее оптимальных по достижению цели и эффективности относятся педагогическое требование, уважение к личности ребенка, убеждение.

Каждый из перечисленных методов позволяет создать систему отношений на гуманистической основе, так как в центре внимания находится личность подростка.

Метод педагогического требования характеризуется применением способа четкого указания, алгоритмизацией деятельности. Воздействие учителя рассчитано на переход требования учителя в требование подростка к самому себе.

Метод уважения личности предполагает гуманизацию организуемого образовательного пространства. Об этом свидетельствуют характерные черты отношения преподавателя к учащимся: доброжелательность, вежливость, требовательность, искренняя заинтересованность их жизнью.

Метод убеждения характеризуется построением причинно–следственной связи явлений, обосновывающей необходимость принятия подростком соответствующего решения.

Убеждение осуществляется через последовательное применение целостной системы приемов, таких, как: обсуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критика. Соответственно формами организации совместной деятельности преподавателя и учащихся, в рамках которых применяется метод убеждения, являются беседа, рассказ, дискуссия.

Убеждение, используемое в качестве метода, трансформируется в процессе взаимодействия с учащимся в убежденность, именно в этом состоит его ценность [5, 16, 17, 26].

Методы педагогического и психологического прикосновения педагога к личности подростка в целях коррекции его сознания и поведения, стимулирования или торможения деятельности, обращения к личности в реальных жизненных ситуациях представлены тремя группами методических приемов:

- обращение и самообращение к сознанию. Формами применения этого метода являются: пример, разъяснение, ожидание радости, актуализация мечты, снятие напряжения;

- обращение к чувству заключается в воздействии на чувства человеческого достоинства подростка, его личной ответственности перед собой и окружающими его людьми. Оно реализуется в чувствах моральной неудовлетворенности своим поведением, нарушением норм поведения. Педагог обращается к совести ребенка, его достоинству, самолюбию, чести;

- обращение к воле. Это предполагает использование таких приемов, как требование, упражнение, поощрение и наказание [3, 13, 24, 25].

Методы детской самостоятельности представляют собой способы самоорганизации творческой деятельности. К группе методов детской самостоятельности относятся следующие способы: самоорганизации, саморегуляции, самообразования, самодисциплины, самосовершенствования. Об их эффективности свидетельствует внутренняя готовность подростка принимать педагогические воздействия и самостоятельно следовать им. Этот процесс был описан В.А. Сухомлинским и получил название воспитуемости [1, 7, 8, 19, 23].

Воспитуемость и сопротивляемость имеют три уровня развития:

1) пассивный; 2) активный; 3) уровень творческой деятельности (в отношении воспитуемости) или уровень негативизма поведения (в отношении сопротивляемости).

Связь между воспитуемостью и сопротивляемостью носит обратно пропорциональный характер: чем выше воспитуемость (творчески деятельная) и ниже (пассивная) сопротивляемость по отношению к

педагогическим воздействиям, тем результативнее процесс формирования положительных ценностных отношений личности к окружающей действительности [11, 12, 21].

Выводы. Таким образом, воспитание ценностного отношения учащейся молодежи к здоровью и здоровому образу жизни осуществляется на основе применения, выявленных нами наиболее эффективных методов воспитания: 1) повседневного систематического, целенаправленного и свободного общения, доверительного взаимодействия в обыденных и экстремальных ситуациях (педагогическое требование, уважение к личности ребенка, убеждение); 2) педагогического и психологического прикосновения педагога к личности ребенка в целях коррекции его сознания и поведения, стимулирования или торможения деятельности, обращения к личности в жизненных ситуациях (обращение и самообращение к сознанию, чувству и воле); 3) детской самостоятельности (самоорганизации, саморегуляции, самообразования, самодисциплины, само-совершенствования).

Эффективность применения этих методов зависит от воспитуемости учащегося: готовности к восприятию педагогического воздействия при оптимальном для данного возраста соотношении активности и устойчивости личности, обеспечивающий продвижение в его развитии за счет максимального использования педагогических условий. С другой стороны, воспитуемость, наряду с ценностными отношениями, является результатом применения методов воспитания.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 95. – С. 253.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
12. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2008. – № 5. – С. 16.
13. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2014. – № 3. – С. 73-78.
15. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – Т.6. – № 28. – С. 119-125.
16. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
17. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 141.
18. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 82-87.

19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2016. – № 2. – С. 8-15.
20. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
21. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
23. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014
24. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
25. Зорин С.Д., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Применение бригадных форм работы тренеров в управлении многолетней спортивной подготовкой учащихся детско-юношеских спортивных школ: монография. – Чебоксары, 2014.
26. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
27. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов: монография. – Чебоксары, 2014.
28. Красевский В.В. Воспитание или образование // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 5.
29. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 4. – С. 100-105.
30. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
31. Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений. – 3-е издание, перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 602 с.
32. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.

Педагогика

УДК: 796.011.3-057.87

кандидат педагогических наук, доцент Дюкина Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Игнатъев Сергей Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены показатели физического развития студентов за четыре года обучения, выявлен уровень физической подготовленности студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении.
Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовка, физическая подготовленность, студенты, тестирование.

Annotation. The article discusses the indicators of physical development of students for four years of study, revealed the level of physical fitness of students in the learning process in higher education.

Keywords: physical development, physical training, physical fitness, students, testing.

Введение. Сегодня в век бурного развития нанотехнологий занятия физической культурой или спортом являются самым эффективным способом реализации физиологических потребностей организма человека, потребности в движении.

Создание благоприятных условий для формирования человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство, является одной из актуальных задач стоящих перед государством.

Достижения науки внесли в повседневную жизнь человека вместе с современными технологиями, целый ряд неблагоприятных факторов. К ним, прежде всего, относятся гиподинамия и гипокинезия, физические и нервные перегрузки, стрессы бытового и профессионального характера. Все вышеперечисленные факторы негативно сказываются на здоровье молодых людей. У студентов наблюдается нарушение обмена веществ в организме, избыточная масса тела и т. п. Влияние негативных факторов на состояние здоровья молодого организма до такой степени велико и объемно, что внутренние защитные функции самого организма уже не в состоянии с ними справиться.

Несоответствующее возрастным нормам физическое развитие студентов многие объясняют ненадлежащим медикаментозным обеспечением населения, не обращая внимание на то, что важнейшим фактором укрепления здоровья является двигательная активность человека.

Двигательная активность успешно решает вопросы: укрепления здоровья, повышения умственной и физической работоспособности, улучшения функционального состояния организма человека.

Одной из основных задач высшего образования является сохранение и укрепление здоровья студентов, т. е. их физическое, психическое и социальное благополучие. Для решения данной задачи высшие учебные заведения создают благоприятные условия для всестороннего физического совершенствования студентов.

В тоже время, как показывают результаты ранее проведенных исследований, для очень многих студентов характерно пассивное отношение к занятиям физической культурой и спортом, хотя их значимость и ценность, пусть и опосредовано, но признаются большинством из них.

Проблема физического развития молодежи сегодня справедливо рассматривается в качестве одной из приоритетных социально педагогических задач.

Таким образом, уровень физического развития студентов является одним из показателей их здоровья. В вузы поступают ребята уже с имеющимся уровнем физического развития, и одной из основных задач стоящих перед преподавателями вуза – это совершенствовать данные показатели. Поэтому так важно при планировании физических нагрузок учитывать исходный уровень физического развития и физической подготовленности студентов, чтобы не привести к ухудшению имеющегося состояния здоровья и снижению уровня развития физических качеств.

Изложение основного материала статьи. Проведенная опытно – исследовательская работа была направлена на выявление динамики показателей физического развития и физической подготовленности студентов факультета физической культуры.

Физическое развитие студентов оценивали по параметрам роста, массы тела, окружности грудной клетки, степени развития функциональных способностей организма (жизненная емкость легких, мышечная сила кистей рук).

1. Рост (см) измерялся ростомером.

2. Вес (кг) измерялся при помощи весов.

3. ОГК, (см) сантиметровой лентой.

4. ЖЕЛ (мл) это показатель, отражающий функциональные возможности системы дыхания, измерялся с помощью спирометра. Чтобы оценить полученную величину ЖЕЛ сравниваем её с должной величиной ЖЕЛ, Рассчитанную по формуле Людвиг:

$ЖЕЛ \text{ для мужчин} = 40 * \text{рост (см)} + 30 * \text{вес (кг)} - 4400;$

В норме у здоровых людей ЖЕЛ может отклоняться от должной в пределах ± 15 процентов (оценивается ЖЕЛ из соотношения ЖЕЛ факт/ЖЕЛ должн).

У хорошо подготовленных молодых людей фактическая ЖЕЛ колеблется в среднем от 4000 до 6000 мл и зависит от специфики двигательной деятельности.

5. Сила кисти (кг) измерялась при помощи кистевого динамометра. Средние показатели уровня развития силы правой кисти (если человек правша) у мужчин составляет 35 – 50 кг. Средние показатели уровня развития силы левой кисти обычно на 5 – 10 кг меньше, чем показатели правой кисти.

Показатель силы взаимосвязан с объемом мышечной массы. В связи с чем, при оценке результатов динамометрии важно учитывать и основную абсолютную силу, и относительную, т.е. отнесенную с массой тела. Для этого показатель силы правой кисти умножается на 100 и делится на показатель массы тела. Средние показатели относительной силы у мужчин составляют 60 – 70% массы тела.

Физическая подготовленность студентов оценивалась по уровню развития физических качеств: быстроты, силы, гибкости, выносливости, скоростно-силовых качеств. Для выявления уровня развития физических качеств были взяты следующие тестовые упражнения [1].

1. Развитие быстроты определялось по результатам в беге на 100 м (с),

2. Для выявления уровня развития гибкости применялся тест наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см).

3. Уровень сформированности скоростно-силовых качеств определялся по результатам, показанным в тесте прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см).

4. Уровень силовых способностей выявлялся по результатам, полученным в тесте подтягивание из виса на высокой перекладине (раз).

5. Скоростно-силовые качества определялись по результатам, полученным в тесте поднимание туловища из положения лежа на спине за минуту (раз).

6. Уровень развития выносливости определяли по результатам, полученным в тесте бег 3000 м (с).

Исследование студентов проводилось на базе факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я Яковлева».

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» в количестве 28 человек. На факультете обучаются как юноши, так и девушки, но анализируя динамику физического развития и физической подготовленности студентов выяснилось, что из девушек во всех испытаниях приняли участие 4 человека. Для подсчета и анализа этого количества недостаточно. Исследование динамики физического развития и физической подготовленности было проведено по результатам, полученным в тестировании у юношей.

Все испытуемые не имели медицинских противопоказаний к систематическим занятиям физическими упражнениями. Наблюдение за результатами студентов проводилось с первого по четвертый курс.

Исследование уровня физического развития и уровня физической подготовленности у студентов факультета физической культуры позволило нам получить следующие результаты.

Полученные результаты за период с 2015 по 2018 годы представлены в таблицах 1, 2.

Показатели физического развития студентов ФФК с 1 по 4 курсы, юноши

Показатели	Рост, см	Вес, кг	ОГК, см				ЖЕЛ, мл	Кистевая динамометрия, кг	
			Вдох	Выдох	Пауза	Экспурия		Правой кисти	Левой кисти
2015	173,11± 1,03	63,18± 0,72	92,1± 0,30	81,0± 0,24	89,2± 0,4	5,63± 0,3	3985,6± 31,98	41,1± 0,26	38,1± 0,34
2016	174,61± 1,12	65,32± 0,81	94,2± 0,24	83,1± 0,28	90,5± 0,33	6,25± 0,2	4415,6± 24,87	44,3± 0,28	41,9± 0,27
2017	175,20± 1,08	68,32± 0,73	96,1± 0,23	84,3± 0,3	91,2± 0,4	7,7± 0,55	4847,1± 20,42	47,2± 0,34	44,3± 0,25
2018	176,39± 1,0	68,96± 0,83	98,2± 0,32	86,3± 0,33	93,2± 0,44	7,82± 0,21	5087,7± 33,41	49,5± 0,44	45,5± 0,27

Анализ результатов представленных в таблице показывает, что показатели роста и веса у студентов факультета физической культуры соответствует нормативным показателям.

Отсутствие изменений в росте на четвертом курсе свидетельствует о достижении своих максимальных показателей в этом тесте согласно биологическому развитию молодого организма. Жизненная емкость легких находится на должном уровне и соответствует росту и весу испытуемых. Кистевая динамометрия, как видно из полученных результатов также соответствует нормативным требованиям для данного возраста.

Следовательно, можно сделать вывод, что результаты исследования, полученные за четыре года, показали, что испытуемые имеют хороший уровень физического развития, соответствующий нормативам.

На практических занятиях студенты факультета физической культуры имели возможность совершенствоваться и развивать все жизненно необходимые качества.

Преподавателями на занятиях по спортивно-педагогическим дисциплинам, а также на занятиях в группах повышения спортивного мастерства применялись различные сочетания средств и методов для оптимального физического развития и совершенствования физических качеств студентов.

Таблица 2

Показатели физической подготовленности студентов ФФК с 1 по 4 курсы, юноши

№ №	Тесты	2015	2016	2017	2018
1.	Бег 100м (с)	14,25±0,20	13,74±0,17	13,31±0,14	13,09±0,21
2.	Бег 3000 м (с)	776±0,27	721±0,20	716±0,11	672±0,13
3.	Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см)	11,71±1,13	15,18±1,16	17,39±0,81	20,50±1,36
4.	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	220,57±3,72	224,46±8,13	235,32±3,93	241,54±4,12
5.	Подтягивание из виса на высокой перекладине (раз)	11,21±1,21	12,29±1,02	15,93±1,22	20,50±1,41
6.	Поднимание туловища из положения лежа на спине за минуту (раз)	41,82±1,6	46,71±3,13	48,18±2,43	52,96±2,29

Полученные результаты физической подготовленности студентов факультета физической культуры показывают, что на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении у испытуемых наблюдается положительная динамика развития всех физических качеств.

Показатели развития быстроты имеют прирост в результатах на протяжении всего обучения с 14,25 с до 13,09 с.

В тесте на гибкость также наблюдается прирост в результатах на протяжении четырех лет с 11,71 см до 20,5 см, хотя в исследовании приняли участие только юноши.

Уровень сформированности выносливости у испытуемых повышается от курса к курсу и составляет 776 с на первом курсе до 672 с на четвертом курсе.

Развитие скоростно-силовых качеств, как видно из результатов в тестах также имеет положительную динамику: прыжок в длину с места увеличился с 220,57 см до 241,54 см, в тесте поднимание туловища из положения лежа на спине за одну минуту результат с 41,82 раза увеличился до 52,96 раз.

Особенно значительный прирост в результатах наблюдается в тестовом упражнении подтягивание из виса на высокой перекладине. Полученные данные выявили, что уровень развития силовых способностей увеличился с 11,21 раза до 20,5 раз в 2018 году.

Выводы. Проведенное исследование выявило, что у студентов факультета физической культуры в процессе обучения в вузе наблюдается положительная динамика и в физическом развитии и в физической подготовленности.

На протяжении четырех лет обучения в вузе студенты незначительно, но из года в год улучшали свои результаты, в выбранных тестовых упражнениях. Данный вывод подтверждается результатами проведенного исследования.

Полученные показатели физического развития соответствуют возрастным нормативам и имеют положительную динамику.

Физическая подготовленность у студентов на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении улучшается.

Образовательный процесс на факультете физической культуры организован и проводится с учетом требований государственного федерального стандарта по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль Физическая культура.

Полученные данные физического развития и показатели физической подготовки студентов соответствуют нормативным требованиям развития молодежного возраста.

Таким образом, можно утверждать, что студенты вуза имеют благоприятные условия для совершенствования физических качеств, и возможности оптимального физического развития.

Литература:

1. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 480 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Еремеева Светлана Павловна
ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» (г. Ханты-Мансийск);
доктор педагогических наук, профессор Карпова Ольга Леонидовна
Уральский социально-экономический институт (филиал)
ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (г. Челябинск)

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлено обоснование проектной технологии как приоритетного средства развития самообразовательной деятельности обучающихся. Раскрываются этапы и методы реализации проектной технологии. Каждый из представленных этапов рассматривается как часть образовательного процесса (модуль) по развитию самообразовательной деятельности студентов, где помимо разработки готового проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются знания, умения, навыки и способности самообразования.

Ключевые слова: проект, проектная технология, средство, развитие, самообразовательная деятельность.

Annotation. The article presents the rationale of the project technology as a priority means of developing self-education activities of students. The stages and methods of implementation of the project technology are disclosed. Each of the presented stages is considered as part of the educational process (module) for the development of students' self-education activities, where, in addition to developing a finished design product, not only diagnostically manifests, but also knowledge, skills, abilities and abilities of self-education are formed.

Keywords: project, project technology, tool, development, self-education activity.

Введение. Значение развития самообразовательной деятельности студентов обусловлено сегодня рядом причин (факторов), среди которых: стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий; быстрое «устаревание» знаний; значительное сокращение учебной нагрузки в вузах и, как следствие, смещение весомой доли учебной деятельности в сторону самостоятельной работы обучающихся и многие другие. Наш опыт показывает, что в сложившихся условиях обучающиеся сталкиваются с целым рядом трудностей (барьеров), препятствующих их качественной профессиональной подготовке: трудности в самостоятельном добывании знаний; недостаточно развиты умения анализировать, синтезировать и обобщать массив информации; отсутствие техники самообразования; трудности в самоорганизации и самоконтроле и др. Указанное позволяет в качестве приоритетного условия качественной подготовки студентов и их конкурентоспособности на рынке труда определить развитие самообразовательной деятельности обучающихся.

Формулировка цели статьи. Раскрыть основные этапы и методы проектной технологии как эффективного инновационного средства практической реализации идеи развития самообразовательной деятельности студентов в образовательном процессе вуза.

Изложение основного материала статьи. Исследование теоретико-методологических основ изучаемой нами проблемы развития самообразовательной деятельности обучающихся базируется на следующих идеях и концепциях: теории развития личности как субъекта деятельности, саморазвития личности на основе единства общего профессионального и социокультурного образования (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Ф. И. Фельдштейн); идеи о сознательно-рефлексивном отношении личности к окружающему миру, о самоопределении субъекта в условиях смены ценностей и развития им своего «Я», творческого потенциала (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.); интегративно-развивающий подход (А. Я. Найн, Л. А. Шипилина); технология проектного обучения (В. С. Лазарев, Е. С. Полат, Г. К. Селевко); научные положения теории управления социальными и образовательными процессами (М. С. Каган, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, А. В. Мудрик и др.); основы педагогической прогностики и педагогического проектирования образовательного процесса (В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, А. П. Беляева, Л. М. Кустов, М. М. Поташник, М. Н. Скаткин и др.); использование возможностей интеграции в профессиональной подготовке специалистов (Г. В. Абросимова, С. И. Архангельский, Ю. А. Ганин,

Л. Г. Семушина, Л. А. Шипилина); идея опережающего обучения (В. В. Горшкова, В. А. Ермоленко, П. Н. Новиков, А. И. Субетто); проектирование и внедрение информационных технологий в учебном процессе (И. Н. Преображенская, Э. Г. Скибицкий, И. Р. Сташкевич, Л. И. Холина и др.).

Проведя глубокий анализ данных работ, мы рассматриваем **самообразовательную деятельность студентов** как активную, саморегулируемую, лично и профессионально-значимую, самостоятельную познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта с целью самосовершенствования [3, с. 40].

Наш многолетний опыт изучения данной проблемы показывает, что в сложившихся условиях требуется поиск и внедрение эффективных педагогических средств развития самообразовательной деятельности обучающихся в образовательном процессе вуза. Приоритетным средством, как показывает опыт и, это подтверждается сегодня многими российскими [1; 2; 3; 5; 7; 8; 10; 11] и зарубежными [12; 13] исследованиями, является проектная технология. Убедительным аргументом в пользу эффективности проектной технологии как средства развития самообразовательной деятельности, как отмечает М. С. Попова, является тот факт, что 90 % добытых самостоятельно знаний, открытых истин и закономерностей закрепляется в памяти обучающегося [10, с. 102]. Такого рода открытия происходят через собственное сознание и переживание, во многом благодаря актуализации ресурсов самообразовательной деятельности.

Этимологически дефиниция «проект» происходит от латинского слова *proiect* – выброшенный вперед. Изначально этот термин относился к области архитектуры и машиностроения. Проект в современном его понимании обладает рядом существенных признаков [7; 9]: является продуктом деятельности и средством проектирования; организация моно или совместных форм деятельности; несет в себе потенцию нового и ценности проектировщика; имеет единичный жизненный цикл с фиксированными временными рамками начала и окончания; отличается особой уникальностью; ориентирован на четкое достижение цели.

Опираясь на ряд исследований, а также исходя из собственного понимания проектной технологии как средства развития самообразовательной деятельности студентов, раскроем основные этапы и методы ее реализации (таблица 1).

Таблица 1

Этапы и методы реализации проектной технологии

Этапы реализации проектной технологии	Методы реализации проектной технологии
Концептуальный этап	Предварительное ознакомление с литературой; метод «мозгового штурма»; мысленный эксперимент; создание проблемной ситуации; составление плана реализации проекта; техническое задание; защита концепции; доклад и презентация
Технологический этап	Визуальная организация; анализ и синтез литературы; методы активного обучения; текущий контроль деятельности; промежуточная оценка результатов; самооценка; рефлексия
Оценочно-рефлексивный этап	Оценка; рефлексия; получение обратной связи; интерпретация полученных данных; экспертиза результатов; анализ и сопоставление результатов; оформление проектного портфолио; подготовка доклада и презентации

Концептуальный этап является первоначальным и наиболее значимым в реализации проекта. Научное обоснование и тщательное продумывание деталей реализации проекта оказывает непосредственное влияние на его эффективность. На данном этапе значительная роль принадлежит преподавателю (куратору) как наставнику и научному консультанту.

Концептуальный этап включает: выбор темы; определение ее актуальности, т.е. установление ценности; осознание сущности и формулировку проблемы; определение цели проекта; формулировку гипотезы; постановку задач; составление и обсуждение рабочего плана действий по решению поставленных задач; выбор эффективных средств и методов достижения цели; определение необходимых материалов и финансовых затрат для реализации проекта; определение критериев оценки результативности проекта.

Такой подход, как показало исследование обеспечивает фундаментальность проектирования учебного процесса, стимулирует освоение студентами теоретических аспектов изучаемой проблемы. Как верно отмечает Г. И. Лазарев, если правильно поставить задачу, студент сам захочет искать, изучать и привлекать необходимые концептуальные средства для ее решения. Причем делать он это будет осмысленно и целенаправленно [6, с. 6].

При разработке студентами концепции проекта выявляются первые трудности самообразовательной деятельности, которые подлежат дальнейшей диагностике и их устранению с помощью создания специальных педагогических условий. При этом, задача педагога – не только комплексная подготовка обучающегося к самообразовательной деятельности, руководство самообразованием, а, что особенно важно, прогнозирование, предвидение трудностей, которые возникают у обучающихся в ходе самообразовательной деятельности.

Завершается данный этап защитой концепции, обсуждением, в ходе которого происходит уточнение, согласование и, возможно доработка самой концепции проекта. Уже на первоначальном этапе обеспечивается самораскрытие мотивационного, когнитивного и творческого потенциала личности студента, что является необходимым условием развития самообразовательной деятельности. Так, вовлечение в проектную деятельность на основе социальной, в том числе и профессиональной мотивации опирается на базовую систему начальных познавательных практик (исследовательская форма первичного самопознания и саморазвития, которая реализуется через практикоориентированную деятельность и опирается на комплекс научно-исследовательских и аутентичных задач, формулируемых студентом самостоятельно или при поддержке педагога). Такая поисковая деятельность, как отмечает А. О. Карпов, позволяет обучающемуся определиться с первоначальным спектром познавательных интересов. Когнитивная самодиагностика создает внутренние основания для прогностических интенций индивидуального будущего в социальном и профессиональном планах [2, с. 8]. Они носят предшествующий характер и нуждаются в последующих познавательных сценариях, посредством которых обучающийся, проходя через ряд ситуаций выбора, проектирует собственную траекторию непрерывного развития.

Следующий, технологический этап, связан с непосредственной практической реализацией проекта. Выполняется пошагово в соответствии с поставленными задачами. В том случае, если проект носит коллективный характер, каждый из его участников должен иметь четкое представление о своих обязанностях и сроках предоставления готового продукта для достижения общего результата. При этом важное значение отводится умениям обучающегося осуществлять качественную обратную связь со всеми участниками проекта. Данные условия являются необходимыми, так как при их соблюдении появляется возможность дальнейшего продвижения проекта. На данном этапе, как показывает опыт, у студентов формируются важные умения рационально применять различные источники информации в своей деятельности и оптимально управлять процессом самообразования (от планирования до осуществления замыслов и самоконтроля полученных результатов).

Необходимым условием является также осуществление контрольно-оценочной деятельности. Как верно отмечают И. А. Колесникова и М. П. Горчакова-Сибирская, такая деятельность предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов или других «сопровождающих» лиц [4, с. 114].

Заключительный, оценочно-рефлексивный этап, является завершающим аккордом реализации проектной технологии и представлен такими методами, как: оценка, рефлексия, получение обратной связи, интерпретация полученных данных, экспертиза, анализ и сопоставление результатов. На их основе определяется соответствие результатов проекта первоначальному замыслу. Задача преподавателя – побудить студента к рефлексии собственной деятельности. И, в заключении, помимо академической оценки, необходимо поставить и «жирную эмоциональную точку» в итоговом пункте реализации проекта, так как на заключительном этапе срабатывает известный психологический прием «эффект края», при котором запоминается начало и конец.

Каждый из представленных этапов реализации проектной технологии рассматривается нами как часть образовательного процесса (модуль) по развитию самообразовательной деятельности студентов. Здесь помимо разработки готового проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются знания, умения, навыки и способности самообразования. В ходе реализации проектной технологии как средства развития самообразовательной деятельности диагностируются такие критерии, как: отношение к самообразованию; осознанность самообразовательной деятельности; умения применять усвоенную информацию на практике; умения добывать знания с помощью различных источников; умения самоорганизации и саморегуляции; адекватная самооценка. Интегрирующим критерием выступает готовность студента к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

Выводы. Проведенное нами исследование позволило сделать вывод о том, что реализация проектной технологии в соответствии с выделенными этапами и методами, выступает эффективным инновационным средством практической реализации идеи развития самообразовательной деятельности студентов в образовательном процессе вуза. В процессе использования проектной технологии, как показала практика, создается оптимальное психолого-педагогическое взаимодействие, способствующее повышению мотивации, преодолению барьеров и развитию устойчивой позиции обучающегося к непрерывному самообразованию. Это, в свою очередь, позволяет гарантированно решать поставленные задачи по развитию самообразовательной деятельности студентов.

Литература:

1. Еремеева, С. П. Проектирование учебного процесса на основе использования дистанционных технологий / С. П. Еремеева, О. Л. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 212-216.
2. Карпов, А. О. Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний / А. О. Карпов // Общество и экономика. – 2013. – № 11. – С. 5-20.
3. Карпова, О. Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 204 с.
4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Крутова, И. Ю. Использование проектной технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе / И. Ю. Крутова // Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 75-81.
6. Лазарев, Г. И. Ориентированное на практику обучение – ответ на требования внешней среды / Г. И. Лазарев // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 3-13.
7. Лазарев, В. С. Метод проектов в образовании: новое понимание / В. С. Лазарев // Народное образование. – 2012. – № 8. – С. 203-211.
8. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании: монография / Н. А. Масюкова. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования, 1999. – 287 с.
9. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Гл. ред. В.С. Степин. – М.: Мысль, 2010. – Т. 3. – 692 с.
10. Попова, М. С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов / М. С. Попова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 3. – С. 101-103.

11. Чеботарева, Е. С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности / Е. С. Чеботарева // Вестник ТГУ. – 2009. – № 5 (73). – С. 121-125.
12. Frey, K. Die Projekt-methode / K. Frey. Weinheim, Basel, Belts, 1984. – 305 p.
13. Knoll, M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes / M. Knoll // Pädagogik. Heft 7-8. – 1993. – P. 58-63.

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент **Жадаев Артем Юрьевич**

Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) Государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматриваются различные виды мышления, необходимые как студенту, так и будущему компетентному профессионалу в сфере индустрии питания. Показано, что учебная и производственная практика влияет на формирование или развитие профессионального мышления у бакалавров. Обозначены модули учебных дисциплин в соответствии с учебным планом ИПТД для формирования широкого спектра компетенций, необходимых будущему технологу общественного питания в предстоящей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мышление, профессиональное мышление, естественнонаучные дисциплины, индустрия питания.

Annotation. The article discusses the different types of thinking necessary for both the student and the future competent professional in the field of food industry. It is shown that educational and industrial practice affects the formation or development of professional thinking in bachelors. The modules of academic disciplines in accordance with the curriculum of the IPTD for the formation of a wide range of competencies necessary for the future technologist of public catering in the upcoming professional activities.

Keywords: thinking, professional thinking, natural sciences, food industry.

Введение. Проблема формирования профессионального мышления, как одного из компонентов компетентности студентов, является чрезвычайно важной задачей профессиональных образовательных учреждений на современном этапе развития общества [7, 8].

В исследованиях по проблеме формирования профессионального мышления отмечается, что мышление студентов часто является академическим, качественно отличным от мышления специалиста, лишь в какой-то части моделирующим мышление в реальной профессиональной деятельности. Задача научно-педагогических работников сводится к тому, чтобы в процессе обучения студентов в вузе осуществлялся переход от мышления академического к мышлению собственно профессиональному.

Изложение основного материала статьи. Обзор литературных источников свидетельствует о дискуссионном характере определения профессионального мышления.

А. К. Маркова определяет профессиональное мышление как профессионально важное качество, состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности, «принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычленивания содержания предмета труда». В качестве характеристик профессионального мышления, следуя А.К.Марковой, можно рассматривать такие основные виды мышления, принятые в общей психологии, как наглядно-образное, ассоциативное, логическое, понятийное, речевое, практическое и теоретическое, а также исследовать обслуживающие их операции сравнения, анализа, обобщения, абстракции [3].

По мнению Т. Ф. Кузенной [2], профессиональное мышление представляет собой «преобразованную в форму внутреннего когнитивного (умственного) процесса исполнительскую часть профессиональной деятельности, адекватную нормативной (эталонной) модели мыслительной деятельности применительно к объекту труда в соответствующей предметно-профессиональной реальности (филологической, педагогической, технической и т.д.)».

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что профессиональное мышление включает в себя: процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности (предмета труда, задач, условий и результатов труда), пути получения человеком новых знаний о разных сторонах труда и способах их преобразований, приёмы постановки, формулирования и решения профессиональных задач, приемы целенаправленного и планообразного в ходе труда, выработку новых стратегий профессиональной деятельности.

С.В. Нужнова полагает, что целенаправленное развитие профессионального мышления у студентов осуществляется начиная с первого курса в процессе изучения общеобразовательных дисциплин [4]. На наш взгляд, развитие профессионального мышления, осуществляемое при содействии комплекса объективных и субъективных факторов, наиболее эффективно происходит в периоды учебной (ознакомительной) и производственной практики (по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, преддипломной практики) при «синтезе» теоретического и практического компонентов знаний. Поэтому учебная и производственная практика нуждается в научно-обоснованных рекомендациях к процессу формирования профессионального мышления, которая представляет триединство методических, дидактических и методических подходов по ее проведению. Согласно утвержденному учебному плану ИПТД по направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания» (прикладной бакалавриат) очной формы обучения, поступившие на программу ВО после окончания СПО, студенты уже во втором семестре проходят ознакомительную практику, а в 4 семестре - практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Одной из проблем, с которой студенты сталкиваются на производственной практике, является неумение применять полученные

теоретические знания, приобретенные в вузе, непосредственно на производстве, в данном случае на предприятии общественного питания. Отсюда возникает множество проблем, связанных с дальнейшим обучением студента в вузе.

Учебная практика призвана дать первичные сведения и познакомить студентов со спецификой деятельности по выбранному направлению подготовки. Она проводится, как правило, в начальный период обучения (1-2 год обучения). Её задачей является знакомство с основами будущей профессиональной деятельности, получение сведений о специфике избранного направления подготовки.

Основными задачами студентов во время прохождения производственной практики являются закрепление и расширение теоретических знаний, полученных при изучении специальных дисциплин, расширение кругозора обучающихся, ознакомление с предприятием общественного питания, воспитание у будущих технологов культуры общения, а также чувства уважения к производственному труду и ответственности за порученное дело, привития умения организаторской деятельности в условиях трудового коллектива, приобретение практических навыков в области технологии и организации производства кулинарной продукции, контроля качества и безопасности сырья, полуфабрикатов, готовой пищевой продукции, необходимых в работе технолога общественного питания, сбор необходимых материалов для подготовки и написания выпускной квалификационной работы.

Организация деятельности студентов в период прохождения производственной практики базируется на нормативных документах и учебно-методических материалах образовательного учреждения, а, именно, положение о практике, разработанное в соответствии с нормативными документами Минобрнауки РФ, рабочие учебные программы по практике применительно к специальностям, методические указания для обучающихся, определяющие порядок прохождения и содержание практики.

Контрольным мероприятием промежуточной аттестации обучающихся по итогам практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является зачет с оценкой, который проводится в форме презентации результатов обучения в рамках пройденной обучающимся практики, а именно защита отчета.

В зависимости от видов деятельности, этапа и места прохождения практики перед студентом могут быть поставлены определенные задачи в научно-исследовательской, производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности.

В данной работе делается акцент на формирование профессионального мышления у студентов посредством изучения естественнонаучных дисциплин (экология, химия), поскольку естественнонаучные явления человек оценивает с точки зрения своего мировоззрения и мышления. Целью изучения естественнонаучных дисциплин в школе является формирование общекультурных компетенций, а у студентов-технологов этот спектр гораздо шире, поскольку включает в себя также и формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Изучение естественнонаучных дисциплин, в частности химии, у студентов пищевой индустрии является фундаментом для изучения дисциплин профессионального модуля, например, «Новые виды сырья в индустрии питания», «Современные ресторанные технологии производства кулинарной продукции», «Современные концепции питания» и др.

От того насколько будет развито профессиональное мышление студента во многом зависит и развитие профессионально-личностных качеств, каждого отдельного индивидуума. Развитие профессионального мышления в целом связано с интеллектуальным развитием человека. Поэтому творческая составляющая профессионального мышления в соответствии с этим также должна претерпевать определенные изменения в процессе профессионализации, иными словами, развитие профессионального мышления, как более объемного качества, непременно включает в себя и развитие творческого мышления, а также креативности студентов. Способность человека к творческой деятельности характеризуется умением увидеть проблему, осознанием множественности подходов и связей в рассматриваемом явлении, способностью ухода от шаблонов и стереотипов, умением перегруппировки идей и выдвижением новых и оригинальных, способностью к конкретизации, абстрагированию и синтезу, оценкой получаемых результатов и прогнозированием их практического использования [1]. Очень важно преподавателю в процессе систематической работы со студентами выработать у них потребность к самообразованию, а не просто информационное сообщение знаний, как зачастую это происходит на лекционных занятиях.

Говоря о профессиональном мышлении, как правило, имеют в виду те особенности мышления, которые позволяют специалисту быстро, точно и оригинально выполнять профессиональные задачи в своей предметной области на высокопрофессиональном уровне. Рассмотрим виды мышления, включенные в профессиональную деятельность технолога общественного питания (рис. 1).



Рисунок 1. Приоритетные виды мышления в профессиональной подготовке студентов - технологов общественного питания

Аналитическое мышление формируется у студентов в процессе планомерного изучения, как профессиональных, так и естественнонаучных дисциплин, а именно, аналитической химии. Как отмечает академик РАН Ю.А. Золотов «В основе ряда естественных наук (не только химии), как и в основе многих

отраслей промышленного производства, лежит информация о химическом составе веществ, т. е. результаты анализов. Нужно знать, как получали эту информацию, насколько ей можно доверять».

Поэтому дисциплина «Аналитическая химия» дает необходимую базу для более глубокого изучения и понимания химико-биологических процессов, на которых основывается производство и переработка продуктов питания. В процессе изучения данного курса у обучающихся формируются необходимые умения по проведению контроля качества продукции и услуг в общественном питании на разных стадиях технологического процесса, определение по прямым и косвенным признакам соответствия рецептуре, соблюдения установленных режимов технологических процессов, проведение идентификации продукции и услуг, выявление фальсификации сырья, полуфабрикатов и готовой продукции.

Творческое мышление выражается в том, что профессия технолога общественного питания предполагает проектирование, разработку новых рецептов блюд для национальной и зарубежной кухни, а это, в свою очередь, требует развития оригинального мышления по принятию нестандартных решений в своей профессиональной деятельности. Ежегодно студенты ИПТД принимают активное участие в открытом чемпионате «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», демонстрируя свое мастерство по компетенциям «Поварское дело», разрабатывая оригинальные рецепты для приготовления отдельных блюд в меню питания.

Экологическое мышление у специалистов сферы индустрии питания формируется при изучении, в первую очередь, учебного курса «Экология». Так, при выполнении практической работы на тему «Употребление продуктов питания, в состав которых входят пищевые добавки с условным обозначением Е», студенты изучают этикетки различных пищевых продуктов с помощью классификатора пищевых добавок в системе Codex alimentarius. В ходе учебного занятия обучающиеся выявляют содержание «Е» в составе продуктов, цель их использования, биологическое значение и характер влияния на здоровье человека, на основании чего делают заключение об экологической безопасности продовольственных продуктов и экологической безопасности своего ежедневного меню.

Управленческое мышление предполагает формирование способности у технолога общественного питания к управленческой деятельности и организационному поведению [6], поскольку специалисты, получившие высшее образование в данной области, приобретая опыт работы, могут стать не только шеф-поварами, но также директорами ресторана, кафе или других предприятий общественного питания.

Технологическое мышление включает развитие аналитико-синтетической деятельности (анализ, синтез, конкретизация) у обучающихся при проведении практических (лабораторных) работ, в частности по естественнонаучным дисциплинам. Например, при проведении практической работы на тему «Строение эукариотической и прокариотической клеток» в курсе биохимии, студенты рассматривают под микроскопом микробиопрепараты растительной, животной и бактериальной клеток, выявляют особенности их строения, а также черты сходства и различия. Тем самым развиваются основные мыслительные операции, указанные выше, что, безусловно, пригодится человеку не только в профессиональной деятельности, но также и в своей повседневной жизни.

Как отмечает В.П. Овечкин, Я.В. Чуб, «Специалист, обладающий технологическим мышлением, способен к непрерывному обновлению и пополнению знаний и личного, прежде всего, мыслительного опыта за счет самообразования. Кроме того, и это главное, он способен переходить от одного вида деятельности к другому, что актуально в условиях быстрых перемен реальной действительности» [5].

От того насколько будут сформированы и развиты все вышеперечисленные виды мышления у технолога общественного питания, это поможет стать ему более конкурентоспособным на современном рынке труда.

Формирование и развитие профессионального мышления у будущих специалистов индустрии питания, осуществляемое в процессе профессионального обучения, включает обязательное изучение следующих дисциплин (модулей), в соответствии с учебным планом ИПТД:

1. Модуль математических и естественнонаучных дисциплин, обеспечивающих инженерно-технологическую и естественнонаучную подготовку (математика, информатика, физика, основы инженерной графики, неорганическая химия, органическая химия, физическая и коллоидная химия, аналитическая химия, экология, физиология питания, производственная санитария, микробиология и др.).

2. Модуль профессиональных дисциплин, позволяющих сформировать необходимые профессиональные компетенции, отражающие специфику выбранной профессии (технология продукции общественного питания, технология кондитерских и хлебобулочных изделий, проектирование предприятий общественного питания, организация ресторанного бизнеса и др.).

3. Модуль экономических и социально-психологических дисциплин, обеспечивающих управленческую подготовку (командообразование, самоменеджмент, экономика предприятий общественного питания, бухгалтерский управленческий учет и др.).

4. Модуль общекультурных дисциплин, обеспечивающих формирование общекультурных компетенций (русский язык и культура речи, философия, основы социального государства, иностранный язык и др.).

5. Модуль учебных и производственных практик, позволяющих осуществлять практическое обучение на производстве общественного питания (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности).

Выводы. В данной работе была предпринята попытка по формированию профессионального мышления у студентов – будущих специалистов сферы индустрии питания при изучении естественнонаучных дисциплин и будет продолжено в дальнейшем при обучении бакалавров ИПТД.

Литература:

1. Журавлева, Л.М. Формирование экологического мышления инженера-технолога при изучении дисциплины «Процессы и аппараты пищевых производств» / Л.М. Журавлева // Сб. науч. тр. 4-ой Всероссийской науч.-практ. конф. «Экологические проблемы промышленных городов». Ч. 2. - Саратов, СГТУ, 2009. - С. 295-298.

2. Кузенная, Т. Ф. Формирование профессионального мышления у студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. Ф. Кузенная. – Калининград, 2006. – 186 с.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

4. Нужнова, С. В. Научно-исследовательская работа студентов как необходимое условие подготовки к профессиональной мобильности [Электронный ресурс] / С.В. Нужнова // Сибирский педагогический журнал, 2012, № 8.
5. Овечкин, В.П. Технологическое мышление специалиста: структура и условия формирования в вузе / В.П. Овечкин, Я.В. Чуб // Журнал «Педагогическое образование в России». - Екатеринбург, 2009, №3.
6. Шавандина, И.В. Эффективность развития сферы услуг в Российской Федерации / И.В. Шавандина, С.В. Кучин, В.А. Козлов // Вестник НГИЭИ, 2018, №8(87). – С. 142-153.
7. Шамин, А.Е. Роль вуза, субъекта Российской Федерации, в развитии региональной экономики / А.Е. Шамин, А.Н. Смирнов, Ж.В. Касимова // Вестник НГИЭИ, 2018, №8(87). – С. 114-129.
8. Шамин, А.Е. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах / А.Е. Шамин, Ж.В. Касимова // Вестник НГИЭИ, 2018, №10(89). – С. 119-134.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Алаева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В данной статье отражен результат теоретического исследования по проблеме нарушений предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи. Обоснована необходимость разработки новой методики коррекции предложно-падежных форм существительных, в которой будут учитываться степень данного нарушения.

Ключевые слова: предложно-падежные формы существительных, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, коррекция.

Annotation. This article reflects the result of theoretical research on the problem of violation of prepositional-case forms of nouns in preschool children with General underdevelopment of speech. The necessity of developing a new method of correction of prepositional-case forms of nouns, which will take into account the degree of this violation.

Keywords: prepositional-case forms of nouns, General underdevelopment of speech, preschool age, correction.

Введение. Нарушенное речевое развитие у детей в настоящее время имеет широкое распространение. Данная проблема вызывает необходимость разработки новых подходов к ее решению.

В норме к школьному возрасту ребенок научается свободно излагать свои мысли, грамматически верно строить предложения. При отсутствии логопедической помощи детям с речевыми нарушениями на этапах дошкольного и школьного возраста, усвоение учебной программы характеризуется трудностями.

В связи с этим, формирование предложно-падежных форм существительных и коррекция их нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является одним из актуальных вопросов логопедии.

Исследование направлено на изучение и анализ нарушений предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР) в научной коррекционно-педагогической литературе, а также определение актуальности поиска новых методов коррекции вышеуказанных нарушений.

Изложение основного материала статьи. Необходимыми условиями развития личности ребенка является полноценное овладение речезыковой деятельностью и сформированность способности адекватно вступать в процесс коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Дети с речевой патологией испытывают значительные проблемы в процессе общения. Из-за трудности усвоения ими лексем, правил русского языка, происходит искажение построения предложно-падежных конструкций.

Данную проблему исследовали такие ученые, как С.Н. Сазонова, Н.В. Серебрякова, А.В. Соболева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Н.П. Рудакова, В.И. Яшина и др. Ими было отмечено, что дети с общим недоразвитием речи имеют сложности в усвоении и применении предлогов с пространственным значением, которые понимаются в первую очередь.

Исследования Л.В. Ковригиной показывают, что усвоение дошкольником предложно-падежных форм существительных с пространственным значением и верное применение их в речи происходит на неосознанном уровне, что является необходимой предпосылкой для сознательного усвоения морфологической системы языка в процессе школьного обучения.

Примерно в 2 года и 2 месяца речь нормально развивающегося ребенка обогащается простыми предлогами «в», «на», «у», «с», которые в дальнейшем активно используются. После 4 лет предлоги чаще употребляются в нужном контексте, происходит совершенствование их использования [2, с. 47].

Усвоение предложных конструкций детьми, имеющими отклоняющееся от нормы развитие речи, протекает с существенным различием от детей без аномалии речи. Благодаря соединению различных предлогов с таким грамматическим элементом, как флексия, становится возможным передать разнообразие значений.

Фактом остается то, что понимание и применение предлогов наступает лишь вслед за овладением флексиями, как «наиболее функциональными элементами языка». Ребенок, освоивший систему использования флексий, без труда вводит предлоги в речь, научается «передвигать слово по

словоизменительной шкале» [2, с. 65].

Дети, имеющие нарушения в развитии течи, очень продолжительное время не фиксируют связь между флексией и предлогом, их единства. Если верно воспроизводится флексия, то предлог или опускается, или заменяется аморфными гласными звуками [а], [и], [у]. И напротив, при правильном применении предлога неправильно оформляется флексия [2, с. 66].

Общее недоразвитие речи заключается в нарушении в формировании всех компонентов речевой системы. Выделяют три уровня речевого развития, которые отражают «типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи» [2].

Второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Коммуникация осуществляется посредством использования искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Иногда используются в речи местоимения, союзы, простые предлоги в элементарных значениях. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Третий уровень речевого развития «характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития» [2]. У детей наблюдается аграмматизм, который выражается в ошибках в согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

В связи с тем, что в группы коррекционной направленности для детей с нарушениями речи поступают воспитанники с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, данное исследование будет связано именно с этой категорией детей.

Как отмечают Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, овладение грамматикой детьми с ОНР происходит в том же порядке, что и при нормальном речевом развитии. Дети с ОНР отличаются своеобразием овладения грамматическим строем речи, которое проявляется в «более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития» [4, с. 45].

При этом стоит отметить, что степень выраженности нарушения зависит от тяжести проявления недоразвития речи.

При выраженном недоразвитии речи употребление детьми предложно-падежных форм существительных отражает основные закономерности значительно более ранних периодов речевого онтогенеза, что проявляется в использовании существительных в именительном падеже в значении форм косвенных падежей.

При более высоких уровнях речевого развития замены падежных форм сохраняются, но в качестве формы-заменителя выбираются формы другого косвенного падежа.

Нарушения использования предложно-падежных форм существительных у детей с ОНР III уровня выражаются в упущении предлога и употреблении существительного в именительном падеже, замене предлога или не правильном его употреблении, замена одной конструкции на другую, ошибки словоизменения существительных с непродуктивными окончаниями [7, с. 6]. В современных исследованиях подтверждается факт роста числа детей с общим недоразвитием речи и усложнения коррекции данного нарушения [3, с. 101].

В настоящее время существует достаточное количество методов коррекции как грамматических нарушений в целом, так и предложно-падежных форм существительных в частности, но не имеют оптимальных коррекционных возможностей.

В методиках Е. М. Струниной и О. С. Ушаковой [6], С. Н. Сазоновой [5], Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [7] работа над предлогами ведется в общей системе коррекции нарушений грамматического строя речи. Общим в их методиках является мнение о том, что формирование грамматического строя будет проходить успешно при создании соответствующих условий для предметной деятельности, ежедневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм.

В.И. Яшина предлагает осуществлять формирование грамматически правильной речи через дидактические игры, игры-драматизации, словесные игры, что в свою очередь положительно повлияет на корректное использование предложно-падежных форм существительных [9].

С. Н. Шаховская, исследуя характерные ошибки словоизменения существительных у детей с моторной алалией, предложила свою систему формирования грамматических категорий существительных, прилагательных и глаголов, которая заключается в последовательной работе с использованием определенных методов.

Формирования предложно-падежных форм существительных С. Н. Шаховская рекомендует осуществлять по определенному алгоритму, который заключается в следующем:

- 1 – формируется смысловое значение падежной или предложно-падежной формы,
- 2 – в однословных ответах отрабатывается использование "чистой" словоформы,
- 3 – повтор предложно-падежные формы существительных,
- 4 – самостоятельное построение предложно-падежных форм существительных.

Работа над значением предлогов проводится параллельно с изучением падежей с последующей дифференциацией падежных форм. Автор предлагает строить словосочетания и предложения с уже отработанным существительным в разных падежных формах.

Л.Н. Ефименкова предлагает начинать формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи одновременно с формированием экспрессивной речи ребенка, поэтому работу по устранению нарушения словоизменения существительных предлагается проводить в ходе работы над структурой фразы, над ее грамматическим оформлением. Для этого автор предлагает систему упражнений, в «основе которой лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного, к распространенному» [1, с. 63].

На сегодняшний день имеется достаточное число методик по формированию грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, но, несмотря на это, окончательно выстроенного алгоритма работы нет.

Нарушение, связанное с использованием предложно-падежных форм существительных, широко распространено среди детей с общим недоразвитием речи. Данный вопрос требует решения.

Выводы. Речь дошкольников с ОНР III уровня характеризуется нарушениями навыка грамматически правильного использования предлогов в речи, построения предложно-падежных конструкций согласно правилам русского языка. Они испытывают трудности в диалоговом общении, составлении сообщений. Ситуацию осложняют вторичные отклонения в развитии когнитивных процессов, а также нарушения моторики и быстрая утомляемость.

Исходя из вышеизложенного актуальность проблемы коррекции нарушений предложно-падежных форм существительных у детей дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи, очевидна. Дифференцированный подход в коррекции к данному нарушению позволит построить эффективную коррекционную работу.

Литература:

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. (Развитие и коррекция.) — 112 с.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — Москва: Эксмо, 2016. — 288 с.: ил.
3. Жулина Е.В., Романова А.А. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61-4. — С. 101-103.
4. Лаласва Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с; ил.
5. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Светлана Николаевна Сазонова. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 144 с.
6. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — М., Альфа, 1993. — 103 с.
8. Шаховская, С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией. // Патология речи. — М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1971. — 30-62.
9. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева; под общ. ред. В. И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 448 с. — (Сер. Бакалавриат).

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Аргунова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В данной статье освещены аспекты коррекции связной речи у дошкольников с ОНР посредством драматизации. Описаны закономерности развития связной речи детей с ОНР. Выделены наиболее эффективные механизмы коррекции связной речи в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: речь, дошкольник, общее недоразвитие речи, связная речь, игра, драматизация.

Annotation. This article covers aspects of the correction of coherent speech in older preschoolers with speech disorders through the dramatization. The patterns of development of related speech are described. The most effective mechanisms for the correction of coherent speech in theatrical activities are highlighted.

Keywords: Speech, preschooler, speech disorders, connected speech, game, dramatization.

Введение. Для успешного обучения в школе, а в дальнейшем приобретения желаемой профессии важным является умение пользоваться связной речью. Верное понимание и описание текстовых учебных материалов, умение давать полные ответы на поставленные вопросы, самостоятельно высказывать свои рассуждения – все эти операции требуют достаточно сформированного уровня развития связной речи.

В настоящее время происходит рост числа детей у которых выявляется общее недоразвитие речи (ОНР). Которое, во-первых, оказывает негативное влияние на становление всей речевой деятельности, во-вторых, обуславливает вторичные отклонения в психическом развитии, коммуникации и вызывает трудности социализации. Если ОНР не исправить в дошкольном возрасте, это приведет к проявлению вторичных нарушений в письменной речи при обучении в школе.

Изложение основного материала статьи. Под связной речью понимают, полный речевой дискурс, который обеспечивает коммуникацию и взаимопонимание между собеседниками, основной чертой которой является - понятность. В свою очередь она делится на диалогическую и монологическую.

По своей сути диалогическая речь в большей степени зависит от ситуации, она произвольна и мало организована. Многие ученые рассматривают ее как первичную форму общения, которая помогает развитию взаимоотношений между детьми. Монологическая речь – произвольна, содержательна, организована, изложение текста говорящим происходит в логической последовательности. По мнению

исследователей, высшим успехом речевого развития дошкольников является владение связной монологической речью.

Диалог это беседа двух или более лиц, которые обмениваются небольшими репликами, а монолог - это как правило обращение одного лица к ряду лиц, который оформляет свое повествование литературным языком. В монологической речи целью коммуникации является сообщение о каких-либо фактах действительности [4].

Вопросами формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием рассматривались в работах О. С Ушакова, Е. И Тихеева, Л.А. Пеньевской, Т.А. Ладыженской и др. Ученые отмечают, что к 5 – 6 годам завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический и синтаксический строй языка, они начинают интенсивно овладевать монологической речью. Однако только в условиях целенаправленного обучения, возможно полноценное овладение детьми монологической речью [7, 8].

Этот факт является основанием своевременной коррекции недоразвития устной речи у старших дошкольников с ОНР. Р. Е Левина характеризует ОНР как комплексное нарушение смысловой и произносительной стороны речи, так как происходит расстройство формирования всех элементов речевой системы: словаря, грамматического строя и звукопроизношения [10].

В основе занятий лежит игра, которая является основой игр драматизаций детей дошкольного возраста.

Последовательность работы в коррекции является цикличной:

I цикл «Воспроизведение» попытка поддержки диалога с помощью вопросов логопеда по тексту произведения.

1. Вступление в « контакт» (элементы диалогов героев)
2. Поддержка цикла контакта (ответы на вопросы логопеда)
3. Выход из контакта

На первом этапе происходит попытка поддержания диалога педагога с детьми по знакомому произведению с помощью наводящих или поддерживающих вопросов логопеда по тексту произведения.

II цикл «Объединение» использование репродуктивных реплик.

1. Начало контакта (происходит в то время, когда нужно по тексту)
2. Поддержка цикла контакта
3. Выход из контакта

На втором этапе закрепляются навыки приобретенные на первом этапе обучения, подсказки логопеда постепенно уменьшаются, дети стараются использовать больше репродуктивных реплик, что расширяет и активизирует их словарный запас, следуют за сценарием произведения, своевременно вступают в диалог.

III цикл «Заключительный»

1. Начало контакта
2. Поддержка цикла контакта
3. Выход из контакта

На третьем, заключительном этапе, вносится больше творческих элементов, дети могут проявлять фантазию, и вместо репродуктивных фраз, использовать продуктивные реплики для оригинального окончания произведения, что расширяет словарь детей, позволяет им быть более гибкими в речи, и переносит опыт полученный на занятиях по развитию речи в социальную жизнь детей.

Драматизация с элементами творчества строилась на протяжении всего цикла занятий, на которых выстраивалась логичность, последовательность и связность.

Логопед после знакомства дошкольников с художественным произведением в повседневной жизни, на занятиях продолжает использовать литературный материал в различных видах детской деятельности – в первую очередь в игровой деятельности. Оживляя литературных героев в играх драматизациях, ребенок лучше познает их характеры, мотивацию поступков, эмоциональное состояние, развивает свою связную речь.

Предполагаемым результатом коррекционной программы является коррекция нарушений диалогической речи дошкольников с ОНР III уровня посредством проигрывания и инсценировок различных литературных произведений.

Программа состоит из трех этапов, которые усложнялись на протяжении всего учебного года:

I этап (сентябрь – октябрь) – диагностика уровня связной речи; развитие диалога в процессе игр-драматизаций с помощью составления простых предложений по вопросам и демонстрируемым действиям, а также обучение составлению простых описаний.

II этап (ноябрь – февраль) – совершенствование навыков связной речи посредством игр-драматизаций.

III этап (март – май) – развитие самостоятельной связной речи детей, совершенствование навыков диалога, перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

Особое место в программе занимает закрепление у дошкольников любви к художественной литературе как искусству и средству развития связной речи. Формируется стремление ребенка проявить себя в творчестве, в играх-драматизациях, театрализованной деятельности по мотивам литературных произведений.

Инновационные технологии художественно-эстетического направления помогают логопеду методически грамотно организовывать работу по организации игр-драматизаций в детском саду, позволяет интегрировать деятельность различных специалистов ДОО (воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, педагога-психолога, учителя-логопеда) в едином ключе.

Реализация поставленных задач и содержания работы с детьми всех возрастных групп, требует учета основных принципов организации игр-драматизаций:

1. Важнейшим является принцип специфичности данной деятельности, объединяющей игровой (свободный, произвольный) и художественный (подготовленный, осмысленно пережитый) компоненты.

2. Принцип комплексности предполагает взаимосвязь игры драматизации с разными видами искусства и разными видами художественной деятельности ребенка.

3. Согласно принципу импровизации, игры драматизации рассматриваются как творческая деятельность, что обуславливает особое взаимодействие взрослого и ребенка, детей между собой, основу которого составляют свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

4. Все названные выше принципы находят свое выражение в принципе интегративности, в соответствии с которым целенаправленная работа по развитию игры драматизации, включается в целостный педагогический процесс.

Прогноз конечных результатов: повышение речевой активности детей, совершенствование связной диалогической речи; формирование самостоятельности в организации игр-драматизаций: умение самостоятельно выбирать сказку, стихотворение, песню для постановки; умение проявлять креативность, придерживаться цикличности работы, при придумывании нового героя произведения, или неожиданного окончания его.

Основные направления развития игр-драматизаций состоят в постепенном переходе ребенка: от игры по одному литературному или фольклорному тексту к игре-контaminaции, в которой литературная основа сочетается со свободной ее интерпретацией ребенком или соединяются несколько произведений; от игры, где используются средства выразительности для передачи особенностей персонажа, к игре как средству самовыражения через образ героя.

В содержание работы входит:

Формирование положительного отношения детей к играм драматизации. Это подразумевает углубление их интереса к определенному виду игры драматизации, образу героя, сюжету, наличие интереса к театральной культуре, осознание причин положительного или индифферентного отношения к игре, связанного с наличием или отсутствием интереса и способности к самовыражению в игровой деятельности.

Приобщение детей к художественной литературе, предполагает углубление позиции «артист», развитие способности выражать свои эмоции, чувства к герою и самовыражаться с помощью комплекса средств невербальной и вербальной языковой выразительности.

Использование эффективных приемов общения со сверстниками в процессе планирования игры, по ее ходу (переход из игрового плана в план реальных отношений) и при анализе результатов игровой постановки.

Проявление самостоятельности и субъективной позиции в театрализованной игре. На конкретных примерах необходимо помочь ребенку понять, что «лучшая импровизация всегда подготовлена». Подготовка достигается наличием предшествующего опыта, умением интерпретировать содержание текста и осмысливать образы героев, определенным уровнем освоения разных средств реализации своих задумок. Решение данной задачи требует предоставления детям права выбора средств для импровизации и самовыражения.

В старшем дошкольном возрасте происходит углубление театрально-игрового опыта за счет освоения разных видов игры-драматизации и режиссерской театрализованной игры. Старшему дошкольнику наравне с образно-игровыми этюдами, играми-импровизациями, инсценированием становятся доступны самостоятельные постановки спектаклей, в том числе на основе «коллажа» из нескольких литературных произведений. Опыт режиссерской игры обогащается за счет марионеток, кукол с «живой рукой», тростевых кукол.

Яркой особенностью игр детей после 6 лет становится их частичный переход в речевой план. Это объясняется тенденцией к объединению разных видов сюжетной игры, в том числе игры-фантазирования. Она становится основой или важной частью театрализованной игры, в которой реальный, литературный и фантазийный планы дополняют друг друга. Для старших дошкольников характерны игры «с продолжением». Они осваивают и новую для себя игру «В театр», предполагающую сочетание игр драматизации и театрализованной игры, на основе знакомства с театром, деятельностью людей, участвующих в постановке спектакля. У детей развиваются специальные умения, обеспечивающие освоение комплекса игровых позиций. Первая группа умений связана с совершенствованием позиции зрителя «умного, доброго советчика» [1, 7].

Исследование Г. А. Волковой показало, что театрализованы игры детей, способствуют активизации разных сторон их речи – словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствованию звуковой стороны речи. Драматизированная форма подачи облегчает понимание смысла литературного произведения. После инсценировки любым из видов театров дети лучше запоминают произведение и начинают использовать реплики и сюжет сказки в произвольной игровой деятельности.

Выводы. Коммуникативные способности у детей с ОНР характеризуется низким уровнем владения связной речи. Дети не проявляют инициативы общения, отмечается несформированность лексико – грамматических конструкций, бедность словаря. Так как основным видом деятельности старших дошкольников является игра, одним из эффективных методов коррекции является применение драматизаций. Коррекция посредством драматизаций осуществляется в различных видах игр, в основу которых ложатся русские народные сказки, авторские сказки и литературные произведения.

При применении данного метода, решается сразу несколько задач. Во – первых происходит активизация словаря, совершенствование лексико – грамматического строя речи, развивается диалогическая и монологическая речь. Во – вторых у детей появляется возможность творческого самовыражения, развивается эмоциональная сфера, фантазия, развивается память, внимание, мышление, появляется опыт публичных выступлений. Для более эффективной работы необходимо использовать дифференцированный подход к каждому ребенку. Коррекционный процесс связной речи у старших дошкольников с ОНР длительная работа, требующая взаимодействия педагогов, логопедов, а так же родителей. Этот союз будет способствовать речевому, интеллектуальному, эстетическому и эмоциональному развитию детей.

Литература:

1. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду / А.Е. Антипина. М., 2008. – 194 с.
2. Воробьева В. К. Особенности связной речи дошкольников с моторной алалией // Нарушения речи и голоса у детей. – М., 1995.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 231 с.
4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2006.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда -2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
6. Жулина Е. В. Значение театрализованной деятельности в коррекции речи у детей с ОНР. / cyberleninka.ru/

7. Жулина Е. В. Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам IV региональной научной конференции (30 октября 2017 г.). - НН: 2018 г., с. 18 - 23
8. Жулина Е. В. К вопросу коррекции средствами сказки недостатков связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Ж-л Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4
9. Зинкевич – Евстигнеева Т. Б. Практикум по сказкотерапии. - СПб.: Речь, 2016. 320 с.
10. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Альянс, 2013.
11. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит — СПб., 1997.
12. Ушакова, О.С. Связная речь / О.С. Ушакова // Развитие речи детей дошкольного возраста. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 3 –е изд. М. Просвещение, 1994
13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада — М., 1999. — с. 36–112

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Кадикина Марина Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье отражены результаты теоретического анализа и экспериментального исследования влияния логопедической ритмики на преодоление общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Annotation. The article reflects the results of theoretical analysis and experimental research on the effect of speech rhythmic on overcoming the general underdevelopment of speech in children of middle preschool age.

Keywords: speech rhythmic, a general underdevelopment of speech, older preschoolers.

Введение. Возраст от пяти до семи лет характеризуется высоким уровнем развития речи. В этот период старшие дошкольники должны грамотно строить развернутые предложения, хорошо уметь пересказывать небольшие тексты и понимать то, что говорят. Большинство детей правильно произносят все звуки родного языка, могут регулировать интонацию речи, ее темп и ритм, силу голоса. Также старшие дошкольники активно осваивают разные типы текстов и письменную речь. К сожалению, в настоящее время возрастает число детей, у которых возникают трудности в произношении отдельных звуков, в понимании написанного текста, в правильном выражении собственных мыслей и желаний, неправильно строят предложения и могут совершать ошибки в образовании различных грамматических форм. Так проявляется общее недоразвитие речи у старших дошкольников.

Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста может выражаться как в полном отсутствии общеупотребительной речи, так и в наличии элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Однако, несмотря на различную выраженность признаков ОНР, страдающие им дети, как правило, отличаются поздним развитием речи, ограниченным словарным запасом, выраженным аграмматизмом, а также недостаточностью звукопроизношения и фонематического восприятия.

В таком случае, детям необходима помощь специалиста – логопеда, которая осуществляется в специализированных детских садах и учреждениях дополнительного образования. Одним из элементов коррекционной педагогики является логопедическая ритмика. Она объединяет такие компоненты как речь, музыка и движение.

Изложение основного материала статьи. Актуальной проблемой современной логопедии является значение логоритмики в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи (ОНР) у детей среднего дошкольного возраста.

Исследования по применению логопедической ритмики для детей старшего дошкольного возраста проводились еще в XIX веке. Первым кто выделил музыкальную ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики был Жак-Далькроз. И только в 30-е годы сформировалась как особое направление и до сих пор развивается благодаря таким основоположникам, как В.А. Гиляровский, В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Г.А. Волкова и др. Они подчеркивали, что занятия логопедической ритмикой воздействуют на физическое, умственное и эстетическое воспитание ребенка.

В настоящее время в логопедической работе с детьми с ОНР вопрос выбора средства комплексной коррекции данной речевой патологии является актуальным. Дело в том, что ОНР является стойкой и тяжелой формой нарушения речи, при которой страдает не только речевая коммуникация, но и все виды моторики (общая, мелкая, артикуляторная, мимическая). Кроме того, формируется вторичная интеллектуальная недостаточность – многие дети-логопаты остаются не говорящими или почти не говорящими вплоть до поступления в школу, страдает взаимодействие ребенка с миром: не развивается в должной мере познавательная деятельность. Было принято решение сконцентрировать внимание именно на безречевых детях с ОНР первого уровня, так как этот случай является самым сложным.

Одним из традиционных и достаточно эффективных методов воздействия, способствующих преодолению моторных нарушений, является логоритмика, которую мы решили включить в модель комплексной коррекции ОНР первого уровня в данном исследовании. Для решения речевых и неречевых проблем у детей старшего дошкольного возраста, была разработана модель комплексной коррекции, включающая собственно логопедические занятия и логоритмические.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить особенности речевого и моторного развития у старших дошкольников с ОНР первого уровня, разработать и внедрить модель комплексной коррекции моторики, включив в нее логоритмику.

Объект исследования: речевое и моторное развитие детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: модель комплексной коррекции ОНР первого уровня с включением в работу логоритмики.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что через активизацию всех видов моторики во время логоритмических занятий возникает интенсивное воздействие на двигательные центры и центр Брока, что стимулирует речедвигательный анализатор речи, за счет чего эффективность логопедической коррекции ОНР первого уровня значительно повышается.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследования обозначились следующие задачи:

1. Проанализировать теоретическую базу в логопедической, психологической, психолингвистической, медицинской и другой специальной литературе по проблеме исследования.

2. Подобрать, обосновать и провести методики изучения речевых и моторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать и апробировать модель комплексной коррекции ОНР первого уровня для безречевых детей старшего дошкольного возраста с включением логоритмики, выявить ее эффективность.

В рамках теоретического анализа литературы по обозначенной теме была представлена характеристика речевого и психомоторного развития безречевых детей с ОНР первого уровня. Изучению ОНР первого уровня посвятили значительное время такие видные исследователи, как Роза Евгеньевна Левина, Валентина Константиновна Воробьева, Галина Анатольевна Волкова, Валерий Анатольевич Ковшиков и другие. Дети при сохранном слухе и интеллекте значительно отстают в овладении всеми компонентами речевой системы и моторном развитии от нормально развивающихся сверстников. У безречевых детей с ОНР первого уровня речь представляет собой отдельные лепетные слова и аморфные корни, сильно нарушена мелкая моторика вплоть до невозможности выполнения обиходных действий (открыть кран, застегнуть пуговицы).

Установлено, что дополнительные затруднения в овладении родной речью обусловлены наличием у детей с ОНР первого уровня вторичных отклонений в развитии восприятия, внимания, памяти, воображения и других психических процессов, а также быстрой утомляемостью. Неполноценная речевая деятельность в ряде случаев накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Эти особенности мы учитывали при выборе диагностических методик и составлении модели комплексной работы.

Логоритмические занятия позволяют коррегировать индивидуально-психологические нарушения детей с ОНР первого уровня и способствуют расширению и активизации словарного запаса, стабилизации психики, увеличивают диапазон двигательных действий.

На этапе констатирующего эксперимента перед нами стояла цель изучить речевые и моторные нарушения у старших дошкольников с моторной алалией, сравнить их с нормой развития. В соответствии с этой целью были сформулированы следующие задачи:

1. Подобрать методики исследования речевого и моторного развития детей.

2. Провести диагностики речевого и моторного развития детей без патологии и детей с моторной алалией.

3. Провести сравнительный анализ и выявить речевые и моторные особенности детей с диагнозом моторная алалия.

В рамках констатирующего эксперимента были подобраны и проведены диагностические методики обследования состояния речи и моторики у старших дошкольников с логопедическим заключением «ОНР I уровня». При выборе методик диагностики уровня развития речи и моторики у безречевых детей старшего дошкольного возраста учитывалась необходимость получения наиболее целостной оценки их способностей. Для достижения задач данного исследования были выбраны методики обследования уровня речевого развития (сборник программ по коррекции нарушений речи под ред. Г.В.Чиркиной: в ходе индивидуальной диагностики выяснялось понимание названий и действий, коротких текстов, состояние активного словаря и навыков речевого подражания) и уровня моторного развития (для оценки состояния крупной, мелкой, артикуляционной и мимической моторики использовались схемы из учебного пособия «Логопедическая ритмика» Г.А.Волковой).

Следуя данным, полученным в ходе обследования детей с ОНР первого уровня по схеме Чиркиной В.Г., мы выяснили, что 95% безречевых детей имеют низкий уровень освоения и владения родной речью и лишь один ребенок (5%) показал средний результат. Детям сложно понять устные инструкции, пространственно-временные отношения, запомнить и повторить за логопедом фразу или простое предложение.

Отражены двигательные навыки (пройти по траектории, постоять на одной ноге, выполнить ряд движений по устной команде и др.) детей с нормой развития и детей с моторной алалией и I уровнем речевого развития. Наибольшие трудности у детей вызвали задания, связанные с мелкой моторикой, выполнением последовательности действий. Низкий уровень психомоторного развития показали семнадцать дошкольников (85%) из группы детей с моторной алалией, средний уровень – три человека (15%).

Оценка результатов констатирующего эксперимента позволила выявить основные недостатки речи и моторики детей с ОНР первого уровня: многочисленные пропуски звуков; грубое нарушение слоговой структуры; грубые (весьма обильные и многообразные) нарушения звукопроизношения; речевой негативизм; застенчивость и робость; невротическая и неврозоподобная симптоматика. Также можно выделить такие речевые и психолого-педагогические особенности детей с диагнозом алалия, как затруднение узнавания знакомых слов. Неустойчивость значений слов, нечеткость произношения приводят к тому, что дети действуют по словесной инструкции неуверенно, не могут длительно слушать, когда им читают или рассказывают. Таким образом, результаты данного эксперимента выявили необходимость разработки новой модели комплексной коррекции моторной алалии у детей старшего дошкольного возраста.

Цель, которую мы поставили перед собой на этапе формирующего эксперимента, – разработать и апробировать авторскую модель комплексной коррекции ОНР первого уровня у детей старшего дошкольного возраста, включив в нее логоритмику.

Авторская модель комплексной коррекции речевых нарушений у безречевых детей старшего дошкольного возраста была разработана на основе программы логопедической работы с детьми с I уровнем

речевого развития из сборника под редакцией Т. Б. Филичевой. Наша модель включала собственно логопедическую работу и логоритмику – обе эти формы работы велись параллельно. Было проведено 32 собственного логопедических индивидуальных занятий и 32 групповых занятий логоритмических занятий, продолжительностью 30 минут в течение учебного года (с конца сентября по середину мая). Формирующий эксперимент состоял из трех этапов: вводного, активизирующего и заключительного. Особое внимание во время логоритмической работы было уделено упражнениям, направленным на коррекцию всех видов моторики – крупной, мелкой, артикуляционной и мимической. Точно так же, как и в собственно логопедической работе, содержание включало развитие понимания речи и развитие активной подражательной деятельности с акцентом на предметы и действия.

По результатам апробации авторской логопедической программы был проведен контрольный эксперимент. В контрольной группе улучшили свои показатели в общей сложности шестеро детей (60%), в экспериментальной – семеро (70%). Повторное обследование состояния моторики лиц с речевыми нарушениями (по учебнику «Логопедическая ритмика» Волковой Г.А.) после завершения эксперимента также показало положительную динамику в обеих группах. В контрольной группе вместо двоих детей со средними показателями их стало пятеро, низкий результат остался у пятерых вместо восьми. В экспериментальной группе восемь детей показали средний результат, двое – низкий, до проведения эксперимента их было двое и восемь.

Мы видим, что положительная динамика в экспериментальной группе более выражена, чем в контрольной, разница по некоторым параметрам (например, «активный словарь и навыки подражания») более чем двукратная.

Это доказывает эффективность разработанной модели комплексной коррекции ОНР первого уровня у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования нашла свое подтверждение: через активизацию всех видов моторики во время логоритмических занятий возникает интенсивное воздействие на двигательные центры и центр Брока, что стимулирует речедвигательный анализатор речи, за счет чего эффективность логопедической коррекции моторной алалии значительно повышается.

Выводы. Таким образом, использование логопедической ритмики в коррекционной работе у детей старшего дошкольного возраста, способствует реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию моторного развития детей.

Литература:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 272 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Учебное пособие / Воробьева В.К. – М.: МПСИ, 2016. – 328 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы изучения детской психологии. - СПб.: Лань, 2013. – 356 с.
4. Гуцу, Е.Г., Няголова, М.Б. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2
5. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 79-82.
6. Кузнецова Е.Н. Логоритмические занятия // Дошкольное воспитание. - 2013 - №3.
7. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Федоренко и др. - М.: Просвещение, 2014 – 442 с.
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. - М.: Центр- пресс, 2013. – 256 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

магистрант Теремец Ирина Николаевна

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

ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрыто значение фонетической ритмики, направленной на развитие и коррекцию речи при помощи сочетания движений и произнесения определенного речевого материала, в логопедической работе с детьми с нарушением звуковой стороны речи. Упражнения на занятиях по фонетической ритмике направлены на формирование основных компонентов речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: фонетическая ритмика, значение фонетической ритмики, нарушение звуковой стороны речи, работа над произносительной стороной речи, восприятие и воспроизведение речи, логопед-дефектолог.

Annotation. The article reveals the meaning of phonetic rhythmic aimed at the development and correction of speech by means of a combination of movements and pronouncing a certain speech material in speech therapy with children having the sound speech disorders. Phonetic rhythmic exercises aim to the formation of the main components of speech in preschool children.

Keywords: phonetic rhythmic, meaning of phonetic rhythmic, sound speech disorder, pronunciation training, speech perception and reproduction, speech therapist-speech pathologist.

Введение. Актуальным вопросом логопедии является коррекция разнообразных звуковых нарушений речи. Для достижения положительных результатов в логопедической работе важно четко знать не только структуру дефекта, но и методы и приемы коррекции. Следовательно, проблему выбора модели

эффективного коррекционно-логопедического воздействия при нарушениях звуковой стороны речи справедливо будет назвать одной из важнейших научно-педагогических проблем настоящего времени.

Фонетическая ритмика является эффективным средством логопедической работы с дошкольниками, так как способствует повышению мотивации к логопедическим занятиям, снятию негативизма; улучшению кровообращения, расслабления либо повышения мышечного тонуса (в зависимости от целей); развитию мелкой моторики, улучшению координации; развитию пространственных представлений, активизации звукопроизношения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в сфере коррекции нарушений речи у детей с особенностями развития существует два основных подхода – когнитивный и телесно-ориентированный. Первый включает методы, направленные на преодоление трудностей усвоения знаний и формирование высших психических функций. Второй – методы, ориентированные на восстановление контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, осознание своих проблем в виде телесных аналогов, развитие невербальных компонентов общения с целью улучшения психического самочувствия при взаимодействии с другими людьми.

В связи с этим, одним из нетрадиционных и эффективных методов воздействия, способствующих преодолению речевых нарушений, является метод фонетической ритмики.

Фонетическая ритмика - одно из эффективных средств, входящих в работу по формированию произношения играет существенную роль, как в коррекции речи детей, так и в развитии у них естественности движений, а также тренировки памяти. Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства артикуляционных органов.

Фоноритмика уникальна тем, что сочетает в себе и телесно-ориентированный, и когнитивный подход: это означает, что движения, выполняемые, стимулируют звукопроизношение. А. В. Семенович указывает на то, что «актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность извне к таким психическим функциям как, например, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении речью, чтением, письмом».

Таблица 1

«Обоснование выбора упражнений через теорию уровней организации движений Н.А. Бернштейна»

Теория уровней организации движений Н.А. Бернштейна
А — уровень палеокинетических регуляций, он же руброспинальный уровень центральной нервной системы.
В — уровень синергии и штампов, он же таламопаллидарный.
С — уровень пространственного поля, он же пирамидно-стриарный.
Д — уровень действий, он же теменно-премоторный, кортикальный.
Е — высший кортикальный уровень символических координации и психологической организации движений.

Фоноритмические движения имеют не только механическое и физическое воздействие, приводят к мышечной релаксации или активизации и общему успокоению, снятию усталости, утомляемости, агрессии. Это способствует развитию сложных точных движений, согласованности движений разных частей тела, зрительно-моторной и слухомоторной координации, ориентации в пространстве.

Вместе с другими коррекционно-развивающими занятиями для детей с нарушениями речи уже несколько лет успешно проводятся занятия по фонетической ритмике по верботональному методу, основанный на связи речи и произношения с ритмом и движениями тела.

Многим детям с нарушением слуха или, например, у ребенка нет нарушения физического слуха, а страдает сенсорное звено восприятия речи, легче усвоить и произносить тот или иной звук по движениям. Обязательное условие занятий — создание эмоционально-положительного фона, активное использование жестов, мимики, интонации.

Многие из детей используют верхнегрудное (ключичное) дыхание, характеризующееся укороченными поверхностными движениями. Неправильное дыхание приводит к напряжению и поднятию грудной клетки и плеч. Изначально в работе по включению фонетической ритмики в коррекцию детей обучают правильному дыханию. Затем идет знакомство со звуком или буквой и выполнение игровых упражнений.

Порядок двигательных упражнений соединяется с проговариванием, и успех в выполнении этих задач, в том числе, зависит и от педагога, проводящего эти занятия. Он должен сам двигаться естественно и раскованно. Его речь всегда должна быть образцом для подражания, быть фонетически правильно оформленной, эмоционально окрашенной. Некая сложность должна быть замаскирована интересом, а ее постепенное преодоление стимулировано желанием получить результат.

Эта работа входит составной частью в общую программу коррекционно-развивающей работы и является вспомогательным средством, отнюдь не заменяя традиционные подходы, а лишь дополняя их.

Система коррекционно-развивающей работы основана на методе замещающего онтогенеза А. В. Семенович, который опирается на принципы строения, развития и реабилитации высших психических функций и предполагает комплексную нейропсихологическую коррекцию и абилитацию процессов развития дошкольников с нарушениями речи.

Логопедические группы детского сада реализуют программу коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, что обязательно учитывается при разработке фоноритмических занятий. Коррекционно-развивающие фоноритмические занятия проходят один раз в неделю.

Работа с ребенком предполагает не только формирование основных двигательных навыков и коррекцию психомоторных функций, но и закрепление пройденного звукового материала, в соответствии с комплексно-

тематическим планом учителя-логопеда и согласно ему проводит работу с детьми с нарушениями речи, при этом обязательным условием является отработка дома с родителями упражнений, выполняемых на занятии.

Индивидуальная логопедическая рабочая тетрадь включает задания по фоноритмике. Задания, содержащиеся в тетради, помогают закрепить знания, умения и навыки, которые получают дети в процессе занятий.

Комплекс коррекционных упражнений применяемых на занятии фоноритмики:

Дыхательные упражнения способствуют оптимизации газообмена и кровообращения, обеспечения вентиляции всех участков легких, массаж органов брюшной полости. Правильное дыхание успокаивает и способствует концентрации внимания, создавая основу для формирования базовых составляющих произвольной саморегуляции.

Дыхательные упражнения входят в структуру занятия и предшествуют другим упражнениям. Детей обучают четырехфазным дыхательным упражнениям, содержащим равные по времени этапы: «вдох-задержка-выдох-задержка». Вначале каждый из них может составлять 2-3 сек. с постепенным увеличением до 7 сек.

В процессе последующей коррекции отработанные и закрепленные (автоматизированные) дыхательные упражнения сочетаются с любым из описываемых ниже заданий, под непосредственным контролем специалиста.

Растяжки – это упражнения, направленные на отработку ощущений на своем теле и ригидности зажимов. Гимнастические упражнения для тренировки базовых рефлексов, мышц тела, ног, спины могут выполнять различные функции: растягивание и расслабление отдельных групп мышц или суставов. Артикуляция гласных отрабатывается в процессе фонетической ритмики, например:

- «а» - разводим руки вперед и в стороны;
- «у» - плавные движения отдельных рук вперед;
- «о» - плавные движения обеих рук в стороны вверх;
- «и» - плавные движения рук в стороны;
- «э» - плавные движения рук в стороны вниз;
- «ь» - присест, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях.

Затем гласные отрабатываются с другими правильно произносимыми звуками совместно с движениями. Необходимо сделать одно очень важное методическое замечание. Если у ребёнка есть склонность к открытой гнусавости при произнесении изолированных гласных, то упражнения следует проводить в сочетании гласных с согласными, например па, по и т.д. Речевой материал подбирается с учётом произносительных возможностей детей, так же в течение курса изменяется, усложняется. Затем направляется на решение различных задач (например: автоматизация определённого звука, работа над интонацией и слитностью речи, работа над темпом, работа над голосом и т. д.). В работе с детьми с нарушениями слуха важен навык воспроизведения ритмов. При работе над ритмом используются отхлопывания и прыжки. Допускается также отстукивание ритмов ногами, отхлопывание руками или одной рукой по какому-нибудь предмету.

Фонетическая ритмика способствует расширению сенсорного опыта, выработке полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков. Для занятий подходят все комплексы артикуляционной гимнастики, предпочтение определяется исходя из нарушений звукопроизношения ребенка, стадии формирования звука, лексико-тематического плана логопед.

Работа с артикуляцией трудна по той причине, что она требует постоянного повторения. Во время занятий фонетической ритмики используют упражнения, связанные с речевым аппаратом. Это усиливает мотивацию ребенка и дает быстрый коррекционный эффект.

Применяются так же и упражнения для развития кинестетических и кинетических возможностей: тренировка нижней челюсти, губных мышц, мышц языка. Упражнения направлены на формирование динамической организации двигательного акта, ловкости. Развитие ловкости - одна из наиболее важных задач психомоторной коррекции, способствующая развитию высших психических функций.

Кроме того, во время занятий фонетической ритмики выполняются упражнения для развития глазодвигательных возможностей. Позже это задание усложняют, подключая руку ребенка – теперь он пробует перемещать предмет сам и сам следит за ним взглядом. Полезно совмещать эти упражнения с дыхательными по следующему алгоритму: глубокий вдох – движение, задержка дыхания – остановка, свободный выдох с произнесением звука или звуко сочетания – возврат в исходное положение.

Пальчиковая гимнастика – упражнения для кистей рук, статические и динамические упражнения для пальцев, способствующие развитию мелкой моторики, речи, внимания, памяти, пространственного восприятия, воображения. Упражнения для мелкой моторики улучшают память, умственные способности ребенка, устраняют его эмоциональное напряжение, улучшают деятельность сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, развивают координацию движений, силу и ловкость рук, поддерживают жизненный тонус.

Стимулирование ориентации в пространстве. Ритмическое упражнение в сочетании с произнесением фонем, слов, фраз - это всегда работа в пространстве. Участь этому, ребенок закрепляет понятия «вправо - влево», «вверх - вниз», учится ориентироваться в пространстве и направлении, на опыте постигая побуждающую к действию мотивацию.

Релаксация проводится в конце занятия с целью интеграции приобретенного опыта. Интеграция в теле – релаксация, самонаблюдение, воспоминания событий и ощущений – является частью единого процесса. Тем самым снимается накопившееся во время занятия напряжение, и восстанавливаются силы.

В дошкольный период особое место занимает использование фонетической ритмики как одного из эффективных средств работы над произносительной стороной речи. Он основан на обучении детей подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Двигательные возможности маленького ребенка постепенно развиваются, и подражание движениям (*не только крупным, но и мелким, в том числе и артикуляционным*) становится более точным. В этом случае именно движения ведут за собой произношение. С помощью фонетической ритмики на групповых и индивидуальных занятиях у детей развивается восприятие и воспроизведение речи. Разработка и использование фонетической ритмики основываются на слуховом восприятии, которое является основным в коммуникации. Интонация речи основывается на составлении ритма, паузы, время. Артикуляционная

моторика и моторика рук находятся в прямой зависимости (доказана связь учёными), поэтому развитие движений и правильное их использование у детей, имеет важное значение в обучении произношению.

Итак, фонетическая ритмика – один из эффективных методов психомоторной коррекции нарушений звукопроизношения. Процесс совмещает в себе воздействие ритма движения, дыхания и специально подобранных фоноритмических упражнений. На занятиях реализуется принцип взаимосвязи телесного и психического – через движения, выполняемые ребенком, осуществляется целенаправленное воздействие на развитие его конкретных физических качеств и психических функций. Этот метод коррекции всегда является комплексным, даже когда идет упор на тренировку моторики.

Положительное влияние достигается с помощью ритмически упорядоченной моторной и сенсорной нагрузки на ребенка. Разнообразие движений обеспечивает развитие звуковой стороны речи дошкольника. Фонетическая ритмика – один из эффективных приёмов, входящих в работу по формированию произношения и играет существенную роль, как в коррекции речи детей, так и в развитии у них естественности движений, а также тренировки памяти. Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства артикуляционных органов.

Выводы. Эффективность занятий фонетической ритмики, способствующей развитию звуковой стороны речи у дошкольников, выявлена. Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Занятия фонетической ритмикой дают возможность максимально приблизить речь дошкольников с нарушением речи к нормально развивающейся. Речевое дыхание нормализуется. Темп речи приближается к нормальному. Сила и высота голоса устанавливается. Речь становится интонационно и эмоционально окрашенной. Занятия фонетической ритмикой расширяют кругозор учащихся с нарушением речи, обогащают их словарь. На каждом занятии тренируется слуховое внимание, идёт развитие фонематического восприятия.

2. Также положительно влияют двигательные упражнения на физическое развитие детей.

3. Занятия способствуют творческому и эстетическому развитию. У детей зарождается умение работать коллективно, а также дети учатся относиться друг к другу внимательно, с уважением. Развивается память дошкольников.

Литература:

1. Современное состояние и тенденции развития специальной педагогики и психологии: Материалы Всероссийской научной конференции молодых учёных (28-30 марта 2016 г., дефектологический факультет МПГУ): сборник статей / под ред. А.В.Кротковой, И.Н.Нурлыгоянова, Т.А.Соловьёвой. – М. - Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 337 с.

2. Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец.образования, - Екатеринбург, 2013, - №2 (30). – 132 с.

3. Ступак Л. А., Огородова И. С., Чельшева А. А., Кимяева С. А. Использование фонетической ритмики в коррекции речевых нарушений у дошкольников // Молодой ученый. — 2017. — №8. — С. 371-374.

4. Формирование личностных универсальных учебных действий во внеурочное время: сборник учебно-методических работ / под ред. В.Л. Казанской, И.Н. Нурлыгоянова, Л.И. Руленковой. - М. - Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 145 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ермолинская Елена Александровна

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

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В данной статье авторами выделены особенности современной социокультурной ситуации как фактора появления потребности в инклюзивном образовании, рассматривается роль и значение видов искусства в образовательном процессе как инструмент снятия негативных влияний среды и потенциальных возможностей искусства, взаимодействия разных видов художественной деятельности в области общего развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, как условия сохранения индивидуальности каждого ребенка.

Ключевые слова: социальная педагогика, инклюзивное образование, полихудожественность, обучение, воспитание, физиология, эмоционально-образная сфера, художественное воспитание.

Annotation. In this article, the author highlights the peculiarities of interaction between different types of artistic activities in the field of overall development of children of preschool and younger school age as a condition of maintaining the individuality of each child, features of the current sociocultural situation as a factor in the emergence of the need for inclusive education, the role and importance of arts in the educational process as an instrument for removing negative environmental influences and the potential of art. The preservation of this author is because of how and how organized the process and conditions of training and education.

Keywords: inclusive education, social pedagogy, polyodontidae, education, physiology, emotional-imaginative sphere, art education.

Введение. Современный мир настолько динамично развивается, изменяется, эволюционирует, что маленькому ребенку надо сильно постараться, чтобы органично вписаться в этот сложный, многогранный, многоликий мир взрослого. Данные усилия требуют от него напряжения всех жизненных сил. Результаты гармоничного вхождения в мир взрослых у каждого индивида будут свои. Различие способности познания мира, освоения окружающей действительности во многом зависит от уровня психолого-физиологического потенциала конкретного ребенка. Учитывая природные задатки индивида и то, что человек-существо социальное, а также то, что он является продуктом определенных социальных и экономических условий, «маршрут» развития каждого ребенка может разительно отличаться и отличается один от другого, что делает каждого из них неповторимым, уникальным. Под «маршрутом» развития или становления личности

индивида мы понимаем траекторию развития, обусловленную уровнем здоровья каждого ребенка как физического так и психического, особенностью работы психофизиологических и высших функций организма, условиями его проживания в семье, а также характер и уровень педагогических, социальных, экономических и других факторов воздействия на личность, которые не только способствуют индивидуализации каждого ребенка, но настолько разнообразны, что приводят к большому расхождению у детей одного возраста, одного классного коллектива уровня психического и нравственного здоровья.

Появившиеся в последние десятилетия такие области педагогики, как социальная педагогика и инклюзивная форма образования были на рубеже 80-х-90-х гг. прошлого столетия, были инициированы по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации, в результате которой открылась школа инклюзивного образования «Жовчег» за № 1321. Потребность в разработке инклюзивных программ воспитания и обучения во многом определялась социально-экономическими потрясениями этого исторического периода развития государства, в результате которых отчетливо проявились различия в потребностях, возможностях детей в обучении и воспитании, в требованиях и взглядах родителей на образование в целом, которое должно стать более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Появление инклюзивной и коррекционной педагогики можно назвать лакмусовой бумажкой, определяющей уровень гармоничного отношения к периоду детства того или иного государства, народа, семьи, школы, взрослого человека.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая педагогическую составляющую социальной педагогики и области инклюзивного аспекта образования в области разных видов искусства, мы будем рассматривать её с точки зрения социогенных и психогенных факторов развития, которые отвечают, первые за коммуникативные навыки, вторые – за подвижность психики, внимание, активность реакции на происходящее, оставляют за рамками нашего интереса и компетенций детей, которые не имеют серьезных отклонений по медицинским показателям или биогенным факторам. Группа таких учащихся, находящихся, по определению Л.С. Выготского, в области «пограничных недостатках психического развития составляет более 90-92% от всех детей, требующих особого подхода в воспитании и образовании, в то время как дети,отягощенные биогенными факторами как источником отклонения и требующие медицинского сопровождения развития составляют не более 5-8% всех детей.

Под социальной педагогией понимается область педагогики, решающая задачи образования детей с определенными отклонениями в физическом и психическом развитии, а также с учащимися, имеющими определенные трудности в обучении, для которых образование в обычных педагогических условиях, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно. Социальная педагогика как наука объединяет теоретические и практические области педагогически знаний, оснащена специальными методиками и технологиями для оказания педагогической помощи детям имеющими проблемы в развитии и в обучении.

Ведущие психологи и педагоги современности, среди которых: Л.С. Выготский, В.П. Киященко, П.П. Блонский, А.С.Макаренко, С.Т. Шацкий особенности социальной среды в которой растет ребенок, рассматривают основными факторами, отвечающими за душевное здоровье ребенка. Наибольшее воздействие неблагоприятные жизненные условия и обстоятельства, в которых растет ребенок, а также другие дестабилизирующие факторы оказывают на детей дошкольного и младшего школьного возраста, в силу обостренного отношения возраста к внешним воздействиям и открытости влияния взрослого. Поэтому с уверенностью можно говорить, что дети, входящие в 92% с неблагоприятным уровнем развития – это, в основном педагогически запущенные дети, и, следовательно, преодоление определенного отставания в развитии и становлении личности ребенка решается путем обеспечения такой среды проживания, воспитания и обучения, которая способна обеспечить надлежащий уровень развития, учитывая их интересы, потребности, предпочтения, экологию возраста.

Под экологией возраста мы понимаем такое отношение к ребенку, построение педагогического воздействия на ребенка и учет в процессе обучения и воспитания таких факторов как: возможности возраста (уровень развития психических познавательных процессов). Потребностей ребенка, в первую очередь в информативном, интеллектуальном, эмоционально-чувственном плане, учете его интересов и предпочтений, существовании индивидуальных взглядов, мнений на происходящее и собственный житейский опыт, скорости освоения материала, особенностей его темпа ритма и других индивидуально-личностных характеристик, понимание того, что ребенок обладает вектором развития, который может, как реализоваться на уроке стараниями и усилиями педагога, так и не реализоваться. Поэтому современная педагогика обязана перейти от унифицированной формы обучения и воспитания, которая требует единообразной системы или форм воспитания к дифференцированному, индивидуальному подходу и адаптивности в работе с детьми разного возраста.

Основная задача детских учебных заведений – подготовка детей к жизни в социуме и успешная их социализация. Под этим подразумевается не только освоение детьми определенной суммы знаний в разных областях наук, владение навыками и умениями, но и освоение нравственных, эстетических, этических законов, определяемых существующей культурой, формирование элементарного уровня миропонимания как основы мировоззрения и умения видеть и воспринимать мир целостно, понимать взаимосвязь явлений и действий между собой. Решение этих широких по своей значимости педагогических задач возложено на предметы образовательной области «Искусство». Именно искусство, как форма отражения мира в художественных образах, как форма фиксации специфики царящих в обществе идеалов и ценностей, как особый, заостренный и ярко выраженный взгляд автора произведения и оценка действительности, являющаяся результатом размышлений, переживаний, познаний и личных открытий позволяет решать задачу гуманистического и естественного введения ребенка в мир, раскрытия многообразных сторон его проявления.

Эмоционально-образная форма произведения искусства и средства его выражения, единые для всех его видов – ритм, интонация или экспрессия, форма, композиция или сюжет, динамика и протяженность, гармония частей и целого, пластика относительно легко прочитывается маленьким ребенком на уровне эмоций и чувств, имеет определенную силу воздействия на него. Художественный образ, лежащий в основе произведения любого вида искусства, представляет собой органичную форму подачи знаний о мире и развития эмоционально-образного мышления ребенка периода дошкольного детства и возраста начальной школы.

Если взрослый живет в рукотворном мире, все предметы и объекты которого ведут свое начало из области воображения, т.к. ни одна из них не возникает сама по себе без предварительного осмысления ее в идеальном плане - в сознании, в представлении, то и ребенок входит в жизнь рука в об руку с искусством: ритмическое покачивание, убаюкивание под детские песенки, окружение детей игрушками, книжками с картинками, развивающими играми, дизайнерского решения и т.п. Все окружение ребенка, так же как и игры и забавы решают задачи его развития. Та же игра «Поехали-поскакали» когда, посадив ребенка на колени, взрослый имитирует езду на ухабистой дороге, на самом деле призвана развивать реакцию ребенка, внимание, вестибулярный аппарат, группу мышц, позволяющих удерживать равновесие, что, в свою очередь подготавливает его к ходьбе. Детские песенки или книжки с красочными иллюстрациями, мультфильмы или театр (кукольный, музыкальный, драматический) в символически-знаковой и эмоционально-образной форме раскрывают перед ним нравственные, моральные, эстетические, национальные и культурные основы (достаточно сравнить колыбельные разных народов), варианты взаимоотношений между героями (формируют коммуникативные навыки), социальный опыт, оценку через отношение социума к тем или иным поступкам персонажей. Следовательно, можно с уверенностью сказать, что через искусство и средствами искусства можно снимать многие проблемы детей, входящих в группу педагогически запущенных и создавать или значительно корректировать в лучшую сторону условия для развития, воспитания и обучения детей с трудностями в развитии и личностном росте. И, во-вторых, предметы искусства жизненно необходимы в дошкольный период или период начальной школы, если мы хотим решить задачи, стоящие перед социальной педагогией или инклюзивным образованием.

Современность отмечена значительным ограничением детей в общении с искусством в силу сложившихся приоритетов общества потребителей, переноса акцента в образовании на отработку познавательного компонента в обучении, и сохранившийся стереотип деления предметов на главные и второстепенные. В этом делении искусство поставлено на ступень ниже, чем предмет физической культуры. Заметим, что в сетке часов начальной школы уроков физкультуры в два раза больше, чем уроков изобразительного искусства или музыки. В дошкольном детстве, в силу того, что детские сады получили статус первой образовательной ступени и, переняли методики работы с детьми, свойственную начальной школе, во многом напоминает раннюю специализацию по отдельным областям знаний-математике, родному языку. Научно-технический прогресс подминает под себя ребенка, не давая ему окрепнуть в плане душевного здоровья.

Недооценка педагогического потенциала занятий искусством отрицательно сказывается на общем развитии ребенка. Отметим некоторые моменты, раскрывающие это утверждение. Широкое использование в педагогике медицинского термина «депривация», когда речь заходит о социальной или инклюзивной педагогике, означает такое психическое состояние личности, которое возникает в результате ограничения, в том числе в образовательных потребностях ребенка, в самовыражении, в образовательной деятельности. Все эти вопросы – и потребность детей в продуктивной познавательной, образовательной деятельности и в самовыражении снимаются, если в достаточной мере с детьми заниматься изобразительным искусством. Рисунок – «графическая речь» ребенка, позволяющая решать проблему самовыражения, самостоятельная творческая продуктивная деятельность (если занятия строятся без работы по образцу и шаблону), познавательная т.к. для создания рисунка ребенок должен накопить зрительные образы, понаблюдать, сравнить, сопоставить, проявить собственную оценочную деятельность. Занятия музыкой, хоровым пением и театрализацией формируют в ребенке навыки общения, проживания в коллективе, сотворчества и выстраивания деятельности на уровне взаимопомощи, уважение к другим.

Помимо общих вопросов развития, каждое искусство вносит свой вклад в развитие тех или иных познавательных психических процессов. Психология закрепила за восприятием роль ведущей функции жизнедеятельности человека. Так П.П. Блонский определяет за зрительной системой роль синтезатора всех ощущений и разнообразных впечатлений о мире [2]. Психологическая основа художественного восприятия – восприятия искусства формирует не только отношение и явления культуры, но и художественное мышление, отличающееся оперативностью, многообразием, образностью, объемом и обобщенностью (Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, Н.Н. Волков, Л.С. Выготский, Н.Ю. Вергилес, Р.Л. Грегори, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Г.И. Лернер, А.Р. Лурия и другие), художественного и эстетического развития (М.А. Вебера, Г.Г. Давдамяна, Д.Б. Дондурей, М.С. Кагана, Б.С. Мейлаха, Ю.У. Фохт-Бабушкина и другие).

В.Г. Ананьев, рассматривая вопросы значения роли зрительной системы в общем развитии человека, теснейшим образом связывал две тенденции: развитие обобщенной функции речи посредством абстрагирующей обобщающей функции работы мысли и перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы. Зрение в данном случае является самым мощным источником информации для человека и выполняет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами и представляет собой преобразователь сигналов [1].

Принципиальным для концепции «экологического восприятия», Дж. Гибсона то, что в отличие от знаковой, символической (А.В. Бакушинский, Е.И. Игнатъев, П.Я. Гальперин, В.Г. Ананьев) теорий, которые рассматривают изобразительную деятельность ребёнка как деятельность по формированию объекта изображения и его реализации в рисунке как символа (ребенок рисует символами, усваивая при этом устойчивую форму знакового изображения отдельно взятых предметов), он стоит на позициях, что для развития и совершенствования зрительной системы личности, способной адекватно воспринимать произведения искусства окружающую действительность и изображать ее, необходимо предоставлять её спектральную множественность таких символов, что, собственно и создаёт (формирует) процесс развития, движения, изменения, совершенствования процесса восприятия. По мнению Дж. Гибсона, художественное восприятие опирается на жизненный опыт ребенка, в основе такого опыта лежит огромный ряд зрительных образов, большая насмотренность «бесчисленного множества натуры в динамике и движении». Динамика, дающая множественность инвариантных по времени, характеристик формы определенного объекта или семейства форм, формирует в сознании ребенка определенный зрительный опыт, от которого и зависит содержательность, богатство и качество восприятия. (Дж. Гибсон. с. 380). В памяти индивида складывается багаж, своеобразная копилка зрительных образов. Успешность воспринимаемых объектов напрямую зависит от успешности обнаружения инвариантов, их узнавания, а не от восприятия формы. Ученый поясняет это на таком примере. Ребенок смотрит на играющих котят - он не видит вида спереди, вида сбоку, но он воспринимает инвариантного котенка, то есть он видит много вариантов, их запоминает и, если после этого,

видит один вариант, котёнка - рисунок котенка, то из его «копилки» инвариантов котёнка, ребёнок «обнаруживает» нужный вариант движения котёнка. В данном случае ребенок «уже подготовлен к тому, чтобы извлекать инварианты, и не будет обращать внимание на застывшую перспективу картины или жизни, рисунка или фотографии, что, в данном случае одно и то же» [4, с. 382].

Еще интереснее обстоит дело с музыкой. Если изобразительная деятельность (восприятие искусства по убеждению психологов и эстетиков - деятельность творческого порядка) развивает способность к различению оттенков цветов, зрительную память, воображение, фантазию, умение видеть необычное, прекрасное в окружающей действительности, эмоциональную сферу, то занятия музыкой (мы не имеем ввиду освоение муз. инструмента и профессиональные занятия), то музыкальные занятия меняют структуру мозга! (Т.В. Черниговская- профессор СПбГУ, доктор филологии и биологии, лицо и посол современной науки в Петербурге, Д. Кирнадская - профессор, проректор Российской академии музыки имени Гнесиных). Благодаря занятиям музыкой (слушание музыки, пению, хоровому пению) увеличивается на 25% больше через год всего занятий музыкой «corpus callosum» или "мозолистое тело" по-русски которое представляет собой соединительную ленту между правым и левым полушарием мозга. Ребенок, занимающийся музыкой или имеющий активный контакт с ней, становится физиологически умнее. Каждому ребенку необходимы занятия музыкой чтобы он получил «бонус от музыкального образования, то есть получил вот эти потрясающие умственные качества, которые непременно возникнут. Ну, естественно, что это не только эти умственные качества. Тут и эстетическое воспитание, и художественный вкус, и эмоциональность. Музыка сама просто как музыка – величайшая ценность» (Дина Кирнарская).

«Что значит, соединение между левым и правым полушарием? – продолжает ученый,- все ваши творческие силы реализуются и сразу же переключаются на общепонятные языки. Есть такое как бы понятие пластичности мозга. Ну, может быть, до 12 лет максимум мы можем об этом говорить. И если ребенок начал заниматься и занимается музыкой, то вот это усиление коммуникации, что ли, между полушариями мозга, оно просто гарантировано» [6].

Активное взаимоотношение в работе обоих полушарий – гарант успешности самореализации человека в социуме и освоения знаний, навыков в любой области деятельности. М.М. Кольцова и И.П. Павлов считали, что гармонично человек развивается только тогда, когда оба полушария находятся в активном развитии и взаимодействии. Т.В. Черниговская говорит о том, что мозолистое тело гениального человека в несколько раз толще (шире, больше) чем у человека одаренного в какой-либо области среднестатистического человека в частности.

Таким образом, ограничение общения с искусством или недостаточность его в жизни маленького человека, ограничение в разных видах художественной деятельности не позволяет в полной мере развивать когнитивные способности личности, органов чувств и создает условия для возникновения нервных и психических расстройств, неразвитости коммуникативных способностей и замкнутости, закомплексованности, подавлению познавательных интересов, недооценка своих возможностей и сил и др.).

Можно с уверенностью говорить о том, что построение образовательной среды, комфортной для ученика начальной школы и дошкольника и оптимальной для решения целого ряда педагогических задач, а также выстраивание социальных отношений в продуктивных форматах творческой и развивающей деятельности возможно с помощью занятий разными видами искусства. Решение этих задач и гармонизация образовательной среды получит качественный скачок, если включить в образовательный процесс инновационные педагогические технологии. Научно-педагогическое сообщество называет среди наиболее эффективных технологий современности с высоким уровнем потенциальных возможностей технологией интегрированного обучения и поли художественного (по аналогии с политехническим - термин профессора Б.П. Юсова) воспитания. Понятие интеграции в Большой Советской Энциклопедии имеет несколько трактовок: во-первых, - «восстановление, восполнение целого, объединение в целое каких-либо частей, элементов», во-вторых, - «процесс, ведущий к такому состоянию», а также как «процесс взаимного приспособления и объединения», имея в виду упорядоченные отношения личности, групп, общества, государства и др. Применительно к науке термин «интеграция» раскрывается как процесс сближения и связи наук наряду с процессом их дифференциации, в разнообразных сферах, том числе в социальной сфере, искусстве, обществе, педагогике. Интегрированное преподавание – это такая форма построения занятий с детьми искусством, когда гармонично взаимодействуют разные его виды и виды творческой деятельности, подчиняя это взаимодействие решению общей для разных искусств образовательной задачи. Она, задача, должна выходить за рамки учебной задачи отдельно взятого предмета или науки, т.е. она должна быть уровня - «сверх задачи». Потенциал воздействия и педагогический эффект каждого из предметов искусства в этом случае многократно увеличивается.

Б.П. Юсов, автор концепции интеграции в образовании и поли художественного воспитания указывал на то, что такая форма работы с детьми по искусству представляет собой способ организации воспитания в полном единстве с умственным, нравственным, общественно-политическим, трудовым, физическим развитием детской личности. При этом в процессе обучения и получения навыков пения, рисования, актерского мастерства, художественного движения, у детей формируется способность восприятия мира в полноте звуков, цвета, движения, ароматов и форм, живой природы и мира людей, миропонимание и готовность к жизни в социуме, способность осваивать культурное наследие поколений, они возрастают духовно, приобретают потребность менять к лучшему условия бытия.

Занятия искусством, реализованные на уровне поли художественного подхода и интегрированных форм обучения (базой для них является единая категория – художественный образ, а также средства выразительности – ритм, форма, пространство, композиция и т.д.) предполагают отказ от авторитарного преподавания, работы по образцу и репродуктивные формы деятельности в противовес занимательным проблемным и игровым формам обучения, свободе проявления ребенка в творчестве и радости от неё, созиданию и восприятию прекрасного в искусстве и жизни, освоению нового и свершению личностных открытий.

Л.Г. Савенкова обращает внимание на «мощный гуманистический потенциал искусства и прекрасную технологическую оснащенность интегрированных форм обучения, которые позволяют решать такие проблемы, которые не под силу медицине или общей педагогике» и приводит опыт школы № 13 г. Арзамаса Нижегородской области (ныне гимназия), директор Данилина Р.А. В этой школе, в течение целого ряда лет, осуществлялся эксперимент по внедрению в практику работы с детьми поли художественных форм обучения.

Выводы. По результатам мониторинга влияния разных технологий обучения на состояние здоровья учащихся, степень напряжения центральных регуляторных механизмов и процессы морфо-функциональной адаптации учащихся младших классов снятые в начале и конце каждой четверти учебного года, выявлению уровня напряженности и утомляемости детей в школе в течение дня в классах, работающих по:

- художественно-эстетическому полихудожественному направлению (по Б.П. Юсову, термин Юсова Б.П.);
- традиционным программам и формам образования;
- методикам развивающего обучения (Л.В. Занков);
- по программе “Сообщество”.

Наиболее высокие показатели по сохранению здоровья учащихся были выявлены в классах художественно-эстетического полихудожественного направления. «Именно в этих классах, - пишет Л.Г. Савенкова, - выявлен уровень снижения утомляемости школьников в течение дня почти на 25 %, хотя именно в этих классах дети гораздо больше других были вовлечены в разные виды художественной деятельности (помимо всех других обязательных предметов и часов обучения)» [10, 18].

Литература:

1. Ананьев В.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968
2. Блонский П.П. Избранные педагог. и психолог. сочинения в 2-х томах. М., 1979
3. Выготский Л.С. Психология искусства, Ростов н/Д: Феникс, 1998.
4. Гибсон Дж. с.382 Экологический подход к зрительному восприятию. М., Прогресс. 1988
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур. – 2010.
6. Кирнадская Д. Музыкальные занятия меняют структуру мозга. По материалам программы «Правда» Общественного телевидения России.
7. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В., Концептуальные основания культуросообразного образования // Известия РАО, № 6, 2000. – М.: Издательский Дом Магистр-ИРЕСС. С. 6 – 20.
8. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
9. Савенкова Л.Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы. // Педагогика искусства: электронный научный журнал. - № 3, 4 2010, URL: <http://www.art-education.ru/AE- magazine/new-magazine-1-2008.htm>
10. Савенкова Л.Г. Арт-терапия и полихудожественное образование / Сб.Художественно-эстетическое развитие в контексте национальных и региональных моделей образования: Юсовские чтения. Сборник научных статей по материалам XVII Международной конференции «Национальные и региональные модели художественно-эстетического развития: Юсовские чтения» (31.10. – 03.11.2016 г.)
11. Ханнафорд К. Мудрое движение: мы учимся не только головой / пер. А.В. Самаровой и С.К. Мазгутовой. – М., 1995.
12. Черниговская Т.В. По материалам лекции, прошедшей в октябре в Петербургской филармонии имени Шостаковича в рамках проекта «Музыка+». <http://www.sobaka.ru/city/science/81388?fbclid=IwAR373idBUDB2mjAQk5zOCN5rP0YP5IyhVj-Hso2icjVruunMbylFVzjRFBQ#vk>
13. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». - М.: Спутник+, 2004.

Педагогика

УДК 378

аспирант Завгородняя Елена Артёмовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолитор)

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о том, какими критериями руководствуются студенты, обучающиеся в сегменте высшего профессионального образования в Республике Корея, при выборе учебных программ. Как показывает практика, в последнее время наблюдается расхождение между содержанием учебных программ, предлагаемых высшими профессиональными учебными заведениями Республики Корея, и реальными потребностями рынка труда. В этой связи в статье также делается акцент на мерах, предпринимаемых руководством страны для преодоления данного расхождения.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, Республика Корея, учебная программа, рынок труда, младший колледж, трудоустройство, научная степень.

Annotation. The present article raises the issue of criteria used by students receiving higher vocational education in Republic of Korea while choosing study programs. According to recent practice, there is a certain discrepancy between contents of study programs offered by higher vocational institutions of Republic of Korea and real labor market needs. In this regard the article also describes measures taken by the Government of Republic of Korea to overcome this discrepancy.

Keywords: higher vocational education, Republic of Korea, study program, labor market, junior college, employment, academic degree.

Введение. В Республике Корея уделяется большое внимание проведению политики, направленной на то, чтобы высшее профессиональное образование более четко отвечало реальным потребностям рынка труда именно в следующих аспектах:

- 1) дальнейшее повышение доступности актуальной информации о карьере для будущих студентов;
- 2) управление выбором учащегося с помощью требований работодателя на уровне младших колледжей.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, рассмотрим ситуацию в т.н. младших колледжах, являющихся одними из наиболее распространенных высших учебных заведений системы профессионального образования в Республике Корея.

Соотношение «программы/учащиеся» в младших колледжах в основном обусловлено предпочтениями учащихся к определенным программам и зачастую не отражает реальные запросы рынка труда. Стоимость обучения составляет две трети (65%) от общего дохода «младших колледжей» [1]. Только 80 из 145 младших колледжей получают финансирование в виде грантов, для остальных 65 колледжей роль платы за обучение еще выше. Большинство данных ВУЗов являются частными (в 2010 г. - 93,8% от общего числа), в них обучалось 97,2% студентов [2]. Демографическое снижение числа молодых людей усиливает конкуренцию за студентов среди младших колледжей, поэтому у данных ВУЗов отсутствуют основания для закрытия программ с неясными перспективами на рынке труда, пока на них существует спрос. Недавно правительство Республики Корея ввело меры, направленные на привлечение большего внимания к соответствию учебных программ реальным потребностям рынка труда. Недавно введенное правительство финансирование младших колледжей по формуле учитывает показатели результатов трудоустройства выпускников, но его влияние ограничено малым «весом» дохода в общем бюджете данных учебных заведений. Правительство также определило и опубликовало список колледжей, не удовлетворяющих запросы рынка труда, оказывая на них сильное давление с целью повышения их эффективности. Хотя пока рано оценивать влияние этих новых мер, уровень спроса со стороны непосредственно учащихся остается более сильным фактором, влияющим на соотношение «программы/учащиеся», чем фактические запросы со стороны рынка труда.

Итак, учитывая, что предпочтения учащихся играют важную роль в определении соотношения «программы/учащиеся» в Республике Корея, в стране принимаются меры, чтобы учащиеся и их семьи принимали решения на основе актуальной и достоверной информации. Тем не менее, несмотря на существование различных источников информации, некоторые проблемы всё же остаются.

Все учебные заведения среднего и высшего профессионального образования в Республике Корея обязаны публично раскрывать ряд показателей своей деятельности, определяемых правительством. В то время, как данная инициатива находит повсеместную поддержку, согласно закону подобная информация должна предоставляться только по учебным заведениям, но не по отдельным программам. Это делает невозможным для потенциальных студентов сравнить результаты обучения по каждой из предлагаемых программ с данными рынка труда, что могло бы помочь им в правильном выборе карьеры. Также публикация показателей деятельности по учебным заведениям приводит к смещению выбора учащихся, которое усугубляет последующее несоответствие. Так как студенты имеют полное представление о статусе и рейтинге учебного заведения (и знают, что работодатели также обладают подобной информацией), но не имеют доступа к качественным показателям по отдельным программам в данных ВУЗах, они уделяют больше внимание выбору ВУЗа, а не выбору учебной программы. Это повышает риск усиления тенденции среди учащихся к поступлению только в престижные ВУЗы и приводит к явлению «инфляции» в системе образования, когда реальные потребности рынка труда приносятся в жертву статусу учебного заведения.

Вышеуказанные показатели, требуемые к раскрытию законодательством Республики Корея, включают, в частности, данные о последующей деятельности выпускников (трудоустройство или последующее обучение), критерии выставления оценок, уровень платы за обучение, преподавательский состав и научную деятельность. Это предоставляет хороший базис для выбора учащимися конкретного ВУЗа для получения высшего профессионального образования, но, конечно, они были бы более заинтересованы в информации о значимости конкретных учебных программ для рынка труда. Обладающие большей практической ценностью показатели, как, например, реальная возможность трудоустройства для студента, обучающегося по определенной программе, в своем секторе либо уровень заработной платы для выпускника, освоившего конкретную учебную программу, определенно помогли бы перспективным студентам более правильно и оперативно определиться с выбором ВУЗа.

В многочисленных опросах, проводимых в Республике Корея, отмечается, что учащиеся, их родители и работодатели предпочитают программы, предполагающие по их завершению присвоение более высокой научной степени. Типичной является ситуация, когда получение диплома по истечении четырехгодичного курса образования является предпочтительнее диплома по окончании двухгодичного курса, который, в свою очередь, имеет «большой вес» по сравнению с аттестатом о среднем образовании. Эти предпочтения обусловлены тремя факторами:

1. Более высокая научная степень может привести к улучшению перспектив трудоустройства, поскольку данная степень предполагает, что кандидат обладает более высокими навыками и, соответственно, более производителен («эффект производительности»), что выражается в предложении более высокой заработной платы со стороны работодателя.

2. Высокая научная степень может привести к улучшению перспектив трудоустройства, поскольку работодатели воспринимают ученую степень как некую характеристику персональных черт (способности, целеустремленность и т.п.), которую кандидат имел до поступления в ВУЗ (т.н. «сигнальный эффект»). Например, в то время, как содержание университетского диплома может быть не совсем актуальным для компании-работодателя, её кадровая служба считает, что лишь самые сильные выпускники средней школы поступают в ВУЗ, а не продолжают обучение в сфере профессионального образования, и поэтому являются более предпочтительными кандидатами.

3. Высокая научная степень гарантирует более высокий социальный статус, независимо от результатов трудоустройства [3].

Как утверждалось ранее, некоторые показатели свидетельствуют о том, что второй и третий факторы играют относительно важную роль в Республике Корея. Степени, присуждаемые по окончании программ высшего профессионального образования, слабо «сигнализируют» о реальных навыках и, следовательно, производительности выпускников, поскольку приобретенные компетенции не оцениваются абсолютно ясным для работодателей образом. При рассмотрении потенциальных кандидатов работодатели с большей вероятностью обращают внимание на то, что заметно лучше всего: иерархия разных уровней образования и между учебными заведениями одного уровня. В конечном итоге это отражается на перспективах трудоустройства и заработной плате, так что более высокая научная степень обеспечивает лучшие перспективы трудоустройства, даже если навыки могли быть приобретены с помощью программы более низкого уровня. Кроме того, широко распространено мнение о том, что родители и учащиеся в Республике Корея предпочитают университетское образование высшему профессиональному образованию.

Первый эффект («эффект производительности») необходим с точки зрения достижения соответствия между образованием и обучением и потребностями рынка труда. Но как «сигнальный эффект», так и поиск

более высокого социального статуса, побуждает учащихся к выбору учебных программ более высокого уровня, даже если навыки, необходимые для конкретной работы, могут быть приобретены с помощью программ более низкого уровня. «Сигнальный эффект» означает, что для работодателей, в свою очередь, разумнее предпочесть выпускников с более высокими научными степенями, что приводит к негативным последствиям сразу по нескольким причинам. Во-первых, это способствует несоответствию между предоставлением профессионального образования и потребностями рынка труда с точки зрения уровня образования и области обучения. Это связано с тем, что некоторые программы более высокого уровня могут привлекать студентов, даже если они не обучают навыкам, необходимым на рынке труда, тогда как программы более низкого уровня с соответствующим содержанием на рынке труда вынуждены бороться за привлечение студентов. Во-вторых, это приводит к излишне длительным срокам обучения по некоторым программам, что накладно для семей, которые платят за обучение, а также для самих учащихся, которые упускают возможность трудоустройства. И это не оптимально для общества в целом. Вышеуказанный «сигнальный эффект» и преимущественно социального статуса по определению относятся к уровню образования и должности других работников, поэтому желание получить более высокий статус приводит к вышеупомянутой «образовательной инфляции», не учитывая потребности рынка труда.

В Республике Корея уделяется большое внимание проведению политики, направленной на то, чтобы высшее профессиональное образование более четко отвечало реальным потребностям рынка труда. Здесь необходимо учитывать четыре обстоятельства. Во-первых, собственный выбор учащегося является важным фактором в определении сочетания положений, но имеет некоторые ограничения. Во-вторых, актуальная информация о карьерных возможностях может помочь привести собственный выбор студентов в соответствие с потребностями рынка труда. В-третьих, косвенное влияние могут оказывать некоторые факторы, напрямую не связанные с трудоустройством. Наконец, выбор студентов может быть сбалансирован потребностями работодателя посредством введения обязательного обучения на рабочем месте.

В принципе, три основных фактора могут определять суть программ высшей школы и их содержание: спрос со стороны работодателя, государственная политика или личные предпочтения студентов и их родителей. На практике, как правило, на соотношение «программы/учащиеся» влияет именно комбинация всех трёх факторов. Выбор студента и спрос со стороны работодателя могут быть приведены в равновесие системой стажировки, так как данная система по определению предполагает наличие как готового предоставить стажировку работодателя, так и желающего пройти стажировку студента. Например, в Швейцарии многие программы высшей школы профессионального образования требуют от студентов наличия соответствующего опыта работы, поэтому выбор учащихся определяется рабочими местами, доступными на рынке труда. Такие механизмы автоматически создают связь между возможностями рынка труда и соотношением «программы/учащиеся» в высшей профессиональной школе. Когда такое соотношение определяется правительством (или другими государственными органами), оно обычно основывается на основе анализа/оценки потребностей в определенных навыках. В политехнических институтах в Республике Корея эти оценки используются для правильного планирования соотношения «программы/учащиеся». Политехнические ВУЗы могут предлагать места в каждой программе в соответствии с квотами, определяемыми ежегодно государственными органами, после проведения оценки потребностей в навыках. Наконец, личный выбор учащихся приводит к разработке и введению дополнительных программ высшего профессионального образования, особенно в младших колледжах.

Оптимальный баланс между этими факторами зависит от того, кто конкретно осуществляет оплату за обучение, возраста студента, широту программы и предсказуемости (в некоторых отраслях потребность в кадрах может быть более предсказуемой по сравнению с другими отраслями) [3]. Существенная роль государственного финансирования в программах политехнических ВУЗов дает разумное обоснование относительно меньшего влияния фактора личных предпочтений учащихся, и большего веса, который имеет определяемая правительством оценка потребностей в навыках. Напротив, «младшие колледжи» в основном финансируются за счет платы за обучение. Это может означать, что собственный выбор учащихся должен по определению оказывать большее влияние на соотношение «программы/учащиеся».

В идеальном с экономической точки зрения мире студенты будут внимательно следить за возможностями, предоставляемыми рынком труда, исходя из различных образовательных путей, а заработная плата будет отражать производительность труда работников. Затем они будут делать выбор после тщательного рассмотрения затрат и преимуществ, что приведет к гармонии между предоставляемыми программами профессионального образования и потребностями рынка труда. На практике, однако, ряд факторов свидетельствует о том, что в Республике Корея способ выбора программ учениками в настоящее время может способствовать несоответствию между программами высшего профессионального образования и потребностями рынка труда. Как мы рассмотрим ниже, правильная политика может решить эту проблему, если принять за основу то, что выбор учащегося сделан на основе достоверной информации и учитывает «сигналы» о конкретных потребностях работодателя.

Если студенты не имеют адекватной информации о программах и их результатах, то их выбор программ может усугубить расхождение между образовательным вектором высшей профессиональной школы и потребностями рынка труда. Для решения этой задачи потенциальным учащимся нужна достоверная, актуальная информация о характеристиках различных программ, предметов, которые они нацелены изучать, и возможностях трудоустройства для выпускников. Данные о результатах трудоустройства (например, уровне занятости, доходах и т.д.) представляют собой важный сигнал о потребностях на рынке труда. Такая информация может помочь свести к минимуму влияние беспочвенных предрассудков в отношении направлений профессионального образования и определенных профессий. С 2001 г., благодаря введению системы опросов, в Республике Корея доступны богатые данные по опыту молодежи в области профессионального образования и на рынке труда. Чтобы наилучшим образом использовать эти данные, правительство Республики Корея старается сделать их максимально доступными студентам и их семьям, а также специалистам по профориентации в удобном для пользователя формате.

Здесь следует отметить, что существующая система позволяет сравнивать только уровень ВУЗов в целом, хотя для достижения наилучших результатов необходима информация по результатам трудоустройства и другим показателям качества не только по ВУЗам в целом, но и по каждой учебной программе. Это позволит студентам сделать правильный выбор не только в отношении ВУЗа, но и в отношении программы обучения.

Выбор студентами путей обучения и движения по карьерной лестнице часто основывается не только на потенциальных доходах и перспективах трудоустройства, но и на предпочтениях, не связанных напрямую с рынком труда. Например, теперь уже несколько устаревший опрос [4] в данных по 1994 г. показал, что для некоторых родителей важными причинами обеспечить обучение своих детей являлись «воспитание характера» и «лучшие перспективы заключения брака». Весьма важную роль также играют такие факторы, как индивидуальные вкусы и предпочтения. Как утверждалось в исследовании студентов американского колледжа [5], принуждение учащихся к карьере, которую они не хотят для себя, было бы контрпродуктивным и могло бы нанести ущерб их участию в программе обучения. В более широком смысле интересы работодателя должны находиться в равновесии с интересами общества в целом.

Как утверждалось выше, личные предпочтения учащихся не должны быть единственным фактором, обеспечивающим соотношение «программы/учащиеся». В свою очередь, интересы работодателя также не должны являться единственным определяющим фактором. Для работодателей существует соблазн, чтобы их сотрудники имели очень узкопрофессиональные навыки, ограничивающие возможность их перехода на другие рабочие места, в то время как учащиеся заинтересованы в том, чтобы иметь более разнообразные навыки, открывающие больше возможностей для карьеры. Подобные ограничения могут возникать в находящихся в структурном упадке отраслях, которые предлагают ограниченные перспективы карьерного роста и поэтому разумно избегаются потенциальными кандидатами, или на рабочих местах, которые воспринимаются как «ловушки с низкой заработной платой». В то время, как работодатели могут ощущать нехватку персонала на рабочих местах, связанными с грязными, трудными и опасными условиями труда, молодые люди разумно предпочитают выбирать работу с более достойными условиями. Система профессионального образования и подготовки должна помочь найти разумный компромисс между интересами работодателей и студентов.

Выбор учащегося может быть сбалансирован по сигналам потребностей работодателя двумя основными способами: путем направления обучения на основе оценки потребностей в навыках или путем ограничения предоставления мест, где работодатели предлагают обучение на рабочем месте. Как утверждалось в сравнительном отчете [3], оценка и прогнозирование потребностей в навыках является довольно сложным процессом, и применение обучения на рабочем месте для сбалансированного выбора студентов является предпочтительным в большинстве профессий.

Оценка спроса на рынке труда может основываться на консультациях с работодателями и профсоюзами о текущих навыках и/или на долгосрочных потребностях или прогнозах, подготовленных независимыми органами. Результаты таких оценок могут использоваться в качестве широкого руководства правительствами и государственными учреждениями или служить основой для планирования предоставления программ профессионального образования и подготовки. В Республике Корея соотношение «программы/учащиеся» в политехнических ВУЗах в очень большой степени зависит от таких внешних оценок потребностей в навыках. Они также могут использоваться для утверждения и запуска новых программ. Например, в Бельгии-Фландрии пристальное внимание уделяется актуальности рынка труда, прежде чем ВУЗ может запустить новую программу. В процессе аккредитации рассматривается вопрос о том, предлагается ли аналогичная программа в стране, регионе или городе; и есть ли свидетельства спроса на рынке труда для дополнительных выпускников этой конкретной программы. Кроме того, в ВУЗах часто имеется консультативный совет по каждой программе, включающий представителей со стороны работодателей [6].

Разработка надежных прогнозов является сложной задачей. Спрос на профессиональные навыки зависит от многих факторов, многие из которых трудно предсказать (например, технологический прогресс, глобальные экономические условия и государственная политика и т.д.) Оценки моделей прогнозирования свидетельствуют о том, что прогнозы могут быть полезны для анализа общих тенденций, но менее надежны на уровне конкретных специальностей. [7] В некоторых областях, таких, как здравоохранение и образование, прогнозы имеют большее значение, поскольку они базируются на более предсказуемых (например, демографических) тенденциях спроса на квалифицированные кадры.

В качестве альтернативы, потребности работодателя и предпочтения учащихся могут быть приведены в равновесие, используя доступность обучения на рабочем месте в качестве сигнала потребностей рынка труда. Учитывая трудности, описанные выше, и различные преимущества обучения на рабочем месте, этот вариант часто предпочтительнее. Один из способов интеграции «элемента» потребностей рынка труда в систему профессионального образования - это ограничить предложение программ теми, в которых работодатели готовы предложить обучение на рабочем месте. В программах стажировки выбор студентов, естественно, ограничен теми программами, в которых работодатели готовы предложить полноценное обучение на рабочем месте на протяжении нескольких лет. Учитывая ограниченное вовлечение работодателей в систему профессионального образования Республики Корея, первым шагом становится готовность работодателя предложить относительно короткий период обучения на рабочем месте в качестве доказательства востребованности данной специальности на рынке труда.

Выводы. В заключение, можно сказать, что на соотношение диапазона учебных программ в высшем профессиональном образовании в Республике Корея и количества учащихся, обучающихся по каждой программе, оказывают влияние различные факторы, и их правильная оценка и принятие своевременных мер могут позволить привести в соответствие количество выпускников профессиональных ВУЗов и реальные потребности рынка труда.

Литература:

1. Kim, H-M., C. Woo, K. Ryu, S-Y. Oh. Skills Beyond School, KRIVET, Korea., 2011.
2. Statistical Yearbook of Education, Ministry of Education, Science and Technology, Seoul, Korea, 2016.
3. Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, 2015
4. Lee, J. Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block? The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2001.
5. Culpepper, R.A. "The Role of Perceptions of Future Extrinsic Outcomes and Person-Environment Congruence in Career Choice", Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict, Whitney Press, Vol. 10, No. 2, 2006.
6. Kis, V. OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Belgium Flanders 2010, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, 2010.

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат филологических наук, доцент Абрамова Анжелика Геннадьевна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ МАСС-МЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ О МИГРАЦИИ

Аннотация. В статье представлено исследование языковой стороны мультикультурализма на основе анализа языкового материала из текстов франкоязычных СМИ 2015-2018 годов. Авторы приводят примеры понимания студентами мультикультурализма в текстах современных СМИ как положительного явления и как феномена, имеющего свои негативные стороны. Анализ языкового материала позволяет авторам сделать вывод, что эксплицитная положительная оценка мультикультурализма репрезентируется на фоне его одновременной негативной оценки.

Ключевые слова: мультикультурализм, толерантность, СМИ, французский язык.

Annotation. The article presents the research of the linguistic side of multiculturalism based on the analysis of linguistic material from the texts of the French language media in 2015-2018 (Le Monde and Le Figaro). The authors cite the definition of multiculturalism given in the modern French dictionary, give their own take on multiculturalism as a linguistic appearance and examine the examples of multiculturalism understanding by the students in modern media texts both as a positive phenomenon and as a phenomenon with its negative sides. It is common for articles about multiculturalism to draw the attention of the addressee to the concept of identity not as self-sufficiency, but as openness to other cultures, which is why the authors have chosen media texts considering primarily such a phenomenon as migration. The analysis of the language material shows that the explicit positive evaluation of multiculturalism is represented against the background of its simultaneous negative evaluation. In the French-language media the articles, in which multiculturalism is regarded negatively, prevail.

Keywords: multiculturalism, tolerance, mass media, French language.

Введение. Во второй половине двадцатого века миграция изменила облик большинства европейских обществ. Если на протяжении всего колониального периода белые европейцы селились за пределами Европы, 21 век увидел появление огромного неевропейского населения в бывших колониальных державах. Для Франции как принимающей страны осознание себя как многоэтнической и мультикультурной осуществлялось через посредничество средств массовой информации. По мере роста иммигрантских сообществ в Европе, тексты СМИ стали транслировать различные точки зрения, в том числе и такую, что мигранты не должны отказываться от своих традиционных ценностей и практик и принимать их от страны, давшей им приют. Отказ от ассимиляции появился и в риторике этнических меньшинств и их организаций и усилился в риторической практике сегодня, когда воссоединение семей мигрантов, переехавших в европейские страны, и стратегии долгосрочного поселения изменили состав иммигрантов. Во французском масс-медийном тексте такое мнение встречается среди некоторых политиков, ученых и сторонников протекционистского движения. В информационном пространстве, конструируемом французскими СМИ, понятие «мультикультурализм» часто употреблялось вместе с понятием «толерантность». В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства мнений партнеров, отказ от доминирования и насилия. Толерантность – это готовность человека принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия [3]. Дискурсы во французских СМИ стали основываться также на понятиях этнокультурной идентичности, репрезентативности, групповых / культурных правах меньшинств, включая свободу собраний, религий, возможность говорить на своем языке. СМИ стали проводниками кампании по пропаганде государственной политики идентичности, рассматриваемой многими сторонниками как часть борьбы с расизмом и дискриминацией. В дальнейшем такая политика привела к государственным мерам под общим термином «мультикультурализм». Проживание в стране людей, чье происхождение находится в другом месте, стало основанием считать эту страну «де-факто многокультурным обществом» [8] и проявилось на языковом уровне в создании в СМИ статей о мультикультурализме в контексте культурного, языкового и религиозного разнообразия, которое иммигранты привнесли в принимающие общества. Мультикультурализм понимается как 1) описание фактического состава общества; 2) политика, проводимая правительством, то есть конкретный набор политических инструментов с учетом этнического разнообразия, специально созданные структуры управления, позволяющие представлять интересы иммигрантов и этнических меньшинств, механизмы поддержки и фонды для оказания помощи общинам этнических меньшинств в поддержании их традиций [9]. Мультикультурализм в политическом дискурсе предполагает, с одной стороны, обозначение аспектов культуры, религии, а с другой стороны, формулирование на языковом уровне равенства возможностей и отсутствие дискриминации [5]. Языковая репрезентация мультикультурализма в дискурсах франкоязычных СМИ подразумевает описание этнического разнообразия, как правило, после периода массовой иммиграции, а также интеграции неместного населения с учетом культурного разнообразия в сочетании с равными возможностями в атмосфере взаимной терпимости. Эта точка зрения будет рассматриваться в статье как основа лингвистического выражения мультикультурализма.

Данное исследование посвящено изучению языковой репрезентации мультикультурализма в авторских статьях французских изданий «Le Figaro» и «Le Monde» и способов интерпретации мультикультурализма студентами. Для этого студентам было предложено ввести в поисковую строку изданий слово «multiculturalisme». Эти издания имеют наибольшую аудиторию печатной и онлайн версий и являются

наиболее часто цитируемыми французскими СМИ. В результате были проанализированы 716 статей из «Le Figaro» и 236 из «Le Monde» за период 2015-2018 годов (дата обращения 23.12.2018).

Изложение основного материала статьи. В современном французском языке мультикультурализм определяется как «coexistence de plusieurs cultures, souvent encouragée par une politique volontariste; courant de pensée américain qui remet en cause l'hégémonie culturelle des couches blanches dirigeantes à l'égard des minorités (ethniques, culturelles, etc.) et plaide en faveur d'une pleine reconnaissance de ces dernières» / сосуществование нескольких культур, часто поощряемое волюнтаристской политикой; направление американской философии, которое ставит под сомнение культурную гегемонию правящих белых слоев по отношению к меньшинствам (этническим, культурным, и т.д.) и выступает за полное признание прав таких меньшинств» [6]. Следует особо отметить, что мультикультурализм в современных франкоязычных СМИ «Le Figaro» и «Le Monde» так или иначе получает свое языковое наполнение на фоне такого современного явления, как миграция. Через представление в текстах структур со значением «мы, коренное население» — «они, иммигранты» термин «мультикультурализм» концептуализируется и получает свое языковое наполнение.

Авторы, которые положительно расценивают мультикультурализм, выступают за признание этнического плюрализма как особенности общества и признание права этнического меньшинства сохранять свой язык и культуру. На языковом уровне это проявляется в использовании слова *tolérance* / толерантность и его синонимов, а именно в описании права этнических меньшинств на сохранение аспектов культурного наследия и языка, равное обращение, равный доступ и полное участие в вопросах права, занятости, образования, социальных услуг, политического представительства, права на общее выражение мнений и приверженность всех, независимо от этнической принадлежности, к Конституции и государству и его правопорядку, удовлетворение потребностей этнических меньшинств в социальных услугах. Однако в таких дискурсах если авторы и выступают за терпимость и культурное разнообразие, это значит, что в их обществе по-прежнему есть расизм и этноцентризм. Например:

1. L'opposition entre laïcité et multiculturalisme permet à chacun de camper sur ses positions tout en ignorant les difficultés rencontrées par le modèle qu'il défend. Mais ce qu'ils ne parviennent peut-être pas à reconnaître, ce sont les sources philosophiques du multiculturalisme et le fait que le multiculturalisme a été précisément le remède, même imparfait, au mal chronique dont souffrent les États-Unis: le racisme institutionnalisé / Противостояние между атеизмом и мультикультурализмом позволяет каждому занять свою позицию, не принимая во внимание трудности, с которыми сталкивается предпочитаемая ими модель. Но то, что им не удается признать - это философские источники мультикультурализма и тот факт, что мультикультурализм был как раз лекарством, пусть и несовершенным, против хронической болезни Соединенных Штатов: узаконенного расизма (Le Monde 19.02.2015. De part et d'autre de l'Atlantique, l'école à la peine face aux identités plurielles).

Отличительной чертой большинства статей, в которых мультикультурализм оценивается положительно, является выражение такой положительной оценки на фоне его параллельной негативной оценки:

2. La chancelière allemande Angela Merkel a pris seule la décision d'ouvrir grand ses frontières. N'aurait-il pas fallu consulter le peuple allemand avant de transformer l'Allemagne en société multiculturelle? / Канцлер Германии Ангела Меркель единолично приняла решение открыть границы. Не нужно ли было спросить немецкий народ, прежде чем превратить Германию в многокультурное общество? (Le Figaro 02.07.2018. La politique migratoire et la démocratie).

3. Interrogé sur l'échec du multiculturalisme, M. Sarkozy répond: «Il doit y avoir un islam de France, et non un islam en France. Il est parfaitement normal qu'il y ait des lieux de culte pour tous. Mais nous ne voulons qu'il n'y ait pas de prosélytisme agressif, quel qu'il soit» / На вопрос о провале мультикультурализма, г. Саркози отвечает: «У нас должен быть французский ислам, а не ислам во Франции. Нормально, когда есть места для отправления религии для всех. Но мы не хотим, чтобы имело место навязывание своей религии другим людям, какой бы она ни была (Le Monde 07.04.2016. Effectifs et horaires des policiers, les erreurs de Sarkozy).

Положительное описание мультикультурализма включает разрешение на ношение традиционной одежды для мусульман на фоне негативного отношения к такому разрешению со стороны принимающего населения:

4. Remarquant la présence d'une étudiante voilée dans son cours, l'enseignant a exprimé son hostilité «au port de signes religieux dans l'espace public». «Il nous a dit qu'il avait grandi à Sarcelles, il a fait l'éloge du multiculturalisme mais il a aussi dit qu'il ne supportait pas l'affichage de signes religieux et qu'il ne s'attendait pas, après Charlie, à devoir faire cours devant une étudiante voilée», a ajouté cet étudiant, précisant que la jeune femme, qui portait un «simple foulard», n'est pas «prosélyte» / Увидев на своем занятии студентку в хиджабе, преподаватель проявил враждебность «к ношению религиозных символов в общественных местах. Он сказал нам, что вырос в Сарселе, он буквально воспевал мультикультурализм, но он также сказал, что он не выносит показа религиозных символов и что он не ожидал, что после Шарли (Шарли Эбдо), будет вынужден читать лекции перед студенткой в хиджабе», - сказал студент, добавив, что ношение платка на голове не является навязыванием религии (Le Monde 07.04.2016 Paris-XIII : un enseignant renvoyé après s'en être pris à une étudiante voilée).

Общей чертой таких статей можно назвать то, что, хотя сторонники мультикультурализма могут официально выступать за терпимость и за культурное разнообразие, в их странах по-прежнему существуют расизм и национализм, то есть эксплицитная положительная оценка мультикультурализма репрезентируется на фоне его же негативной оценки [4].

Дискурсивные практики противников мультикультурализма сводятся к значению «угроза», в первую очередь, угроза от иммигрантов-беженцев, которые описываются как мужчина или женщина без возможности выбора из-за специфических условий побега. Такие условия могут быть явно «политическими» - касающимися репрессий в отношении конкретных партий, организаций или отдельных лиц, этнических, "расовых" или религиозных групп или лиц определенной сексуальной ориентации. В равной степени, причинными факторами могут быть экономические – войн, безземелье, голод или экологический коллапс [10].

Некоторые угрозы, по мнению авторов дискурсов, основаны на культурных или религиозных проблемах среди иммигрантов и связаны с выбором формы брака, практикуемых различными иммигрантскими общинами, предписаниями в одежде, школьной форме (мотивируемые необходимостью быть скромными для женщин), требованиями о перерыве в работе в религиозных целях (например, посещение мечетей для участия в пятничной молитве), или о молитвенных помещениях на рабочем месте. В целом угрозы сводятся к

исчезновению национальных общественных ценностей (например, угроза республиканскому строю, христианству как доминирующей религии в принимающей стране).

5. Le mouvement Pegida affirme refuser «l'islamisation» de la société allemande, s'opposer aux djihadistes ou aux étrangers qui refuseraient de s'intégrer. Ses cibles : l'islam, les étrangers, les médias («tous des menteurs»), les élites politiques, le multiculturalisme, etc., qui dilueraient la culture chrétienne allemande. / Движение Pegida утверждает, что отвергает «исламизацию» немецкого общества, выступает против джихадистов или иностранцев, которые отказываются интегрироваться и выступает против: ислама, иностранцев, СМИ («все лжецы»), политических элит, мультикультурализма и т. д., как ослабляющих немецкую христианскую культуру (Le Monde 07.01.2015 Allemagne: mobilisation record «contre l'islamisation », et contre-manifestations).

6. Le 11 janvier, Steven Emerson avait déclaré sur Fox News, lors d'une discussion sur le multiculturalisme de la société britannique, qu'au Royaume-Uni, «des villes entières comme Birmingham sont totalement musulmanes» et que «les non-musulmans n'y vont tout simplement pas». Le premier ministre britannique, David Cameron, l'avait en réponse traité de «parfait idiot» / 11 января Стивен Эмерсон сказал Fox News в ходе дискуссии о мультикультурализме в британском обществе, что в Великобритании «целые города, такие как Бирмингем, полностью мусульманские» и что «не мусульмане просто не ходят туда». В ответ британский премьер-министр Дэвид Кэмерон назвал его «идеальным идиотом» (Le Monde 07.04.2016. Zones de non-droit: Fox News renouvelle ses excuses).

Наряду с религиозной угрозой в дискурсах выражается риск уничтожения национальной идентичности и социальной сплоченности:

7. Nous sommes donc face à une situation typique de multiculturalisme, où la création d'une identité nationale s'avère extrêmement complexe car sa perception est très variable selon les groupes ethniques / Мы сталкиваемся с типичной ситуацией мультикультурализма, когда формирование национальной идентичности чрезвычайно сложно, поскольку восприятие ее очень различно в зависимости от этнических групп (Le Figaro 3.11.18. En Nouvelle-Calédonie, le multiculturalisme rend impossible la construction d'une identité nationale).

8. Aucune décision prise par le président ne répond aux défis civilisationnels - immigration de masse, islam conquérant, multiculturalisme, culpabilisation occidentale.../ Ни одно решение, принятое президентом, не решает проблемы цивилизации - массовая иммиграция, ислам, вытесняющий другие религии, мультикультурализм, навязывание Западу чувства вины ... (Le Figaro 05.07.2018. La défaite de la pensée rapetisée la France).

Из всех проанализированных статей мультикультурализм оценивается положительно в 122 статьях «Le Figaro» и в 34 статьях из «Le Monde», при этом особого внимания заслуживает тот факт, что в этих изданиях не было найдено ни одной статьи, в которой положительная оценка мультикультурализма не получала бы свое языковое выражение на фоне или эксплицитной, или имплицитной отрицательной оценки.

Выводы. Современные медийные дискурсы о мультикультурализме являются лингвистической репрезентацией кризиса идентичности, когда что-то, что считалось зафиксированным и стабильным, замещается сомнением и неуверенностью [7]. Изучение языковой репрезентации мультикультурализма актуально и для системы высшего образования, в частности, с каждым годом увеличивается число иностранных студентов в вузах Чувашии, которая превратилась в поликонфессиональную и многонациональную республику [2]. За последнее десятилетие в республике наблюдается стремительное увеличение притока трудовых мигрантов и студентов из Узбекистана и Таджикистана, Украины, Армении, Молдовы, Грузии, Азербайджана, Казахстана и Беларуси, а также студентов из Индии и арабоязычных стран. Такой приток некоренного населения на сравнительно небольшую территорию Чувашии открывает перспективы изучения мультикультурализма через использование естественного билингвизма с целью установления мира и дружбы между народами [1].

Общим для статей о мультикультурализме становится привлечение внимания адресата к понятию идентичности не как самодостаточности, а как открытости по отношению к другим культурам, именно поэтому мультикультурализм в текстах СМИ рассматривается в первую очередь на фоне такого явления, как миграция. Несомненно то, что мультикультурализм в масс-медийном дискурсе о миграции понимается как положительно, так и отрицательно. Преобладание во франкоязычных СМИ статей, в которых мультикультурализм расценивается отрицательно, является манифестацией в языке затруднительного положения как современной политики, так и отдельной личности.

Литература:

1. Гурьянова Т.Ю., Абрамова А.Г., Метелькова Л.А. Реализация современных технологий обучения иностранному языку как условие формирования поликультурной компетентности студентов вуза. Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. № 2 (90). С. 123 – 130.

2. Гурьянова Т.Ю., Гушин В.А. Потенциальные возможности дисциплины «Иностранный язык» для формирования поликультурной компетентности у студентов вуза. Вестник Российского университета кооперации. 2014. № 3 (17). С. 118-121. Вестник Российского университета кооперации / ЧКИ РУК – 2014. – № 3 (17). – С. 118-121.

3. Гурьянова Т.Ю., Михайлова Е.С. Организационные конфликты и способы выхода из них В сборнике: Общество, культура, личность XXI века: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии. 2016. С. 3-7.

4. Зайцева Е.Л. Оценочные характеристики масс-медийных дискурсов: сопоставительный аспект. Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. И. Б. Гецкина (отв. редактор). 2014. С. 32-37.

5. Прокошенкова Л.П., Зайцева Е.Л. Отрицательная оценочная семантика как фактор формирования этнического самосознания (на материале англоязычных политических текстов). Современный проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1261.

6. Dictionnaire Larousse URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/multiculturalisme/53167?q=multiculturalisme#209847>.

7. Favell A. Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain, 2nd edition. Migration, minorities, and citizenship. Basingstoke: Palgrave in association with Centre for Research in Ethnic Relations University of Warwick. 2001. - 288 p.

8. Freedman J. Secularism as a Barrier to Integration? The French Dilemma. 2004. International Migration, № 42(3). URL: <https://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/34033>.

9. Parekh B. Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. London, Palgrave. 2006.

УДК 376.37

аспирантка Зайцева Эльвира Альбертовна

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (г. Казань)

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация. В своей статье автор дает характеристику деятельности учителя-логопеда, объясняя значимость этой профессии на современном этапе. По мнению автора, в учебно-воспитательный процесс следует подключать и родителей, так как именно родители должны продолжать коррекцию речевых ошибок дома. Приводятся примеры родителей, не имеющих знаний и опыта семейного воспитания. Автор утверждает, что создание комфортной образовательной среды, интеллигентность и любезность педагога (учителя-логопеда) способны спланировать всех субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: комфортная образовательная среда, учитель-логопед, коррекция, единство целей и требований.

Annotation. In his article, the author gives a description of the activity of a speech therapist, explaining the significance of this profession at the present stage. According to the author, parents should also be involved in the educational process, since parents should continue to correct speech errors at home.

Examples of parents who do not have the knowledge and experience of family education are given. The author argues that the creation of a comfortable educational environment, intelligence and courtesy of a teacher (speech therapist) can unite all subjects of educational activities.

Keywords: comfortable educational environment, teacher-speech therapist, correction, unity of goals and requirements.

Введение. В современных условиях значительно возрос спрос на учителей-логопедов, способных на психологизированном уровне осуществлять свою профессиональную деятельность. Логопеды относятся к специалистам в сфере коррекционной деятельности, однако исследования последних лет и практический опыт показывают, что учителю-логопеду необходимо иметь глубокие психолого-педагогические знания, без чего немислимо успешное осуществление профессиональных задач.

Изложение основного материала статьи. Учитель-логопед является координатором коррекционно-речевой работы, в связи с чем он постоянно контактирует с ребенком, его родителями, с другими коллегами. Зачастую дети, с которыми работает учитель-логопед, имеют особые образовательные потребности, особенно в случаях, когда ребенок страдает тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР). Необходимость выстраивания диалогического общения с целью взаимодействия с субъектами коррекционного процесса актуализирует психолого-педагогическую компетентность учителя-логопеда.

За последние десятилетия проведены исследования, посвященные поиску путей и средств совершенствования профессиональной подготовки учителей-логопедов: обоснованы и описаны преимущества использования информационных технологий в процессе обучения студентов, выбравших профиль «Логопедия» (Е.Е. Китик) [6]; выявлены организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов сельских образовательных организаций (Н.А. Бессмертная) [3]; исследованы различные аспекты формирования профессионально-педагогической компетентности учителя-логопеда (Л.В. Басаргина, Е.Н. Жукатинская, Е.Е. Маринич) [2], [5], [8]; созданы инновационные технологии формирования диагностической компетенции у студентов, обучающихся по профилю «Логопедия» (О.В. Сапронова) [9]; изучены проблемы формирования коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов (Е.Н. Волкова) [4]; разработаны психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности в системе повышения квалификации (Н.Г. Петелина) [10] и в условиях педагогической мастерской (В.Я. Сайтханова) [11]; разработаны модели профессиональной подготовки логопеда в педагогическом вузе (Е.В. Колтакова, Н.К. Харченко) [7], [12].

В своих исследованиях мы выявили, что многие учителя-логопеды не уделяют должного внимания на комфортность образовательной среды, в которой приходится реализовывать свои профессиональные задачи.

Рассмотрим ситуацию работы с родителями учащихся – «клиентов» логопеда. Многие родители приходят к учителю-логопеду с большой надеждой на исправление речевых ошибок детей. В настоящее время в Речевой центр Эльвиры Зайцевой (автор этой статьи) посещают 234 ребенка от 2-х до 10 лет, которые страдают дислалией (62 ребенка), моторной алалией (67 ребенка), сенсо-моторной алалией (70 человек), задержкой речевого развития (31 ребенок) и РДА (ранний детский аутизм) – 4 ребенка.

Родители этих детей преимущественно молодые (средний возраст – 32 года). Всем этим родителям свойственна внешняя самодостаточность, порою – чувство превосходства, самоуверенность. Зачастую работу логопеда они воспринимают как оплаченную услугу, поэтому могут позволить себе достаточно незтичное, беспардонное обращение со специалистом. Учитывая, что результат логопедической работы может проявляться только в том случае, когда родители в семейных условиях будут закреплять полученные во время логопедического занятия навыки, учитель-логопед обязан подвигнуть родителей детей к сотрудничеству с ним, создавая комфортную образовательно-воспитательную среду.

Когда мы говорим «образовательно-воспитательная среда», то имеем в виду, во-первых, само образовательное пространство комнаты (кабинета) логопеда, его рабочее место со всем антуражем, во-вторых, клиент (в данной ситуации, родители (он, она или вместе), также субъект деятельности – учитель-логопед, как организатор диалога, модератор. Учитель-логопед как модератор общения должен владеть рядом психологических компетенций: чувствительностью (сензитивностью), видением и визуальным «сканированием» состояния и внешнего вида собеседников (родителей) и механизмом саморегуляции в процессе беседы (педагогического общения). Разговор с родителями должен проходить в рефлексивном

формате для управления ходом беседы: в данной ситуации педагог сначала выступает как информатор (монолог), постепенно переводя разговор в русло взаимодействия с родителями, вовлекая их в доступной форме в процесс соучастия в образовательном процессе. От учителя-логопеда зависит многое: станет ли семья соратником или она окажется в позиции оппонента, достаточно ли у родителей терпения и настойчивости в борьбе за явные успехи ребенка, сможет ли семья от позиции наблюдателя перейти в позицию соратника, укрепится ли любовь родителей к своему ребенку, преумножится ли уважение к труду учителя-логопеда или нет.

Что касается самого логопеда, очень важную роль играет ряд второстепенных, на первый взгляд, факторов: одежда, причёска логопеда (внешний вид), запахи, мимика, манеры. Только в том случае, когда родители ребенка и учитель-логопед научились работать в едином стиле, будет обеспечен успех и виден результат. Приводим несколько примеров успешного взаимодействия учителя-логопеда с родителями учащихся.

Обратилась за помощью мать 4-х летнего ребёнка. В ходе беседы выяснилось, что воспитывает она сына одна, с папой ребёнка в разводе. Тот помогает только материально, т. е. платит алименты. Ситуация отягощается ещё тем, что они приехали в город в поиске хороших специалистов для помощи ребенку. Сейчас проживают у родственников и ищут тех самых людей, на кого можно положиться и кто реально поможет справиться с тяжёлым речевым нарушением ребёнка. В данном случае важно было объяснить маме, что проблема решаема, но потребуются много времени. Речь идёт о 2-х годичной коррекции, после которой речь ребёнка будет соответствовать речевой норме его возраста. Важно не создавать иллюзию "волшебной палочки", хотя семья ждёт помощи, и должна знать сложность этой работы, и каждый день в чужом городе для них - испытание. Мы помогли устроить ребенка в дошкольную образовательную организацию, что было очень важно для этой семьи, чтобы ребенок был погружен в правильно организованную образовательную среду. Семья стала опорой учителя-логопеда в работе с ребенком.

Еще один пример. В Речевой центр привезли на занятия ребёнка-девочку 6 лет. У нее были незначительные речевые нарушения в связи с дислалией. Ребёнок предоставлен сам себе. Трансфером ребенка в Центр занимается чужой человек, которого вовсе не интересует процесс занятий. Привозит значительно раньше назначенного времени, оставляет ребёнка, забирает его намного позже назначенного времени. Ребёнок бывает, как правило, сонным, голодным, непричесанным. Услуги оплачиваются вовремя, но динамика речевого развития, успехи ребенка родителями не отслеживаются. Заинтересованности у родителей нет, соответственно и результаты от занятий не самые лучшие. При первичной беседе мать чётко дала понять, что это такой метод воспитания в семье, т. е. ребёнок должен контролировать, обслуживать себя сам, и таким способом они хотят развивать ее самостоятельность. В данном случае что-то изменить было крайне сложно, т. к. есть четкая позиция родителей, когда чужое мнение им не интересно. И с этой семьей мы терпеливо работали, вовлекая родителей в процесс правильного воспитания, чтобы ребенок чувствовал свою востребованность, любовь родителей и их заботу. Для этого пришлось использовать весь арсенал педагогических и психологических приемов: убеждение, внушение, примеры других родителей, беседы за чашкой чая.

Довольно часто встречаются в нашей сфере родители, которые не видят всей серьезности проблемы, которая существует у ребёнка. Этих родителей мы называем очень сложными. При общении с ними возникает ощущение, что они надели "розовые" очки, через которые видят мир только в лучшем свете. Не принимая всерьёз слов и рекомендаций педагогов, они усложняют жизнь себе и создают сложности в коррекционной работе, вследствие чего ребёнок не получает нужной помощи. Методы работы с такими родителями различны. Это исследование ребёнка, аппаратная диагностика, т. е. все то, что документально подтверждается, и в этом случае огромную важность для них имеет то, чтобы всю информацию преподнес компетентный специалист. Только тогда они воспринимают всерьёз слова учителя-логопеда. Основная и, наверное, единственная наша цель, - это помочь ребёнку, поэтому приходится находить различные способы, методы общения с родителями, чтобы получить положительный результат коррекционной работы. Если учитель-логопед является настоящим профессионалом, заинтересованным в достижении значимых результатов в своей работе, то, вне всякого сомнения, ему необходимо овладеть психологическими знаниями и использовать их как в непосредственной коррекционной работе с детьми, так и в работе с родителями и членами семей детей. Создание комфортной образовательной среды, притягивающей ребенка и его родителей, будет способствовать улучшению результатов труда, так как третий субъект образовательного процесса в лице родителя, попадая в орбиту «приятного» учителя-логопеда, выполняя его советы в условиях домашнего обучения, будет воздействовать на своего ребенка позитивно, повторяя и воспроизводя дома рекомендации учителя.

Наш эксперимент по развитию психолого-педагогических компетенций будущих учителей-логопедов привел к осознанию того, что учитель-логопед, владеющий технологиями психологизации субъектов речевого коррекционного процесса, должен создавать атмосферу комфортной деятельности. Профиль такого специалиста включает профессиональные компетенции в области логопедии, личностные качества – доброту, интеллигентность, развитые коммуникативные способности, умение найти подход к каждому, приятные манеры. Возможна ли подготовка такого учителя-логопеда? Над этой проблемой работают многие образовательные организации, в том числе, Казанский инновационный университет. Главное в системе подготовки такого специалиста - это обеспечение его психологической готовности. Т.Н.Черномырдина в своем исследовании «Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» дает определение психологической готовности как «сложное личностное образование, действующее постоянно и обеспечивающее успешность деятельности, которое должно быть сформировано... в ходе обучения в вузе» [12].

Выводы. Подводя итог сказанному, можно констатировать, что для создания комфортной образовательной среды важна психологическая готовность учителя-логопеда, что экстраполируется на родителей и других специалистов, вследствие чего вся атмосфера образовательной деятельности становится комфортной, располагающей к взаимодействию субъектов в интересах ребенка.

Литература:

1. Ахметова, Д.З., Тимирязова А.В., Сулима Л.О. «Профессионализм педагога-психолога – гарант сохранения жизни и здоровья детей» ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА. Научно-методический журнал № 4, 2018

2. Басаргина, Е. Л. Организационно-педагогические условия профессионального развития учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2010. 207 с.
3. Бессмертная, Н.А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Якутск, 2001. 165 с.
4. Волкова Е.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Волкова Елена Николаевна; [Место защиты: Шуйс. гос. пед. ун-т]. - Шуя, 2009. - 179 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-13/41
5. Жукатинская Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Жукатинская Елена Николаевна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. - Липецк, 2008. - 226 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/414
6. Китик, Е.Е. Информационные технологии и подготовка логопедов: обучающая компьютерная программа «Дислалия: сигматизмы» [Текст] / Е.Е. Китик // Дефектология. – 2008. – №3
7. Колтакова, Е.В. Проектирование содержания повышения квалификации учителей-логопедов на основе профессиографического подхода. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2009. 206 с.
8. Маринич Е.Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе: автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Маринич Евгений Евгеньевич; [Место защиты: Шуйский государственный педагогический университет]. - Шуя, 2012. - 24 с.
9. Петелина Н.Г. Психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07. - Курск, 2006. - 251 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-19/215
10. Сапронова О.В. Инновационная технология выявления и формирования диагностической компетенции у студентов профиля «логопедия». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2014
11. Сайтханова В.Я. Формирование нового профессионального опыта учителя-логопеда в условиях педагогической мастерской: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Сайтханова Венера Яхиевна; [Место защиты: Шуйс. гос. пед. ун-т]. - Шуя, 2009. - 216 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-13/90
12. Харченко Н.К. Технологическая модель профессиональной подготовки логопеда в педагогическом вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Ставрополь, 2003 225 с. РГБ ОД, 61:04-13/988
13. Черномырдина, Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Самара, 2018. – С. 16.

Педагогика

УДК 796.012.1

кандидат педагогических наук, преподаватель Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Карпова Татьяна Викторовна

Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (г. Новокузнецк)

СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ I КУРСА КИФСИН И СТУДЕНТОВ I КУРСА НФИ КЕМГУ

Аннотация. Уровень физической подготовленности является актуальным для любого общества. Чем выше физическая подготовленность, тем меньше человек болеет, лучше выполняет свои трудовые, служебные обязанности. В настоящее время для повышения уровня физической подготовленности принимается очень много мер. Законодательная и исполнительная власть пытается изменить состояние дел в этой области в лучшую сторону, много уже сделано. В данной статье приведена попытка оценить физическую подготовленность курсантов и студентов, которые только закончили школу и начали обучаться в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: физическая подготовленность, курсанты, студенты, уровень здоровья, выполнение нормативов по физической подготовке.

Annotation. The level of physical fitness is relevant for any society. The higher physical fitness, the less a person is sick, the better he performs his work and official duties. Currently, a lot of measures are being taken to improve physical fitness. Legislative and executive authorities are trying to change the state of affairs in this area for the better, much has already been done. This article provides an attempt to assess the physical fitness of cadets and students who have just finished school and began to study at a higher educational institution.

Keywords: physical fitness, cadets, the students, health level, compliance with standards for physical training.

Введение. Повышение уровня физической подготовленности всегда являлось одной из важнейших задач, стоящих перед системой физического воспитания на любой ступени образования. Это связано с бытующими представлениями о том, что высокий показатель физической подготовленности свидетельствует о высоком уровне соматического здоровья, о возможном эффективном выполнении своих трудовых обязанностей о высоком уровне готовности к эффективной деятельности в условиях возникновения различных чрезвычайных ситуаций и др.

Заслуживают пристального внимания исследования, направленные на сравнение уровня физической подготовленности, показанного в определённом возрасте различными поколениями людей. Данные исследования свидетельствуют о том, что по некоторым показателям результаты примерно одинаковые и отличаются в рамках статистической погрешности, а по другим показателям разница является статистически

достоверной. Объясняя полученные данные, исследователи говорят о том, что по сравнению с поколением «отцов», современные «дети» менее подвижны, доля физического труда заметно уменьшилась, меньше стала и доля физической активности в режиме дня учащихся и студентов. Данные результаты подразумевают под собой не только сам физический труд, но и посещение магазинов, и другие бытовые обязанности. Например, ранее если что-то необходимо было купить, то приходилось посещать несколько магазинов, сейчас же в одном магазине можно купить практически всё от продуктов до спортивных товаров, одежды и автотоваров. Так же в связи с убыстрением темпа жизни и повышением доступности автотранспорта всё чаще люди передвигаются на автомашинах, что тоже приводит к снижению уровня общей физической активности. Эти и другие факторы приводят к ухудшению здоровья людей, что естественно будет сказываться и на экономике, демографии и других слагаемых жизни общества.

Законодательная и исполнительная власти пытаются переломить создавшуюся негативную ситуацию. Ветви власти выступают с различными инициативами: возродили комплекс ГТО, предложили предоставлять налоговый вычет от средств затраченных на посещение фитнес-центров, в Кемеровской области в рамках различных программ детям и подросткам вручаются велосипеды, старшему поколению палочки для «скандинавской» ходьбы, повсеместно строятся плоскостные спортивные сооружения, организуются различные мероприятия с привлечением медийных лиц для их популяризации и т.д. Анализируя эти инициативы, приходится констатировать их бессистемность и утопичность. Почему-то все усилия властей не направлены не направлены на повышение методического совершенствования подготовки педагогов, на улучшение материально-технической базы, а заканчиваются какими-то опосредованными, непонятными решениями, за которые все голосуют, их широко освещают в средствах массовой информации, а потом они показывают свою низкую эффективность и спускаются на «тормозах». Например, хорошая идея о возрождении комплекса ГТО, однако понимая, что нормы комплекса ГТО это всего лишь средство оценки, и как данное средство может мотивировать людей заниматься физической культурой? Этот вопрос остаётся дискуссионным. Для мотивации предлагается учащимся школ за сдачу норм ГТО добавлять дополнительные баллы за личные достижения при поступлении в высшие учебные заведения, а старшим людям добавлять дни к отпуску. В действительности за сдачу норм ГТО дают 1 (один!) балл всего, а дни к отпуску «на усмотрение руководителя» которому естественно интересно чтоб работник выполнял свои должностные обязанности, за которые он получает заработную плату, а не «пропадал» где-то на стадионах, в турпоходах или на отдыхе.

На сегодняшний день мы имеем в школе в рамках физического воспитания: 2 – 3 урока физической культуры в неделю, сдачу норм комплекса ГТО, различные соревнования, как внутришкольных, так и районных уровнях в различных возрастных группах: по баскетболу, волейболу, футболу, лёгкой атлетике, плаванию, настольному теннису, стрельбе и т.д. Значительный вклад в уровень физической подготовленности вносит и дополнительное образование: ДЮСШ, ДЮКФП, различные спортивные клубы. Так же популярны у молодёжи занятия воркаутом, катание на различных велосипедах, сноубордах, скейтбордах, а также и другие виды спорта. Но как отражается весь этот спектр на уровне физической подготовленности?

Целью данной статьи является оценка уровня физической подготовленности курсантов и студентов, поступивших на 1 курс Кузбасского Института ФСИН России и 1 курс Новокузнецкого Филиал-Института Кемеровского Государственного Университета. Для курсантов уровень физической подготовленности имеет значительную роль, т.к. при поступлении они сдают экзамены в территориальных органах, для студентов уровень физической подготовленности, решающей роли, не играет т.е. они не сдавали экзамена по физической культуре (это были студенты не факультета физической культуры).

Изложение основного материала статьи. Для оценки уровня физической подготовленности нами использовался метод тестирования. Курсанты и студенты выполняли одинаковые тестовые движения: бег 100 метров, бег 3000 метров (2000 метров девушки), прыжок в длину с места, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине (комплексно-силовое упражнение девушки), наклон вперёд из положения стоя. Бег на 100 метров позволяет оценить уровень развития быстроты, бег на 3000 метров и 2000 метров позволял выявить уровень развития общей выносливости, прыжок в длину с места позволял оценить уровень развития скоростно-силовых качеств, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине и КСУ (комплексно-силовое упражнение) позволяет оценить уровень развития силовых способностей, наклон вперёд из положения стоя позволяет оценить уровень развития общей выносливости. Таким образом выполнение всех тестовых упражнений позволяет оценить гармоничность развития физических качеств в общем. Данные тесты выполнялись в течении первых двух недель после поступления в учебное заведение, курсанты сдавали в августе, студенты в сентябре 2018 года. Существует небольшое различие в уровне оценки успешности выполнения упражнений, для объективной оценки мы разделили уровень успешности по шкалам: ниже среднего, средний уровень, высокий и очень высокий уровень. Отдельно оценивался уровень физической подготовленности юношей и девушек. В эксперименте приняло участие 95 курсантов мужского пола, 42 курсанта женского пола, 56 студентов и 68 студенток. В ходе эксперимента были получены следующие данные.

Бег на 100 метров, юноши таблица 1, девушки таблица 2.

Таблица 1

Уровень развития быстроты юноши (бег на 100 метров)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	12	41	39	8
НФИ КемГУ	18	52	26	4

Уровень развития быстроты девушки (бег на 100 метров)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	18	58	22	2
НФИ КемГУ	25	62	12	1

Анализируя полученные данные, можно сказать, что уровень развития быстроты примерно одинаков, как у юношей, так и у девушек обоих учебных заведений, есть небольшие различия, но эти различия не существенны. Показатели чуть выше у курсантов, это свидетельствует о том, что они готовились к сдаче экзаменов и тренировались в спринтерском беге.

Бег на 3000 метров, юноши таблица 3, и 2000 метров девушки таблица 4.

Таблица 3

Уровень развития общей выносливости юноши (бег на 3000 метров)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	23	47	25	5
НФИ КемГУ	29	55	13	3

Таблица 4

Уровень развития общей выносливости девушки (бег на 2000 метров)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	25	48	20	7
НФИ КемГУ	31	51	13	5

Анализируя полученные данные, можно сказать, что уровень развития общей выносливости примерно одинаков, как у юношей, так и у девушек обоих институтов, есть небольшие различия, но эти различия не существенны. Показатели чуть выше у курсантов, это свидетельствует о том, что они готовились к сдаче экзаменов и тренировались в стайерском беге. Необходимо отметить, что очень высокий уровень развития общей выносливости показали действующие спортсмены, лыжники, легкоатлеты, боксёры, пловцы.

Прыжок в длину с места, юноши таблица 5, и девушки таблица 6.

Таблица 5

Уровень развития скоростно-силовых качеств юноши (прыжок в длину с места)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	17	34	33	16
НФИ КемГУ	15	39	31	15

Таблица 6

Уровень развития скоростно-силовых качеств девушки (прыжок в длину с места)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	23	41	23	13
НФИ КемГУ	28	39	26	7

Анализируя полученные данные, можно сказать, что уровень развития скоростно-силовых качеств, как у юношей, так и у девушек обоих институтов, отличаются, но эти отличия не существенны. В этом тесте очень высокие показатели продемонстрировали, курсанты и студенты, которые занимаются спортом.

Сгибание-разгибание рук в висе на перекладине юноши таблица 7, и комплексно-силовое упражнение девушки таблица 8.

Таблица 7

Уровень развития силовых качеств юноши (сгибание-разгибание рук в висе на перекладине)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	12	46	33	9
НФИ КемГУ	13	40	36	11

Уровень развития силовых качеств девушки (комплексно-силовое упражнение)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	8	36	34	22
НФИ КемГУ	10	42	38	10

Анализируя полученные данные, можно сказать, что уровень развития силовых качеств, как у юношей, так и у девушек обоих учебных заведений примерно одинаков. Это говорит о том, что, учась в школе силовые качества развивается достаточно хорошо, в некоторых показателях доминируют студенты над курсантами. Это свидетельствует о том, что эти упражнения не являются очень тяжёлыми для выполнения, они хорошо знакомы (подтягивания) и не вызывают серьезных затруднений при их объединении (подъём туловища из положения лёжа и отжимания).

Наклон вперёд стоя на специальной платформе, юноши таблица 9, и девушки таблица 10.

Таблица 9

Уровень развития гибкости юноши (наклон вперёд)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	24	43	28	5
НФИ КемГУ	23	47	26	4

Таблица 10

Уровень развития гибкости девушки (наклон вперёд)

ВУЗ	Ниже среднего %	Средний уровень %	Высокий уровень %	Очень высокий %
КИФСИН	8	23	40	29
НФИ КемГУ	6	25	35	34

Анализируя полученные данные, можно сказать, что уровень развития гибкости отвечает представлениям о её развитии, как у юношей, так и у девушек. Эти показатели внутри группы практически одинаковы, отличия существенны между юношами и девушками.

Объяснение полученных результатов.

Бег на 100 метров. Результаты, как курсантов, так и студентов и у юношей, и у девушек примерно одинаковый. Курсанты обоих полов выполнили данное упражнение более качественно чем студенты. Однако уровни ниже среднего и средний уровень в обеих группах оказались существенно выше 50%. Это можно объяснить недостаточным вниманием педагогов школ к лёгкой атлетике вообще и к спринту в частности. Курсанты и студенты обладают слабой техникой спринтерского бега и хорошие результаты были показаны спортсменами либо за счёт физических качеств.

Бег на 3000 и 2000 метров. Результаты, как курсантов, так и студентов и у юношей, и у девушек примерно одинаковые. Очень высокие результаты показали спортсмены. Однако уровни ниже среднего и средний уровень в обеих группах в процентном соотношении составил от 70 % до 84 %. Это можно объяснить недостаточным вниманием к развитию общей выносливости в школе. Школьники не любят длительный бег, т.к. он вызывает дискомфорт, сильное потоотделение, иногда возникают болевые ощущения, что приводит к остановке в выполнении данного упражнения. Достаточной мотивировки к развитию общей выносливости у школьников нет, снижена дворовая спортивная активность.

Прыжок в длину с места. Результаты, как курсантов, так и студентов и у юношей, и у девушек, примерно одинаков, он чуть выше в группах курсантов. Существенен процент выполнивших норматив на очень высокий уровень примерно 15%, у девушек студенток гораздо ниже. Однако, существенен процент и тех, кто выполнил данное упражнение на уровень ниже среднего и средний уровень и составил более 51 %. Это можно объяснить недостаточностью упражнений скоростно-силового характера (прыжки, упражнения с отягощениями) т.к. они вызывают болевые ощущения в мышцах. Нет достаточной мотивации школьников к выполнению этих упражнений, если только школьники сами не занимаются в спортивных секциях.

Силовые упражнения на перекладине, на полу, такие как сгибание-разгибание рук в висе, сгибание-разгибание рук в упоре лёжа, подъём туловища из положения лёжа исходя из полученных результатов можно считать наиболее любимыми у школьников, они их выполняют с большой охотой. Это можно объяснить тем, что бурно развивается фитнес-индустрия, воркаут, в социальных сетях есть много различных групп, которые предлагают различные программы тренировок, тут же есть мотивирующие фото и видео материалы. Школьники с удовольствием занимаются на гимнастических снарядах (перекладине, брусьях, канатах, лестницах, стенках и др.) под открытым небом и в спортивных залах, дома. Упражнения очень просты в технике выполнения, практически доступны всем. Это и привело к таким результатам.

Уровень гибкости, в группах примерно одинаков, у девушек результаты гораздо выше чем у юношей. Судя по всему, развитию гибкости не уделяется должного внимания на уроках физической культуры в школе, эти упражнения вынесены в заключительную часть урока на самостоятельное выполнение, что и привело к таким результатам.

Выводы:

1. Несмотря на все усилия, прилагаемые обществом, властью к повышению уровня физической подготовленности состояние дел в этой области оставляет желать лучшего.

2. Развивать внешние аспекты физической культуры: строительство плоскостных сооружений, разработку различных программ, проектов, запускать различные комплексы проверок физической подготовленности населения, прилагать усилия к мотивации людей заниматься физической культурой, конечно же необходимо, но надо акцентировать внимание на методологическую составляющую процесса физического воспитания.

3. В школах необходимо пересмотреть подходы к физическому воспитанию и сделать акцент не только на игровых занятиях, но и на освоении классических видов физической активности, которые были в программе всегда: лёгкая атлетика, лыжная подготовка, силовые упражнения, как с собственным весом, так и с внешним сопротивлением. Активно включать школьников в секционные занятия различными видами спорта.

4. Не жертвовать уроками физической культуры в пользу подготовки к единому государственному экзамену в X – XI классах. Организовывать групповые занятия умеренной интенсивности в данных классах: игры, походы, участие в различных флэш-мобах (велопробеги, танцы и др.), участие в различных благотворительных мероприятиях.

Педагогика

УДК 378.017

кандидат экономических наук Звягинцева Елена Николаевна

Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Шишкина Татьяна Иосифовна

Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ И СТУДЕНТОВ НОВОКУЗНЕЦКОГО ФИЛИАЛ- ИНСТИТУТА КЕМ ГУ

Аннотация. Здоровье человека всегда было, есть и будет основной ценностью. Любое развитие общества невозможно без здоровья людей, только здоровые люди могут эффективно развивать общество, экономику и другие сферы жизни. Здоровье берегающее поведение должно быть нормой жизни каждого молодого человека, вне зависимости от того где он учится. Данная статья демонстрирует опыт по формированию здоровьереберегающего поведения в ведомственном вузе и классическом университете.

Ключевые слова: здоровье, здоровьереберегающее поведение, здоровьереберегающие технологии, студенты, курсанты.

Annotation. Human health has always been, is and will be the main value. Any development of society is impossible without the health of people, only healthy people can effectively develop society, the economy and other areas of life. Health-saving behavior should be the norm for every young person, no matter where he learns. This article demonstrates the experience in shaping health-saving behavior in a departmental university and a classical university.

Keywords: health, health saving behavior, health saving technology, students, cadets.

Введение. Здоровье человека является непреходящей ценностью. Данный тезис не ставится под сомнение, а уровень здоровья является острой проблемой для любого государства. Для повышения уровня здоровья, его укрепления принимается множество мер: организация диспансеризации населения, реформирование системы здравоохранения, увеличение доли социальной рекламы в средствах массовой информации, популяризация комплекса ГТО, изменение в структуре финансирования ОМС и др. Все эти меры призваны улучшить здоровье людей. Вместе с тем в последние десятилетия наблюдается негативный тренд в состоянии здоровья наших людей: снижение эффективности системы здравоохранения, изменение экологической обстановки, изменение пищевого поведения, рост числа самоубийств, экономическая нестабильность и т.д.

Здоровье молодого поколения вызывает особую озабоченность, ведь это им жить в этой стране, поддерживать государственный строй, им влиять на экономику и политику, им строить будущее, им отвечать современным вызовам. Чтобы решить эти глобальные задачи, молодым людям надо быть здоровыми и физически и морально. Но это является очень большой проблемой, и это обусловлено следующими факторами: снижение уровня двигательной активности, изменение пищевого поведения, нерациональное планирование режима труда и отдыха, большие психологические нагрузки, высокие нагрузки на анализаторы (зрительный, слуховой, вкусовой и др.). Данные факторы имеют значительное влияние на здоровье молодых людей и их влияние необходимо свести к минимуму.

Здоровье человека, наряду с уровнем его образованности, является важнейшим составляющим «человеческого капитала» и преумножение этого «капитала» является важнейшей задачей. Приступить к её решению необходимо, как можно раньше и студенческий возраст для этого является одним из наиболее благоприятных. Целью данной статьи является разработка методических подходов к технологии воспитания для формирования здоровьереберегающего поведения среди курсантов Кузбасского Института ФСИН России и студентов Новокузнецкого Филиала-Института Кем ГУ.

Задачами исследования являются: 1. Определение наиболее негативных факторов влияющих на здоровье курсантов и студентов. 2. Выбрать средства противодействия негативным факторам. 3. Привести выбранные средства к единой технологии и создать предпосылки к формированию здоровьереберегающего поведения курсантов и студентов.

Изложение основного материала статьи. Широко известно, что состояние здоровья человека зависит на 15 – 20% от состояния окружающей среды (экологии), 10 – 15% от состояния медицины, 15 – 20% от генетических факторов, 5 % от случая и 50 % это образ жизни конкретного человека. Таким образом, нам представляется возможным повлиять на человека, на его образ жизни для того, чтобы сформировать у него здоровьереберегающее поведение. Именно работа над изменением образа жизни, должна быть первоочередной и направлена она должна быть, на то чтобы с одной стороны минимизировать воздействие

негативных факторов, а с другой помочь личности реализоваться в своей профессиональной деятельности, добиться успеха в социуме и личной жизни.

Кузбасский Институт ФСИН России и Новокузнецкий Филиал-Институт Кем ГУ территориально находятся в одном городе, и таким образом влияние отрицательных факторов на здоровье курсантов и студентов будет примерно одинаковое, хотя и с некоторыми отличиями.

Для нашего исследования, представляется интересным определить наиболее негативные факторы, отрицательно влияющие на здоровье, как курсантов, так и студентов. Рассматривать мы их будем с общих позиций, т.е. таких позиций, которые оказывают одинаковое влияние и на курсантов, и на студентов, и с частных позиций, т.е. с таких позиций, которые будут актуальны только для курсантов или только для студентов.

Общие позиции, которые негативно сказываются на здоровье обеих групп. Город Новокузнецк находится на юге Кемеровской области и в его агломерации находится большое количество промышленных предприятий. Это предприятия чёрной и цветной металлургии, угледобычи, углепереработки, сельскохозяйственные предприятия, предприятия химической промышленности, строительства, а также всевозможные сопутствующие производства от ремонта крупногабаритных шин, до изделий из пластика и пластмасс. Причём большинство предприятий построено в середине XX века в то время, когда экологическому урону, наносимому окружающей среде, уделялось не очень значительное внимание. Показательный пример: угледобыча, которая осуществляется открытым способом, уголь перевозится машинами по городским дорогам, карьерная техника выезжает на дороги общего пользования, а пыль осаждается в десятках километров от места угледобычи.

Вторым отрицательным фактором является температурный режим, летом бывает очень жарко до + 40 °С, зимой наоборот «стрелка» термометра может опускаться ниже - 40 °С. Такие перепады температуры являются практически экстремальными и так же оказывают негативное влияние на здоровье человека.

Пищевое поведение современной молодёжи так же отрицательно сказывается на здоровье. Очень много молодых людей имеют диагнозы, гастрит, ожирение и др. Здесь имеется и парадокс: у курсантов питание специально организованное, у студентов есть возможность готовить и питаться дома, однако и одни и другие отдают предпочтение «фаст-фуду» и «полуфабрикатам», а также спортивным добавкам и заменителям пищи и очень мало употребляют в пищу фрукты и овощи кроме некоторых категорий.

Не рациональный режим труда и отдыха. Эта проблема связана с процессом интенсификации обучения. Зачастую в день, как у курсантов, так и у студентов проходит 3 – 4 учебных занятия, а к ним ещё надо подготовиться, выполнить письменные работы, прочитать, выучить и т.д. Так же молодёжь любит общаться в социальных сетях, посещать кофейные и т.д., это всё занимает определённое время. Некоторая часть посещает спортивные сооружения, но большинство этого не делают из-за дороговизны занятий. Многие пытаются заниматься самостоятельно, однако, как правило такие занятия не систематичны и быстро заканчиваются.

Недостаточная забота о своём здоровье. Она проявляется, например, в том, как одеваются студенты. Зачастую можно видеть такую картину, что в мороз они ходят без шапок, в коротких джинсах и т.д. У курсантов также присутствует эта проблема, хотя её масштабы гораздо меньше. Они не надевают тёплое бельё, в мороз выходят на улицу легко одетыми и т.д. Также молодые люди не предают особого значения болезненным состояниям, слабо участвуют в профилактике, пытаются переносить заболевание «на ногах» и т.д.

Кроме этих общих факторов есть и частные факторы, отрицательно влияющие на уровень здоровья.

Студентам НФИ Кем ГУ присущи такие факторы как: курение, некачественная медицинская помощь, психологические перегрузки, преодоление значительных расстояний до учебных корпусов, отсутствие учебных предметов по основам здоровья (кроме элективных дисциплин по физической культуре и спорту) и др.

Курение и другие вредные привычки, являются бичом нашего времени, причём по наблюдениям специалистов сейчас курящих девушек больше чем юношей, в совокупности с загрязнением воздуха это наносит ощутимый вред респираторной системе студентов.

Некачественная медицинская помощь, связана с доступностью этой помощи. Сейчас можно записаться на приём к врачу через специализированные сайты, однако ожидание приёма особенно у «узких» специалистов может затянуться на несколько месяцев.

Психологические перегрузки являются неотъемлемой частью нашего времени. Учебная работа за компьютером, использование смартфонов, общение с разным контингентом людей и прочее.

Преодоление значительных расстояний, как правило, происходит в «часы пик», что накладывает свой отпечаток на психологическое состояние студентов.

Отсутствие предметов валеологического цикла, которые бы целостно формировали знания о здоровье, о способах его сохранения и укрепления. Физическая культура и её разновидности при всей своей полезности для здоровья, формирует здоровье фрагментарно и многое упрощает.

Курсантам Кузбасского Института ФСИН России присущи следующие негативные факторы, влияющие на здоровье: нервное напряжение, значительные физические нагрузки, неудачное расположение курсантов во время воспитательных мероприятий.

Нервное напряжение возникает в процессе несения службы и связано с межличностными отношениями, с условиями несения службы и др.

Значительные физические нагрузки, сопровождают курсантов во время всей службы. Это учебная нагрузка, трудовая и парко-хозяйственная деятельность, все эти виды деятельности сопровождаются значительными физическими нагрузками и очень энергозатратны.

Неудачное расположение курсантов во время режимных мероприятий — это построение на улице в неподходящей форме в плохую погоду, дождь, холод и т.д., что может приводить к простудам, также большая скученность способствует быстрому распространению эпидемий.

Определив основные негативные факторы, влияющие на здоровье, как курсантов, так и студентов можно выработать механизмы противодействия неблагоприятным факторам, влияющим на их здоровье. Необходимо понимать, что общие факторы, негативно влияющие на здоровье трудно нивелировать. Например, трудно противостоять загрязнению воздуха, некачественной пище. Однако, правильно подобранные упражнения могут способствовать снижению пагубного влияния на здоровье. Пищевое

поведение, необходимо регулировать с помощью снижения доступности фаст-фуда (что не всегда возможно) данной пищи и проведением разъяснительной работы во время учебных занятий, либо во внеучебной деятельности.

Рациональный режим труда и отдыха, ему также необходимо учить, объяснять, приводить примеры.

Заботе о своём здоровье так же необходимо уделять значительное внимание, это делать так же целесообразно с помощью учебных мероприятий, а также внеучебных, например, организуя встречи с медицинскими работниками.

Частные факторы, влияющие на здоровье, могут быть сведены к минимуму с помощью следующих средств.

Профилактику курения и других вредных привычек необходимо постоянно осуществлять с помощью следующих средств: запрет на курение согласно Федеральному Закону от 23 февраля 2013 года № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», организацией различных массовых мероприятий, праздников и дней здоровья, лекций с различными презентациями, бесед с медицинскими работниками, психологами.

Медицинская помощь конечно необходимо, и нужность её никто не будет отрицать, но каждому курсанту, студенту необходимо ответственно относиться к своему здоровью. Следить необходимо за своим самочувствием, артериальным давлением, частотой сердечных сокращений, проводить профилактику различных заболеваний. Данные мероприятия можно проводить в форме занятий: лекционных, семинарских, практик, либо в неурочной форме: лекции, беседы, консультации.

Нервные или психологические перегрузки, оказывают негативное влияние, как на соматическое, так и на психологическое здоровье. Снижать их можно за счёт «активного» отдыха. Включение физических упражнений в режим учебного дня, может способствовать переключения с одного вида деятельности на другой, что в итоге будет способствовать отдыху нервной системы.

Как курсантам, так и студентам, необходимо постоянно напоминать о форме одежды, вернее о том, что одежда должна соответствовать погодным условиям. Это необходимо делать по возможности чаще, во время бесед с кураторами групп, курсовыми офицерами и другими должностными лицами.

Значительные физические нагрузки могут оказывать негативное влияние на здоровье, но в данном возрасте это не так критично. Влияние физических нагрузок можно снизить усиленным питанием, рациональным режимом труда и отдыха, выделением времени для дополнительного отдыха и т.д.

Таким образом, можно выделить средства, которые могут способствовать минимизации вреда для здоровья, оказываемого негативными факторами.

Для приведения выделенных средств обучения к единой технологии мы воспользуемся логикой построения учебного процесса и режима дня. В обоих институтах мы не смогли ввести образовательный предмет, посвящённый охране здоровья, однако мы смогли сделать факультативные предметы в рамках еженедельной учебной нагрузки. Один раз в неделю проводили занятия, посвящённые проблеме охраны здоровья, тип занятия: лекции, практические и др. На эти занятия приглашались работники системы здравоохранения, преподавателей кафедр, которые преподают предметы из медико-биологического цикла.

Для повышения уровня двигательной активности, снятия напряжения, «переключения» с одного вида деятельности на другой были отобраны следующие виды деятельности.

Утренняя зарядка, позволяет быстрее проснуться, если во время проведения зарядки проветривать помещение можно использовать и закаливающий эффект.

Закаливающие процедуры, предлагали на выбор, местное закаливание (закаливание стоп), и полное закаливание (воздушные ванны, обливания, обливания, контрастный душ). Процедуры были отданы на выбор курсантам и студентам.

Дыхательные упражнения или дыхательные гимнастики, были предложены и курсантам, и студентам для обучения и дальнейшего выполнения в режиме учебного дня.

Подвижные перемены. Для снятия утомления в перерывах между занятиями использовались различные двигательные задания. Студентам были предложены: настольный теннис, дартс, ходьба, курсантам: занятия в гимнастическом городке, бег, ходьба, волейбол. Эти занятия проводились ежедневно в режиме учебного дня.

На занятиях по Элективным Дисциплинам по Физической Культуре и Спорту уделялось внимание аэробной работе, а также предлагались к изучению упражнения из хатха-йоги и другие, которые имели ярко выраженный оздоровительный характер.

Таким образом, система формирования здоровья берегающей технологии для формирования здоровьесберегающего поведения курсантов и студентов состояла из теоретических и практических занятий. Практические занятия были организованы ежедневно, занятия по физической подготовке были согласно расписанию, теоретические занятия были организованы один раз в неделю.

Для оценки работы, которая была нами организована и проведена, мы использовали метод педагогического эксперимента (констатирующий и формирующий). Констатирующий эксперимент позволил оценить исходный уровень перед началом преобразующего эксперимента. Формирующий эксперимент состоял из нескольких этапов. На первоначальном этапе нами были сформированы по две группы из числа курсантов и студентов. Группы формировались по желанию, это были мужчины и женщины одна экспериментальная, вторая контрольная. Экспериментальные группы курсантов состояли из 52 мужчин и 36 женщин, контрольные 32 мужчины, 25 женщины. Экспериментальные группы студентов состояли из 55 мужчин и 42 женщины, а контрольные из 43 мужчин и 56 женщин. Все участники эксперимента были представителями 2 и 3 курсов. На втором этапе в экспериментальных группах отработывались здоровьесберегающие технологии для формирования здоровьесберегающего поведения, контрольные группы занимались как обычно. На третьем этапе проводилась оценка получаемых нами результатов. Для оценки эффективности технологий здоровьесбережения мы оценивали следующие параметры: индекс здоровья (количество дней, пропущенных по болезни за 4 месяца), утомление в течении учебного дня и учебной недели (оценивалось теппинг-тестом), работоспособность (оценивалась с помощью корректурной пробы). Все полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики (среднее арифметическое, квадратичное отклонение, достоверность по t-критерию Стьюдента).

В таблице 1 и 2 отражены данные полученные в ходе педагогического эксперимента сентябрь – декабрь 2018 года.

Показатели курсантов Кузбасского Института ФСИН России и Новокузнецкого Филиала Института Кем ГУ мужчин полученные в ходе эксперимента

Показатель	ВУЗ	Группа	Обследование		Разница	Достоверность
			Исходное	Конечное		
Индекс Здоровья	КИФСИН	Э	23,4 \pm 4,2	16,5 \pm 3,1	- 6,9	$p \leq 0,05$
		К	22,4 \pm 5,1	23,6 \pm 4,2	1,2	н.д.
	НФИ Кем ГУ	Э	19,6 \pm 8,4	18,3 \pm 4,2	- 1,3	н.д.
		К	16,6 \pm 9,2	19,1 \pm 4,4	2,5	н.д.
Утомление (за первую и последнюю недели эксперимента)	КИФСИН	Э	54,6 \pm 12,2	52,3 \pm 8,2	- 2,3	н.д.
		К	52,8 \pm 14,5	48,1 \pm 9,4	- 4,7	$p \leq 0,05$
	НФИ Кем ГУ	Э	58,7 \pm 6,2	54,6 \pm 13,6	- 4,1	н.д.
		К	53,5 \pm 6,3	49,8 \pm 6,6	- 3,7	н.д.
Работоспособность	КИФСИН	Э	1,06 \pm 0,21	1,04 \pm 0,07	- 0,02	н.д.
		К	1,1 \pm 0,15	0,94 \pm 0,24	- 0,16	н.д.
	НФИ Кем ГУ	Э	1,23 \pm 0,15	1,18 \pm 0,17	- 0,05	н.д.
		К	1,25 \pm 0,18	1,18 \pm 0,22	- 0,07	н.д.

Таблица 2

Показатели курсантов Кузбасского Института ФСИН России и Новокузнецкого Филиала Института Кем ГУ женщин полученные в ходе эксперимента

Показатель	ВУЗ	Группа	Обследование		Разница	Достоверность
			Исходное	Конечное		
Индекс Здоровья	КИФСИН	Э	25,4 \pm 5,2	20,8 \pm 5,1	- 4,6	$p \leq 0,05$
		К	27,4 \pm 6,4	25,3 \pm 6,4	- 2,1	н.д.
	НФИ Кем ГУ	Э	25,5 \pm 6,3	21,7 \pm 3,8	- 3,8	н.д.
		К	26,7 \pm 8,1	27,4 \pm 7,5	0,7	н.д.
Утомление (за первую и последнюю недели эксперимента)	КИФСИН	Э	51,6 \pm 9,3	49,3 \pm 6,2	- 2,3	н.д.
		К	52,5 \pm 8,6	47,3 \pm 9,5	- 5,2	$p \leq 0,05$
	НФИ Кем ГУ	Э	55,2 \pm 5,8	51,1 \pm 7,8	- 4,1	н.д.
		К	54,5 \pm 8,2	49,6 \pm 3,8	- 4,9	н.д.
Работоспособность	КИФСИН	Э	1,12 \pm 0,18	1,10 \pm 0,08	- 0,02	н.д.
		К	1,13 \pm 0,26	1,09 \pm 0,25	- 0,04	н.д.
	НФИ Кем ГУ	Э	1,28 \pm 0,22	1,26 \pm 0,18	- 0,02	н.д.
		К	1,27 \pm 0,18	1,22 \pm 0,12	- 0,05	н.д.

Индекс здоровья, который суммарно показывает количество дней, пропущенных по болезни за 4 месяца показывает следующее. Исходный уровень заболеваемости был определен по медицинским карточкам, за аналогичный период (сентябрь - декабрь) прошлого года, а конечный для сравнения был определен по текущему году. Изначально студенты обоих полов болели меньше, чем курсанты. Это связано с особенностями несения службы курсантами (построение на открытом воздухе до глубокой осени, недостаточный температурный режим в спальнях помещений и т.д.). Проведенный педагогический эксперимент показал снижение уровня заболеваемости в экспериментальных группах, как мужчин, так и женщин в обоих институтах. В контрольной группе курсантов мужского пола уровень заболеваемости увеличился, в контрольной группе студентов он также снизился. Полученные данные свидетельствуют о действенности нашей технологии особенно для курсантов мужского пола, т.к. там получены достоверные ($p \leq 0,05$) изменения.

Уровень утомления определялся с помощью недельного мониторинга. Результаты показывают рост утомляемости во всех группах, а в контрольных группах курсантов это снижение достоверно ($p \leq 0,05$), что можно связать с особенностями несения службы. Полученные данные свидетельствуют о том, что утомление накапливается и достигает своего максимума к концу декабря месяца, однако в экспериментальных группах и курсантов и студентов среднegrupповое снижение довольно незначительно. Это свидетельствует о том, что разработанная нами технология для активного отдыха позволяет снизить уровень утомления за счёт переключения с одного вида деятельности на другой, что и привело к таким результатам. Хотя, полученные данные и не достоверны.

Показатели уровня работоспособности, как и предыдущий показатель снижаются в период от сентября к декабрю. Это косвенно отражает рост утомления, так же, как и предыдущий тест. Однако, экспериментальные группы демонстрируют более низкий уровень снижения работоспособности. Это свидетельствует о том, разработанная нами технология позволяет влиять на работоспособность, позволяя её удерживать на одном уровне, хотя эти данные и не достоверны.

Мы не отвергаем возможность другого объяснения полученным результатам, т.к. уровень здоровья достаточно многоплановый процесс и часть факторов, влияющих на него, могла быть и не учтена в ходе нашего исследования.

Выводы:

1. Факторы, влияющие на здоровье можно классифицировать на две группы. Первая группа факторов это те, на которые мы можем повлиять: образ жизни, привычки. Вторая группа факторов это те, на которые мы повлиять не можем, но можем минимизировать их отрицательное влияние на здоровье: экологические, социальные, средовые и др.

2. Анализируя экспериментальные данные, можно заметить повышение уровня здоровья в экспериментальных группах обоих вызов. Это свидетельствует о том, что нами выбрано правильное направление движения.

3. Конечно, говорить о том, что мы смогли сформировать здоровое берегающее поведение, ещё рано, т.к. мы не изучали поведение как таковое. Мы согласимся со Звягинцевым М.В., что человека, вернее его личность в том числе и поведение надо исследовать, применяя комплексный подход [1]. Но мы можем уверенно говорить о том, что нащупали педагогические подходы, которые при постоянном использовании в педагогической технологии будут способствовать формированию именно здоровое берегающего поведения.

Литература:

1. Звягинцев М.В. Педагогическая теория личности, как инструмент педагогики [Текст] / М.В. Звягинцев // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч.4. – С. 118 – 123.

Педагогика

УДК: 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка 4 курса Попова Туйаара Васильевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОТОТЕРАПИИ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста посредством фототерапии. Раскрыта проблема формирования детского коллектива и положительных взаимоотношений между детьми дошкольного возраста, раскрываются понятия «коллектив дошкольников», «фототерапия». Рассмотрена возможность использования фототерапии как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: положительные взаимоотношения, межличностные взаимоотношения, коллектив, коллектив дошкольников, фототерапия.

Annotation. In this article features of formation of the interpersonal relations of children of the advanced preschool age by means of phototherapy are revealed. The problem of formation of children's collective and positive relationship between children of preschool age is opened, the concepts "group of preschool children", "phototherapy" reveal. The possibility of use of phototherapy as means of formation of the interpersonal relations of children of the advanced preschool age is considered.

Keywords: positive relationship, interpersonal relationship, collective, group of preschool children, phototherapy.

Введение. Общение и совместная деятельность детей дошкольного возраста в группе сверстников – важнейшие источники формирования их положительного эмоционального отношения друг к другу. Направленность переживаний ребенка на себя или на другого определяет характер его отношения к сверстнику, вносит в него отчуждение, доброжелательность, гуманность. Воспитание у детей дошкольного возраста положительных взаимоотношений к сверстникам является одной из главных задач воспитания. В детском саду, где дети имеют равные права и близкие интересы, ребенок учится ориентироваться на огорчения, затруднения сверстников, приобретает практический опыт, оказывая действенную помощь другому ребенку, сочувствуя, разделяя радость, печаль и др. Умения общаться, строить, поддерживать дружеские взаимоотношения и взаимодействовать друг с другом, сотрудничать и сосуществовать с людьми, в целом, это необходимые составляющие полноценно развитой и самореализованной личности.

По определению В.Н. Куницыной, «межличностные отношения – это субъективно переживаемое, личностно-значимое, эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия» [3, С. 22].

Дошкольный возраст – это период, когда у ребенка в детском саду начинают складываться первые отношения со сверстниками, формируется детский коллектив. Коллектив дошкольников – это группа детей, объединенная и организованная под руководством воспитателя на основе коллективного образа жизни в детском саду, совместной деятельности, общих близких целей, интересов и переживаний [5, С. 30]. Особенность данного коллектива заключается в том, что ведущую роль в нём играет взрослый - воспитатель, и воспитание коллективизма является центральной задачей нравственного воспитания дошкольников в детском саду [5, С. 31].

Проблема формирования детского коллектива и положительных взаимоотношений между детьми дошкольного возраста рассмотрена многими учеными-исследователями (Л.С. Выготским, Т.А. Репиной, О.А. Богдановой, М.И. Лисиной, Р.А. Смирновой, Я.Л. Коломинским и др.)

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании мы раскрываем возможности использования фототерапии как эффективного средства формирования межличностных отношений между детьми старшего дошкольного возраста. Мы предполагаем что, фототерапия будет эффективным средством формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, если придерживаться таких принципов работы, как принцип свободы выбора, открытости и деятельности; в детском саду организовать 3хэтапную работу: 1 этап - знакомство детей с эмоциями, 2 этап – развитие сопереживания, сочувствия и 3 этап – закрепление. Также необходимо организовать взаимодействие с родителями (создание коллажа, портфолио совместно с родителями лучших фотографий, фотовыставка, совместное фотографирование и т.д.).

Фототерапией называют лечебно-коррекционное применение фотографии, ее использование для решения психологических проблем, а также развития и гармонизации личности. Она может предполагать как

работу с готовыми фотографиями, так и создание оригинальных авторских снимков [1, С. 9]. Таким образом, основным содержанием фототерапии является создание и восприятие клиентом фотографических образов, дополняя их обсуждением и разными видами творческой деятельности. Это может быть сочинение историй, применение дополнительных изобразительных техник и приемов (рисование, коллажирование, инсталлирование готовых снимков в пространство), изготовление из фотографий фигур и последующая игра с ними, элементы сценического представления и работа с костюмами и гримом, движение и танец, художественные описания и т. д. По мнению А.И. Копыгина «фототерапия это своеобразный способ самовыражения, самопознания, социализации и эмоционально-чувственного воспитания человека» [2, С. 4].

В настоящее время фототерапия является одним из прогрессивных методов в психологии, применяемых для решения разнообразных психологических проблем, в целях развития целостности и гармонизации личности. Фототерапия состоит из двух составляющих – фотографии и психотерапии. Смысл любой фотографии состоит в первую очередь не в фактическом визуальном содержании, а в том, какие мысли, чувства, переживания вызывает снимок у зрителя. Именно эта черта позволяет эффективно применять фототерапию.

Для изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста были выбраны методики «Два дома» Т.Д. Марцинковской, игра «Секрет» Т.А. Репиной [4, С. 201]. Данные методики проводились индивидуально с каждым ребенком.

С помощью методики «Два дома» (Т.Д. Марцинковской) была выявлена структура межличностных отношений в группе, определен социальный статус каждого дошкольника, рассчитаны индекс групповой сплоченности, коэффициент взаимности выборов, уровень благополучия взаимоотношений.

Исходя из полученных данных, была определена структура группы: статус «Популярные» составляют 32,26% (10 чел.) детей, «Предпочитаемые» - 35,48% (11 чел.), «Пренебрегаемые» - 9,68% (3 чел.), «Отвергаемые» - 22,58% (7 чел.).

Побеседовав с воспитателем, мы выяснили, что «популярные» дети уже давно посещают детский сад. Хорошо организуют игру, дети часто тянутся к ним. В процессе наблюдения мы выяснили, что они никогда не играют одни.

Дети, относящийся к категории «пренебрегаемые», - это дети, только пришедшие в эту группу и часто болеющие дети. Они проходят адаптацию к новой группе и среде. Остальные дети в процессе наблюдения часто играли с одними и теми же, но общались со всеми. Характерно то, что девочки часто выбирали для игры девочек, а мальчики – мальчиков. Можно сделать вывод что, уровень благополучия в группе высокий. Так как, в группе преобладают дети первой и второй статусной категории.

Учитывая полученные результаты, мы провели работу по формированию положительных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста посредством фототерапии для повышения социометрического статуса всей группы.

Цель: формировать положительные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста посредством фототерапии.

Задачи:

1. развивать навык конструктивного общения и совместной творческой деятельности;
2. создать условия для ознакомления с техническими и композиционными основами фотографии;
3. формировать чувства защищенности, свободы, доверия к окружающему;
4. создать условия для снятия эмоционального и мышечного напряжения.

При использовании фототерапии как средства формирования положительных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста необходимо придерживаться следующих принципов:

- принцип свободы выбора (в любом обучающем или управляющем действии, предоставлять воспитаннику право выбора);
- принцип открытости (не только давать знания, но еще и показывать их границы);
- принцип деятельности (освоение воспитанниками знаний, умений навыков преимущественно в форме деятельности).

Работа по формированию положительных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста посредством фототерапии включает в себя 3 этапа:

1 этап: знакомство детей дошкольного возраста с разными эмоциями и чувствами через фотографии (боль, восторг, грусть, радость, печаль, наслаждение).

2 этап: научить детей чувствовать эмоциональные состояния другого человека, сопереживать или разделять чувства.

3 этап: проведение фотовыставки (совместные фото детей с родителями) с положительными эмоциональными состояниями для закрепления пройденного материала.

Прогнозируемый результат.

- ознакомление с различными эмоциями и чувствами;
- управление своими эмоциями;
- умение чувствовать эмоциональное состояние другого человека;
- получение в процессе работы положительных эмоций;
- формирование представления о профессии фотографа и искусстве фотографии;
- овладение навыками конструктивного общения, формирование умения работать в творческой команде;
- развитие умения конструктивного творческого выражения эмоциональных переживаний в фотографии;
- создание портфолио совместно с родителями лучших фотографий, организация фотовыставка.

Для эффективности использования фототерапии и восприятия детьми материала необходимо организовать комфортную обстановку, использование игр и упражнений для сплочения группы и самовыражения каждого ребенка, также использование новых технологий. Совместно с фототерапией можно использовать другие виды арт-терапии (сказкатерапия, изотерапия, драматерапия и т.д.), изобразительную деятельность, оригами, литературное творчество, разработка коллажа, работа с фотокамерой.

В ходе проведения формирующего эксперимента мы проводили повторную диагностику проблем и выявляли причины, по которому у «пренебрегаемого» происходят нарушения межличностных отношений со сверстниками. В зависимости от выявленных причин организовывали профилактическую работу,

направленную на повышение социального статуса детей, на развитие и (или) совершенствование совместной деятельности детей (игра, театрализованная деятельность, художественная деятельность, музыкальная деятельность детей и т.д.), в ходе которой происходит развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста и сплочение коллектива дошкольников.

Выводы. Анализ трудов известных психологов и педагогов-практиков, собственного экспериментального исследования и каждодневной практической работы с детьми позволили сделать вывод что, положительные результаты применения фотографии могут быть усилены благодаря умению специалиста определять эти потребности и быстро откликаться на них, варьировать техники и средства работы. Дети дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие «пакоости». Все эти отношения остро переживаются и несут массу разнообразных эмоций. А главным человеком, который может помочь и повлиять на развитие и становление отношений детей является воспитатель. Организуя процесс формирования отношений, педагог должен не только учитывать уровень развития качеств у ребенка, но и постоянно прогнозировать и программировать дальнейшее их совершенствование.

В нашем исследовании мы показали, что фототерапия является эффективным средством формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Искусство фотографии позволяет естественнее выражать свои эмоции и чувства, посредством образов, чем словами. Это позволяет рассматривать фотографию как одну из форм визуального искусства, хотя, в отличие от живописи, графики или скульптуры, фотография невозможна без определенных технических средств. Таким образом, она является «технизированным» видом изобразительного искусства. С одной стороны, это делает ее более сложной для освоения и в каком-то смысле ограничивает спонтанность и творческую свободу. С другой стороны, это предполагает дополнительные возможности для творческого самовыражения, связанные, в частности, с возможностью тиражирования снимков, варьирования их формата и цветности, создания особых визуальных эффектов, а с развитием цифровой фотографии – трансформации и корректировки образов.

Фотографию также можно рассматривать как игру. Она действительно позволяет «играть» с реальностью и ее зримыми отображениями – выбирать то, что для художника наиболее интересно и важно, творчески комбинировать разные элементы реальности друг с другом и даже создавать иную, фантастическую реальность. Фототерапия в психологии еще достаточно новый, но очень интересный метод арт-терапии, приносящий реальную помощь детям и взрослым.

Литература:

1. Копытин, А. И., Фототерапия. Использование фототерапии в психологической практике / А.И. Копытин. - М.: Когито-центр, 2006. - 192 с.
2. Копытин, А. И., Руководство по фототерапии / А.И. Копытин, Дж. Платц; М.: Когито-Центр, 2009. - 288 с.
3. Куницына, В. Н. Межличностное общение / Куницына, В.Н., Казаринова Н.В., Погольша Н.В. - СПб.: Питер, 2002. - 367 с.
4. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. - М.: Просвещение, 2009. - 368 с.
5. Усова, А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова. - М.: Просвещение, 1988. - 176 с.

Педагогика

УДК: 373.3.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Игнатенко Марина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье проводится анализ трудностей в обучении у младших школьников, рассматриваются особенности профилактики и коррекции трудностей при обучении письму, чтению и математике в начальной школе.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, адаптация, школьная дезадаптация, трудности в обучении, начальная школа.

Annotation. The article analyzes the difficulties in teaching of pupils, discusses the features of prevention and correction of difficulties in teaching writing, reading and mathematics in primary school.

Keywords: school poor progress, adaptation, school disadaptation, difficulties in training, primary school.

Введение. Адаптация ребенка к школе – сложный и длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма, приспособлением к новым условиям существования, новым видам деятельности и новым нагрузкам. Благоприятная адаптация зависит не только от здоровья и усилий самого ребенка, но и от тех условий, которые создадут ему родители и учитель. Грамотно построенный образовательный процесс поможет ребенку справиться со всеми трудностями и будет способствовать формированию положительного отношения к обучению.

Изложение основного материала статьи. Л.А. Венгер выделяет три уровня адаптации к школьному обучению:

- *высокий уровень адаптации*, когда первоклассник положительно относится к школе, требования воспринимает адекватно, учебный материал воспринимает легко, глубоко и полно; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; выполняет поручения без лишнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной работе; готовится ко всем урокам; занимает в классе благоприятное статусное положение. Состояние напряжения функциональных систем организма ребенка компенсируется в течение первой учебной четверти.

- *средний уровень адаптации*, когда первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ; самостоятельно решает типовые задачи; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем - то интересным; общественные поручения выполняет

добросовестно; дружит со многими одноклассниками. Нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия.

- *низкий уровень адаптации*, когда первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе, нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; близких друзей имеет, знает по фамилиям лишь часть одноклассников.

Деадаптация - это расстройство адаптации ребенка школьного возраста к условиям учебного учреждения, при котором снижаются способности к обучению, ухудшаются взаимоотношения с учителями и одноклассниками.

Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. под школьными трудностями имеют в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости обучения.

По мнению Н.П. Локаловой, трудности в обучении — это субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. По разным данным от 15 до 40% учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Определенные трудности в учении возникают в случае расхождения требований предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития.

Главные учебные умения, которыми должны овладеть дети в начальной школе, - писать, читать и считать. На первый взгляд, это достаточно простые умения, но они на самом деле чрезвычайно сложны с психологической точки зрения. У значительной части детей они формируются с трудом, что как раз и свидетельствует об их сложности и многокомпонентности структуры.

При обучении математике главная задача состоит в формировании вычислительных умений у детей, умений решать арифметические примеры и текстовые задачи.

Основная задача обучения письму состоит в формировании соответствующего двигательного-координационного навыка, в усвоении учащимися зрительно-двигательных образов букв, в умении соотносить их звуковую и графическую составляющие.

Главная задача уроков чтения - формирование собственно умения читать, а также развитие устной и письменной речи школьников.

Наибольшие трудности при формировании этих главных школьных навыков испытывают следующие группы детей:

- дети с родовыми травмами;
- дети, ослабленные физически, часто болеющие (низкое качество формирования школьных навыков объясняется не ограниченными интеллектуальными возможностями детей, а трудностями выдерживания физических нагрузок);
- дети с черепно-мозговыми травмами в раннем возрасте и другими неврологическими проблемами;
- дети с задержкой психического развития;
- медлительные и леворукие дети.

При формировании навыка письма одновременно участвует несколько различных мозговых зон. Так, в обязательном осуществлении слухового анализа участвуют височные области левого полушария, в управлении движениями при написании — заднецентральные области левого полушария, зрительный контроль написанного осуществляется с помощью затылочно-теменных областей, в контроле за чередованием букв принимает участие премоторная область, сохранение замысла написанного осуществляют лобные доли.

Наблюдения за первоклассниками свидетельствуют о сложности овладения навыком письма. Ученики испытывают большое напряжение, у них быстро устает рука, при написании некоторых букв дети ведут себя необычно, часто плачут, нервничают. Особенно это касается букв со сложными элементами («б», «в», «д», «з», «ж», «ц», «ш»). Характерна нестабильность графических форм; неправильное начертание букв; очень медленный темп письма; «печатание» букв (отсутствие связных движений при письме); смешение и замена букв; пропуски букв, недописывания, удвоение букв и слогов, количественные ошибки (преувеличение и преуменьшение одинаковых элементов буквы); появление тремора (дрожания линий) при письме.

К сожалению, в начальных классах большее внимание уделяется почерку школьников, а замены букв, пропуски букв и слогов, недописывание слов, медленное письмо считаются временными затруднениями, которые пройдут сами собой по мере укрепления навыка письма. На самом деле эти ошибки говорят о возникновении серьезных трудностей в овладении навыком письма у ученика, которые могут быть преодолены только с помощью взрослого, и если этого не сделать сразу, то эти недостатки сохранятся у школьника на долгие годы.

Навык письма формируется у ребенка только при наличии психологической основы этого умения, в качестве которой выступает звуковой и фонетико-фонематический анализ. Поэтому, ребенку необходимо научиться выделять в непрерывном звуковом потоке устной речи его отдельные части — предложения и слова; хорошо различать фонемы русского языка; овладеть умением последовательно выделять в прямом и произвольном порядке все звуки, входящие в состав любого слова, и свободно оперировать ими; уметь синтезировать выделенные звуки в слоги и слова.

Также большое внимание нужно уделять технической стороне письма, чтобы на сам процесс написания букв и слов у ученика не расходовались все его силы, а сосредоточивались бы на его содержательной стороне.

При обучении чтению наиболее трудной является выработка самого двигательного навыка чтения. Трудности в формировании этого навыка наиболее часто проявляются в низкой скорости чтения, смешивании букв по акустическим или артикуляционным признакам, а также связаны с его когнитивным компонентом - пониманием читаемого.

Д.Б. Эльконин отмечал, что на начальном этапе формирования чтения есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической модели. Если письмом можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, то чтение является обратным процессом - процессом декодирования графической (буквенной) модели слова в его устную звуковую форму. Предметным содержанием действий читающего выступает звуковая сторона языка - фонемы и их последовательность. Чтение вслух - это своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Хотя говорение и чтение являются формами устной речи, механизмы их формирования различны. При переходе от говорения слов к их чтению меняется характер управления работой артикуляторно-произносительного аппарата: при устной речи управление осуществляется сверху, от мысли к ее звуковой форме и происходит автоматически.

В процессе же чтения происходит перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией.

Обучение счету связано с трудностями овладения понятием числового ряда и его свойств, смыслом счетного действия, овладения действиями сложения, вычитания, умножения, деления; с неправильно сформированными навыками счета; с трудностями при решении арифметических примеров и задач.

Умение считать должно опираться на психологическую базу, позволяющую быстро и эффективно производить вычислительные действия. Такой базой, в первую очередь, являются развитые процессы памяти, мышления, пространственные представления.

Психологические причины трудностей, встречающихся при обучении письму, чтению и счету, Локалова Н.П. делит на шесть групп.

1. Недостатки в развитии познавательных процессов.

Недостаточность зрительного анализа может проявляться в смешении сходных по начертанию букв («б» — «в», «н» — «п», «м» — «л», «ш» — «т» и т. д.). «Зеркальное» написание букв и количественные ошибки (преувеличение и преуменьшение количества элементов буквы) могут появляться не только вследствие несформированности пространственных представлений, но и быть результатом недостаточного зрительного анализа элементов буквы еще на начальных этапах обучения.

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухозрительно-двигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов, последовательности выполнения заданий и др.).

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывания слов и предложений, лишние вставки букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении «потеря» строки, повторное считывание той же строчки и др.

2. Недостаточность звукобуквенного анализа и фонематического восприятия.

Ученики с недостаточным развитием звукобуквенного анализа затрудняются с выделением отдельных звуков из слова, нахождением их места в звуковом ряду, различением на слух некоторых звуков.

Часто дети не различают свистящие и шипящие звуки («с» - «ш», «з» - «ж»), звонкие и глухие («б» - «п», «д» - «т», «г» - «к» и т. д.), твердые и мягкие звуки.

3. Несформированность пространственных представлений.

Учащиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке. У них часто встречается «зеркальное» написание букв и цифр (например, вместо буквы «З» пишут букву «Е», вместо буквы «Я» - «R»). То же имеет место и при написании. У них может быть сращивание или расщепление слов при письме; слитное написание с предлогами; замена букв по пространственному сходству («с» - «е», «б» - «д»); высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки; при списывании (чтении) буквы могут располагаться (считываться) в обратной последовательности (вместо «на» пишут и читают «ан», вместо «нос» - «сон» и т. д.); учебный материал может располагаться на странице снизу вверх, копия - выше образца; при чтении могут повторно считывать одну и ту же строчку, могут пропускать строчку, прочитывать выше расположенную строчку вместо нижней.

4. Недоразвитие психомоторной сферы.

У детей с низким уровнем развития психомоторной сферы (несформированность зрительно-двигательных координаций; недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки; недостатки в развитии микромоторики) отмечаются нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв и цифр); отсутствие связных движений при письме, «печатание» букв; плохой, небрежный почерк; очень медленный темп письма; сильный тремор (дрожание руки), проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях; слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание) либо слишком слабый нажим.

При формировании двигательного навыка чтения (речевые умения) важную роль играют особенности артикуляции учащегося, которые влияют на темпо-ритмические характеристики громкого чтения. Затруднения в артикулировании проявляются в том, что ученик характеризуется низкой скоростью чтения; слоговым типом чтения; низким уровнем понимания читаемого в связи со смешиванием близких по акустическим или артикуляционным приводящим к смешиванию значений слов.

Кроме того, низкая скорость чтения, затрудняя осуществление синтеза смысловых единиц текста, также приводит к плохому пониманию прочитанного.

5. Недостатки процессов саморегуляции и самоконтроля.

Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки; возрастание количества ошибок к концу работы; выполнение требований учителя не в полном объеме, трудности с формированием двигательного навыка письма, медленный темп письма.

6. Индивидуально-типологические особенности.

В первую очередь это касается медлительных детей - детей с *флегматическим* темпераментом. В учебной работе у них может возникнуть ряд трудностей, обусловленных их природными особенностями: пропуск букв, слогов, недописывание слов и предложений (вследствие того, что ученик-флегматик торопится, чтобы не отстать от класса); медленный темп письма, чтения, счета; невыполнение письменных

заданий в полном объеме при ограничении времени, отведенного на работу; замедленное протекание умственной деятельности. Но трудности в учебной работе, обусловленные природными особенностями нервной системы, могут возникнуть и у учащихся с *холерическим* темпераментом. Их постоянная торопливость, быстрота выполнения заданий без достаточного их обдумывания и осмысления нередко отрицательно сказываются на качестве выполняемых заданий. Небрежный почерк, пропуски букв и целых слов, недописывание слов и предложений, пропуск отдельных заданий из-за недостаточной устойчивости внимания, невдумчивое отношение к учебным заданиям — вот трудности, которые наиболее характерны для таких школьников. Характерные трудности в учении возникают и у учащихся с *меланхолическим* темпераментом.

В связи с быстрой утомляемостью у них могут появляться ошибки (или увеличиваться их количество) к концу работы: пропуски букв, ошибки при вычислениях, снижаться качество письма и чтения.

А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина разработали психодиагностические таблицы, в которых выделены наиболее часто встречающиеся трудности в обучении школьников, возможные психологические причины трудностей и методы их диагностики. Повышение познавательных возможностей детей, их интеллектуального потенциала формирует у младших школьников психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности.

М.М. Безруких выделила основные принципы помощи детям, имеющим трудности обучения.

Первый принцип – любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное начальное образование при соответствующей и вовремя организованной системе коррекционной помощи.

Второй принцип – коррекция комплексных трудностей – многоаспектная задача, следовательно, для ее успешного решения необходимо учитывать как внешние, так и внутренние факторы.

Третий принцип – помощь детям со школьными проблемами - это помощь, при которой корректируются не трудности обучения письму и чтению, а причины, вызывающие их.

Четвертый принцип – системная помощь детям с трудностями в обучении, включающая меры неспецифической (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, ликвидация конфликтных ситуаций в семье и школе и т.п.) и специфической несформированности или нарушений в развитии познавательных функций.

Пятый принцип – организация комплексной помощи детям с трудностями в обучении. Это системная работа и системное взаимодействие педагога, психолога, логопеда и родителей.

В соответствии с этими принципами строится система комплексной помощи, включающая:

- наблюдение и анализ возникающих проблем, определение причин школьных трудностей;
- консультации специалистов;
- четкое определение целей и конкретных задач помощи;
- составление индивидуального плана организации работы комплексной помощи (с учетом индивидуальных особенностей работоспособности и состояния здоровья);
- составление индивидуального плана обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей);
- опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий);
- постепенность (пошаговость) освоения учебного материала;
- переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения);
- регулярное повторение пройденного материала;
- независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год.

Выводы. Проблема трудностей в обучении и адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. По оценкам исследователей, от 20 до 60 % младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. В массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и имеют трудности в общении со сверстниками и учителем.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2006. – 229 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с. (Растим первоклашку).
3. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика, 1994. – 192 с.
4. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. / Н.П. Локалова. – СПб: Питер, 2009. – 368 с.: ил.

Педагогика

УДК: 378.6

кандидат юридических наук, доцент Илidgeв Александр Алексеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт МВД России» (г. Казань)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы целеполагания при проектировании целевого компонента дидактической системы. Выделяются основные требования к постановке цели при проектировании целевого компонента. Определены концептуальные положения, лежащие в основе проектирования целевого компонента.

Ключевые слова: цель, профессиональные компетенции, целеполагание, проект, образование, процесс.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of goal-setting in the design of the target component of the didactic system. Highlighted the basic requirements for setting goals in the design of the target component. The conceptual provisions underlying the design of the target component are defined.

Keywords: goal, professional competence, goal setting, project, education, process.

Введение. Любая сознательная деятельность, в том числе и педагогическая, направлена на достижение определенных целей. Цель определяет основное направление деятельности педагога и обучающегося, является стартовым мотивом деятельности. В образовательном процессе (так же, впрочем, как и в любой другой деятельности) цель выполняет системообразующую функцию, является основой для выбора других компонентов обучения – содержания, форм, методов, средств. При ясности цели становится возможным вполне определенно спроектировать и построить модель образовательного процесса, гарантирующего достижение поставленных целей. Поэтому вопрос о целевом компоненте дидактической системы является ключевым – корректное его обоснование и проектирование служит определенным залогом эффективности дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения. Вместе с тем исследователями отмечается, что основная зона кризиса не только отечественного, но и мирового образования – это *целеполагание* [2, с. 28].

Целью научной статьи является определение концептуальных положений, лежащих в основе проектирования целевого компонента. В целях решения задач предполагается: определить состояние проблемы целеполагания в практике высшей школы; в ходе проектирования целевого компонента выявить и обосновать требования к постановке цели в условиях компетентностно-ориентированного обучения.

Изложение основного материала статьи. Необходимость обращения к теоретическим аспектам целеполагания обусловлена, прежде всего, потребностями практики образования. Для исследования этого вопроса нами изучалась учебно-программная документация на разных уровнях, в том числе: требования ФГОС ВО, учебные планы, рабочие программы дисциплин, планы конкретных занятий. Кроме того, проводилось анкетирование преподавателей, беседы, наблюдение учебных занятий.

Так, например, для выяснения вопроса о том, какое значение придают преподаватели вузов вопросу целеполагания на проектно и реализационном этапах обучения, мы провели его изучение методом анкетирования. В основе разработки анкеты лежало теоретическое представление о цели, целеполагании как одном из важнейших видов деятельности преподавателя. Прежде всего, ставилась задача получить ответ на вопрос – владеют ли преподаватели знанием о тех компетенциях, которые должны формироваться в процессе преподаваемой ими дисциплины? Как они формулируют цели формирования компетенций на уровне рабочей программы дисциплины, на уровне конкретного занятия (лекции, семинара). Каким образом, с применением каких средств преподаватели диагностируют сформированность компетенций, за которые ответственна их дисциплина? Взаимодействуют ли преподаватели с другими педагогами, ответственными за формирование тех же компетенций, что и они? В исследовании принимали участие преподаватели, ведущие базовые дисциплины учебного плана по подготовке будущих бакалавров юриспруденции, входящие в разные циклы (гуманитарный, социально-экономический, информационно-правовой, профессиональный). Всего были опрошены 75 преподавателей из разных вузов (Казанский федеральный университет, Академия социального образования, г. Казань, Университет управления «Тисби», г. Казань).

Исследование показало, что подавляющее большинство преподавателей (около 85%) не могут назвать конкретные компетенции (входящие в требования ФГОС ВО по направлению подготовки), на формирование которых направлена преподаваемая ими дисциплина (модуль), хотя в рабочих программах по дисциплинам они фиксируются в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Преподаватели не знают, как осуществлять декомпозицию общей цели формирования той или иной компетенции в цели конкретного занятия и системы занятий.

Формулировки целей на уровне рабочей программы и конкретного занятия носят формальный характер, не учитывают реальных условий обучения (78 %), недиагностичны (90 %). Практически никто из опрошенных преподавателей не взаимодействует с коллегами для согласования целей изучаемых дисциплин.

Как показывает проведенный анализ, в отечественной и зарубежной педагогике уже имеется достаточно богатый опыт в разработке проблемы целеполагания. В частности, в педагогике выделяется «уровневый» подход (И.И. Лернер); «матричный» подход (О.Е. Лебедев); подход В.П. Беспалько и Ю.Г. Татура, разработавших технологию дерева целей; подход В.М. Монахова, предложившего четырехуровневую модель декомпозиции глобальной цели до уровня учебной задачи. Мы определили несколько подходов к этому процессу, наличие которых говорит о сложности проблемы целеполагания, с одной стороны, и вместе с тем свидетельствует о наличии солидной научной основы для проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения. Наше видение решения этого вопроса опирается на вышеизложенные научные разработки, однако при этом сквозной идеей выступает учет и использование основных положений проектно-технологического подхода.

Применительно к целевому компоненту дидактической системы это проявляется в следующих концептуальных положениях.

Первое положение – о том, что проектирование целей образования и обучения в высшей школе – это процесс обоснованной разработки проекта (продукта) в виде совокупности целей. В контексте проектно-технологического подхода проектирование рассматривается как первая фаза целостного процесса разработки проекта. Одним из первых шагов является определение требований к конечному продукту – цели обучения. В связи с этим обратим внимание на то, что выделение требований к цели тесно связано с вопросом об уровнях его рассмотрения. Мы исходим из того, что можно говорить о двух группах требований к целям в образовании: общих, инвариантных для любого уровня, и частных, отражающих специфику и особенности конкретного уровня рассмотрения цели.

Ключевым является вопрос о том, как осуществить декомпозицию обобщенных целей образования по тому или иному направлению или специальности (сформулированные как требования к результатам образования в виде совокупности общекультурных и профессиональных компетенций) на уровень деятельности преподавателя и студента. Технология проектирования целей дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения и заключается в том, чтобы предложить соответствующий алгоритм.

Второе положение – о том, что в целеполагании следует избегать абсолютизации как социальных ориентаций ("заказ общества"), так и понимания конкретной образовательной организации, студента или преподавателя как самостоятельных величин.

В решении проблемы целеполагания в системе профессионального образования одинаково ценными следует считать цели, ориентированные как на далекую перспективу (стратегические цели - например, требования ФГОС ВО), так и цели, ориентированные на бытие студента и педагога в настоящем и ближайшем будущем (оперативные и тактические цели).

Примем во внимание и тот факт, что человек одновременно не может стремиться к двум целям, как не может одновременно идти по разным направлениям, по разным дорогам. Педагогические воздействия носят целостный характер: невозможно сначала обучать, потом развивать, далее воспитывать. Точно так же индивидуальность и личность обучающегося не формируются по частям, так как они целостны. Поэтому преподаватель ставит всегда одну комплексную цель, предполагающую достижение в единстве целей обучения, воспитания и развития. Отсюда следует очень важное требование к постановке целей - все они должны *быть гармонизированы, согласованы между собой, непротиворечивы как по вертикали (на разных уровнях образования), так и по горизонтали (цели обучения – цели воспитания – цели развития)*.

Для реализации этого положения о гармоничном сочетании многоуровневых целей в системе образования важно рассмотреть уровни управления качеством подготовки специалистов. В этом плане мы опираемся на выделяемые исследователями [1] в соответствии с принципом иерархической организации управления качеством пять уровней управления качеством образовательного процесса:

учебного заведения; образовательной программы (факультет, институт, отделение); цикла дисциплин (кафедра); отдельной дисциплины (преподаватель) и уровень студента. На каждом уровне выделяются соответствующие цели управления качеством образовательного процесса, а также субъект, объект, принципы и средства управления.

На уровне **учебного заведения** субъектом выступает администрация учебного заведения, объектом является качество профессионального образования в целом, а средством управления качеством – рейтинг учебного заведения. Цель образовательного процесса на этом уровне - подготовка специалиста, отвечающего требованиям ФГОС ВО по всем направлениям или специальностям, по которым осуществляется подготовка в учебном заведении, а также требованиям социальных партнеров.

На следующем **уровне (институт, факультет, отделение)** субъектом выступают руководители института, факультета или отделения, а объектом является качество профессионального образования по специальности (направлению). Цель образовательного процесса - подготовка специалиста, отвечающего требованиям ФГОС ВО к результатам образования по конкретному направлению или специальности. К этим результатам относятся все общекультурные и профессиональные компетенции, представленные во ФГОС ВО по данному направлению. Эти компетенции представлены во ФГОС ВО (в части требований к результатам образования) и, соответственно, они отражаются в основной образовательной программе. На этом уровне все ясно – цель сформулирована применительно ко всей образовательной программе вполне однозначно. Отличие от первого уровня в целеопределении состоит в том, что кроме обязательных компетенций здесь могут быть добавлены и дополнительные компетенции, связанные с учетом особенностей региона, производства, самого учебного заведения, обучающихся.

На данном уровне мы предлагаем разбить набор компетенций на несколько групп, взяв за основу дидактические модули. Речь фактически идет о циклах дисциплин, которые продолжают оставаться структурными единицами ОПОП. Их можно выделить с учетом реальных учебных планов вуза в следующем составе: гуманитарный и социально-экономический блок; блок информатики и естественно-математических дисциплин; блок общепрофессиональных дисциплин; блок специальных дисциплин; блок практики. Отдельным блоком – физическая культура. Получается шесть блоков. Соответственно, всю совокупность общекультурных и профессиональных компетенций разбиваем на шесть групп. Здесь группы компетенций ставятся в соответствие блокам дисциплин.

В действующих ОПОП это имеет место в виде двух матриц. В одной матрице указываются по вертикали все компетенции, а в соответствующих строках – те дисциплины, которые ответственны за их формирование. Во второй матрице наоборот – по вертикали указываются дисциплины учебного плана, а в соответствующих строках – те компетенции, которые формируются в процессе их изучения.

Все вроде бы корректно. Однако остаются вопросы: во-первых, на каком основании производится это соотнесение, то есть по каким признакам судят о том, какие компетенции формируются в процессе изучения той или иной дисциплины; почему выбирается именно такое соотношение компетенций и дисциплин? Кроме того, подобный подход приводит к тому, что одна компетенция порой формируется в процессе изучения более десятка дисциплин (от 2 до 18). Точно также на одну дисциплину иногда приходится более десятка компетенций.

На **уровне кафедры** субъектом является руководитель кафедры, а объектом – качество подготовки по циклу преподаваемых дисциплин. Соответственно, целью образовательного процесса на уровне кафедры является формирование на требуемом уровне соответствующей группы компетенций, за которые ответственны дисциплины кафедры. Кроме того, в качестве цели выступает и уровень освоения знаний, умений и навыков по дисциплинам кафедры.

Казалось бы, здесь все ясно. Однако это не совсем так. Трудность заключается в обоснованном выделении групп компетенций, за формирование которых ответственна та или иная кафедра. Эта проблема имеет разные аспекты – организационные, личностные, содержательные и др. Нас интересует здесь вопрос о том, по какому принципу следует выделять группы компетенций из их общего состава, то есть вопрос о группировке компетенций. Сложность в том, что эта группировка компетенций должна быть привязана не только к содержательным критериям, но и к организационным. Речь идет о том, чтобы составить такие группы компетенций, которые бы можно было «привязать» к логике формирования специалиста, отраженной в графике учебного процесса.

Как известно, общая логика подготовки специалиста выстроена таким образом, что сначала будущий специалист осваивает общенаучные дисциплины, затем – общепрофессиональные и на конечном этапе – профессиональные и специальные дисциплины, а также практики всех видов (которые проходятся либо концентрированно, либо рассредоточено). Такова логика подготовки специалиста. Она была такой и в прежние годы (до введения стандартов), остается такой и сегодня, когда внедряется компетентностный

подход. Нет ли здесь противоречия между новыми целями (освоение компетенций) и традиционной логикой учебного процесса?

Мы полагаем, что противоречия нет, ибо такая логика опирается на общедидактические принципы доступности, преемственности, сочетания фундаментального и профессионального знания, систематичности, научности, связи теории и практики. Вместе с тем новые цели требуют внесения некоторых корректив в логику подготовки будущих бакалавров или специалистов, магистров. В чем суть этих корректив и чем они обусловлены? Прежде всего, они обусловлены сущностью и структурой компетенций, которые по общему мнению специалистов имеют интегративную природу (А.Я. Данилюк, В.В. Сериков и др.). Интегративная природа компетенций объективно требует использования дидактических средств интегративного характера, позволяющих обеспечивать и реализовывать связи теории и практики, межпредметные и межцикловые связи, другие интегративные процессы.

Здесь следует заметить следующее. Как известно, в вузе функционируют два вида кафедр – обеспечивающие кафедры и выпускающие кафедры. На обеспечивающей кафедре осуществляется подготовка по одной или нескольким дисциплинам общенаучного цикла (гуманитарного, общественно-экономического, естественно-математического). Выпускающие кафедры осуществляют подготовку по дисциплинам профессионального, общепрофессионального циклов и практикам, которых в образовательной программе большинство.

На **уровне преподавателя** субъектом деятельности выступает преподаватель той или иной дисциплины (предмета, модуля), а объектом является качество подготовки по конкретному предмету. Целью образовательного процесса выступает уровень знаний, умений и навыков по преподаваемой дисциплине, а также здесь необходимо ставить цели формирования тех компетенций, за которые ответственна преподаваемая дисциплина.

На **уровне студента** субъектом деятельности выступает сам обучающийся, а объектом является качество его учебно-познавательной деятельности. Целью образовательного процесса на уровне студента является освоение на требуемом уровне знаний, умений и навыков по всем дисциплинам и практикам, которые изучаются им в течение того или иного интервала времени (семестр, учебный год). Но поскольку организация учебного процесса в вузе предполагает обучение по семестрам, постольку и цели учебной деятельности студента привязываются к осваиваемым в течение семестра учебным программам.

Третье положение. В современном радикально изменяющемся мире необходимо новое реальное целевое самоопределение на всех уровнях системы профессионального образования. Цели, возникающие перед системой высшего образования на современном этапе, отличаются существенно большей многомерностью, содержательностью и конкретностью, большей привязанностью к текущим реалиям, в отличие от прежней глобальной цели формирования всесторонне и гармонично развитого человека.

Четвертое положение. Личность человека формируется сама, в результате самостоятельных усилий по осуществлению деятельности познания, общения и т.д., поэтому формирование личности - это сокровенный автономный процесс, в котором школа любого вида и уровня, внешняя и внутренняя среда образовательной организации могут лишь создавать (или не создавать) условия для формирования личности, профессионала и гражданина. Отсюда следует, что высшая школа, также как и другие звенья системы непрерывного образования, может ставить перед собой именно такую цель - создавать благоприятные условия для развития опыта личности будущего специалиста. В контексте задач нашего исследования это означает, что в процессе подготовки студентов необходимо создавать все условия (организационные, учебно-методические, дидактические, кадровые и др.), способствующие и побуждающие личность каждого обучающегося к освоению общекультурных и профессиональных компетенций.

Выводы. Таким образом, определены основные методологические подходы к проблеме целеполагания. Подчеркивается, что авторское видение решения данного вопроса опирается на указанные научные разработки, однако при этом сквозной идеей выступает учет и использование основных положений проектно-технологического подхода. Выявлено состояние проблемы целеполагания в практике высшей школы. В ходе проектирования целевого компонента выявлены и обоснованы требования к постановке цели в условиях компетентностно-ориентированного обучения. Определены четыре концептуальных положения, лежащие в основе проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

Литература:

1. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе: вопросы теории и технологии. Казань. 2007. – 248 с.
2. Монахов В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО //Педагогика. – 2012. - №5. – С. 27-35.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Иляшенко Любовь КирыловнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Тюменский индустриальный университет (г. Тюмень);**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 Цыплакова Светлана Анатольевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессионального самоопределения студентов в вузе. Анализируется и уточняется сущность понятия «самоопределение» в современной психолого-педагогической литературе. Выделяются структура, типы и компоненты профессионального самоопределения студентов вуза. Обозначается значимость воспитательно-образовательного процесса вуза на формирование профессионального самоопределения студентов.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, самореализация, воспитательно-образовательный процесс вуза, структура и компоненты профессионального самоопределения.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of professional self-determination of students in high school. The essence of the concept of “self-determination” in modern psychological and pedagogical literature is analyzed and refined. The structure, types and components of professional self-determination of university students are highlighted. It denotes the importance of the educational process of the university on the formation of professional self-determination of students.

Keywords: self-determination, professional self-determination, self-realization, the educational process of the university, the structure and components of professional self-determination.

Введение. Современный уровень развития общества, науки и производства предъявляет более высокие требования к специалисту любого профиля. Существенные изменения во всех сферах социальной и духовной жизни общества своеобразно отражаются на состоянии современного высшего образования, содержании, организации и результатах образовательных процессов в высших учебных заведениях, облике и характере выполняемых ими социальных функций.

Сегодняшний уровень развития нашего общества предъявляет требования к подготовке студента в вузе с позиций научности (как специалист высокой квалификации по профилю конкретной научной дисциплины), гармоничности и разносторонности (как человек, деятельность которого не ограничивается только решением сугубо профессиональных задач, он должен обладать широтой кругозора, многогранностью интересов и умений, понимать социальную значимость различных видов профессиональной деятельности).

Наибольшую актуальность в подготовке специалиста с высшим образованием приобретает решение данных задач с учетом хода рыночных социально-экономических реформ, когда требования к профессионалу резко возрастают: для достижения успеха в профессиональной деятельности важное значение приобретают такие черты и качества личности, как готовность к непрерывному самообразованию и саморазвитию, высокая профессиональная мобильность, психологическая устойчивость в постоянно меняющейся производственной ситуации, творческая самореализация и коммуникативность и др.

В этой связи необходимость выявления эффективных педагогических путей и средств формирования профессионального самоопределения студентов представляется весьма актуальной. Нельзя сказать, что до настоящего времени в вузах эти проблемы не ставились, однако сегодняшний день актуализирует необходимость их практического решения и требует, как активного совершенствования системы вузовского образования в этом плане, так и поиска новых форм и методов воспитательно-образовательного процесса.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать структуру и содержательные компоненты профессионального самоопределения студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза.

Изложение основного материала статьи. Определение профессионального самоопределения было сформулировано Д.А. Леонтьевым, который рассматривает его как сложный динамический процесс формирования личности системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала. Р.С. Немов профессиональное самоопределение обозначает как сознательный выбор человеком профессии для себя. Сходной точки зрения придерживается И.М. Кондаков, который говорит о профессиональном выборе как отдельном этапе профессионального развития, проходимого индивидом после окончания общеобразовательного обучения и перед собственно профессиональным обучением [3].

Анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов понимает его «как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития,

формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [2]. Он подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы.

Наиболее актуальным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема профессиональной жизни человека. Можно сказать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Наиболее глубоко проблема профессионального самоопределения исследована Н.С. Пряжниковым.

Многообразие направлений и подходов к изучению процесса профессионального самоопределения способствовало появлению различных вариантов представлений о его структуре. Так, Е.М. Борисовой были выявлены и обоснованы следующие элементы структуры профессионального самоопределения [4]:

1) мотивационная сфера личности. Мотивы личности являются основной побудительной силой выбора профессии, стремления к высоким достижениям в ней и профессионального самоопределения в целом;

2) профессиональные способности. Овладение мастерством предполагает развитие знаний, умений и навыков, формирующихся на основе способностей, которыми обладает индивид на момент начала трудовой деятельности. Способности, развиваясь в деятельности, образуют комплексы профессионально важных качеств, обеспечивая дальнейшее продвижение в достижении мастерства;

3) индивидуально-типологические особенности человека. В профессии можно условно выделить две стороны: содержательную и динамическую. Первая определяется набором соответствующих заданий, целей деятельности, требуемых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к развитию психических, личностных особенностей человека. Динамическая сторона проявляется в том, что любая работа требует определенного темпа ее выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания, эмоциональной помехоустойчивости и т.д.;

4) ход профессионального самоопределения также направляется разными компонентами самосознания личности. Адекватные знания о себе, своих возможностях, способностях, ценностных ориентациях позволяют выбирать наиболее подходящие сферы деятельности. Достиженные в профессии успехи или встретившиеся неудачи, в свою очередь, корректируют представления человека о себе, влияют на самооценку, уровень притязаний и самосознание в целом;

5) социальный статус человека. Межличностные отношения, складывающиеся в профессиональном коллективе, во многом определяют ход профессиональной адаптации человека, формирование его социального статуса.

О.В. Падалко, характеризуя структуру профессионального самоопределения, выделила три компонента:

1) когнитивный компонент включает в себя оценку способностей и личностных качеств человека, его жизненные цели, ценностные ориентации, профессиональную направленность, уровень профессиональных знаний, профессиональное самосознание;

2) эмоциональный компонент подразумевает потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессий и оценку их привлекательности, отношение к труду, удовлетворенность конкретной работой в профессии;

3) поведенческий (волевой) компонент – это профессиональные установки, диспозиции, стремление к профессиональной мобильности и непосредственно акты принятия решений о выборе профессии, учебного заведения, места работы.

В практике профориентационной работы используется структура профессионального самоопределения, состоящая из трех компонентов: «надо», «хочу» и «могу», предложенная С.Л. Рубинштейном и разработанная Е.А. Климовым.

Примером конкретизации данного подхода является структура, предложенная Н.П. Анисимовой и И.В. Кузнецовой [4]. С их точки зрения, компонент «надо» включает в себя ряд аспектов: осознание значимости общественно полезного труда, умение наполнять личностным смыслом выполняемую работу; умение ориентироваться на рынке труда и профессий; умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, содержание и условия труда, организацию отдельных действий во времени и пространстве.

Компонент «хочу» включает в себя интересы, склонности, потребности, ценности, идеалы, цели.

Компонент «могу» авторы представляют в виде нескольких блоков, следуя структуре личности, предложенной С.Л. Рубинштейном:

- а) знания, умения, навыки;
- б) способности, одаренность;
- в) свойства реагирования;
- г) черты характера и поведения.

Рассматривая представленные выше варианты структур профессионального самоопределения и их составляющие, можно сделать следующие выводы. На данный момент в психологической науке не существует единого подхода к определению компонентов структуры профессионального самоопределения. Варианты структуры профессионального самоопределения, выделенные разными авторами, отличаются по количеству включенных компонентов и их сложности.

Наиболее часто выделяются следующие компоненты и их составляющие: цели, ценностные ориентации, мотивы, способности и действия, по их оценке, индивидуально-типологические особенности человека, знания, умения, навыки.

В целом в структуре профессионального самоопределения можно выделить пять основных групп компонентов:

1) личность и индивидуальность участника профессионального самоопределения (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т.д.);

2) мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации субъекта профессионального самоопределения);

3) внешняя и внутренняя деятельность участника профессионального самоопределения (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт, а также принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);

4) прогностическая деятельность участника профессионального самоопределения (цели, планы, отношение к престижу профессии);

5) социальная включенность участника профессионального самоопределения (знание требований общества, умение ориентироваться на рынке труда, умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, ее престижность и востребованность и т.д.).

Изучение результатов исследований З.Ф. Есаревой, В.Д. Завьяловой, Н.В. Кузьминой, С.И. Киссельгофа, П.П. Костенкова, В.А. Сластенина, А.И. Щербаква и др. показывают, что воспитательно-образовательный процесс в университете обладает большими возможностями для решения профессионально-педагогических задач по проблемам профессионального самоопределения студентов [2]. Исследования убеждают, что

возможности, которыми обладает вузовская система образования, проявляются как потенциальные, эффективная реализация которых происходит лишь при определенных педагогических условиях, что позволяет традиционные формы взаимодействия преподавателя и студента преобразовывать в наиболее значимые для профессионального самоопределения студента.

Мы выделили важный для нашего исследования аспект - процесс профессионального самоопределения, уровни его сформированности, факторы, обеспечивающие успешность решения задач профессионального развития личности студента в условиях воспитательно-образовательного процесса вуза. Это позволило нам оценить возможности известных форм и методов учебной деятельности студента и направить поиск на создание новых условий, содействующих успешности профессионального самоопределения будущего специалиста.

В процессе профессионального самоопределения личность выступает как субъект самоопределения, что, естественно, предопределяет особенности поиска организационно-педагогических условий, при которых личность студента должна занять активную позицию в любой ситуации учебной деятельности [1].

Развитие профессионального самоопределения личности проходит на основе ее включения в определенный вид деятельности. Для студентов, обучающихся в вузах, основным видом деятельности является учебно-познавательная. Исходя из этого, мы предполагали, что качественные особенности профессионального самоопределения студентов вуза должны быть связаны с особенностями воспитательно-образовательного процесса, определяющего доминирующее воздействие на развитие личности в целом и на формирование ее профессионального самоопределения как качественной черты будущего специалиста.

В ходе анализа воспитательно-образовательного процесса в вузе нами было установлено, что его организация все-таки не в полной мере способствует целенаправленному формированию и развитию профессионального самоопределения студента на профессию педагога [3]. Это позволило нам сделать вывод, что для большинства студентов вуза воспитательно-образовательный процесс не становится в полной мере фактором профессионального развития, это в первую очередь относится к тем студентам, которые проявляют намерение заняться педагогической деятельностью. Для тех студентов, кто еще не определился в своих профессиональных планах, воспитательно-образовательный процесс вуза также слабо создает возможности самоопределяться на профессию педагога.

Обозначая аспекты формирования профессионального самоопределения студентов, позволило выделить следующие показатели, на основании которых можно судить о профессиональном самоопределении каждого студента:

1. Знание требований, которые предъявляет профессия педагога к личности будущего специалиста, учитывая возможные изменения на рынке труда.
2. Знание возможностей воспитательно-образовательного процесса вуза для профессионального развития личности студента как будущего педагога.
3. Умение анализировать и оценивать особенности своей личности в соответствии с требованиями будущей профессии.
4. Умение формулировать задачи профессионального самовоспитания в соответствии с возможностями университетской подготовки и конъюнктурой рынка труда.
5. Умение оценивать необходимость различных форм и видов учебной деятельности, предлагаемой в университете, для решения конкретных задач будущей профессиональной деятельности и профессионального саморазвития.
6. Умение анализировать и оценивать результаты учебной деятельности с позиции требований будущей профессии.
7. Умение сознательно выбирать формы и виды учебной деятельности в целях профессионального саморазвития своей личности (совершенствование, корректировка, изменение, формирование отдельных умений и качеств личности и т.п.).

Выводы. В результате проведенного анализа профессионального самоопределения личности можно выделить основные моменты этого процесса.

Во-первых, профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии, ядром которого является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Профессиональное самоопределение – важная характеристика социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Во-вторых, профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии; актуализация данного процесса инициируется различными жизненными событиями (окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, увольнение с работы и др.).

В-третьих, процесс профессионального самоопределения включает развитие сознания и самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Литература:

1. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Профессиональная культура личности студента: социальный аспект // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 32-36.
2. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.
3. Цыплакова С.А. Профессиональное обучение: дидактический аспект // Мининский университет. Нижний Новгород, 2018.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

УДК:378.1

кандидат экономических наук, доцент Каменских Надежда Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено обращение к теме «гибких компетенций» через практику проектного менеджмента. Проведен анализ реализации образовательных программ различного содержания на предмет формирования «гибких компетенций». В целях нивелирования выявленных проблем представлена авторская методическая разработка.

Ключевые слова: «гибкие компетенции», проект, управление, программа, образовательная программа.

Annotation. The article presents an appeal to the issue of «soft skills» through the practice of project management. The analysis of educational programs implementation at different levels and contents for «soft skills» formation is presented. For the purpose of the revealed problems leveling the author's instructional manual is given.

Keywords: soft skills, project, management, program, educational program.

Введение. Новые тренды и скорость социально-экономических трансформаций создают основу для перманентного развития компетенций в структуре человеческого капитала как базы конкурентных преимуществ на современном рынке труда.

Сегодня акцентируют внимание на двух видах компетенций: hard skills (жесткие компетенции) и soft skills (гибкие компетенции). Первые представляют профессионально-ориентированные знания, умения и навыки, которые понадобятся при выполнении конкретных бизнес-процессов и решении задач. Вторые - социально-психологические компетенции, которые являются надпрофессиональными и встраиваются в большинство жизненных ситуаций. Более того исследователи указывают, что чем выше человек поднимается по траектории карьерной лестнице, тем большее значение приобретают soft skills, а «жесткие» компетенции смещаются на второй план, поэтому 70% тренингов и различных курсов направлены на формирование гибких компетенций [3].

Цель статьи: провести анализ реализации учебных программ различного содержания на предмет формирования soft skills у студентов как элемента области знаний проектного управления.

Задачи статьи:

- актуализировать корреляцию проектного управления и soft skills;
- провести декомпозицию soft skills;
- проанализировать основные образовательные программы ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» на предмет возможности развития soft skills;
- презентовать авторскую программу «Развиваем soft skills».

Изложение основного материала статьи. Обращение к теме «гибких компетенций» актуализировано активным использованием методов проектного управления, как на уровне бизнес-структур, так и в государственном секторе, в т.ч. в сфере образования. Реализация постановления Правительства РФ от 31.10.2018г. № 12800 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» создало методологическую платформу для нового взгляда на разработку и внедрение портфелей проектов [5].

Отметим, что положения указанного документа коррелируют с концептом проектного управления по методологии РМВоК (таблица 1).

Концепт проектного управления по методологии РМВоК

№	Область знаний	Характеристика
1	Управление интеграцией	<ul style="list-style-type: none"> • аккумуляция ресурсов • прогнозирование проблемного поля и методов их решения • координация работ по проекту • компромиссы между пересекающимися целями и альтернативными вариантами • связь между областями знаний
2	Управление человеческим капиталом	<ul style="list-style-type: none"> • формирование проектной команды, в т.ч. подбор членов в соответствии с необходимыми компетенциями для проекта • управление проектной командой • развитие «гибких компетенций»
3	Управление содержанием	<ul style="list-style-type: none"> • определение состава действий и мероприятий, взаимосвязи между ними • разработка иерархической структуры работ по проекту
4	Управление сроками	<ul style="list-style-type: none"> • определение длительности операций и мероприятий • разработка расписания и управление им
5	Управление стоимостью	<ul style="list-style-type: none"> • оценка ресурсов • разработка бюджета и контроль затрат • стоимостная оценка операций и мероприятий • управление стоимостью
6	Управление качеством	<ul style="list-style-type: none"> • разработка системы менеджмента качества
7	Управление коммуникациями	<ul style="list-style-type: none"> • планирование коммуникационных каналов • распространение информации • управление движением информации в проекте
8	Управление рисками	<ul style="list-style-type: none"> • идентификация рисков, разработка реестра рисков • качественный и количественный анализ рисков • мониторинг и управление рисками
9	Управление поставками	<ul style="list-style-type: none"> • планирование закупок и контрактов • запрос информации у поставщиков • подбор поставщиков

Итак, из требований к формированию эффективных проектных команд следует запрос на развитие soft skills.

Анализ источников показывает, что soft skills определяют как систему личных свойств, которая делает возможным интеграцию и коммуникации с другими людьми более гармоничными и эффективными [2]. У другого автора также ставится акцент на элементах soft skills: умение выстраивать работу в команде, лидерское мастерство, способности к публичным выступлениям [7], что, безусловно, может быть использовано во многих жизненных кайросах.

Существуют разные подходы к декомпозиции soft skills, агрегируем их по следующим направлениям:

- Базовые коммуникативные компетенции. Направлены на развитие взаимоотношений с людьми, например, поддержание разговора, четкое изложение мыслей, активное слушание, умение находить эффективную модель поведения в критических ситуациях.

- Компетенции self-менеджмента. Использование инструментов тайм-менеджмента, самопрезентация. Эмоциональный интеллект (EQ) через следующие ментальные способности: осознанное регулирование эмоций; распознавание эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении; контролирование эмоций [1].

- Компетенции эффективного мышления. Способность собирать уникальную информацию для принятия управленческих решений, проводить анализ ситуации, перспективное видение результатов с опорой на опыт.

- Управленческие компетенции. Умение подобрать новые инструменты и адаптироваться к изменяющимся условиям. Способность работать в команде, быть в ней лидером/координатором и управлять конфликтами.

Профессор Карузо отмечает, что по результатам международных исследований, EQ помогает руководителям и лидерам создавать эффективные бизнес-процессы, формировать сильные проектные команды, принимать эффективные управленческие решения, управлять стрессом и конфликтами.

Приведем несколько конкретных примеров. Компания Pepsi установила, что руководители с высоким EQ добивались увеличения на 10% производительности труда и уменьшения на 87% текучести кадров, приносили компании больше добавленной стоимости и увеличивали ROI на 1000%. В компании L'Oréal результаты менеджеров по продажам с высоким EQ были больше. Рыночная доля Sheraton выросла на 24% после внедрения программы стимулирования EQ [6]. ПАО Сбербанк через Корпоративный университет накапливает навыки EQ для своих сотрудников.

Для развития востребованных работодателями soft skills необходимым видится применение разнообразных инструментов их формирования на этапах процесса обучения студентов.

Были проанализированы основные образовательные программы ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» на предмет возможности развития soft skills:

- направление подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Профиль: Управление социально-экономическими системами.

- направление подготовки 38.03.02 Менеджмент. Профиль: Менеджмент организации.

- направление подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. Профиль: Прикладная информатика в экономике.

В структуре учебного плана направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» присутствуют компетенции:

- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК- 4);
- способность эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-19).

Данные компетенции встроены в 16 дисциплин из 86, что составило 18,6 %: «Основы управления персоналом», «Социальная психология», «Деловые коммуникации», «Риторика», «Связи с общественностью в органах власти», «Управление проектами», «Государственная служба и кадровая политика», «Психология управления», «Управление общественными отношениями», «Управление изменениями» и др.

В структуре учебного плана направления подготовки «Менеджмент» присутствуют компетенции:

- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4);
- владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде (ПК-2).

Данные компетенции встроены в 11 дисциплин из 85, что составило 12,94 %: «Психология общения», «Социальная психология», «Страховое дело», «Экономика фирмы», «Организационная психология», «Организационное проектирование», «Профессиональная риторика», «Психология» и др.

В структуре учебного плана направления подготовки «Прикладная информатика» присутствует компетенция в дисциплинах «Управление персоналом», «Культурология» из 64, что составило 3,12 %:

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).

Таким образом, исследование рабочих учебных планов ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» на предмет формирования soft skill показал необходимость введения факультативных занятий – тренингов для студентов направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

Как было выше обозначено востребованным сегодня является проектный подход, не только как эффективный управленческий инструмент, но и как система компетенций, вбирающая в себя soft skills. Внедрение студенческих проектных офисов в образовательных организациях позволит получить уникальный продуктовый и образовательный результат: внедрить инновационные образовательные технологии; сформировать активную жизненную позицию, развить soft skills, поддержать креативные идеи и творческую самореализацию в распределенных междисциплинарных командах проектов; сформировать у участников проектного офиса предпринимательские способности и повысить финансовую грамотность в рамках разработки бизнес-планов и проектов, которые будут носить социально-ориентированный характер и значимость для стратегического развития экономики соответствующего региона [4].

Автором разработана и апробирована программа «Развиваем soft skills» (таблица 2).

Таблица 2

Программа «Развиваем soft skills»

Содержательная часть	
РАЗДЕЛ 1. Тренинг «Лидерство»	1. Метафорические модели лидерства 2. Упражнение «Ледокол: ты и твое имя» 3. «Калейдоскоп качеств/компетенций лидера» 4. Упражнение «Оцени гибкие компетенции» 5. Разработка и презентация проектного задания «Портрет лидера» 5. Рефлексия
РАЗДЕЛ 2. Тренинг «Тайм-менеджмент»	1. Формула определяющая инструменты и содержание тайм-менеджмента 2. Критерии качества цели 3. Упражнение «Разработка цели» 4. Упражнение «Матрица Эйзенхауэра» 5. «Тайм-меню» 6. Упражнение «Поглотители времени» 7. Рефлексия
РАЗДЕЛ 3. Тренинг «Agile-трансформация»	Разработка проектного задания по методологии Agile
РАЗДЕЛ 4. Рефлексия	«Дерево отзывов»

Методическая часть

Фрагмент технологической карты «Тренинг «Agile-трансформация»»

Цель тренинга: получить практический опыт по применению Agile-методологии и Scrum при реализации проекта.

Ресурсы: наборы канцелярских товаров.

1. Командообразование. Разбить студентов на 3 команды (5- 7 человек). Тайминг: 2 минуты.

2. Теоретическая часть. Актуализация знаний. Тайминг: 7 минут.

Agile – методика управления проектной командой, проект разделен на несколько частей, вовлекаются в работу все участники.

Глоссарий

Спринт – отрезок времени, за который команда создаёт часть Продукта. Состав спринта: План + Работа+ Демо +Ретро.

Скрам-доска — инструмент визуализации работы над проектом. На ней размещаются три колонки: «Нужно сделать», «В работе» и «Сделано».

В команде распределяются роли: владелец продукта, скрам-мастер, команда разработки.

Владелец продукта:

- представляет интересы заказчика,
- собирает информацию, в т.ч. у Заказчика,
- контролирует Бэклог Продукта (требования к продукту),
- оценивает результат спринта,
- отвечает за бюджет, ресурсы проекта.

Бэклог Продукта – это упорядоченный список известных требований к продукту.

Скрам-мастер:

- не возглавляет и не руководит командой,
- способствует повышению производительности работы,
- отвечает за тайминг и Scrum доску,
- представляет интересы команды и обеспечивает их защиту,
- обеспечивает обратную связь,
- защищает ее участников от любых отвлекающих факторов.

Команда разработки:

- исполнители задач проекта,
- самостоятельно решают, как выполнять свою работу.

Заказчик - источник информации. Ему можно задавать вопросы.

3. Проектное задание. Тайминг: 2 минуты.

Необходимо изготовить объемный 3D-макет коворкинг-зоны для университета, разработать дополнительные варианты использования данного помещения и представить Заказчику идею, воплощённую в макете. В командах назначают роли (скрам-мастер, владелец продукта).

4. Подписание договоров между Владелцем продукта и Заказчиком. Тайминг: 2 минуты.

5. 0 спринт. Планирование. Тайминг: 5 минут.

Разработка задач по проекту. Написать на стикерах задачи.

6. 1 спринт. Тайминг: 25 минут.

Выберите из списка задачи на 1 спринт. Распределите задачи в команде – запишите на каждом стикере с задачей, кто ответственные за ее реализацию.

Работа. Приступайте к реализации выбранных задач. Стикеры с задачами, которые в работе, поместите в колонку «Делаем». По мере завершения задач перемещайте стикер в колонку «Сделано».

Демо. Покажите результаты своей работы всей команде (с места, без пояснений). Новая рабочая версия продукта.

Ретро. Вы удовлетворены работой? Что можно улучшить в следующий спринт? (запишите в виде задачи).

7. 2 спринт. Тайминг: 10 минут.

Выберите оставшиеся задачи или невыполненные задачи, или задачи после 1 спринта. Распределите задачи в команде – запишите на каждом стикере с задачей, кто ответственные за ее реализацию.

Работа. Приступайте к реализации выбранных задач. Стикеры с задачами, которые в работе, поместите в колонку «Делаем». По мере завершения задач перемещайте стикер в колонку «Сделано».

Демо. Подготовьте финальную демонстрацию вашего продукта и перечень идей по возможным вариантам использования продукта на сцене перед всей группой.

Ретроспектива. Что получилось хорошо? Обсуждение процесса работы.

8. Презентация проектов Заказчику. Тайминг: 10 минут.

9. Рефлексия. Тайминг: 5 минут.

Какие роли были в команде? Соответствует ли продукт требованиям? Какие ошибки допустили представители команд в работе?

Выводы:

1. В работе проведен анализ soft skills как элемента в области знаний проектного управления по методологии РМВоК. В блоке «Управление человеческим капиталом» детализированы позиции, связанные с развитием soft skills у членов проектной команды.

2. Проведен анализ реализации учебных программ различного содержания. Акцентировано внимание на развитии soft skills у студентов университета. Для этого были проанализированы рабочие учебные планы ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» на наличие возможностей целенаправленно развивать soft skills (38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Профиль: Управление социально-экономическими системами, 38.03.02 Менеджмент. Профиль: Менеджмент организации, 09.03.03 Прикладная информатика. Профиль: Прикладная информатика в экономике). Исследование выявило дефицит времени для формирования soft skills и соответственно необходимость введения факультативных занятий – тренингов для студентов направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

3. Автором разработана программа «Развиваем soft skills». Содержательная часть программы включила тренинг по тайм-менеджменту, тренинг «Agile-трансформация», тренинг «Лидерство» и рефлексия в виде «Дерева отзывов».

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.

2. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719> (дата обращения: 03.12.2018).

3. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Том 9, №1(2017). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 15.12.2018).

4. Каменских Н.А. Проект «Молодежный проектный офис» // Инновационное развитие социально-экономических систем: условия, результаты и возможности: Материалы VI международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево. 05 июня 2018 г. Научное издание. - Орехово-Зуево, ГГТУ, 2018. С. 120.

5. Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 05.11.2018, № 45, ст. 6947.

6. Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании. URL: <https://drofaventana.ru/upload/iblock/a46/a46cf257f717080c7ddd5220bee410fb.pdf> (дата обращения: 15.01.2019)

7. Чуланова О.Л. Эмоциональная компетентность в управлении персоналом // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. №16. С. 135-138.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат экономических наук, доцент Капкаев Юнер Шамильевич

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

студент Лешинина Вера Владимировна

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

кандидат экономических наук, доцент Бенн Дарья Сергеевна

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

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Переход от аналоговой экономики к цифровой сталкивается с проблемой качества кадрового обеспечения. Возникает необходимость формирования кадрового потенциала, владеющего новыми компетенциями цифровой экономики. Одних знаний и навыков становится недостаточно, рынок требует креативных специалистов, способных искать, создавать, обрабатывать, использовать, делиться и продавать данные, уметь взаимодействовать с другими людьми, обладать навыками soft-skills. Классическое образование не может дать все необходимые навыки будущим специалистам, поэтому использования концепции геймификации в образовании является одним из способов подготовки высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: геймификация, высшее профессиональное образование, цифровая экономика, soft-skills.

Annotation. The transition from analog to digital economy is faced with the problem of the quality of staffing. There is a necessity of formation of personnel potential of owning the new competencies of the digital economy. Some knowledge and skills are not enough, the market requires creative professionals, able to search, create, process, use, share and sell data, to be able to interact with other people who have the soft-skills. Classical education can give all the necessary skills to future professionals, so the use of the concept of gamification in education is one way of training highly qualified specialists.

Keywords: gamification, higher education, digital economy, soft-skills.

Введение. Цифровизация российской экономики приводит к изменениям на рынке труда и ставит работников и работодателей перед необходимостью адаптации к новым условиям. Повсеместная цифровизация бизнес-моделей и целых отраслей уже сегодня приводит к частичному замещению человеческого труда машинным и высвобождению значительной доли рабочей силы, что создаст новые трудности для компаний и государства [10]. Вместе с тем цифровые технологии и платформы положительно влияют на рынок труда облегчая поиск кадров, сокращая сроки поиска работы, повышая производительность сотрудников, что способствует улучшению ситуации вовлеченности кадров в экономику при помощи дистанционных рабочих мест.

Изложение основного материала статьи. Развитие глобальной миграции приводит к тому, что большую популярность набирает фриланс, вид занятости при которой специалисты не привязаны к определенному месту работы, могут заочно работать в команде, брать интересные проекты и выполнять их эффективно в короткие сроки [1]. Некоторые современные компании уже сегодня отходят от фиксированного графика работы, позволяя сотрудникам самостоятельно планировать свое время [2]. Ярким примером является компания Google: в офисах компании отсутствует такое понятие как распорядок дня. Каждый сотрудник самостоятельно решает удобные часы для работы, в любое время сотрудник может пойти на урок сальсы, потом вернуться поработать несколько часов затем уйти с коллегами в бар на территории Google, снова вернуться на рабочее место и уйти домой тогда, когда решит сам. Главная цель заключается в выполнении работы в соответствии с планом.

В ближайшие несколько лет экономический уклад и рынок труда будут формироваться под воздействием ключевых трендов, которые уже оказывают влияние на устройство занятости в мировой экономике и продолжат стимулировать дальнейшие существенные изменения в среднесрочной перспективе.

На более низкоквалифицированные должности будет наблюдаться рост конкуренции за рабочие места. Тем не менее будет постоянно увеличиваться нагрузка на высококвалифицированных сотрудников. К 2025 году характер конкуренции за кадры существенно изменится с учетом ухода старого населения и выходом на рынок труда молодых работников поколения Z (1995 год рождения и младше). Данная категория людей с рождения пользуются цифровыми технологиями и имеют неограниченный доступ к информации. С приходом на трудовой рынок цифрового поколения будет происходить смена приоритетов: личный рост, баланс работы и личной жизни для них важнее финансового вознаграждения и карьеры.

С новыми тенденциями рынка труда становится актуальной проблема качества кадрового обеспечения. Возникает необходимость формирования кадрового потенциала, владеющего новыми компетенциями цифровой экономики: цифровая грамотность, способность искать, создавать, обрабатывать, использовать, делиться и продавать данные, уметь взаимодействовать с другими людьми, правильно расставлять приоритеты, обладать навыками soft-skills, кроме того, иметь навыки эмпатии, концентрации и управления вниманием, соблюдать информационную гигиену (способность отличать факты от вымысла), работать и управлять информацией в современных информационных средах, медиа, социальных сетях, маркетинговых и аналитических средах [8]. В условиях «цифровизации» сущность человеческого капитала приобретает другую окраску, его необходимо рассматривать шире, чем просто совокупность знаний, умений, навыков [9]. На первый план выходит развитие и эволюция социума с его интеллектуальными, творческими, нравственно-этическими активами и ценностями. Эти профессиональные навыки крайне дефицитны сейчас, и дефицит будет только возрастать [7].

Очевидно, что высококвалифицированные специалисты для развития цифровой экономики не появятся на пустом месте. Эти люди будут формироваться в образовательном контексте, под влиянием научных и технологических тенденций. Но для того, чтобы готовить специалистов высокого класса, отвечающего требованиям работодателя необходимо организовать взаимодействие практической деятельности компаний с образовательными учреждениями [3, 13]. Геймификация является одним из способов взаимодействия.

В научной литературе геймификация определяется как применение игровых методик в неигровых ситуациях; применение методов проектирования игры для неигровых областей, таких, как бизнес- процессы, социальные проекты, обучение. Внедрение геймификации в высшее образование первую очередь направлено на развитие мобилизации и активизации возможностей личности, [15, 16] реализации ее творческого потенциала, так как игре присущи такие характеристики, как вовлеченность обучающихся в игровой процесс и процесс обучения, импровизация, дух соперничества, эмоциональная составляющая и удовлетворение от процесса [17].

Учитывая, что для современного поколения компьютерные игры являются основной формой развлечения и в тоже время их можно использовать в качестве инструмента для мотивации в их деятельности. Очевидно, что само по себе существование игры не приводит непосредственно к росту мотивации и вовлеченности в учебную деятельность. Поэтому необходимо понимание условий, при которых игровые элементы могут повлиять на учебное поведение студентов и грамотное их внедрение. Геймификация как раз является одно из форм мотивации студентов, которая действует от внешней мотивации к игре, т.е. зарабатывание очков, наград и поощрений, к более важной внутренней мотивации к обучению.

Кроме того, геймификация может служить инструментом повышения эффективности коммуникации, вовлечения студентов во взаимодействие, командную работу [14]. Поскольку формализованные формы общения часто являются причиной стресса, важно искать возможности для расширения границ применения неформальных форм коммуникации не только со студентами, но и с преподавателями.

Недостаточность коммуникативных компетенций приводит к тому, что у студентов возникает проблемы с типичными ролями, которые возникают в команде, умение быть капитаном команды, обсуждать решение проблемы или предлагать решение. Язык как средство коммуникаций практически не привлекается учащимися для решения содержательных учебных задач приводит к зажатости студента, не в состоянии предлагать свои идеи из-за отсутствия опыта работы в команде и боязни допустить ошибку. Геймификация помогает преодолевать эти страхи, вырабатывает умение совместить конкуренцию каждого отдельно взятого игрока и работу в команде, а погружение в виртуальную среду раскрепощает игроков и воспитывает активного участника игрового процесса.

Согласно психологическим исследованиям, информация на слух усваивается лишь на 40%, визуальная информация на 50%, одновременно слуховая и зрительная информация запоминается на 75%, а непосредственное участие в процессе позволяет запоминать информацию на 90%. Поэтому игровые методики важны в процессе обучения на любом уровне.

Как уже упоминалось выше, введение игровых элементов во время обучения в вузе закрепляет не только знания, но и важные навыки, такие как самоорганизация, решение учебных и профессиональных задач, коммуникативные компетенции [4]. Опыт применения геймификации в российском высшем профессиональном образовании позволяет говорить о ее возможностях приобщения студентов к будущей профессии, формирования ценностей профессиональной реализации и развития личности профессионала, а также значительно увеличить эффективность образовательного процесса за счет погружения в систему учебных целей, задач, проблем, проектов через игровые технологии [5].

Например, ролевые игры позволяют игрокам примерять на себя новые идентичности и роли, не бояться совершать профессиональные пробы, при этом у них подсознательно снимаются многие запреты на какие-то действия, проявляется внутренняя свобода, нет ограничений, нормативно распределенных в обществе. В рамках игры большее количество респондентов готовы к более активным действиям, они более творчески подходят к процессу, что позволяет получить обратную связь от тех людей, от кого не получилось бы ее добиться в условиях обычного опроса. Кроме того, игровой элемент собирает внимание человека, и это одна из важнейших сторон феномена геймификации.

Геймификация в высшей школе призвана создать такую информационно-обучающую среду, которая бы способствовала развитию soft-skills, т.е. коммуникативных навыков, самостоятельному, активному стремлению студентов к получению знаний, профессиональных навыков и умений, таких как критическое мышление, умение принимать решения, работать в команде, быть готовым к сотрудничеству. Таким образом, геймификация помогает раскрыть творческие способности и мотивирует самообразование.

С точки зрения дидактики, в образовании важен не сам результат как таковой, а важные способы достижения результата, т.е. индивидуальные способы решения поставленных задач. Если в классической методике преподавания существовала прямая конвейерная передача информации от учителя к студенту, в которой существовало только единственное правильное решение, то сегодня многие методисты и педагоги говорят о том, что основная задача преподавателя заключается в том, чтобы не просто научить студентов думать и решать шаблонами, а создать для учащегося такие условия при которых он должен был бы сам создавать свое решение и приходиться к определенным выводам [6].

Внедрение геймификации в процесс обучения позволит подготовить обучающихся к трудовой деятельности [12]. Погружаясь в игровой процесс обучающийся самостоятельно способен выбирать план

действий для достижения конкретной цели, т.е. основная задача заключается в достижении цели, а способы могут быть различными. Большая цель разделяется на множество маленьких, пользователь концепта воочию видит свой уровень успеваемости и часто поощряется в той или иной форме [11]. Кроме того, сам дизайн игры задает конкретные задачи, адаптированные к уровню квалификации игрока, сложность которых увеличивается по мере увеличения навыков играющего. Так же в игре предусматривается, что успех достигается несколькими путями, что позволяет игроку выбрать собственную цель в рамках общей задачи. Два этих фактора – четкие и выполнимые задачи с возрастающим уровнем сложности и возможность экспериментировать – вырабатывает независимость и самостоятельность. Участвуя в геймифицированном учебном процессе, специалист приобретает способность организовывать трудовую деятельность, т.е. способен к саморегулированию. Эти навыки позволяют быть конкурентным на изменяющемся рынке труда. Следовательно, геймификация – эффективный инструмент, позволяющий сделать образовательную среду более организованной и структурированной, не ограничивая при этом возможности студентов для экспериментирования.

Известно, что игра вызывает большой диапазон чувств: от любопытства до разочарования и восхождение к радости, гордости. Важно отметить, что игра не только дает множество положительных эмоциональных переживаний, но также помогает игрокам преодолевать негативные эмоции и даже трансформировать их в позитивные. Это достигается за счет самой организации многих игр: чтобы победить в игре требуется потерпеть неудачу неоднократно. Почти мгновенная обратная связь и низкие ставки дают игроку возможность продолжать пытаться, пока он не добьется успеха. Поступая, таким образом, игрок рискует очень малым. Негативный эмоциональный эффект от неудач сменяется на позитивный благодаря тому, что усилия игрока в конечном счете вознаграждаются.

Таким образом, геймификация развивает стойкость перед лицом неудач, позволяет формулировать позицию относительно неудачи не как негативного опыта, а как неотъемлемой части обучения. Поскольку геймификация создает условия, при которых неудача в выполнении задания не рассматривается как провал, а усилия вознаграждаются, студент может в безопасной форме исследовать собственные возможности, вместо того чтобы чувствовать беспомощность и страх в ситуации обучения, а потом и в трудовой деятельности.

Мы не можем не отметить, что современное состояние российской образовательной системы некоторые исследователи рассматривают как ситуацию, в которой часть студентов находится в кризисе становления образовательной идентичности и профессионального самоопределения. Увеличение числа стрессовых ситуаций, связанных с информационными перегрузками, усложняющими процесс осмысления жизненных противоречий, становления целостной системы ценностей, приводит к состояниям кризиса, дезадаптации и, в конечном счете, к нервно-психическим патологиям у студентов.

Выводы. Таким образом, мы рассматриваем геймификацию как условие, благоприятствующие становлению учебно-образовательной идентичности и профилактике кризиса профессионального самоопределения, позволяющее студентам публично идентифицировать себя как представителей своей профессии, что в дальнейшем может обеспечить социальный авторитет и признание за научные и профессиональные достижения. Кроме того, геймификация может служить инструментом повышения эффективности коммуникации, вовлечения студентов во взаимодействие, командную работу. Поскольку формализованные формы общения часто являются причиной стресса, важно искать возможности для расширения границ применения неформальных форм коммуникации.

Итак, мы подошли к главному выводу нашей статьи. Решить проблему подготовки кадров, соответствующих тенденций рынку труда, возможно, если удачно комбинировать методику геймификацией с классической. Геймификация не должна играть главную роль в создании учебных процессов или программ. Она должна мотивировать учащихся открывать для себя новое. Мы можем говорить, что геймификация содержит в себе потенциал развития личности, позволяет содействовать становлению необходимых личностных и профессиональных компетенций студента в образовательной среде. Мы рассмотрели геймификацию, как возможность создания организованной образовательной среды, способствующей развитию творчества и самостоятельности; формирование благоприятного эмоционального фона; предоставление условий для доверительного общения и социального Экспериментирования в контексте овладения профессией и становления профессиональной идентичности.

Литература:

1. Капкаев Ю. Ш. Лешинина В. В., Коммуникативные практики глобального бизнеса в удаленном доступе / Культура коммуникаций в условиях цифровой и социокультурной глобализации: глобальный и региональный аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Издательство АПК и ППРО, 2017 С. 240-244.
2. Лешинина В. В. Капкаев Ю. Ш. Развитие «гибкой» занятости высококвалифицированной рабочей силы / Проект «Уралмаш»: культурное будущее [пост]индустриальных городов: Материалы международного симпозиума (Екатеринбург, 31 мая – 3 июня 2017) / науч. Ред. Л.Е. Петров, И.А. Ахьямова, А.А. Пронин, М.С. Ильченко. - Екатеринбург: Екатеринбургская академия современного искусства, 2017. С. 158-165
3. Бархатов, В.И. Развитие высшего экономического образования в России / Взаимодействие бизнеса и бизнес-образования в регионах России: проблемы и решения: сборник трудов международной научно-практической конференции, 09-12 марта 2005 г. – 2005. – С. 158 – 161.
4. Бархатов В.И., Кондратьев Н.И. Бизнес-альянсы как метод приближения современного экономического образования к практике / Современное образование: содержание, технологии, качество. Издательство: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ" им. В.И. Ульянова (Ленина) С. 50-56
5. Бархатов В.И. Настоящее и будущее высшего образования в России в свете системной парадигмы / Материалы научно-практической конференции. Центральный экономико-математический институт Российской академии наук; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. 2012 С. 78-86
6. Бархатов В.И. Концепция развития экономического образования / учебное пособие в условиях реструктуризации учебного процесса. цели и методические особенности Челябинск, 26-27 апреля 2000 г С. 152-160
7. Орлова О. В., В. Н. Титова Геймификация как способ организации обучения / Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 9 (162) С. 254-261

8. Горшенин В.П., А.Н. Короленко, А.Б. Степичева / Современный контекст глобального образовательного пространства и геймификация в дистанционном обучении. 2015. С. 89-95
9. Капкаев Ю.Ш. Институциональные границы финансирования условий формирования человеческого потенциала / Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 32 (247). С. 39-46.
10. Капкаев Ю.Ш., Кадыров П.Р. Устойчивое развитие человеческого потенциала на основе экономики знаний / Научный ежегодник Центра анализа и прогнозирования. 2017. № 1 (1). С. 172-177.
11. Капкаев Ю.Ш. Применение интерактивных технологий взаимодействия и перспективы телеконференцсвязи в образовательном процессе и управленческой деятельности / В сборник: Инновации и наукоемкие технологии в образовании и экономике / Материалы VI Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор К.Ш. Ямалетдинова. 2017. С. 13-14.
12. Капкаев Ю.Ш., Бенц Д.С., Поздов А.А., Малютина А.Д. Интерактивное взаимодействие и геймификация образовательного процесса / В сборнике: Дистанционные образовательные технологии Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор В.Н. Таран. 2018. С. 26-29.
13. Капкаев Ю.Ш., Плетнев Д.А. Образовательные технологии при подготовке специалистов-экономистов / В сборнике: Учебное пособие в условиях реструктуризации учебного процесса. Цели и методические особенности Научно-практической конференции. 2000. С. 173-175.
14. Бархатов В.И., Капкаев Ю.Ш., Плетнев Д.А. Применение новых информационных технологий в процессе подготовки экономиста по программам дополнительного профессионального образования / В книге: Дополнительное профессиональное образование: от спроса до признания Тезисы докладов конференции. 2001. С. 90-92.
15. Бархатов В.И., Капкаев Ю.Ш. Специфика интеллектуальной собственности в сфере образования / В сборнике: Наука в России: сценарии развития международная конференция. Национальная Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО; ФСР МП НТС; РФФИ; журнал «Родина»; Государственная Дума. 2003. С. 132-133.
16. Капкаев Ю.Ш. Интеллектуальная собственность как основной элемент образовательного процесса / В книге: Экономика и управление профессиональным образованием Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. 2003. С. 18-19.
17. Бархатов В.И., Капкаев Ю.Ш. Классификация образовательных услуг и актуальные вопросы модернизации экономического образования / В сборнике: Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования Сборник докладов юбилейной региональной научно-методической конференции. 2003. С. 40-45.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, профессор Касиманова Людмила Альбертовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Аннотация. В статье описаны тенденции создания новых технологий современного образования на примере «Творческой Мастерской» в процессе профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Анализируются основные характеристики индивидуально ориентированного обучения, рассматриваются возможности повышения качества учебного процесса. Отдельное внимание уделяется этапам процесса сочинения и постановки хореографического произведения.

Ключевые слова: искусство балетмейстера, этапы сценарной работы, концепция пространства, композиция рисунка, композиция сюжета, композиция движения.

Annotation. This article describes the new technology trends of modern education, examines the main characteristics of individually based learning, improving the quality of the possibilities of educational process. Special attention is given to the process of composing and choreographic works.

Keywords: the art of ballet, stages of script work, the concept of space, composition of the picture, the composition of the plot, the composition of the movement.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, обусловили необходимость поиска новых технологий современного образования, одной из основных тенденций при создании которых является стремление к индивидуально ориентированности обучения с учетом психофизиологических и художественно-творческих особенностей личности. Необходимо осознать, что современному специалисту, для успешной профессиональной деятельности недостаточно иметь обширный интеллектуальный багаж, и профессиональную квалификацию, их нужно постоянно обновлять.

Изложение основного материала статьи. В приказе Министерства культуры Российской Федерации от 28 декабря 2001 г, опирающемся на основополагающий государственный документ – «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», который устанавливает приоритет образования в государственной политике, в соответствии со стратегией и направлениями развития системы образования в России на период до 2025 года «О концепции художественного образования в Российской Федерации», определены цели художественного образования:

- обеспечение реализации Национальной доктрины образования в Российской Федерации;
- повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании;
- сохранение и развитие сложившейся в России уникальной системы учреждений художественного образования в области культуры и искусства, а также содержание и методологические принципы которые должны соответствовать актуальным задачам развития российского общества, мирового культурного процесса, способствовать всестороннему удовлетворению духовных запросов личности.

Рассматриваемые проблемы тесным образом связаны с творческой самореализацией не только самих обучающихся, но и преподавателей в том числе.

Исследования целого ряда ученых (Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицина) убедили нас в необходимости внедрения инновационных преобразований в образовательный процесс профессиональной подготовки, трансформация которой предполагает анализ личного опыта преподавателей и ожиданий студентов, требования работодателей.

Назначение профессиональной деятельности педагогов-хореографов базируется на профессиональных знаниях в области хореографического искусства и должно способствовать развитию эстетической и художественной культуры.

Необходимо так же учитывать, что практическое внедрение инновационных форм не должно нарушать специфики организации учебного процесса профессиональной подготовки.

Содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в высшей школе состоит из нескольких основных составляющих.

Во-первых, это фундаментальные знания в области общей, возрастной педагогики, которые входят в блок изучения нормативных дисциплин.

Во-вторых, это дисциплины специализации, рассчитанные на специфику приобретаемой профессии. В нашем случае: педагогическое образование в области хореографии и хореографическое искусство.

В-третьих, в содержание профессиональной подготовки должна также входить самостоятельная творческая деятельность студентов в области хореографического искусства, направленная на развитие индивидуальных творческих способностей, индивидуального стиля профессиональной деятельности, которая требует отдельного, детального рассмотрения. Надо отметить, что во многом содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в вузах зависит и от тех направлений, которые выбирают сами студенты.

Профессиональная подготовка педагогов-хореографов становится ценностью, если соединяется с профессиональными знаниями в области хореографии, теории и методики преподавания, режиссуры, истории музыки и хореографического искусства, и др. В этом и заключается формирующая функция курса профессиональной подготовки педагогов-хореографов, проектирующая соединение теоретического изучения сопутствующих дисциплин с практической деятельностью в области хореографического искусства.

В системе ценностей бытия особое место принадлежит искусству. Между интересом к искусству и умением его воспринимать – прямая связь. Цель педагогического, художественного образования – приобщение к художественной культуре, результат которого – потребность в общении с искусством, являющимся структурообразующим звеном художественной культуры. Художественное образование предполагает, что кроме получения практических профессиональных знаний и навыков, на лекциях и практических занятиях духовные ценности будут дополнены, углублены благодаря посещению театров, музеев, филармоний, непосредственным участием в художественно-творческих проектах.

Система профессионального образования всегда складывается под влиянием социально культурной среды, и призвана, быть механизмом социокультурной адаптации. Современные концепции развития культуры, определённым образом задают требования к содержанию профессиональной подготовки педагогов-хореографов, организации и структурированию образовательного пространства, вариативности форм образовательной деятельности.

Одним из условий обновления содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов является применение инновационных форм в образовательном процессе. Понятие «инновационное» в широком смысле означает противоположное традиционному, выходящее за рамки общепринятого [5, с. 161]

Опыт и теоретические исследования убеждают, что требуется педагогическое осмысление содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов, которое бы определяло условия её реализации в контексте современных концепций развития культуры.

Требуют своего научного обоснования и принципы педагогического образования в области хореографического искусства, которые определяли бы специфику содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Отметим, что возможность, быстроты получения необходимой информации, создала иллюзию доступности знания. Что повлекло за собой формализацию процесса обучения. Именно поэтому огромное значение в организации профессиональной подготовки педагогов-хореографов, играет создание образовательной среды, которая выступает в виде реализации художественно-творческой деятельности.

Классики педагогики сосредоточившись на методах обучения и воспитания оставили практически без внимания методики просвещения как области духовной жизни [1, с. 552].

Мы рассматриваем профессиональную деятельность педагогов-хореографов как один из механизмов достижения социокультурного баланса между традицией и новацией, нормой и импровизацией, социальными институтами и личностью. И основными показателями здесь является обновленное содержание профессиональной подготовки, включающее новые технологии, интерактивные методики, инновационные формы, ориентированные на развитие творческой личности и совершенствование профессиональной подготовки.

Не случайно, концепция Г. А. Товстоногова в «Зеркале сцены» описывает организацию деятельности театра как соединение «школы» и праздника, мудрость и развлечение, урок и зрелище... [4, с. 229] А между тем, процесс духовной деятельности, направленный на освоение и воссоздание произведений искусства и есть часть современной цивилизации.

На сегодняшний день, мы с уверенностью можем сказать, что приоритеты в содержании образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов-хореографов обусловлены современными концепциями развития культуры, совокупностью требований и возможностей, учитывающих:

- особенности организации образовательного процесса;
- систему эффективных методов и методических приемов, авторских программ, в которых заложены инновационные подходы, формы и методы, интеграция различных видов хореографического искусства;
- единство учебных и художественно-творческих задач с другими дисциплинами (историей хореографического искусства, художественно-творческая работа с хореографическим коллективом);
- эффективно выстроенную систему взаимодействия социально-культурной развивающей среды и образовательного процесса вуза, более полное использование образовательных возможностей социокультурной среды вуза, города, региона;
- наличие программ учебных дисциплин, учитывающих специфику национального и регионального уровней, проведение мастер-классов, культурно-образовательных и художественно-творческих проектов;

- предоставление свободы выбора творчества, развитие педагогических способностей.

Поиск возможностей, позволяющих максимально индивидуализировать групповое обучение процессу духовной деятельности художественного творчества привел нас к необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс профессиональной подготовки педагогов-хореографов «Творческой мастерской» как инновационной формы образовательной педагогической технологии, заключающейся в особенностях обучения творческим дисциплинам у Мастера курса.

Мы предложили использовать прошедший апробирование опыт «Творческих мастерских», построенный на подходе К.С. Станиславского, по примеру «сверхзадачи», которая должна быть ориентирована на истинные культурные и человеческие ценности, основе которой лежит разделение актёрской игры на три составляющие: ремесло, представление и переживание.

1. «Ремесло» по Станиславскому основано на использовании готовых штампов, по которым зритель может однозначно понять, какие эмоции имеет в виду актёр.

2. «Искусство представления» основано на том, что в процессе длительных репетиций актёр испытывает подлинные переживания, которые автоматически создают форму проявления этих переживаний, но на самом спектакле актёр эти чувства не испытывает, а только воспроизводит форму, готовый внешний рисунок роли.

3. «Искусство переживания» — актёр в процессе игры испытывает подлинные переживания, и это рождает жизнь образа на сцене.

Мы обратились к опыту, предложенному В.И. Немировичем-Данченко: планируя занятия, учителю необходимо четко сформулировать сверхзадачу на данный период, а также помнить о воздействии трех факторов в соответствии «с тремя правдами»: содержание, современность, коллектив [5, с. 87]. Анализировали выработанную Михаилом Чеховым технику для актеров, основывающуюся трёх сознаниях:

первое- здравый смысл,

второе- воплощение образа воображения,

третье- сценический образ.

Не могли обойти стороной М. О. Кнебель, которая следуя методу действенного анализа К. Станиславского важнейшими элементами «системы» подготовки актеров считала, событийный разбор, этюдный процесс, построение линии сквозного действия.

Обобщив имеющийся опыт, мы предложили разработанную нами инновационную форму «Творческая Мастерская», которая обладает значительными возможностями в повышении качества учебного процесса, позволяя студентам максимально проявить и развить свои художественно-творческие возможности, однако требует поиска нестандартных подходов к организационным решениям и готовности педагогического коллектива к их осуществлению. Цель «Творческая Мастерской» сформировать необходимые практические навыки постановочной хореографической работы (сочинение и постановку хореографических этюдов, миниатюр, танцевальных номеров, композиций, хореографических сюит, танцевальных спектаклей); научить основным принципам композиции и постановке танца, сформировать основные навыки педагогической и художественно- творческой деятельности. Программа профессиональной подготовки педагогов-хореографов реализуется в лекционных, практических и индивидуальных занятиях. Теоретический материал подразумевает углубленное освоение теории хореографического искусства, имеющее особое значение для балетмейстерской работы на практике, а именно, изучение основ музыкально-хореографической драматургии, композиции танца, взаимосвязь музыки, сюжет литературного произведения, сценографии и оформления танца).

Выбор учебного материала, объем и сроки полностью является прерогативой Мастера и осуществляются с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и художественно-творческих склонностей обучающихся. Чем больше раскроются художественные способности студентов, тем интереснее сможет проявиться их творческое начало. Все получаемые теоретические знания направлены на достижение одной цели - выполнению практических художественно-творческих заданий и проектов (в области хореографии).

Творческая Мастерская «Искусство балетмейстера»

№ п/п	Курс	Тема	Содержание	Кол-во часов
1.	Первый курс	Основы композиции и постановки танца	- композиция классического и дуэтного танца - композиция народно - сценического танца - композиция современных форм танца - композиция спортивного и балетного танца - композиция историко-бытового танца	Определяется ведущим Мастером курса
2.	Второй курс	Основы режиссуры и музыкальной драматургии	- анализ музыкально-хореографических форм хореографии с литературой, музыкой, изобразительным искусством. - этапы работы балетмейстера над драматургической концепцией. - либретто-постановочный план хореографического произведения	Определяется ведущим Мастером курса
3.	Третий курс	Хореографическая драматургия	- классические принципы драматургического развития действия - специфика хореографической драма - части танцевальной композиции: экспозиция, развитие, кульминация, развязка - структурная пропорциональность и логика развертывания действия - композиция и драматургия в танце. - сюжетная и бессюжетная драматургия - одноплановая и многоплановая драматургия, - драматургия балета, хореографической миниатюры, танцевального номера (сюиты), танцевального шоу	Определяется ведущим Мастером курса
4.	Четвертый курс	Искусство балетмейстера	- композиция движения - композиция сюжета - композиция пространства - сочинение и постановка	Определяется ведущим Мастером курса

Однако несмотря на то что Творческая лаборатория допускает под руководством Мастера, некоторую свободу творчества, текущий контроль качества усвоения знаний никто не отменяет!

Текущий контроль качества усвоения знаний осуществляется в форме контрольных уроков и зачетов в конце каждого семестра, целью которых является определение степени сформированности профессиональных умений и навыков: умения сочинять танцевальные «фразы», этюды, танцевальные композиции; навыков грамотного балетмейстерского анализа хореографического и музыкального материала; владения законами сценарной драматургии; умения создавать сценарии и композиционные планы танцевальных сюит.

Выводы. В переводе с французского языка, а вся балетная терминология строится на французском, «балетмейстер» переводится как «мастер балета», именно Мастер, хотя понятие это гораздо шире. Это и «сочинитель» хореографических номеров, танцевальных программ, балетов, «постановщик» профессиональная деятельность которого заключается в передаче хореографического текста и образа исполнителям, «репетитор» - специалист, умеющий отработать, отрепетировать уже поставленный хореографический текст, «педагог» - художественный руководитель, преподаватель, чья профессиональная функция неизменно связана с воспитанием.

Мы уже неоднократно говорили о полифункциональности профессии педагога-хореографа. Ведь педагог –хореограф вынужден быть и постановщиком, и репетитором, и организатором художественно-творческого и педагогического процесса. Педагог-хореограф должен обладать общими знаниями в различных смежных областях. А не прошедший хореографической школы на себе, не научившийся на собственных ошибках никогда не сможет передать это своим ученикам. Ведь объяснить, как работают мышцы во время исполнения какого-либо движения, можно только после того как сам почувствуешь работу этих мышц. Именно поэтому вся педагогическая система хореографии, будь то классический танец, народно-сценический танец или современные формы хореографического искусства, построена на «живом» исполнительском опыте, на анализе этого опыта, его рефлексии и его совершенствовании.

Литература:

1. Ариарский М.А. Н.В. Буров. Культура созидания: монография - Президент. Б-ка, 2014. - 647 с.
2. Бахмутский В.Я. Пороги культуры. – М.: Гелеос, 2005. - 352
3. Горвая В.И., Петрова Н.Ф. Индивидуально-ориентированное обучение как современная образовательная технология // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 75-76; <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=493> (дата обращения: 21.01.2019).
4. Корольков А.А., Преображенская К.В., Романенко И.Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. – СПб.: Алетейя, 217. – 176 с
5. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М. Искусство. 1976. – 528 с.
6. Немирович-Данченко В.И. Рождение театра. Воспоминания, статьи, заметки, письма. — М.: Правда, 1989. — 576 с.
7. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя. Диссертация СПб 2005 г., 337 с.

8. Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 N 1403 "О концепции художественного образования в Российской Федерации" (вместе с "Концепцией ...", утв. Минобрнауки РФ 26.11.2001, Минкультуры РФ 26.11.2001). <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minkultury-rf-ot-28122001-n-1403/>
9. Станиславский К.С. ПСС в 8 тт. М. Искусство. 1954. Т.5. 497 с.
10. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. Л.: Искусство, 1980. — 303 с.
11. Тряпицина А.П. Инновации в педагогическом образовании как необходимое условие реализации приоритетного национального проекта «Образование». *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2006 г. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-pedagogicheskom-obrazovanii-kak-neobhodimoe-uslovie-realizatsii-prioritetnogo-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата обращения 13.02.19)
12. Тряпицина А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования // Актуальные проблемы педагогической науки. Научковедческий аспект. СПб., 2001. С. 67- 76

Педагогика

УДК: 378.14

аспирант Керимов Темирлан Теймурович

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

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «МЕДИАЦИИ» КАК ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ

Аннотация. В статье подробно изучается понятие медиации. Разбираются причины конфликтов в образовательной среде, способы их регулирования и методы поведения сторон конфликта. Кроме того, в работе определены принципы медиации и подходы к ней.

Ключевые слова: медиация, конфликт, педагог, поведение, спор, медиатор.

Annotation. The article explores the concept of mediation in detail. Understand the causes of conflict in the educational environment, methods of their regulation and methods of behavior of the parties to the conflict. In addition, the work defines the principles of mediation and approaches to it.

Keywords: mediation, conflict, teacher, behavior, dispute, mediator.

Введение. Противоречия в природе, обществе и мышлении, столкновение противоположных желаний и мотивов в человеческой душе, борьба между людьми, общественными классами, государствами – все это было источниками конфликтов и предметом размышления философов на протяжении многих веков.

В обществе постоянно возникали разного рода конфликтные ситуации между людьми. Межличностные и семейные, социально-классовые и межгосударственные, последние из них уходили своей историей в условия жизни людей, в способ обладания ресурсами и властью, в степень удовлетворенности потребностями и интересами. Конфликты проявлялись настолько очевидно, что долгое время не рассматривались обществоведами. Конфликты, в особенности массовые, являлись объектом морали, в основе которой лежит полная противоположность добра и зла, и общественного права, которое преследовало противозаконные действия и проступки граждан.

Различие мнений у людей, несовпадение взглядов и неверная оценка тех или иных проблем часто приводили к разногласиям в обществе. Ситуация перерастает в конфликт, если она несет в себе определенный уровень негатива и ограничивает возможности хотя бы одной из сторон [1, 2].

Человечество за свою историю накопило огромный опыт, как в завязывании, так и в разрешении разного рода конфликтных ситуаций – от детских ссор до мировых войн. Изучение и обобщение этого опыта привело к формированию такой отрасли знаний о конфликтах и способах их урегулирования как управление конфликтами.

В простейших случаях человек, оказавшись в конфликтной ситуации, может без специальных знаний сориентироваться в том, что делать. Но, когда ситуация достаточно сложная, то оказывается далеко не лишним обладание приемами и методами урегулирования конфликтных отношений, а то и обращение к специалистам (медиаторам) в области управления конфликтами.

Изложение основного материала статьи. Медиация является одной из важнейших функций управления конфликтами. Медиатор по своей роли находится в центре разного рода конфликтов и призван разрешать их всеми доступными ему способами и средствами.

Медиация представляет собой процедуру разрешения спора с привлечением посредника, и цель ее – не довести спор до открытой конфронтации. Ключевая особенность медиации – наделение сторон возможностью и правом контролировать не только содержание принимаемого решения, но и процесс его поиска и выработки. Посредник в процедуре медиации не равнозначен, например, судья в судебном разбирательстве, так как не обладает никакой властью и не выносит общеобязательного решения [3].

Медиация по своей основной идее имеет архаичное происхождение. Необходимостью для привлечения третьей нейтральной стороны для разрешения конфликтов являлось, прежде всего, желание выжить (отдельных людей или группы, в частности, первобытных племен). Первыми, кто стал применять данные методы примирения, были жрецы и вожди, которые таким образом останавливали убийства и насилие, угрожающие самому племени. Довольно активно медиация применялась при разрешении международных споров. Называлось это по-разному: «посредничество», «ходатайство», «предложение добрых услуг».

Прообразом будущей медиации стало третейское разбирательство, которое осуществлялось посредством привлечения к разрешению споров нейтральной третьей стороны – арбитра. Считается, что центрами возникновения третейского разбирательства были государства Европы – Англия и Франция XVII–XVIII вв. Именно в это время сложилась ситуация, когда устаревшее право не соответствовало общественным реалиям, не отвечало духу капиталистических отношений, и стороны охотнее обращались к третейскому разбирательству как более скорому, дешевому и компетентному [2, 3].

Медиация в современном ее понимании возникла только во второй половине XX в. Сначала она обосновалась в США, а чуть позже стала появляться в странах Европы – Англии, Франции, Бельгии, Нидерландах, Германии, Австрии, Италии, Швейцарии.

К началу XX в. в стремительно развивающейся американской экономике возникла новая форма конфликтов: борьба между образовавшимися профсоюзами и работодателями за условия труда и размер заработной платы. Без быстрого разрешения споров возникла угроза забастовок, массовых увольнений и временного закрытия целых фабрик. Тогда государство решило создать специальную службу, которая должна была выступать в качестве нейтрального посредника в конфликтах между работниками и работодателями. Так, в 1947 г. была создана Федеральная служба посредничества (медиации) и примирения.

Второй предпосылкой к возникновению медиации было появление в США в конце 60-х гг. таких организаций, как «Community Mediation» и «Neighborhood Justice Centers». Это локальные негосударственные организации, деятельность которых была направлена на разрешение конфликтов в семьях, между соседями и малообеспеченными лицами. Основной мыслью такой медиации, ориентированной на общественность, была идея предложить определенному кругу лиц, который по финансовым или эмоциональным причинам отказывается от обращения в суд, другую площадку для разрешения споров с более низкими порогами доступа.

Третьей предпосылкой стали особенности американского гражданского процесса, сложившиеся к 60-м гг. А именно некоторые его негативные стороны. Согласно американскому законодательству, каждая сторона сама оплачивает услуги адвоката независимо от исхода дела. Так что для обеих сторон расходы неизбежны. В экономических спорах эти траты достигали астрономических сумм. К тому же сам процесс становился очень затянутым. В итоге нередко поводом для заключения судебного мирового соглашения становился истощение ресурсов и разочарование. В таких условиях преимущества медиации становились очевидными [1, 2, 3].

Медиация превратилась в самостоятельную процедуру лишь с середины 70-х гг. В 1981 г. профессора Гарварда Роджер Фишер и Уильям Ури изложили гарвардскую концепцию «совместных действий», которая основана на разграничении интересов и позиций. Так, в процессе переговоров стороны обозначают свои юридические позиции, которые чаще всего являются диаметрально противоположными, что и ведет к невозможности компромисса. В то же время за жесткими позициями сторон стоят, прежде всего, определенные потребности (интересы), которые в отличие от позиций не являются противоположными. Если в ходе переговоров удастся определить эти интересы сторон, то будет сделан большой шаг на пути к достижению соглашения. Медиатор строит переговоры таким образом, чтобы на первый план вышли именно интересы сторон. А это значит, что достигнутое соглашение будет взаимовыгодным, не будет победителей и проигравших. Классическим примером будет являться ситуация с двумя сестрами и апельсинами. Каждая из сестер заявляет свою позицию: «Я хочу этот апельсин». Позиции сторон противоположны и, казалось бы, выигрыш одной сестры означает поражение другой. Мать для разрешения конфликта разрезает апельсин пополам, руководствуясь исключительно позициями сестер, не задумываясь об их реальных интересах. В то же время мать с помощью вопроса могла обнаружить, что один ребенок хотел бы выжать сок из апельсина, а другой хотел получить цедру для добавления в тесто. Задача медиатора состоит в том, чтобы сконцентрировать внимание сторон на их реальных интересах, а не на юридических позициях [3].

Медиация не требует выработки односложной позиции «черное – белое», а допускает принятие различий в точках зрения, в интересах сторон. Придя к осмыслению этого факта, страны Европы, имеющие богатую традициями и хорошо функционирующую систему правосудия, взяли этот метод на вооружение, интегрировав медиацию в правовую систему.

Россия имеет давнюю историю существования и развития институтов альтернативного разрешения споров, в том числе с участием посредника: Некоторые ученые утверждают, что, например, третейский суд как форма разрешения споров появился в России еще в первом тысячелетии и являлся распространенным у славян способом разрешения споров, развиваясь в дальнейшем на протяжении всего средневекового периода. Наибольшего развития система третейских судов достигла в середине XIX века. Одним из основных преимуществ производства в этих судах была быстрота разбирательства. Приоритетным способом рассмотрения дел были устные прения («словесная расправа»), причем они не имели каких-либо ограничивающих предписаний с точки зрения ритуала, формы выражения. Кроме того, для разбора срочных дел суд мог назначить чрезвычайное заседание суда даже в праздничные дни. Важнейшим элементом разбирательства была присяга, позволяющая сторонам опереться на доверие вместо формальностей. Все эти характеристики очевидным образом указывают на сходство с современными процедурами медиации.

В советской системе существовали так называемые товарищеские суды, действовавшие в трудовых коллективах, целью которых было «предупреждение правонарушений, воспитание людей путем убеждения и общественного воздействия, создания обстановки нетерпимости к любым антиобщественным поступкам». Они имели право рассматривать гражданские, дисциплинарные, административные и даже мелкие уголовные дела. Эти суды, являясь негосударственными органами, могли принимать решения о применении к гражданам мер общественного порицания, штрафных санкций и ходатайствовать перед руководством о применении мер дисциплинарного воздействия.

До принятия Закона о медиации единственной сложившейся формой альтернативного разрешения споров в России оставалось третейское разбирательство, основанное на вынесении обязательного суждения третейским судьей или трибуналом. Однако ни третейские, ни «товарищеские» суды нельзя назвать в полной мере аналогичными институту медиации. В конечном итоге эти формы разбирательства обнаруживали куда больше общего с традиционным судебным разбирательством, так как последнее слово в них принадлежало арбитру-судье [3].

Медиация же в российской правовой действительности – явление относительно новое, однако уже законодательно регламентированное. С 1 января 2011 г. вступил в силу Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Концепция данного закона основывалась на том, что современная российская судебная система не справляется с объемом исков и что «система альтернативных способов и средств разрешения споров и урегулирования конфликтов» поможет разгрузить суды. Для создания такой системы необходимо несколько условий, среди которых – готовность спорящих сторон к использованию процедур медиации, к обращению к посреднику [4].

Несмотря на то, что появление правовой базы для медиативных процедур можно считать серьезным прогрессом в развитии правовой культуры, перспективы дальнейшего развития этих процедур кажутся неоднозначными.

Из истории создания медиации сложились следующие ее принципы:

— **Добровольность.** Вступление всех спорящих сторон в процесс медиации является добровольным, а медиатор — свободно выбранным. Добровольность предполагает, что стороны без принуждения извне, по взаимному согласию принимают решения в рамках процесса и могут, как и медиатор, отказаться от участия в нем и прекратить переговоры, в любой момент. Действие принципа добровольности в отношении сторон продолжается и после завершения процедуры медиации на этапе исполнения медиативного соглашения;

— **Принцип беспристрастности и независимости (нейтральности) медиатора.** Это означает, что медиатор должен быть независим от всех участников, а также от предмета спора. Принцип независимости (нейтральности) в медиации требует не того, чтобы медиатор имел представление о мировоззрении каждого из участников. В этом значении «нейтральность» трактуется как объективность и справедливость медиатора, и проведение процедуры без проявления предпочтения или предоставления преимуществ какой-либо из сторон;

— **Сотрудничество и равноправие сторон.** Совместный характер действий предполагает, что в процессе принимают участие все участники. Причем, ни за одной стороной не может быть признано право считать приемлемым для нее, только один результат. Медиация опирается, главным образом, на ведение переговоров в русле сотрудничества и ориентацию на результат «выигрыш - выигрыш». Равноправие сторон, в свою очередь, означает, что ни одна из сторон не имеет никаких преимуществ. Им предоставляется равное право высказывать свои мнения, определять повестку переговоров, оценивать приемлемость предложений и условий соглашения и иметь одинаковое время для индивидуальной работы с медиатором;

— **Конфиденциальность.** Конфиденциальность, в широком смысле, означает правило, в силу которого факт проведения процедуры медиации, а также сведения, включая устную информацию, и документы, которые использовались в ходе процесса медиации, не подлежат разглашению, если иное не установлено соглашением сторон. Следование этому принципу предполагает, что все, о чем говорится или обсуждается в процессе медиации, и информация об условиях медиативного соглашения в том числе, остается внутри этого процесса. Соблюдение конфиденциальности медиации является профессиональной обязанностью медиатора [1, 3].

Существуют следующие подходы к медиации:

1. **Медиация, ориентированная на решение проблем.** Основной особенностью этого подхода является сосредоточенность на интересах людей, а не на позициях. Позиция — это исход конфликта, который сторона заявляет, как наиболее предпочтительный. Интерес — цель, которая должна быть удовлетворена или достигнута. В рамках данного подхода медиатор вначале предлагает сторонам изложить свои позиции, а уже потом помогает им признать, что у сторон существуют общие интересы и потребности;

2. **Трансформативная медиация.** Данный подход позволяет участникам определить ход медиации, в то время как медиатор следует за ними (а не наоборот, когда участники следуют указаниям медиатора). В данном случае, в центре внимания — общение сторон, предоставление им возможности по-новому взглянуть на происходящее и понять это сердцем, а не только разумом. Здесь ключевыми компонентами являются услышать и выслушать: именно это помогает участникам конфликта пережить некую «трансформацию» и прийти к взаимопониманию, что, в свою очередь, способствует признанию ими потребностей друг друга и более чуткому отношению к таким потребностям;

3. **Нарративная медиация.** Она основана на убеждении в том, что медиаторы и участники конфликта оказывают продолжительное влияние друг на друга в ходе диалога, то есть сам процесс выглядит как процесс, в ходе которого участники излагают свой взгляд на происходящее;

4. **Экосистемная или семейно-ориентированная медиация.** Данный подход к медиации хорошо подходит для урегулирования семейных конфликтов потому, что основной задачей в ходе разрешения подобных конфликтов является помощь семьям в преодолении грядущих перемен и сохранении нормальных отношений с детьми. Этот подход также применим к межкультурным конфликтам и спорам между людьми разных поколений;

5. **Медиация, основанная на понимании.** Главная цель этого подхода заключается в разрешении спора посредством понимания, так как более глубокое понимание сторонами их собственных перспектив, приоритетов и интересов, как и перспектив, приоритетов и интересов всех других сторон, делает их способными совместными усилиями преодолеть возникший между ними конфликт. В рамках данного подхода ключевое значение имеет ответственность сторон за те решения, которые они принимают. Такой подход предполагает, что именно сами участники, а не профессионалы, наиболее полно представляют себе суть спора и имеют наилучшие возможности найти решение;

6. **Оценочная медиация.** Медиатор влияет на процесс медиации, оценивая происходящее, а при определенных обстоятельствах оказывает влияние на результат диалога, при необходимости предлагая свои варианты разрешения конфликта [2, 3].

Факторы, влияющие на успешность проведения медиации:

— Мотивированность обеих сторон на совместную работу, готовность учесть мнение посредника, принять предлагаемое им решение;

— Настойчивость в действиях медиатора;

— Степень напряженности конфликта;

— Длительность конфликта (продолжительные конфликты менее поддаются регулированию, чем скоротечные);

— Характер отношений сторон (чем сложнее, напряженнее взаимоотношения, тем менее эффективно посредничество);

— Адекватность применяемых тактик и техник урегулирования конфликтов особенностям конкретной ситуации [3].

Выводы. Таким образом, анализ исторического опыта формирования понятия «медиация» говорит о том, что оно является сложным процессом в структуре управления конфликтами. Принципы и подходы к медиации дают понимание к медиативной технологии и применения ее в различных сферах человеческой жизни.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов [Текст]. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов // М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 591 с.

2. Емельяненко, Л.М. Конфликтология [Текст]. / Л. М. Емельяненко, В.М. Петюх, Л.В. Торгова // Учебное пособие - К: КНЕУ, 2003. - 215 с.
3. Шамликашвили Ц.А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров. Учебное пособие. М.: МЦУПК, 2013. — 128 с.
4. Федеральный закон "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" от 27.07.2010 N 193-ФЗ.

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

магистрант факультета психологии и педагогики Ляпина Юлия Николаевна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена экспериментальному исследованию особенностей нормативного кризиса при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту детей с задержкой психического развития. Представлена экспериментальная программа сравнительного изучения особенностей данного кризиса у детей с нормальным и задержанным темпом развития. Описываются индивидуально-типологические особенности возрастного кризиса детей с нормальным и задержанным темпом развития в аспекте таких феноменов как внутренняя позиция школьника, мотивы учения, произвольность поведения и деятельности, самооценка. Оценивается хронологическая нормативность возникновения возрастного кризиса при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: возрастной кризис развития, задержка психического развития, внутренняя позиция школьника, мотивация, произвольность, самооценка.

Annotation. The article is devoted to the experimental study of the features of normative crisis which children with mental development delay (MDD) face during their transition from preschool to primary school age. An experimental programme of comparative analysis of the features typical of this crisis which affects children with normal and abnormal pace of development is presented. The article describes the individual typological features of the age crisis which children with normal and delayed development go through with due account for such phenomena as the inner attitude of the student, learning motivation, arbitrary behaviour, self-esteem. The chronological normativity of the age crisis which occurs in children with mental development delay during their transition from preschool to primary school age is estimated.

Keywords: developmental age crisis, mental development delay, inner attitude of the student, learning motivation, arbitrary behaviour, self-esteem.

Введение. основополагающими исследованиями по проблеме возрастных кризисов в отечественной психологии являются научные работы П. П. Блонского, Л. С. Выготского, К. Н. Поливановой, Д. Б. Эльконина и других исследователей. Л. С. Выготский подчеркивает, что кризисы являются обязательным условием для нормального, последовательного развития личности и связывает их с изменением сложившейся социальной ситуации развития и возникновением новой [3].

Д. Б. Эльконин подчеркивает взаимосвязь возрастных кризисов с ведущими видами деятельности. Переходы между так называемыми возрастными эпохами, по его мнению, являются большими кризисами, каждая эпоха открывается периодом развития мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи является малым кризисом и связан с формированием интеллектуально-познавательных сил детей, их операционально-технических возможностей [13].

По мнению К. Н. Поливановой, кризис – это не просто период смены социальной ситуации развития или ведущего вида деятельности. Кризис - это совершенно специфическое психологическое пространство, в котором совершается акт развития [10].

Полноценное переживание возрастного кризиса обеспечивает ребенку эффективное развитие во время последующего возрастного периода. В противном случае, течение следующего возрастного этапа осложняется нерешенными проблемами предыдущего. И, если нормально развивающиеся дети, как правило, самостоятельно справляются с задачами развития в данный период, то детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требуется целенаправленная психологическая помощь. К сожалению, исследований, посвященных переживанию возрастного кризиса развития детьми с ОВЗ чрезвычайно мало (А.И. Гаурилус [4], С.Н. Каштанова [6] и др.), а относительно такой распространенной их категории как задержка психического развития (ЗПР) их практически нет.

Особую актуальность для исследования в отношении детей с ЗПР имеет, на наш взгляд, возрастной кризис перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Именно в этот период ребенок вступает в кардинально новую для него ситуацию социального развития, готовится стать и начинает быть школьником, что требует особого внимания и поддержки со стороны всех психолого-педагогических специалистов сопровождения.

Как показывают многочисленные исследования, (И.В. Коротенко [7], Ю.Л. Левицкая [8], У.В. Ульяenkova [12], Н.В. Шугова [15] и др.) к концу дошкольного периода дети с ЗПР оказываются не готовы к школьному обучению. Они не достигают оптимального уровня сформированности личностной, социальной, мотивационной, интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-волевой готовности к обучению. У детей с ЗПР отмечается отсутствие познавательного интереса, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности, преобладание игровых интересов, неадекватная самооценка.

Изложение основного материала статьи. нами было проведено экспериментальное исследование возрастных особенностей развития детей с ЗПР в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Экспериментальное изучение проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений города Нижнего Новгорода. На основе выше перечисленных работ мы предположили, что переживание

возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту дошкольников с ЗПР происходит в более поздний срок по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, а также характеризуется качественным своеобразием.

Перед исследованием были поставлены следующие задачи: выявить у старших дошкольников с ЗПР особенности развития внутренней позиции школьника, мотивы обучения в школе, сформированность умения действовать по правилу, специфику личностной самооценки. В соответствии с задачами была разработана экспериментальная диагностическая программа исследования, методическим обеспечением для которой явились следующие методики: «Экспериментальная беседа по определению внутренней позиции школьника», «Да и нет не говорите» (Н. И. Гуткина) [5], «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова) [11], «Мотивы умственной деятельности у старших дошкольников» (Е. Э. Кригер) [2], «Графический узор» (Н. В. Бабкина) [1], «Лесенка» (модификация Т.Д. Марцинковской) [9].

Исследование сформированности внутренней позиции школьника показало, что для большей части детей с ЗПР и чуть менее половины их нормально развивающихся сверстников характерна ориентация на социальные, формальные, а не учебные признаки школьной жизни. Школа привлекает их не своим содержанием, а лишь внешними факторами. В играх в школу дети чаще всего выбирают роль учителя, содержание игры при этом не отражает реальную учебную деятельность. Стоит отметить, что дети с данным уровнем готовности отдают предпочтение таким занятиям, как музыка, рисование, лепка, физкультура.

Безразличное отношение к школе продемонстрировало незначительное количество нормально развивающихся старших дошкольников и около четверти обследованных детей с ЗПР. Эти дети не проявляли выраженного интереса ни к содержательному аспекту школьного обучения, ни к внешним факторам. Они идут в школу потому, что их заставляют родители. Как правило, дети с ЗПР выражали желание еще на год остаться в детском саду, либо не знали, хотят они остаться в детском саду или пойти в школу. Также некоторые из них соглашались не посещать школу и остаться дома при возможности пользоваться школьными принадлежностями. В игре в школу большая часть дошкольников предпочитала роль учителя, но встречались и те, кто выбирал роль ученика. При этом данный выбор не был связан с познавательной потребностью и реальным желанием учиться. Практически все дети хотели, чтобы в школе перемена была длиннее урока. В качестве любимых занятий в детском саду называли игры с друзьями, лепку, рисование, физкультуру, прослушивание сказок.

Адекватный уровень развития внутренней позиции школьника был продемонстрирован только нормально развивающимися старшими дошкольниками. Они показали готовность к принятию новой социальной роли – ученика. Таких детей школа привлекает не только внешними атрибутами, но и своим содержанием. В игре в школу они выбирают роль ученика, чтобы узнавать что-то интересное, получать новые знания. Отдают предпочтение длинным урокам, а не переменам. Содержание игры приближено к реальной учебной деятельности, в основном дети проявляют интерес к математике и письму. На предложение пользоваться школьными принадлежностями дома, не посещая при этом школу, отвечают отказом.

Изучение у старших дошкольников мотивов предстоящего обучения в школе дает возможность говорить о том, что наиболее выраженными мотивами и у старших дошкольников с ЗПР, и у их сверстников с нормальным развитием являются игровой и внешний мотивы. Доминирование внешнего мотива во многом обусловлено зависимостью дошкольников от мнения родителей и воспитателей, стремлением заслужить их одобрение, похвалу за свои старания и успехи. К сожалению, многие дети не стремятся пойти в школу, их заставляют родители, школа для них является неприятной и нежеланной обязанностью. Преобладание игровой мотивации объясняется, на наш взгляд, нереализованностью у детей потенциала ведущего вида деятельности, вследствие чего они оказываются неготовыми к полноценному переходу на следующую возрастную ступень развития, продолжая жить дошкольными интересами.

Социальный мотив, основанный на осознании общественной необходимости учения, встречается примерно у трети дошкольников с нормативным развитием и у незначительного количества детей с ЗПР. Так, дети уже сейчас мечтают стать учеными, врачами, программистами и понимают, что без знаний, которые даются в школе, невозможно обойтись и добиться своей цели. Примерно такие же показатели демонстрирует выраженность позиционного мотива обучения в школе. Желание пойти в школу связано с тем, что дети чувствуют себя большими, хотят быть как взрослые, занять соответствующую социальную позицию.

Как и ожидалось, представленность познавательного мотива обучения в школе была обнаружена только у небольшого числа нормально развивающихся дошкольников. Дети, показавшие познавательный мотив, занимаются на занятиях, потому что им нравится узнавать много нового, даже если бы не было занятий в детском саду, они все равно бы узнавали новое и интересное.

Исследование произвольности у дошкольников демонстрирует существенное различие между показателями детей с ЗПР и нормой развития. Чуть менее половины нормально развивающихся детей справились с заданиями на высоком уровне, а именно не допустили ни одной ошибки, в то время как у детей с ЗПР этот показатель оказался на минимальном уровне. Дети с высоким уровнем развития произвольного поведения внимательно слушали инструкцию, были сосредоточены, заинтересованы, настроены «на победу», не спешили с ответом, уточняли задание. Большинство детей данной группы правильно выполнили задание с первого раза, но некоторым понадобилось 2 попытки. После первого проигрыша они понимали, что не справились и требовали еще одну попытку. После повторного объяснения инструкции результаты были значительно лучше. Кроме того, после выполнения задания дети просили продолжить игру или дать другое задание.

Средний уровень произвольности показала треть детей с нормальным и развитием и примерно четвертая часть дошкольников с ЗПР. Дети также хотели «победить» в игре, однако они были менее сосредоточены, отвлекались на посторонние предметы, лишние вопросы, инструкцию слушали не внимательно и просили ее повторить, переспрашивали вопросы, допускали ошибки при ответе. Дети нуждались в словесном контроле, приходилось повторять вопросы, просить дать ответ, после этого они на короткое время сосредотачивались, давая правильные ответы. Также многие дети в начале игры соблюдали правила, но после отвлечения на посторонние предметы или мысли, забывали их и соответственно выдавали неправильные ответы. Не все дети понимали, что «проиграли» и не справились с заданием. Однако часть детей признавали свои ошибки и просили еще одну попытку.

Низкий уровень развития произвольности показало наибольшее количество детей с ЗПР и около трети детей с нормой развития. Эти дети не проявляли интереса к игре, не стремились «выиграть». Не понимали

инструкцию и правил игры, даже неоднократное повторение не улучшало результаты. Дети не проявляли волевых усилий. Количество ошибок при этом было максимально. Даже те дети, которые понимали суть задания, все равно использовали запрещенные слова, не старались сосредоточиться и придумать другие варианты ответа. Следует заметить, что дети не осознавали, что не справились с заданием, считая, что не допускали ошибок. На предложение поиграть еще раз отвечали отказом, спрашивали, когда можно закончить занятие.

Изучение личностной самооценки дало следующие результаты. Большинство детей с нормальным развитием демонстрируют устойчивую, реалистичную, критичную, содержательно обоснованную в соответствии с возрастными возможностями самооценку. Дошкольники с ЗПР в проявлениях самооценки весьма зависимы от референтного взрослого, что проявляется в неустойчивости и ситуативности самооценки, а также в необоснованно завышенных или заниженных ее проявлениях.

Выводы. Таким образом, наиболее характерными параметрами переживания возрастного кризиса у старших дошкольников с ЗПР при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту являются следующие показатели:

- начальный этап становления внутренней позиции школьника характеризуется присутствием лишь положительного отношения к школе, желанием сохранить «дошкольный» образ жизни, однако примерно у половины детей отмечается начало процесса формирования отдельных компонентов позиции школьника;
- несформированность познавательной мотивации, доминирование игровых мотивов и мотивации одобрения;
- неспособность к произвольной регуляции поведения и деятельности, невозможность удерживать инструкции и следовать им;
- недифференцированная, нереалистично завышенная самооценка.

Для детей с нормальным психическим развитием характерен следующий типологический портрет в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту:

- положительное отношение к школе с ориентацией на ее формальные стороны;
- преобладание игровых мотивов с нарастанием роли позиционного и социального мотива, началом формирования познавательной мотивации;
- формирование способности произвольно регулировать свои действия, соблюдать и удерживать инструкцию взрослого;
- зависимость и нереалистичность самооценки.

Таким образом, наиболее существенные различия были выявлены по таким параметрам, как внутренняя позиция школьника и произвольность действий. Также проведенное исследование позволило нам подтвердить предположение о том, что переживание возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с ЗПР происходит в более поздний срок по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Так, большинство детей с ЗПР находятся в докритической фазе, лишь часть вступила в собственно критическую фазу. Тогда как большинство детей с нормальным развитием уже переживают собственно критическую фазу кризиса. Кроме того, средний возраст испытуемых с НПП составил 6,3 лет, а с ЗПР 6,9 лет.

Литература:

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
2. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с., ил. (Акад. Пед. наук СССР)
4. Гаурилюс А. И. Особенности кризиса детей 7 лет с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология, 2009. – № 4. – с. 13-18
5. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению: Методическое руководство, стимульный материал. – М.: АНО «ПЭБ». 3-е изд., переработанное, 64 с., приложения.
6. Каштанова С. Н. Ранняя дифференциальная диагностика умеренных интеллектуальных нарушений у детей в период кризиса трех лет: Дис...канд.психол.наук. – Н. Новгород, 2004. – 219 с.
7. Коротенко И. В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. – Н. Новгород, 2005. – 22 с.
8. Левицкая Ю. Л. Формирование общей способности к учению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития средствами изобразительной деятельности: Дис. ...канд.психол.наук. – Н. Новгород, 2004. – 275 с.
9. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. - М.: ЛИНКА—ПРЕСС, 1997. - 176 с.
10. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов – М.: Издат. центр Академия, 2000. – 184 с.
11. Поливанова К. Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе / К. Н. Поливанова. – М.: Эксмо, 2010. – 208 с.
12. Ульenkova У. В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
13. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Семчук Л. А. Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. А. Семчук, А. И. Янчий. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 198 с.
14. Шутова Н. В., Кисова В. В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 09.09.2018).
15. Шутова Н. В., Кисова В. В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. – 2017. - № 1(18). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (дата обращения: 09.09.2018).

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях страны. Отмечается, что в Российской Федерации данная тема поддерживается на законодательном уровне, однако практика обучения детей иностранным языкам еще не внедрена. Вопрос обучения иностранному языку детей с синдромом Дауна носит особенно дискуссионный характер.

Многими зарубежными странами накоплен богатый и довольно успешный опыт совместного обучения детей с синдромом Дауна с их здоровыми сверстниками. В статье делается попытка выбора наиболее эффективной технологии обучения «особенных» детей иностранному языку.

Ключевые слова: учитель, иностранный язык, дети с синдромом Дауна, приемы обучения, практика инклюзивного образования, интегрированное, коррекционное образование.

Annotation. The article deals with some aspects of the problem of physically challenged children teaching in the institutions of general (compulsory) education. It's pointed out that though this topic is supported at the national level, the practice of foreign language teaching to physically challenged children hasn't been realized yet. The issue of the education of children with Down syndrome is particularly debatable.

A lot of foreign countries have gained great experience in teaching of children with Down syndrome alongside (together with) their healthy counterparts. The attempt to choose the most effective educational method (technology) of foreign language teaching to special needs children is made.

Keywords: Teacher, foreign language, children with Down syndrome, teaching techniques, inclusive education practice, integrated, correctional education.

Введение. Обучение иностранному языку детей с нарушениями здоровья особенно актуально в настоящее время в силу того, что количество детей с ОВЗ имеет устойчивую тенденцию к увеличению, поэтому важно не столько дать такому ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие.

Одним из наиболее очевидных аспектов гуманистического образования является то, как оно относится к тем людям, которые как-то отличаются, выделяясь из основного направления, определяющего общие цели обучения и учебный план, считает Н.Н. Иванова [1].

Специальные образовательные потребности – это дополнительные образовательные мероприятия или поддержка, необходимые детям и подросткам с физическими или умственными недостатками.

Разрыв между их достижениями и успехами сверстников со временем будет только увеличиваться, если этим учащимся не оказать своевременную поддержку.

Изложение основного материала статьи. Достоверно установлено, что дети с ограниченными возможностями здоровья вполне обучаемы. Согласно статье 79. п. 4 образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или организациях, осуществляющих образовательную деятельность [3]. Таким образом, закон заложил правовую основу для существования как инклюзивного, так и интегрированного и специального (коррекционного) образования. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися. Под специальными условиями получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения.

Выдающийся русский психолог Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исключался бы из общества детей с нормальным развитием, которая не «замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксируют его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребёнка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм» [2, с. 26]. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею инклюзивного обучения. Впоследствии, его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы, США и Канады и только в последние годы все активнее воплощается в России.

Е.А. Худоренко отмечает, что в нашей стране существует система специальных коррекционных учебно-воспитательных учреждений с целью осуществления обучения, воспитания и лечения детей и подростков с различными отклонениями психофизического здоровья. Данная система является основой института специального образования детей и подростков с ограниченными возможностями [4].

Эта система включает не только диагностические, развивающие, коррекционные и оздоровительные комплексы, но и творческие мастерские, направленные на развитие способностей «детей с проблемами» в области ремесел, искусства, музыки, любви к природе, умения понимать окружающий мир и найти в нем место для себя.

Поскольку вопрос обучения детей с ОВЗ в России находится на начальном этапе, российские педагоги опираются в своей деятельности на апробированный положительный зарубежный опыт.

В зарубежной практике инклюзивного образования С. Покривчакова выделяет следующую классификацию обучающихся:

- основные обучающиеся, которые могут следовать учебной программе, не требуя особого ухода;
- обучающиеся со специальными образовательными потребностями, которым был поставлен диагноз;

– обучающиеся требующие модификаций содержания, форм, методов и подходов к учебному процессу, которые возникают из-за состояния их здоровья, трудности с обучением или социально неблагоприятные условия, в которых обучающиеся живут [5, с. 83].

Так, например, в Словакии, наряду с другими средствами гуманистической педагогики создаются условия, обеспечивающие равные шансы для учащихся с особыми образовательными потребностями во всех областях образования, включая обучение иностранному языку. Словацкая Республика обязалась сделать это во многих международных директивах и доктринах, например, Декларация прав ребенка, Декларация Права человека, Соглашение о правах человека, Закон о борьбе с дискриминацией.

До конца 1980-х годов обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья находились в специальных школах, которые были отделены от общеобразовательных.

В 1993 году были установлены две системы подходов к обучению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (SEN): а) дальнейшее развитие специальных школ и б) интегрированное обучение обучающихся SEN в обычных классах в общеобразовательных школах. Основываясь на документах, современная Словацкая школьная система выделяет три основных образовательных подхода к обучению иностранным языкам обучающихся со специальными образовательными потребностями: сегрегация, интеграция и включение.

Первый подход – сегрегация. До 1989 года сегрегация (группировка учащихся в зависимости от их состояния здоровья, уровня их навыков, умений, компетентностей) учащихся с особыми образовательными потребностями являлась доминирующим подходом, применяемым словацким образованием. В эти дни только ученики с серьезными трудностями или недостатками отстранялись от основного образования и посещали специальные школы.

Второй подход – интеграция. Интеграция как форма обучения основана на вовлечении учащихся с SEN в общеобразовательные школы и классы для основных учащихся. Они становятся обычными учениками, однако они следуют своим индивидуальным планам обучения, а это означает, что обучающиеся SEN проводят часть своего школьного дня с другими учениками в рамках обычного школьного класса, выполняя обычные школьные задания, как и их сверстники, а в другой половине школьного дня они учатся индивидуально (либо в специальных классах со специальными преподавателями, либо заканчивая заданиями в классе основного класса со своими помощниками). Интегрированные учащиеся следуют тем же правилам и целевым стандартам, что и основные ученики. Менеджмент школы отвечает за оснащение классов и другой школьной среды, чтобы соответствовать особым потребностям этих обучающихся: изменение дизайна школьных зданий, классное оборудование, компенсационные стратегии обучения, пособия. Как правило, индивидуальные планы обучения разрабатываются путем адаптации целей образования, сокращения или расширения контента, применения разных сроков. Изучение двух иностранных языков является стандартным требованием для этой группы учащихся. Главное ожидание их обучения иностранному языку – это компенсировать существующие недостатки до такой степени, чтобы они могли управлять, по крайней мере, основной учебной программой, чтобы они могли вести продуктивную и успешную жизнь в будущем.

Третий подход – включение. В соответствии со Школьным законом 245/2008 все учащиеся с особыми потребностями, чье обучение и результаты не имеют серьезного влияния и которые не требуют особого внимания специальных педагогов или ассистентов, должны быть включены в обычные классы. Это означает, что учащиеся с SEN (special education needs) участвуют в обычной школьной деятельности в течение всего учебного дня. В течение всего времени они учатся у основных учителей наряду с обычными учениками, которые приносят важные социальные последствия для будущей жизни всех субъектов, поскольку опыт обычно оказывает обогащающее влияние на обоих учащихся с SEN и основными учениками.

Этот тип организации в значительной степени зависит от опыта преподавателя, который должен дифференцировать цели обучения и управлять деятельностью группы смешанных способностей, основанной на солидарности и работая в команде.

Необходимо отметить, что словацким преподавателям иностранных языков предоставляются несколько видов профессиональной поддержки при обучении обучающихся с ограниченными возможностями: институциональные (ЕСС, МРС, университеты), специализированная преподавательская подготовка (курсы), конференции, специализированные издания и другие источники. Центры педагогического и психологического консультирования и профилактики обеспечивают сложные психологические, специальные педагогические и диагностические консультации как для школ, так и для учителей и родителей.

На международном уровне происходит ускоренный переход к признанию инвалидов в качестве лиц, обладающих правами, а не людей с проблемами, которые надо решать.

В докладе Европейской комиссии по особым образовательным потребностям в Европе за 2015 говорится, что в преподавании и изучении языков, есть немало свидетельств, доказывающих успехи детей, страдающих различными нарушениями. Некоторые школы берут на себя ответственность обучать иностранному языку детей с синдромом Дауна. И результат, который они получают, превосходит все ожидания.

Дети с синдромом Дауна могут иметь разную степень сохранности интеллекта и вполне могут освоить основы грамматики, элементарный словарный запас, набор часто используемых фраз и выражений. Исследования показывают, что знание иностранного языка даже на элементарном уровне помогает детям с синдромом Дауна социализироваться, становиться более самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками.

Сегодня иноязычное образование относится к числу наиболее острых и значимых проблем в практике обучения зарубежным языкам. Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что изучение иностранных языков следует начинать с раннего возраста. Это способствует раннему включению ребенка в мировую, иноязычную культуру изучаемого языка, а также изучение иностранного языка поможет ребенку с ограниченными возможностями развиваться во всех направлениях, позволит развить речевой аппарат.

Изучая иностранный язык, дети с синдромом Дауна могут лучше понимать и воспринимать родной язык, расширять словарный запас. Знание принципов устройства иностранного языка вдохновляет «особенных» детей изучать механику собственного.

Известно, что в средней школе основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Но в контексте определенного контингента учащихся, скорее, можно

говорить об удержании интереса к языку и повышении мотивации детей к знакомству с иностранным языком.

На наш взгляд, основная проблема работы с таким контингентом – неокончательная сформированность речевого механизма для воспроизведения иностранной речи, поэтому родной язык часто подменяет или даже вытесняет ее, а также – разный уровень развития учащихся.

Для поддержания интереса, учитываются психологические и физические особенности детей с синдромом Дауна, на занятиях по иностранному языку используются творческие приемы, и приемы, которые способствуют развитию образного мышления, т. к. дети воспринимают информацию через образы. А творчество будит в учащихся желание открыть что-то новое, пока неизведанное. Музыкальное сопровождение может использоваться на разных этапах урока, как на этапе интриги урока, когда дети входят в класс, вместо привычного «Good day! Sit down» музыкальный фрагмент вводит детей в тему урока (например песня «Christmas» - «Future time»), а также в середине занятия, чтобы закрепить определенную лексику.

Современное занятие по иностранному языку невозможно без привлечения мультимедийных технологий. При работе с детьми с синдромом Дауна визуализация играет огромную роль. Виртуальные туры – эффективный и убедительный способ представления информации, поскольку они позволяют совершать увлекательные виртуальные экскурсии и создают у ученика полную иллюзию присутствия. В отличие от видео или обычной серии фотографий, виртуальный тур обладает интерактивностью. Так, в ходе путешествия ученики приближают или отдаляют какой-либо объект, подробно рассматривают отдельные детали интерьера, обозревают панораму Лондона или Парижа, приближают достопримечательности, гуляют по залам музея и т.п. По отзывам некоторых родителей именно этот ресурс нравится детям и вызывает положительные эмоции.

При работе с детьми с синдромом Дауна, при учете их сильных и слабых сторон психического развития, можно констатировать, что наглядные методы обучения наиболее эффективны. Наглядные демонстрации, рисунки и иллюстрации успешно применяются на занятиях по иностранному языку. Обучающиеся с синдромом Дауна видят цветное изображение, прикасаются к нему, трогают наощупь. Тактильные демонстрации привлекают и концентрируют их внимание, способствуют легкому и быстрому запоминанию нового материала.

Многие УМК по иностранному языку имеют наглядность (карточки), которые эффективно используются для изучения новой лексики, ее быстрому запоминанию и использованию в речи. При работе с детьми с синдромом Дауна это особенно актуально, так как обучающиеся видят картинки, могут их потрогать и провести определенные манипуляции с ними.

Учителю необходимо громко и четко повторять фразы, используя понятный язык, короткие фразы, а также использовать соответствующее и недвусмысленное выражение лица, делать паузы и уделять достаточно времени, чтобы обучающиеся «обрабатывали» язык и находили ответ.

Необходимо выделить некоторые методические приемы, которые являются наиболее привлекательными и результативными при обучении иностранному языку:

Flash. В первую очередь учитель привлекает внимание всех обучающихся, держа карточку картинкой к себе, потом достаточно быстро показывает изображение и снова отворачивает карточку и проделывает данную манипуляцию, пока ученики не назовут слово.

Slowly, slowly. Карточка полностью закрывает картинку, а затем учитель медленно ее открывает сверху вниз, чтобы изображение появлялось маленькими частями. Ученики называют слова, как только они распознают что изображено на картинке.

What is missing? Учитель прикрепляет карточки с изображениями к доске, и повторяет все слова вместе с учениками, задавая ритм. Затем просит обучающихся закрыть глаза, а в это время снимает одну карточку с доски и прячет ее за спиной. Затем просит их снова открыть глаза и назвать какое именно изображение отсутствует на доске.

Magic eyes. Учитель прикрепляет карточки со словами на доску в ряд. Называет все слова вместе с учениками до тех пор, пока они не будут уверенно их произносить, затем убирает первую карточку с доски, но продолжает называть все слова с самого первого слова, хотя оно отсутствует. Затем убирает вторую карточку, третью и так далее, пока доска не останется пустой, а обучающиеся по памяти не будут называть все слова. Использовать не больше 6 карточек на уроке для лучшего запоминания и усвоения слов.

Lip reading. Учитель прикрепляет карточки к доске и сосредотачивает внимание учеников на себе. Губами, беззвучно, называет одно из слов, находящихся на доске, а обучающиеся должны догадаться, какое слово произнесено.

Flashcard riddles. Данный прием может использоваться только тогда, когда обучающиеся будут иметь минимальный словарный запас. Учитель описывает одно слово на карточке, находящихся на доске. Обучающиеся должны понять по описанию задуманное слово и назвать его. Выполняя это задание, ученики повторяют все изученные слова, а также понимают в каком контексте использовать новые.

Kim s game. С помощью карточек можно не только учить новые слова, но и повторять уже пройденные. Учитель прикрепляет на доску карточки со словами из разных тем, дает время обучающимся вспомнить все слова, а затем просит их назвать все слова, глядя на картинки. Если ученики неоднократно повторяли все слова, можно усложнить задачу, и открепить все карточки с доски. Обучающиеся называют слова по памяти.

Таким образом, выполняя несложные действия с карточками дети с синдромом Дауна запоминают новые слова по разным темам, начиная с самых простейших, постепенно увеличивая количество изучаемых слов и их сложность.

Методические материалы, которые учитель выбирает для удовлетворения особых потребностей, учитывают интересы всех обучающихся. На занятиях использование данных приемов помогает обучающимся развивать образное мышление, почувствовать атмосферу творчества и успеха, а, в целом, это повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка.

У детей с синдромом Дауна рассеянное внимание, поэтому в ходе занятия необходимо поддерживать их внимание в течение длительного времени. Необходимы стратегии, чтобы помочь переориентировать обучающегося, продолжать развивать его самооценку, предотвратить перегрузку, а также помочь в обучении.

На уроках иностранного языка с детьми с синдромом Дауна учитель ставит конкретные, достижимые и измеримые цели, облегчает обучение «особенных» детей, поощряя, побуждая и взаимодействуя с обучающимися, имеющими проблемы со здоровьем.

Задача учителей иностранного языка состоит в том, чтобы создать благоприятную атмосферу и предоставить своим обучающимся постоянные возможности учиться, делиться и участвовать во всех мероприятиях в группе.

Дети с синдромом Дауна должны испытывать успех в обучении, это повышает их самооценку. Когда обучающиеся чувствуют себя хорошо и комфортно, когда у них получается выполнять определенные задания, это повышает их шансы стать еще лучше, повысить свою успеваемость в классе.

Воспитание соотношения «могу-сделаю», укрепление доверия путем подготовки обучающихся к успеху, обеспечение положительной обратной связи наряду с частой похвалой являются важными инструментами как для учителей, так и для родителей. Чем увереннее обучающиеся себя чувствуют на уроках иностранного языка, тем лучше и серьезнее они относятся к поставленной задаче, следовательно, выполняют ее быстрее и качественнее.

Выводы. Обучение детей с синдромом Дауна – это вопрос огромного терпения и большой искренности, и со стороны родителей, и учителей. Они нуждаются в помощи заинтересованных людей, которые могут взять на себя ответственность за создание комфортной учебной среды.

На сегодняшний день, дети с синдромом Дауна живут в своем собственном мире. Включенность таких детей в обычные школы и обучение иностранному языку позволит им расширить свой кругозор и познакомиться с «другим» миром тоже.

Литература:

1. Иванова, Н.Н. Концептуальные основы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Н. Иванова // Инновации в образовании. – 2013. – № 7. – С. 61-67.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 186 с.
3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.
4. Худоренко, Е.А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии [Текст] / Е. А. Худоренко // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 65-70.
5. Pokrivčáková, S. Teaching foreign languages to learners with special educational needs [Текст] / S. Pokrivčáková. – Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015. – 128 p.

Педагогика

УДК 796.012

доктор медицинских наук, профессор Колокольцев Михаил Михайлович
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск);
магистрант Рулева Дарья Вячеславовна
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск)

ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК ПРИБАЙКАЛЬЯ С УЧЕТОМ ТИПОВ КОНСТИТУЦИИ ИХ ОРГАНИЗМА

Аннотация. Проведено антропометрическое обследование 534 студенток юношеского возраста, обучающихся в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (ИРНИТУ). По состоянию здоровья все девушки были отнесены ко 2-й функциональной группе (подготовительная). Определение типов конституции проведено с использованием схемы Б.А. Никитюка, А.И. Козлова (1990), основанной на оценке соотношения относительной ширины таза к длине тела. Дана оценка моторных возможностей девушек путем анализа полученных результатов в двигательных тестах. Установлено, что девушки значительно отличаются друг от друга по характеристике основных моторных качеств в зависимости от соматотипа. Девушки астенического соматотипа имеют преимущество перед представительницами других типов конституции в таких двигательных качествах: скоростной выносливости и ловкости, силе мышц верхних конечностей, скоростно-силовой выносливости мышц сгибателей туловища, гибкости, динамической силе мышц нижних конечностей. Девушки брахиморфы гипотрофы являются наиболее быстрыми среди представительниц других типов конституций.

Полученные результаты исследования рекомендовано учитывать преподавательскому составу кафедры физической культуры при планировании занятий физическим воспитанием студентов университета и при самостоятельной двигательной активности с учетом их конституциональных типов телосложения, что позволит в большей степени проводить индивидуально-дифференцированное обучение.

Ключевые слова: девушки, юношеский возраст, вуз, тип конституции, моторные качества, физическое воспитание.

Annotation. Anthropometrical examination of 534 students of youthful age studying at the Irkutsk national research technical university (IRNITU) is conducted. For health reasons all girls were carried to the 2nd functional group (preparatory). Definition of types of the constitution is carried out with use of the scheme B.A. Nikityuka, A.I. Kozlova (1990), the relative width of a basin based on assessment of a ratio to body length. An assessment of motor opportunities of girls by the analysis had results in motive tests is given. It is established that girls considerably differ from each other on characteristic of the main motor qualities depending on a somatotip. Girls of an asthenic somatotip have advantage before representatives of other types of the constitution in such motive qualities: high-speed endurance and dexterity, force of muscles of the upper extremities, high-speed and power endurance of muscles of sgitatel of a trunk, flexibility, dynamic force of muscles of the lower extremities. Girls of a brakhimorfa of a gipotrofa are the fastest among representatives of other types of constitutions.

It is recommended to teachers of department of physical culture to consider the received results of a research when planning occupations physical training of students of the university and at independent physical activity taking into account their constitutional types of a constitution that will allow to carry out the individual differentiated training more.

Keywords: girls, youthful age, higher education institution, constitution type, motor qualities, physical training.

Введение. В настоящее время многими исследователями физическое развитие и двигательные качества человека рассматривается как одни из ведущих характеристик в состоянии физического здоровья организма [1, 2].

Отмечается, что юношеский возраст (17-21 год) характеризуется окончанием процессов становления морфологических и функциональных структур человека. Поэтому данный возрастной период развития человека относится к наиболее значимым этапам в изучении конкретных морфофункциональных критериев, а также констатации стандартов и отклонения от физиологической нормы [3].

Негативная динамика состояния здоровья студенческой молодежи в России актуализировали исследовательские работы по изучению интегративных вопросов медицины, морфологии, антропологии, физического воспитания и спорта [4, 5]. Такой методический подход к физическому воспитанию молодежи является актуальным и востребованным временем.

Исследователями отмечается, что двигательная активность относится к высокоэффективному, немедикаментозному средству повышения физической и умственной работоспособности, профилактики стресса, увеличения профессионального долголетия и продолжительности жизни [6, 7].

Изложение основного материала статьи. Действующая в России методика физического воспитания в вузах эффективна далеко не для всех. Это связано с тем, что нередко в учебных группах находятся обучающиеся с разным уровнем физического здоровья, типов конституции, соответственно, и физической работоспособности. Ухудшение физической подготовленности студентов и возможностей их здоровья свидетельствуют об отставании организации процесса физического воспитания в вузе современным требованиям [8]. В последние годы ведется активный поиск путей индивидуализации физического воспитания обучающихся. Однако часто он основан на выполнении половозрастных нормативов физической подготовленности, который базируется на среднестатистических данных, что не может приводить к положительному оздоровительному эффекту.

Поэтому, выявление особенностей взаимосвязи между физической кондицией и соматотипологическими особенностями телосложения студентов вуза с использованием схемы соматотипирования по Б.А. Никитюку, А.И. Козлову (1990) [9] остается актуальным. Подобные исследования в регионе Иркутской области проводились ранее К.К. Марковым (2016) [10] и касались студентов, отнесенных к I функциональной группе (основная медицинская группа). Аналогичные исследования для девушек II функциональной группы (подготовительная медицинская группа) в регионе Прибайкалья не проводились.

Цель исследования – проанализировать взаимосвязь двигательных качеств с типами конституций девушек-студенток, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной группе для индивидуализации учебных и самостоятельных занятий физической культурой в университете.

Материалы и методы. С использованием общепринятой методики и стандартного набора инструментов [11] проведены соматометрические измерения (длина и масса тела, окружность грудной клетки, ширина таза) студенток Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНИТУ). Измерения проводились в светлом помещении кабинета врачебного контроля вуза, с соблюдением принципов добровольности, прав и свобод личности, гарантированных ст. 21 и 22 Конституции РФ.

Всего обследовано 534 девушки в возрасте 17-20 лет, родившиеся в Иркутской области, отнесенные для занятий физической культурой ко 2-й (подготовительной) функциональной группе здоровья. Медицинский осмотр студенток и оценка их здоровья осуществлялся врачами районной поликлиники №11 г. Иркутска, к которой прикреплены студентки ИРНИТУ. Функциональная группа определялась в соответствии Приказа Министерства здравоохранения Российской Федерации от 1 марта 2016 г. N 134н " О Порядке организации оказания медицинской помощи лицам, занимающимся физической культурой и спортом (в том числе при подготовке и проведении физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий), включая порядок медицинского осмотра лиц, желающих пройти спортивную подготовку, заниматься физической культурой и спортом в организациях и (или) выполнить нормативы испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»".

Для соматотипирования девушек использовалась методика Б.А. Никитюка и А.И. Козлова (1990) [9], которая основана на оценке соотношения длинотно-широтных значений показателей тела человека. Для женской популяции учитывается относительная ширина таза по формуле: ширина таза/длина тела $\times 100$. Уровень обменных процессов организма девушек оценивался на основании анализа значений показателей жирового компонента тела. Для этого калипером измерялась толщина 4-х кожно-жировых складок (под нижним углом лопатки, на задней поверхности плеча, на животе справа от пупка и на латеральной поверхности голени. Учитывалась суммарная толщина четырех складок в процентах от длины тела. Считается, что данная методика соматотипирования человека является информативной, имеет ряд преимуществ перед другими методами соматотипологии и удобна для массового обследования различных контингентов населения.

Согласно этой методики, диапазон изменений какого-либо антропометрического показателя разбивался на интервалы от $M = \pm 0,67 \sigma$ до $M = \pm 3\sigma$, где M – среднее арифметическое значение, σ – среднее квадратическое отклонение. Затем рассчитывался сигмальный интервал, к которому отнесено данное значение какого-либо показателя [9].

Таким образом, осуществлялось распределение обследуемых девушек на следующие конституциональные соматотипы: долихоморфы – значение относительной ширины таза находится в интервале от $M = -3\sigma$ до $M = -0,67\sigma$, мезо - значение признака лежит в интервале $M = \pm 0,67\sigma$ и брахиморфы - значение признака лежит в интервале от $M = +0,67\sigma$ до $M + 3\sigma$.

По относительной толщине 4-х кожно-жировых складок девушки распределялись на гипотрофов (признак колебался от $M = -3 \sigma$ до $M = -0,67\sigma$), нормотрофов ($M = \pm 0,67 \sigma$) и гипертрофов (от $M = +0,67 \sigma$ до $M + 3 \sigma$). Величины, выходящие за пределы отклонений 3σ рассматривались как артефакты и в разработку не включались.

В случае если признак толщины кожно-жировых складок соответствовал характеристикой гипотрофии, а соматотип укладывался в интервал долихоморфии, то конституция расценивалась как астенический тип; мезоморфии и нормотрофии – нормостенический; брахиморфии и гипертрофии – гиперстенический. Возможны и другие сочетания: долихоморфный нормотроф, мезоморфный гипертроф и т.д.

Для оценки основных моторных качеств девушек использовали батарею тестов [12, 13]. Для оценки быстроты – бег на 20 м с хода (с); скоростной выносливости и ловкости – челночный бег 10 раз × 5 м (с); силы мышц верхних конечностей – вис на низкой перекладине (с); выносливости мышц сгибателей туловища – подъем туловища (раз); гибкости – наклоны туловища вперед из положения сидя (см); силы мышц нижних конечностей – прыжок в длину с места (см); общей выносливости – бег 5 минут (м/с).

Результаты антропометрических показателей обследования девушек были внесены компьютерную базу данных кафедры физической культуры университета и статистически обработаны с использованием пакета прикладных программ «Statistica 6.1». В работе использовали параметрические методы обработки материала [14]. Достоверность оценивали с помощью *t*-критерия Стьюдента. Различия между значениями показателей считали статистически значимыми при уровне $P < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. Установлено, что в популяции девушек Прибайкалья, отнесенных ко 2-й функциональной группе (подготовительной), у 49,81% обследованных регистрируется нормостенический тип конституции. Астенический соматотип установлен у 8,43 %, гиперстенический у 6,18 % девушек, 35,58 % - отнесены к промежуточным конституциональным типам. Выявление нами значительного количества девушек Прибайкалья, имеющих промежуточный тип конституции, согласуется с исследованиями К.К.Маркова (2016) [10], который у девушек основной медицинской группы технического вуза выявил более 50% студенток с промежуточным соматотипом, что объясняется продолжением процессов роста и совершенствования морфофункциональных качеств организма девушек в юношеском периоде онтогенеза.

Представительницы различных конституциональных соматотипов отличаются по уровню развития моторных характеристик их организма (табл.).

Таблица

Характеристика моторных качеств девушек 17-20 лет в зависимости от типа конституции

Двигательные тесты	Конституциональные типы								
	Долихоморфы			Мезоморфы			Брахиморфы		
	гипотрофы	нормотрофы	гипертрофы	гипотрофы	нормотрофы	гипертрофы	гипотрофы	нормотрофы	гипертрофы
Бег на 20 м с хода (с)	3,89±0,17	3,70±0,15	3,69±0,17	4,07±0,13	4,09±0,13	3,84±0,13	3,23±0,28	3,81±0,16	4,82±0,44
Челночный бег 10 раз × 5 м (с)	20,70±0,32	21,49±0,29	22,60±0,55	21,60±0,25	21,47±0,19	21,54±0,22	21,57±0,68	21,74±0,36	21,58±0,34
Вис на низкой перекладине (с)	11,41±0,78	9,16±0,63	9,35±1,1	9,89±0,49	9,91±0,42	9,29±0,69	10,0±1,74	8,33±0,66	6,28±0,69
Подъем туловища (раз)	23,9±0,96	23,2±1,3	20,0±1,5	23,0±0,81	23,0±0,51	22,1±0,84	20,5±1,38	21,3±0,63	20,4±1,35
Наклоны туловища вперед (см)	15,6±0,96	15,6±0,88	13,2±1,28	13,8±0,76	14,6±0,53	15,3±1,14	11,1±2,55	11,8±0,81	14,5±1,12
Прыжок в длину с места (см)	158,0±2,1	157,5±2,3	139,7±3,9	152,9±1,7	149,9±1,0	149,2±2,2	150,4±4,1	153,5±1,7	146,0±3,7
Бег 5 минут (м/с)	882±18,5	918±35,5	867±56,6	882±17,7	890±13,0	844±28,0	896±37,5	876±26,7	801±47,9

Как видно из табл., наименьшее время прохождения дистанции 20 м с хода зарегистрировано у брахиморфных гипотрофов (3,23±0,28 с), самыми медленными оказались мезоморфные нормотрофы (нормостеники) - 4,09±0,13 с ($P < 0,05$).

В тесте «Челночный бег 10х5» самыми выносливыми и ловкими оказались девушки долихоморфно-гипотрофной конституции (астеники). Они затратили на прохождение дистанции 20,70±0,32 с, что достоверно меньше, чем у девушек долихоморфно-гипертрофной конституции - 22,60±0,55 с ($P < 0,05$). Среди других типов конституции достоверных отличий в значениях показателей в данном двигательном тесте не отмечено.

В тесте «Вис на перекладине» у девушек астеников значение показателя составило 11,41±0,78 с и оказалось на 81,6% выше, чем у представительниц гиперстенической конституции - 6,28±0,69 с ($P < 0,05$).

В тесте «подъем туловища» достоверно большее значение показателя среди девушек различных соматических типов установлено у представительниц астенической конституции по сравнению с нормостенической, гиперстенической и девушками долихоморфно-гипертрофического телосложения ($P < 0,05$).

Наибольшее значение показателя в двигательном тесте на гибкость («наклон туловища вперед») зарегистрировано у девушек долихоморфно-гипотрофной (астеники) и долихоморфно-нормотрофной конституции (15,6±0,96 см и 15,6±0,88 см соответственно, табл.) и было достоверно выше, чем у девушек гиперстенического телосложения и представительниц других соматотипов в группе брахиморфов ($P < 0,05$).

В тесте «прыжок в длину с места», характеризующего динамическую силу мышц нижних конечностей, наилучший результат у девушек, отнесенных к астеническому типу (158,0±2,1 см), а худший – у гипертрофов долихоморфного типа (139,7±3,9 см, $P < 0,05$). Также достоверно выше значение показателя у астеников по сравнению с нормостениками и девушками мезо, брахиморфами гипертрофами ($P < 0,05$). Это согласуется с результатами исследования О.В.Баскевич (2015) [4], установившего у студентов микросомного типа конституции Украины более высокие показатели в большинстве двигательных качеств по сравнению с представителями макросомного соматотипа. Ранее, нами при соматотипировании девушек с использованием схемы Р.Н. Дорохова, В.Г. Петрухина было установлено [7], что в большинстве случаев представительницы

микросомной конституции имеют преимущество перед своими соперниками других соматотипов, особенно в уровнях развития скоростных, силовых, скоростно-силовых и координационных способностей. Девушки макросомного типа телосложения заметно уступают в результативности двигательных действий. Показано, что избыточная масса тела представительниц этого соматотипа затрудняет достижение высоких результатов в тестах.

В двигательном испытании на выносливость – «бег 5 мин» достоверных различий у девушек различных типов конституции не установлено, что, по-видимому, объясняется отсутствием связи между этим моторным качеством и конституциональными особенностями человека в этом возрастном периоде онтогенеза организма.

Выводы:

1. Среди 17-20-летних девушек Прибайкалья, отнесенных для занятий физической культурой ко 2-й функциональной группе, в 49,81% встречается нормостенический тип конституции, в 8,43 % - астенический, а в 6,18 % - гиперстенический. У 35,58 % девушек диагностирован промежуточный конституциональный тип, что может свидетельствовать о незавершенности ростовых процессов их организма в этом возрасте.

2. Девушки астенического соматотипа имеют преимущество перед представительницами других типов конституции в таких двигательных качествах: скоростной выносливости и ловкости, силе мышц верхних конечностей, скоростно-силовой выносливости мышц сгибателей туловища, гибкости, динамической силе мышц нижних конечностей. Девушки брахиморфы гипотрофы являются наиболее быстрыми среди представительниц других типов конституций.

3. Особенности проявления двигательных качеств у представительниц различных типов свидетельствуют о необходимости увеличения внимания преподавателей кафедры физической культуры на упражнения аэробной направленности, которые должны быть направлены на увеличение нагрузок преимущественно на отстающие группы мышц во время учебных и самостоятельных двигательных режимах.

Литература:

1. Пуликов А.С., Москаленко О.Л. Адаптационные возможности юношей разного типа телосложения в зависимости от возраста в условиях Сибири // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24992> (дата обращения: 30.07.2018).

2. Иванова И.В., Чёрная Н.Л. Диагностическая значимость антропометрических индексов для оценки жировой массы тела у детей подросткового возраста // Бюллетень Сибирской медицины 2010. №5. С. 45-48.

3. Сидорова К.А., Сидорова К.А., Сидорова Т.А., Сидорова Т.А., Драгич О.А., Драгич О.А., Чурилова И.С., Чурилова И.С. Анализ морфофункциональной изменчивости организма студентов юношеского возраста в условиях УРФО // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-4. С. 712-715; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29465> (дата обращения: 28.02.2019).

4. Баскевич О.В. Взаимосвязь соматотипа с соматическим здоровьем студентов // Физическое воспитание студентов. 2015. № 6. С. 4-9.

5. Медведева О.А., Алексанян Г.Д.ц, Гребеник А.В. Особенности физической подготовленности детей периода второго детства, занимающихся цирковым искусством, в зависимости от соматотипа // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26055> (дата обращения: 28.09.2018).

6. Блинков С.Н., Левушкин С.П., Косихин В.П. Изменение показателей физического состояния сельских школьников 7-17 лет разных соматотипов под воздействием двигательных режимов различной направленности // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университетат им. П.Ф. Лесгафта». 2015. № 1 (119). С. 42 – 48.

7. Колокольцев М.М., Койпышева Е.А. Двигательные возможности студенток технического вуза с различными типами телосложения. // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. №1 (84). С. 210-215.

8. Мельникова О.Ф., Ломакина Н.А. Двигательная активность как фактор укрепления здоровья // Успехи современной науки и образования. 2016. № 12. Том 1. С. 153-155.

9. Никитюк Б.А., Козлов А.И. Новая техника соматотипирования // Новости спортивной и медицинской антропологии (ред. Б.А.Никитюк). Вып. 3. М., Спортинформ.1990. С. 121-141.

10. Марков К.К. Особенности двигательных качеств студенток вуза с учетом соматотипов конституции их организма // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-2. С. 377-381; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35754> (дата обращения: 10.02.2019).

11. Бунак В.В. Антропометрия. М.: Учпедгиз: 1941. 367 с.

12. Прокопенко Л.А., Полкова К.А. Особенности контрольных тестов и оценка физической подготовленности студентов вуза в условиях Севера // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26365> (дата обращения: 28.02.2019).

13. Прокопенко Л.А. Тестирование физической подготовленности студентов вуза на основе нормативов физкультурно-спортивного комплекса «Готов к Труду и Обороне» // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 130-134; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36814> (дата обращения: 28.02.2019).

14. Ефимова М.Р., Петрова Е.В., Ганченко О.И., Михайлов М.А. Общая теория статистики. Практикум: учеб. пособие для академического бакалавриата; под ред. М. Р. Ефимовой. - 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016. 355 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Кони́к Оксана Геннадиевна
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок.

Ключевые слова: смысловое чтение, младший школьный возраст, народные сказки.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the skills of semantic reading in younger students in the process of studying folk tales.

Keywords: semantic reading, primary school age, folk tales.

Введение. В начальной школе у ребенка наиболее активно формируются основы умения учиться и способности организовать свою деятельность. Несомненно огромную роль в этом играют именно читательские умения, которые должны обеспечить младшему школьнику возможность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а в дальнейшем создать условия для саморазвития и самообразования. Довольно продолжительное время в практике обучения навыков чтения в начальной школе главный акцент ставился на ускорение темпов чтения, на работу над правильностью процесса чтения, а вопросы, указанные после него, проверяли, как усвоил школьник содержание прочитанного текста. Такой подход вырабатывал у ребенка беглое, но бессознательное чтение, не позволяющее максимально извлечь важную информацию и осознавать её. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования включает в результаты освоения образовательной программы следующее: «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах». Кроме того, в настоящее время читательская грамотность граждан нашей страны является центром внимания президента и правительства (Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.). Это вызвано с тем, что в России наблюдается процесс снижения уровня читательской культуры, не только у детей, но и у взрослых.

Формулировка цели статьи. Научить школьников правильно, бегло, осознанно и выразительно читать – одна из важных задач начального образования, так как чтение играет важнейшую роль в образовании, воспитании и развитии младшего школьника. Увеличение темпов чтения, проверка техники чтения на скорость, по утверждению психологов и врачей-дефектологов, может даже привести к неврозам и дислексии. Следовательно, в наше время необходимо смещение акцента с увеличения темпа чтения к формированию смыслового чтения. Основной целью статьи, в этой связи, выделяем характеристику и теоретическое обоснование основ формирования навыков смыслового чтения у младших школьников, в частности, в процессе изучения народных сказок.

Изложение основного материала статьи. Смысловое чтение – это вид чтения, направленный на понимание читающим смыслового содержания текста. В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, которые связаны: с осмыслением цели чтения и выбором вида чтения в зависимости от цели; с извлечением нужной информации из прослушанных текстов различных жанров; с определением основной и второстепенной информации; с формулированием проблемы и главной идеи текста. Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть какой-то текст, нужно дать оценку информации, отреагировать на его содержание. Целью такого чтения является максимально точное и полное понимание содержания текста, осмысление всех деталей и практическое усвоение информации. Это внимательное «вчитывание» и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Кроме того, овладение навыками смыслового чтения способствует развитию связной устной речи и, как следствие, – письменной речи. Развитие навыков смыслового чтения приводит к овладению искусством аналитического, интерпретирующего и критического чтения. Смысловое чтение отличается от другого чтения тем, что при данном виде чтения происходят процессы постижения читателем ценностно-смыслового момента текста, т. е. исполняется процесс его интерпретации, а также надления значением.

Теоретики выделяют различные способы смыслового чтения. Первый способ – это аналитический, структурный. В данном случае читатель идет от целого к частному. Цель чтения заключается в том, чтобы понять отношение автора к предмету или явлению, выявить факторы, повлиявшие на это отношение. Для того, чтобы проанализировать текст, читателю важно определить: какую книгу он читает, то есть понять ее основной предмет; в чем основной смысл книги; на какие смысловые или структурные части она подразделяется; какие основные проблемы автор стремится разрешить [1].

Второй способ – синтетический, или интерпретационный. Читатель движется от частного к целому. Цель этого способа – выявить задачи, поставленные автором, и степень их разрешенности. Для этого необходимо: обнаружить и интерпретировать самые важные слова в тексте; самые важные абзацы; определить, какие задачи автор решил, а с какими не справился. При этом чтении читатель должен основное внимание уделить терминам и суждениям автора. Результат – понимание и запоминание прочитанного, создание на основе прочитанного новых (вторичных) текстов (пересказ, план, конспект, тезисы, аннотация, отзыв, рецензия).

Третий способ – это критический, или оценочный. Цель – оценить авторский текст и принять решение, согласен ли читатель с ним. Обучение наиболее развитому виду чтения – смысловому – заключается в овладении следующими умениями: предвосхищать содержание предметного плана текста по названию; понимать основную идею текста; формировать систему доказательств; прогнозировать последовательность изложения идей текста; сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме; выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей; понимать назначение разных видов текстов; понимать невыраженную (подтекстовую) информацию текста; сопоставлять иллюстративный

материал с информацией текста; выражать информацию текста в виде кратких записей; различать темы и подтемы специального текста; ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию; выделять не только главную, но и избыточную информацию; пользоваться разными техниками интерпретации прочитанного; анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения, переработки информации и её осмысления; понимать душевное состояние персонажей текста и сопереживать.

Современные учёные предлагают логически выстроенную систему работы, ведущую к ожидаемому результату, она предполагает некоторые алгоритмы действий по формированию навыков смыслового чтения:

– по В.А. Сидоренкову: расчленение содержания текстового материала на главное и второстепенное, нахождение «речевой доминанты»; обнаружение ключевых слов в тексте и группировка информационных блоков; установление логики сюжета текста, поэтапность смысловых блоков; моделирование и комбинирование языковых единиц с целью осмысления и запоминания, написание таблиц, опорных схем и пр.; проверка по ключевым словам точности и полноты изложения текста; составление вопросов по тексту (и нахождение в нем ответов на эти вопросы); сравнение с текстом-оригиналом и коррекция собственного варианта текста;

– по В.А. Кудряшову: первая стадия или ее еще называют предтекстовая (этап планирования). Общая ориентировка в тексте должна обеспечить коммуникативно-познавательную потребность, а также извлечь содержательную информацию и в сокращенном виде передать ее другому человеку. Вторая стадия или стадия восприятия текста – стадия исполнительная. На этом этапе восприятия читаемого текста ученики должны сделать анализ заголовка текста, проанализировать тему и основную мысль материала, определить тип и стиль написания, отметить особенности шрифтового и графического оформления предложенного текста. Известно, что понимание читаемого текста взаимосвязано с его смысловым построением и нахождением опорных слов. Однако формулировка и определение главного содержания текста, прочитанного материала представляет собой суть аннотирования и реферирования. Например, младшие школьники должны уметь: проводить анализ различных аспектов текста с целью его осознания и осмысления; выделять микротему текста; уметь найти главную и второстепенную мысль с опорой на знания о строении данного текста, а также оформление сообщения. Третья стадия (послетекстовая) считается итоговой или финишной. На этапе создания вторичного текста ребенок должен осознать роль плана и содержания материала. На данном этапе учащиеся должны уметь отражать извлеченную информацию научного сообщения в виде заголовка, плана, аннотации; отвечать на вопросы и самостоятельно составлять вопросы к тексту; пересказывать текст;

– по Т.И. Фисенко: определение вида книги, обращая внимание на название и титульный лист; определение основной мысли читаемого материала. Важным в данном случае является задание на передачу главной идеи текста в одном предложении или в нескольких предложениях. Такое умение – это показатель способности школьника целостно воспринимать полученную информацию. Но так как любая целостность – это логическая взаимосвязь всех ее частей, то можно предложить учащимся выполнить следующее действие, которое является логическим продолжением предыдущего задания: перечислить основные части текста, показать, как они объединены в одно целое и в каком порядке расположены по отношению друг к другу. Обучая учеников умению понимать главную мысль текста, целесообразно обращаться к предисловию текста и его оглавлению, если они имеются. Нельзя увидеть целое, не выделяя его частей, не разбирая, каким образом они между собой связаны; определение тех проблем, которые затрагивает автор в своем произведении. Для определения проблем, выделенных автором, можно задать такие вопросы: существует ли данное явление, что это значит, почему оно возникло, при каких условиях оно существует, почему существует, какие отличительные свойства и характерные черты, как это явление связано с другими явлениями, где проявляется и др.; определение ключевых слов и нахождение их истинного значения именно в данном произведении. Каким образом можно найти в произведении ключевые слова? Это такие слова, которые важны не только для автора, но и для читателя и которые автор произведения использует по своему усмотрению. Обычное использование ключевых слов автору не подходит, поэтому он уделяет этим словам много места в своем произведении, проводит их описание, уточняет, сопоставляет с иными авторами, объясняет условия их применения в различных ситуациях. У автора произведения существует множество способов выделения ключевых слов. Смысл и значение их автор может рассматривать прямо в самом тексте. Автор выделяет это слово посредством подчеркивания или применяя определенный шрифт, дает ему характерное конкретное определение. В данном случае актуальным будет обращение к интерпретации понятий иными авторами. С этой целью также можно использовать словари, энциклопедии, научную литературу; можно выделять ключевые (наиболее важные) предложения в читаемом тексте и найти утверждения, которые они в себе содержат. Далее выделить ключевые абзацы. Также автор сам может выделить главные предложения в виде подчеркивания, вопросов, определенного шрифта, подпунктов, разделов и др. Необходимо научиться определять эти авторские элементы и не оставлять их без должного внимания, интерпретация произведения – это пересказ прочитанного текста своими словами. В данном случае это будет не просто копией оригинального текста, а повторение мысли автора в другом формулировании, являющейся рефлексией читателя на выделенные в произведении утверждения. Если учащийся овладел содержанием текста только в виде заученных фраз, значит он не осознал главную мысль изучаемого произведения. С целью проверки понимания главного смысла изучаемого материала младшим школьникам можно предложить выполнить такие задания: вспомните о собственном случае, связанном когда-либо с утверждением автора читаемого произведения; вспомните и расскажите пример, связанный с темой повествования; проведите по возможности опыт, который подтверждал бы научное утверждение; определите в материале те абзацы, которые содержат утверждения и относящиеся к ним аргументы. Если аргументы автор изложил по-своему, постройте их, используя для этого выражения из других абзацев; найдите в тексте абзац, в котором содержится заключение, и подтвердите его аргументами из произведения; подберите синонимичные определения к правилам, выводам, переформулируйте прочитанный текст на «свой» язык; попробуйте запомнить прочитанный материал, используя пересказ, повторяя определения, правила.

Важно отметить также, что период школьного обучения направлен на формирование у младших школьников способности к самоорганизации своей учебной деятельности, умения и желания учиться. Поэтому именно навык смыслового чтения призван обеспечить учащимся возможность самим приобрести

новые знания, а в дальнейшем создать фундамент для обучения в средних и старших классах школы. В связи с этим, важной задачей учителя начальной школы является овладение каждым школьником полноценным сформированным навыком чтения.

Как уже отмечалось выше, в современное время умение ребенка читать, не должно относиться преимущественно только к овладению техникой чтения. Федеральный государственный стандарт дает возможность нам иначе взглянуть на семантику слова «чтение», которое нужно рассматривать как качество человека, развивающееся и совершенствующееся на протяжении всей его жизни на разных этапах его детальности.

Учителю важно создать благоприятные условия для овладения младшими школьниками приемами понимания текстов разных жанров, приемами совершенствования техники и скорости чтения, уместно использовать на уроках различные виды чтения. Уже в период обучения грамоте важно уделять внимание и совершенствованию технике чтения, и одновременно работать над смысловой стороной процесса чтения. Ученик должен понимать, что и зачем он читает. На данном этапе обучения учитель озвучивает ребенку цель и задачи чтения. Мы читаем, чтобы узнать новое слово, понять его основной смысл, составить с ним словосочетание и предложение. Определить смысл предложения, небольшого произведения – это важные начальные шаги по формированию навыка смыслового чтения. Как правило, в этот период обучения в основном учитель использует на уроках чтение вслух, учебный и самостоятельный вид чтения. Проверить смысловую сторону процесса чтения на данном этапе можно через систему: вопрос учителя – ответ учащихся [2].

Современная школа должна стать средой, где совершается становление духовно зрелой, свободной личности, способной защищать общечеловеческие ценности, творить целостный гуманный мир. В основе учебно-воспитательного процесса должен быть личностно-ориентированный, гуманистический принцип обучения, воспитания и межличностных отношений педагогов и учащихся. Преподавательская работа учителя ориентирована, в главную очередь, на детей, развитие и формирование во взаимоотношениях среди педагогов и обучающимися гуманистических основ: глубочайшего уважения, положительного восприятия личных отличительных черт другого лица, принятие его прав и свобод, стремление сострадать и оказывать помощь остальным.

Невзирая на введение в учебно-педагогический процесс начальной школы идей демократизации, гуманитаризации и гуманизации, система деятельности преподавателя никак не гарантирует результативность данного процесса, а только ограничивается раздельными несвязанными между собой мерами и средствами. Интересно, что возможность оперировать огромным воспитательным потенциалом в нравственном воспитании молодого слушателя либо читателя, – дает сказка. В сказке, как правило, заложена определенная нравственная идея – осуждение зла, победа добра, восхваление труда, справедливости, подвига. К тому же утверждение нравственных законов жизни – ее главная идея. В сказке ярко воссозданы моральные нормы и принципы, этические и эстетические идеалы народа.

Сказка как особый вид народного творчества с давних времен занимала важное место в фольклоре всех народов мира. Упоминания о сказке и ее образцы можно найти в различных письменных источниках, которые дошли до нашего времени. Сказка играла важную роль в истории человечества на ранних ступенях его исторического развития и всегда была тесно связана с жизнью народа [2]. Важно отметить, что функциональная палитра сказки очень разнообразна: ее эстетические функции обогащаются и переплетаются с познавательными, моральными, воспитательными, развлекательными и др. функциями.

Народная сказка и ее педагогические возможности являются предметом внимания многих педагогов и методистов. Так, важное значение сказкам как жанровому творчеству и средству воспитания школьников уделяли Н.Л. Бибко, Г.С. Буровая, Н.Н. Игнатенко, И.Т. Корнейчук, Г.Р. Олейник, В.В. Пабат. В частности, И.Т. Корнейчук проанализировала методические особенности народных сказок и сказок смешанного (переходного) типа; Г.С. Буровая изучала сказочный материал с точки зрения его возможностей для развития связной речи младших школьников; Н.Н. Игнатенко изучал специфику материала сказок в плане осознания их содержания; Г. Р. Олейник описывал нестандартные приемы работы над сказкой. Другие методисты также сосредоточивали свое внимание на формах работы над сказками в начальных классах на уроках чтения и разработали методику работы, связанную с обработкой народной сказки на уроках родного языка; исследуя влияние сказочного материала на формирование личности учащихся младшего школьного возраста, они описали способы выразительного чтения народной сказки [6].

В младшем школьном возрасте развивается восприятие сказки. Так, например, чтобы найти смысл жизни, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Всему этому как раз и способствует сказка. Она проста и в то же время загадочная. Сказка умеет завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, обрести чувство удовлетворенности тем, что он делает. Именно поэтому актуальным средством в воспитании нравственных и моральных качеств личности младшего школьника является сказочный материал. Сказка, как неизменный спутник детства ребенка, всегда привлекала внимание воспитателей, педагогов, методистов, учителей начальных классов.

Сказочный материал имеет важное педагогическое и воспитательное значение; он формирует устойчивые представления о нравственном начале жизни, является наглядной школой народного искусства слова. Изучение сказки способствует развитию у младших школьников воображения и творческих способностей. Педагогу нужны глубокие знания по методике работы над сказкой, так как именно от того, как учитель будет работать со сказочным материалом, на что будет заострять внимание учеников, и будет зависеть изучение этого жанра ими. Кроме того, сказочные произведения прививают любовь к родной земле и родному народу. Оригинальность подачи материала дает возможность педагогу избежать устоявшихся стандартов в работе, разнообразить обучение с целью создания у учащихся важного эмоционального отклика в восприятии, сказать им о том, что не существует одинаковых сказок, что каждая сказка особенна по-своему.

На наш взгляд, наиболее целесообразными методическими приемами изучения сказок на уроках литературного чтения в начальной школе являются:

1) мотивационно-ориентированный (направлен на создание ситуации и мотива общения, первичного представления о сказочном произведении, ориентирование в содержании текста);

- 2) репродуктивный (нацелен на понимание жанра, пересказ прослушанного по образцу или выразительное чтение);
- 3) содержательно-информационный (ориентирован на осмысление читаемого текста);
- 4) творческий (предусматривает работу, как с текстом, так и с информационными средствами);
- 5) закрепляющий (настроен на закрепление изучаемого материала) и контрольный (связан с проверкой умений, свидетельствующих о сформированности навыков понимания сказки);
- 6) на уроке будет уместным использование эвристической беседы, на основе которой обучающиеся проходят весь путь поиска новых знаний до их открытия под руководством педагога;
- 7) на уроках чтения эффективна беседа, направленная на анализ читаемого произведения. Реализации метода беседы способствуют прием постановки вопросов, обсуждение ответов учеников, формулирование выводов.

Отметим также, что овладение читательскими интересами происходит зачастую благодаря различным видам литературных игр: драматизации; игры на усвоение основных понятий; игры на первичное восприятие сказочного произведения; игры на углубленное изучение сказки; познавательные, поисковые, деятельностные игры; предложенные самим педагогом и созданные самими учениками. Метод литературной игры реализуется на основе игровой деятельности, помогает видеть компоненты сказки, воспроизводить в своем воображении то, о чем прочитали, понимать авторский замысел и определять свою позицию, свое видение.

Теоретики утверждают, что знание сюжета сказки, полученные в основной школе, является прочной основой усвоения и анализа произведений в старших классах [3].

Проведенное научное исследование показало, что: правильно организованное эстетическое восприятие оказывает огромное влияние на духовное развитие ребенка; сказка может оказывать влияние как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, формируя определенные образцы поведения; сказки – не только воспитательный или образовательный материал, но и эффективное педагогическое средство; несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме изучения сказки, методические вопросы, связанные с механизмами ее влияния на личность и ряд теоретических вопросов, в настоящее время остаются недостаточно изученными. Все это говорит об актуальности изучения данной проблемы. И с течением времени эти литературные жанры не потеряют своей ценности и привлекательности, поскольку в них мастерски изображены духовные ориентиры становления личности, достойные подражания.

Чтение не должно быть бесцельным. Чтение должно быть осмысленным. Смысловое чтение – это такое чтение, при котором достигается понимание информационной, смысловой сторон произведения. Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Когда ребенок действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение, он может активно взаимодействовать со своими внутренними образами. Когда ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

Выводы. В статье были раскрыты теоретические основы проблемы формирования смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения сказок; проанализированы психологические особенности формирования смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок; охарактеризованы методические приемы формирования смыслового чтения у младших школьников на уроках литературного чтения.

Литература:

1. Жанровые особенности народных сказок и методика изучения их в школе // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2012. – № 2. – 226 с.
2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2012. – № 6.
3. Народная сказка как эффективное средство воспитания // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2012. – № 4. – 258 с.
4. Проблема русской сказки в литературоведческих источниках // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2014. – № 1. – 342 с.
5. Сказка как эффективное средство обогащения нравственного опыта школьников // Нравственное воспитание и согласие / Под ред. В. А. Тишкова. – 2014. – № 4. – 228 с.
6. Соболева О. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пос. для учителей нач. классов / О. Соболева. – М.: Баласс, 2010.

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

Московский Авиационный Институт (Национальный Исследовательский Университет) (г. Москва);

старший преподаватель Жаркова Людмила Ивановна

Московский Авиационный Институт (Национальный Исследовательский Университет) (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В XIX-XXI ВЕКАХ

Аннотация. Статья посвящена различным методам обучения иноязычной лексики с подробным описанием достоинств и недостатков каждого метода обучения. При обучении иностранной лексике необходимо помнить, что язык – это не просто свод грамматических, фонетических и лексических правил, но также и живой организм. Поэтому любое слово, даже употребляемое в отдельности от контекста, несет с собой частичку культуры, традиции и образа жизни народа. Каждый метод обучения хорош по-своему, поэтому решать какой метод нужно применить к конкретным учащимся в зависимости от уровня их знаний языка, предстоит выбрать самому преподавателю. Целесообразнее всего объединить лучшие черты каждого из рассмотренных в статье методов обучения иностранной лексике и применить их на практике, что,

несомненно, поможет повысить качество обучения иностранного языка, а также мотивацию и интерес у обучаемых.

Ключевые слова: обучение лексике; лексические единицы; методы обучения иностранным языкам; контекстуальное значение; семантическая лексическая система.

Annotation. This article is devoted to different methods of teaching foreign language vocabulary with a detailed description of the advantages and disadvantages of each teaching method. When teaching foreign vocabulary, you must remember that language is not just a set of grammatical, phonetic and lexical rules, but also a living organism. Therefore, any word, even when used separately from the context, carries with it a piece of culture, tradition and way of life of the people. Each method is good in its own way, so it's up to the teacher to decide which method should be applied to specific students, depending on their level of language skills. It is most expedient to combine the best features of each of the methods of teaching foreign vocabulary discussed in the article and put them into practice, which will undoubtedly help to improve the quality of foreign language teaching, as well as the motivation and interest of the students.

Keywords: vocabulary teaching; lexical units; methods of teaching foreign languages; contextual meaning; semantic lexical system.

Введение. В этой работе мы обобщаем важные исследования в области изучения и развития словарного запаса. Многие методисты считают, что зная 50 слов и только 5 грамматических конструкций, можно построить больше предложений, чем, зная значение 5 слов и 50 грамматических структур. В активный словарь входят слова, которые учащиеся употребляют в устной речи. Пассивный словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. На самом деле носители языка имеют пассивный словарный запас около 100000 слов, но они используют около 5000-10000 слов. Поэтому учащимся не нужно запоминать каждое слово, которое они изучают, а просто распознавать его.

Во-первых, надо уточнить определение словарного запаса. Коуди и Хакинг говорят: «Он содержит знания слов и значений, которые мы также можем описать как словарный смысл» [2]. Словарь является самым значительным и неуправляемым компонентом в изучении любого языка. Говоря о важности словарного запаса, известный английский лингвист Дэвид Уилкинс утверждал, что: «Люди могли бы описать немного вещей без грамматики, но они не могли ничего выразить без слов» [9]. Как говорит Стивен Шталь: «Словарное знание - это знание; знание слова не только подразумевает определение, но и подразумевает, как это слово вписывается в мир» [11]. Словарное знание не является чем-то, что когда-либо может быть полностью освоено; это то, что расширяется и углубляется в течение жизни. Торнбери Скотт заявил, что словарь представляет собой совокупность всех слов на определенном языке и имеет форму выражения, связанного со значением [8].

Изложение основного материала статьи. Давайте теперь сделаем краткий обзор методов обучения иноязычной лексике в прошлом (в XIX-XXI-х веках) и в настоящем:

1) переводные (грамматико-переводной, текстуально-переводной и лексико-переводной) 2) натуральный (метод погружения в язык) 3) прямой 4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический 5) лексический метод 6) метод бихевиоризма 7) коммуникативный 8) мультимедийные методы.

Грамматико-переводной метод.

Он был широко распространен в Германии и в царской России и являлся главным методом в учебных заведениях до Великой Октябрьской революции. Расцвет этого метода относится еще к XIII веку, когда были сильны традиции латинских школ. Основным приемом обучения лексике был дословный перевод, новые слова заучивались наизусть до чтения текста. Таким образом, система обучения лексике отсутствовала. В текстуально-переводном методе слова заучивались тоже наизусть на основе оригинального текста, причем в их контекстуальном значении, что в свете современных исследований считается неверным.

Лексико-переводной или аналитический метод.

Этот метод применялся в таких европейских странах как Франция, Англия, Швейцария. Его представители - Гамильтон (Англия), Жакото (Франция), Шованн (Швейцария). В России же он был меньше распространен. В его центре было обучение лексике и он преследовал только общеобразовательные цели. Словарный запас пополнялся путем заучивания наизусть оригинальных произведений параллельно с построением перевода. Он был более прогрессивным из-за использования литературных текстов.

Натуральный метод (метод погружения в язык).

Этот метод был разработан в 70-х годах XIX века, когда в странах Западной Европы начал развиваться капитализм, что привело к необходимости владения устной речью на иностранных языках. В России он тоже набирал популярность, особенно в сфере домашнего воспитания, когда и родители, и слуги говорили на иностранных языках (в основном на английском, французском и немецком). Представителями этого метода были М. Берлиц, (в 1878 году он основал в США первую школу обучения этим методом) Ф. Гуэн, М. Вальтер, С. Крашен.. Суть метода в сознательном уходе от использования родного языка. Значения слов, усваивались в процессе беседы на изучаемом языке. Было только механическое повторение лексик без запоминания, что эффективнее для тех учащихся, кто лучше воспринимает новые слова на слух. Для тех, у кого больше были развиты другие виды памяти (зрительная и т.д.) этот метод был не эффективен. Полная изоляция родного языка тоже не была верным решением. Но были попытки введения системы семантизации (осмысления) лексик без перевода, что для того времени было прогрессивным.

Прямой метод.

Прямой метод был разработан совместно психологами и лингвистами, такими как А. В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, Ш. Швейцер и другими. Он назван прямым, т.к. его представители пытались установить прямую связь слов и грамматических структур иностранного языка с их значением без использования родного языка. Цель – обучение практическому владению иноязычной лексикой, грамматикой, устной речью. Слова изучались только в контексте, в составе предложений по тематическому признаку, языковой догадки, синонимов и антонимов и без перевода. Существенные недостатки состояли в игнорировании мышления учащихся, т.к. при обучении весь упор был на память. В России прямой метод набрал популярность в начале 90-х годов XIX века. В 20-х годах XX века появился « русский вариант» прямого метода. Его возникновение было обусловлено различиями в русском и европейских языках и внедрением учения К.Д. Ушинского.

Преимуществом прямого метода было то, что его сторонники впервые научно подошли к отбору лексик для обучения(только по темам), введение в обучение лексических упражнений и закрепление новых слов в

диалогах. Недостаток метода заключался в том, что использовались только беспереводные средства семантизации новой лексики, что не всегда надежно, т.к. полностью совпадающих по значению синонимов нет ни в одном языке.

Сознательно-сопоставительный метод.

Этот метод был разработан советским языковедом Л.В. Щербой и получил широкое распространение в 40- 70-е годы XX века. Его пропагандистами и продолжателями были А.А. Миролубов, З.М. Цветкова, В.Д. Аракин, И.В. Рахманов, С.К. Фоломкина и другие. При этом методе слова усваиваются как в контексте, так и без него, используются и переводные, и беспереводные методы обучения в тесном взаимодействии. Соблюдается строгая последовательность в овладении знаниями, его систематизация, постепенное усложнение лексики, грамматики, текстов и регулярное повторение ранее выученных слов. Родной язык использовался как основа и для сопоставления с изучаемым языком, а перевод – как способ семантизации (осмысления) новой лексики. Применялся и дифференцированный подход к обучению, изучение словообразования.

Сознательно-практический метод.

Название метода было предложено известным психологом и методистом Б.В. Беляевым в 60-х годах XX века. В процессе обучения лексике упор делается на иноязычную речь. Это ведущий метод обучения иностранному языку (в том числе и иноязычной лексики) в школьной и вузовской программе, а также для филологов и для обучения профессионально-ориентированной лексики. Учитываются особенности родного языка, мотивируемость, иерархичность, социокультурная направленность, обучение лексике проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной лексической и речевой единицы. Психологическое обоснование метода разработали психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Гальперин. Существенными преимуществами сознательных методов обучения лексике являлись подробные объяснения, перевод в сочетании с контекстом для раскрытия значения новых слов, мотивация.

Лексический метод.

В 1990-х годах английский лингвист и методист М. Льюис описал метод обучения неродному языку, который основывался на теории коллокаций (от англ. collocation - словосочетание). Так, с точки зрения М. Льюиса язык состоит не из отдельных слов и грамматических структур, а из фраз и словосочетаний. Поэтому обучение иностранному языку должно базироваться именно на изучении словосочетаний. М.Льюис говорит: «Язык состоит не из традиционной грамматики и словарного запаса, а часто из сборных блоков, состоящих из нескольких слов» [4]. Он предлагает изучать словарный запас кусками, потому что куски также включают идиомы и считает, что в выборе слов для изучения должны участвовать как учителя, так и учащиеся. Одно из упражнений для основанного на исследованиях метода состоит в том, чтобы угадать, а затем проверить предположение в Интернете или в словаре. Исследования в области такого обучения свидетельствуют о том, что оно оказывает сильное влияние на изучение словарного запаса.

Вот основные принципы этого метода: 1. слова должны изучаться и записываться вместе с теми словами, с которыми они регулярно встречаются в речи; 2. переводить текст с иностранного языка на родной (и наоборот) следует не пословно, а по фразам; 3. нужно учить выводить значение неизвестного слова из контекста; 4. для разных типов слов и словосочетаний должны быть разные упражнения; 5. обязательно использовать на занятиях различные словари и справочные пособия.

Итак, Льюис сделал лексику основой изучения языка, комбинируя ее с определенными грамматическими конструкциями. По этому методу можно создавать новые и новые фразы, заменяя некоторые слова. Этот метод стал очень популярен в наши дни, т.к. он дополняет устную речь. У этого необычайно популярного метода обучения иноязычной лексике есть единственный недостаток. У него много последователей, но мало учебников, поэтому многое приходится додумывать.

Метод бихевиоризма.

Бихевиористы считают, что овладение словарным запасом является результатом привычки. Эту теорию предложил в 1913 году Джон Уотсон. Ин Х. в своей научной статье заявляет: «Бихевиоризм касается связи между целевым языком и учащимися. Эта связь начинается, когда учащийся получает лингвистический вклад от целевого языка, независимо от того, является ли он вербальным или невербальным» [1].

Учащиеся учат лексику повторением вербальным или невербальным. Это объяснение можно также рассматривать как определение обучения словарному запасу в прошлом веке. Как продолжение теории бихевиоризма во Франции в середине XX века появился аудиовизуальный метод, а аудиолингвальный метод был разработан в США во время Второй мировой войны. Оба этих метода привели впоследствии к использованию видео и аудиотехники в процессе обучения иноязычной лексики. Новая лексика отбиралась по принципу ситуативности, а лексические навыки и умения формировались на основе образцов (моделей). Несмотря на прогрессивность, оба таких метода тоже имеют недостатки - в них преобладают интуитивные формы работы над сознательными и недооценивается роль родного языка.

Коммуникативный метод.

Коммуникативный метод появился в 50-60-х годах XX века, но достиг своего расцвета в 90-е годы. Его родоначальники- Е.И. Пассов, Г. А.Китайгородская и другие. Это обучение на основе общения. Большая часть в учебной программе уделяется диалогам, на их основе изучается и лексика. Она заучивается и в различных жизненных ситуациях по заданным темам, которые интересны учащимся. Важна мотивация. Форма работы – только групповая. Преподаватели, желательны, должны быть носителями языка. Е. И Пассов считает, что лексический навык- это систематизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности.[6] Недостатком этого метода является необходимость постоянного применения и повторения иноязычной лексики, иначе она быстро забудется. Коммуникативный подход подчеркивается как подходящий метод в изучении нового словарного запаса. Крузе в 1979 году утверждал, что словарный запас может быть изучен только через взаимодействие в классе [3]. То есть во время занятий они будут учиться друг у друга в обстановке, когда студенты будут получать удовольствие от обучения, а эту обстановку должен создавать учитель в зависимости от того, что вызывает у обучаемых интерес.

Мультимедийные методы.

В наш век интенсивного развития компьютерных технологий необходимо упомянуть и их возможности в обучении иноязычной лексики. Они современны и вызывают интерес у учащихся, что в свою очередь ведет к

повышению мотивации. Компьютерные программы обеспечивают обратную связь и интерактивность обучения, экономят время и облегчают труд преподавателя, т.к. ему не надо самому искать языковой материал для обучения лексике и обеспечивать контроль за ее усвоением. Учащийся сам может выбрать цели и задачи обучения новой лексике по своим интересам.

Кроме того, есть еще и трудности в обучении иноязычной лексике: длина или сложность слов (длинное слово будет сложнее запомнить, чем короткое), переменное ударение в некоторых словах, значение слов (когда два слова пересекаются в значении, учащиеся могут их спутать), ограниченный словарный запас, забывание слов. Но помимо вышеперечисленных методов, существуют еще дополнительные методы в современном состоянии преподавания словарного запаса:

1) Прямое и не прямое (явное и неявное) обучение лексике. Как следует из названия, явный метод обучения заключается в том, что учитель дает новый словарный запас для изучения, представляет его значение, а учащиеся занимаются практикой с новым словарным запасом и в общении, в процессе перевода, прослушивания и т.д. П.Меара утверждает, что неявное (случайное) обучение - это просто продукт обучения, и оно не похоже на преднамеренное обучение, разработанное учителями или учениками [5]. Преимущество непрямого (неявного или случайного) метода состоит в том, что учащиеся приобретают значение слова самостоятельно, поэтому оно будет длиться долго. Недостаток этой методики в том, что она требует много времени как для учителя, так и для ученика.

2) Использование учащихся в качестве ресурсов для введения новых слов. Одним из наиболее часто используемых видов деятельности является ролевая игра. Например, небольшая группа студентов выполняет задание по ситуации, а другие учащиеся наблюдают. Все студенты разыгрывают ролевую игру, но о разных ситуациях. Используя эту технику, студенты получают возможность использовать словарный запас, подходящий для этих ситуаций.

3) «Мозговой штурм» новых слов - это метод, который побуждает обучаемых сосредоточиться на теме или ситуации, которая дает им возможность поделиться своими знаниями. Им дают конкретную тему в соответствии с их уровнем и интересами для обсуждения с остальными. Все это способствует лучшему запоминанию новых слов.

4) Полезно также заставить учащихся писать предложения, используя новый словарный запас и составлять с ними предложения или короткую ситуацию, которая им интересна.

5) Использование особенностей памяти учащихся.

На самом деле, обучение новой лексике - это запоминание, которое опирается на память. У учащихся она различна - одни быстрее запоминают слова иноязычной лексики, другие труднее. По словам Джереми Хармера, исследователи в области памяти различают три типа памяти: кратковременная память, рабочая память и долговременная память. Краткосрочное хранилище - это «способность мозга удерживать ограниченное количество информационных элементов в течение периодов времени, вплоть до нескольких секунд» [10]. Таким образом, этот тип памяти не слишком помогает ученикам в их попытках выучить лексику, потому что новые слова хранятся в их памяти только на несколько секунд. Для прочного запоминания и применения новых слов, необходимо, чтобы одновременно предъявляемый ему ряд лексических единиц равнялся или ненамного превышал средний объем его кратковременной памяти: $7 + 2$ (закон Миллера) [7]. Рабочая память сосредотачивается на том, чтобы удерживать слова достаточно долго, чтобы иметь возможность применять их на практике. Это тот тип памяти, который опирается на рассуждения и логику. Психологи отмечают, что работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам [10]. Это осмысление, повторение (если что-то нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четыре повторения: первый раз нужно повторить сразу после запоминания, второй — через 20-30 минут, третий — через день, четвертый — через две-три недели), а также методы ассоциаций, метод связок (объединение новых слов в единый рассказ), метод мест (нужно ясно себе представить предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко „извлекается” из памяти), прогнозирования (догадки) и закон интереса [7]. Наконец, долговременная память - самая надежная. Но тут нужны и усилия учащихся, и методы учителей при изучении и преподавании словарного запаса. Дома учащиеся должны быть мотивированы, чтобы продолжать индивидуально применять новые слова до тех пор пока они не сохранятся в долговременной памяти. Можно использовать и воображение, и визуализацию новых слов. В научной литературе отмечается, что первичное закрепление лексики в должно осуществляться в соответствии со следующими требованиями: 1) первичное закрепление следует сразу же за объяснением, 2) новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и на усвоенном грамматическом материале; 3) нужно развивать творческие возможности учащихся, чтобы позволить ввести новую лексику в речевое общение.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ обучения лексике в свете современных исследований позволяет прийти к выводу о том, что ни один метод обучения иностранным языкам не является предпочтительным для обучения лексике. Каждый метод направлен на решение определенных целей и задач. Выбор метода обучения лексике зависит от социального заказа общества, появления результатов новых исследований в области методики обучения иностранным языкам, предпочтений и возможностей преподавателя. Говоря о более эффективном обучении иноязычной лексике, следует интегрировать традиционные и современные методы обучения. Следует тщательно отобрать всё ценное, проверенное временем и дополнить это применением современных технологий и мультимедийных средств обучения. Исходя из вышеизложенного, можно подвести итоги как обучать иноязычной лексике на современном этапе, т.к. преподаватели могут взять из каждого из этих методов обучения лексике что-то свое и эффективно применять их на занятиях, соблюдая некоторые общие правила и рекомендации. И, наконец, были предложены методы и приемы, которые помогают понять новый словарь с помощью рабочей памяти, перенести его в долговременную память и использовать позже для различных целей при изучении лексики иностранного языка. Обучаемые всё чаще рассматривают иностранный язык в качестве средства осуществления своей настоящей или будущей профессиональной деятельности. Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет преподавателям свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески их применять.

Литература:

1. Ин. Х. Исследование L2 Словарного Обучения Стратегий. Университетская пресс Кристианстада, 2010 - с. 20-21

2. Коди и Геккин. Приобретение словарного запаса второго языка: обоснование для педагогики. Великобритания: издательство Кембриджского университета. 1997. - с. 118
3. Крузе, А.Ф. 1979. Словарь в контексте. ELT Journal. Расширенное чтение: цели, методы и процедуры. Английский учебный форум. 09.01.2016 г. - с. 207-211
4. Льюис М. Внедрение лексического подхода - применение теории на практике, публикации для преподавателей языков, 2008 - с. 223-244
5. Меара, П. (Приобретение второго языка: Lexis. [In] Asher, R.E. (Ed.), 1994, с. 63.
6. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков: учебное пособие под ред. Е.И. Пассова – Воронеж: Интерлингвистика, 2002 – 40 с.
7. Психология и педагогика, 2000, с. 53.
8. Торнбери Скотт, О языке, Кембридж, 1993 - с. 269
9. Уилкинс, Д. А. Изучение и преподавание второго языка, Лондон: Эдвард Арнольд. 2. Льюис, 1974 - с. 4
10. Хармер, Джереми. Привлечение студентов в качестве учащихся. Профессионал преподавания английского языка 42, 2006 - с. 17
11. Шталь Стивен. Словарь развития Brooklin Books, 1998 - с. 87
12. Шулекина Ю.А. Современный учебный текст в свете междисциплинарных исследований. Сборник статей. Москва, 2014. С. 30-35

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

Московский Авиационный Институт (Национальный Исследовательский Университет) (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК XX-XXI ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена влиянию англицизмов на русский язык рубежа XX-XXI столетий. Любой язык на определенном этапе своего развития подвергается изменениям особенно своего лексического состава, что вызвано необходимостью перехода от устаревших наименований к новым, а также удовлетворения новых запросов общества вследствие социальных изменений. В виду отсутствия соответствующих понятий и названий того или иного явления или предмета возникает потребность использовать то или иное иноязычное слово, полностью отвечающее тем или иным требованиям. И хотя иностранные заимствования – вполне естественное и нормальное явление для языка, являющееся результатом активных культурных, политических и экономических контактов между странами, тем не менее, существует некоторая опасность чрезмерного употребления англицизмов в русской речи, что вызвано модой на иностранные слова в современном обществе. Делается вывод, что необходима активная пропаганда культуры речи, а также развития хорошего языкового вкуса у общества, что значительно уменьшит влияние английских заимствований на русский язык и сохранит его чистоту.

Ключевые слова. англицизмы; англоязычные термины; иноязычное название; словообразовательная избыточность; слово-эвфемизм.

Annotation. This article is devoted to the influence of Anglicisms on the Russian language of the turn of the XX-XXI centuries. Any language at a certain stage of its development is subject to changes especially its lexical composition, which is caused by the need to move from outdated names to new ones, as well as to meet new demands of society due to social changes. In the absence of the corresponding concepts and names of one or another phenomenon or object, there is a need to use one or another foreign language word that fully meets these or other requirements. And although foreign borrowings is a completely natural and normal phenomenon for the language, which is the result of active cultural, political and economic contacts between countries, however, there is some danger of excessive use of anglicisms in Russian, which is caused by the fashion for foreign words in modern society. It is concluded that an active propaganda of the culture of speech is needed, as well as the development of good linguistic taste in society, which will significantly reduce the impact of English borrowings on the Russian language and preserve its purity.

Keywords. anglicisms; English terms; foreign language name; derivational redundancy; euphemism word.

Введение. Современный русский язык в настоящее время довольно активно пополняется все новыми и новыми словами, в особенности англицизмами. Конечно, «англицизмы начали проникать в русский язык еще на рубеже XVIII-XIX веков. Слова заимствовались в результате контактов между народами, торговыми и экономическими отношениями между Россией и европейскими странами» [8]. Однако наиболее интенсивный процесс заимствования слов, особенно англицизмов активизировался в конце XX - начале XXI века; хотя обычно период заимствований слов занимает довольно длительный период времени: от десятилетий до столетий. Тем не менее, в случае заимствований слов из английского языка можно наблюдать резкий скачок количества англицизмов, в частности, с конца 1980-х годов (начало эпохи перестройки) вплоть до наших дней. «В 1990-е же годы в результате социальных изменений в русском языке тоже произошли изменения в лексическом составе. В эти годы появились слова, которые вошли в употребление не постепенно, а быстро, в соответствии с потребностями в этих словах общества» [4]. Это было связано со стремлением общества к активному международному общению с западными странами, в особенности после падения железного занавеса и открытия границ, когда возможность ездить за границу в любое время получило подавляющее большинство граждан независимо от социального статуса и принадлежности к правительственной верхушке.

Несомненно важную роль в заимствовании англицизмов в русский язык сыграл американский вариант английского языка. Например, такие слова как: *он-лайн, рейтинг, ток-шоу, имидж, слоган, дилер, провайдер и др.* активно и повсеместно используются. Причем многие заимствованные английские слова в газетных, журнальных текстах, а также деловой литературе могут быть написаны латиницей, скажем: *IBM, VIP, trend, Hi-Fi, Google, BMW.* Такое активное и повсеместное заимствование англицизмов в русском языке многими носителями языка воспринимаются по-разному. Да, в русском языке есть много заимствований не только из английского, но и из других языков, которые уже больше не воспринимаются носителями языка как

чужеродные элементы в языке, так как они полностью адаптировались к системе принимающего языка и прочно заняли свое место в нем. Например, такие слова как *сахар, кровать, галстук, пиджак, мудрость* как заимствованные вообще не воспринимаются, также как и слова: *абажур, телефон, шоколад, лайнер, пенсне*, которые были заимствованы по причине отсутствия соответствующих понятий в языке. Также причины заимствования слов из других языков могут быть связаны с развитием науки, техники, туризма, культуры, экономики и производственных отношений. Постепенно такие слова утрачивают свою новизну и переходят уже в состав принимающего языка.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим, что же представляет из себя понятие «англицизм». «Англицизм – слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [9]. Англицизмы проникали в русский язык и раньше, но своего апогея достигли в конце 80-х годов XX века, с изменением политической ситуации в стране и началом «перестройки».

С развитием туризма и Интернета заимствования из английского появляются не только в русском, но и во многих языках мира, так как английский язык становится международным языком общения [11]. Появилась мода на англицизмы, которые активно начала употреблять молодежь, подражая западной культуре, считающейся законодательницей всего нового и прогрессивного. Однако активное проникновение англицизмов практически во все сферы жизни вызывает беспокойство не только у носителей русского языка. Например, «во Франции следят за чистой речью. Местные радиостанции отслеживают, чтобы песни, звучащие на FM волнах на 70% состояли из родного языка. Несмотря на все принимаемые меры, во французском языке двенадцать процентов слов являются англицизмами, и их число ежедневно увеличивается» [11].

В современном русском языке можно наблюдать тенденцию к злоупотреблению англоязычных слов в разных сферах жизни: политике, экономике, СМИ, литературе, науке. Следует отметить, что «причиной появления и широкого распространения целого пласта англоамериканизмов в русском литературном языке на рубеже XX-XXI веков является возросшая американизация культуры, образа жизни, мышления и языка современных россиян» [1]. Внедрение этих слов в состав русского языка осуществляется с помощью российских СМИ и массовой художественной прозы. Очень часто в телепередачах можно услышать такие слова как *саммит, брифинг, импичмент, фейк (фальшивка), маркетинг*, а также увидеть их в газетно-журнальных статьях и произведениях современных авторов. Впоследствии такие иноязычные слова становятся нормой и закрепляются словарями. Но вряд ли англицизмы окажут значительное влияние, скажем, на географические названия, так как за каждым названием закреплена определенная норма, традиция употребления именно в таком виде, в каком была принята несколько веков назад. В.Г. Костомаров отмечает, что «на пути естественного стремления «выправить неточности» иноязычного названия стоит традиция, и чем она древнее и устойчивее, тем сильнее ее сопротивление. Вряд ли поэтому русские станут когда-либо говорить *Пари* или, путая город с античным героем, *Парис* вместо *Париж*, *Рома* или *Ром* вместо *Рим*. Вряд ли, даже обиженные ролью СССР в истории немцы потребуют, чтобы мы называли их страну не *Германией*, а *Дойчландом!* Кажется, и в России перестали безоговорочно принимать зарубежные покушения на русские языковые традиции» [5]. Исходя из вышесказанного, пока нет серьезных оснований для беспокойства относительно кардинального изменения англицизмами грамматических и звуковых форм русского языка даже под влиянием моды на употребление английских слов. В свое время в XIX веке в России была мода на все французское, в том числе и на французские слова, часть которых тоже вошла в употребление, но при этом подчинившись грамматическим и звуковым нормам принимающего языка. Сейчас русский язык переживает бум на огромное количество англицизмов, заполонивших практически все сферы жизни, что вызвано появлением на международной политической арене нового лидера – Америки. Именно США способствовали широкому распространению Интернета по всему миру, благодаря которому английский язык проник во многие языки мира, а также стал главным международным языком общения. Большинство компьютерных терминов, связанных с развитием компьютерных технологий и Интернета, в основном имеют англоязычное происхождение. Например: апгрейд (обновление), баг (ошибка), баннер (рекламное объявление), браузер (программа для просмотра веб-страниц), гаджет (техническое приспособление, устройство работающее независимо от ПК), девайс (любое устройство, конструктивно законченная техническая схема), домен (буквенный адрес из 2-3 букв, напр. ru – Россия, uk – United Kingdom, и т.п.), драйвер (программа, которая обеспечивает обмен данными между компьютером и подключенным к нему оборудованием), коннект (подключение к Интернету). Для большинства программистов, а также современной молодежи употребление этих терминов не вызывает особых трудностей, чего не скажешь о представителях старшего поколения не всегда владеющих навыками компьютерной грамотности.

Однако компьютерные технологии – не единственная сфера, где доминируют англоязычные термины, которые можно встретить во многих отраслях науки и техники. Скажем, в психологии и медицине помимо терминов на латинском языке присутствуют также и англоязычные термины: аффект (от англ. affect – чувство, эмоция), бихевиоризм (от англ. behaviorism), дивергентное мышление (от англ. divergent thinking), эмпатия (от англ. empathy), стресс (от англ. stress), невроз (от англ. neurosis), медиц.: диагноз (от англ. diagnosis), пульс (от англ. pulse), резистентный (от англ. resist), доза (от англ. dose), пациент (от англ. patient), терапия (от англ. therapy).

В политике и экономике также достаточно много англоязычных терминов, прочно занявших свою нишу в принимающем языке. Например: политика (от англ. policy), экономика (от англ. economy), дебаты (от англ. debate), депутат (от англ. deputy), президент (от англ. president), демократия (от англ. democracy), дивергенция (от англ. divergence), импичмент (от англ. impeachment), сепаратизм (от англ. separatism), агентство (от англ. agency), лизинг (от англ. leasing), бартерная сделка (от англ. barter deal), дебет (от англ. debit), депозит (от англ. deposit), клиринг (от англ. clearing – безналичный расчет между банками), логотип (от англ. logotype), меморандум (от англ. memorandum). Как видно из приведенных выше примеров, в русском языке достаточно большое количество англоязычных терминов, которые вполне имеют право на существование в языке за неимением соответствующих понятий для обозначения того или иного явления, действия. К тому же терминологический состав русского языка постоянно пополняется новыми англицизмами, что вызывает некоторое беспокойство и тревогу специалистов, чья профессиональная деятельность связана со словом: преподаватели, переводчики, русисты, лингвисты, а также некоторые общественные деятели, которые считают, что любые заимствования только засоряют русский язык. Возможно, это связано с тем, что степень

интенсивности англицизмов такова, «что они производят впечатление лингвистического хаоса: непропорциональное разрастание отдельных групп слов, ломка устойчивых языковых моделей, словообразовательная избыточность, неумеренная демократизация языка – его «ломленизация» - при поверхностном взгляде эти явления могут быть расценены как свидетельство порчи, болезни языка» [10]. Поэтому некоторые специалисты предлагают установить некоторые барьеры на государственном и общественном уровне, чтобы как-то упорядочить лавинообразный поток англицизмов и как можно более активно начать приспособлять их к системе русского языка.

Но, к сожалению, «лингвисты не всегда успевают отвечать на запросы общества в сфере языка и коммуникации, не учитывают новых явлений в лексике, грамматике, речевом этикете, предпочитая рассматривать их как обычные нарушения нормы, либо не замечая вовсе. Очевидно, назрела необходимость открытого разговора лингвиста с обществом – не в качестве наставника, а в качестве собеседника, понимающего суть проблем и способного к их рациональному анализу, а не только к эмоциональным оценкам» [6].

Бумажные словари, содержащие, казалось бы, всю необходимую информацию о новых англицизмах и изданных совсем недавно, очень быстро устаревают. Это связано с тем, что запас англицизмов постоянно пополняется новыми словами благодаря Интернету, компьютерным технологиям и СМИ. И только электронные словари могут поспеть за огромным потоком англицизмов, фиксируя и упорядочивая заимствованные слова в соответствии с правилами русского языка. По сравнению с бумажными словарями, у электронных словарей есть значительные преимущества: это – возможность постоянного добавления новых слов в список по мере необходимости, внесения изменений значения заимствованных слов, а также распределения новых слов в соответствии с областью знаний, науки, техники и литературы. Следовательно, только электронные словари владеют актуальной информацией о новых заимствованных словах, позволяя лингвистам отслеживать свежие заимствования, исследовать степень их влияния на структуру принимающего их языка, а также попытаться скорректировать заимствованные слова и адаптировать к системе принимающего языка.

Русскоговорящий «сейчас более свободно, чем раньше, пользуется англоязычными трансплантатами (вкраплениями) с целью, например, стимулировать внимание адресата, или более точно обозначить реалию, или охарактеризовать, выразить эмоциональную оценку, или подчеркнуть свою причастность к определенному социуму, продемонстрировать свое превосходство перед собеседником, или поиграть словами и др. [2]. Е.А. Земская также отмечает, что «присутствие «чужого слова» придает резкую экспрессивность современному дискурсу, создает двуплановость или многоплановость восприятия, усиливает оценочность (обычно отрицательную – выражает иронию, шутку, сарказм и т.п.), приглашает адресата к активному восприятию речи, взаимодействию с автором. Цитаты, клише новояза, сниженные элементы, приходящие в литературный язык из периферийных сфер речи, обуславливают такую особенность структуры современного публицистического текста, которую можно назвать словом мозаичность (или интертекстуальность)» [3]. Исходя из вышесказанного, следует заметить, что заимствования слов обусловлены не только социальными, политическими и экономическими причинами, но также и психологическими. Например, любой русскоговорящий употребляя то или иное заимствованное слово, скажем, из английского языка, пытается продемонстрировать своему собеседнику образованность, эрудированность, начитанность, респектабельность, а может даже свое превосходство над ним. Все это связано с модой на употребление англоязычных слов, без которых не обходятся ни СМИ, ни российские сайты, ни современные авторы художественной литературы, ни политические и общественные деятели, ни ученые. Соответственно, отдавая дань моде и желая идти в ногу с прогрессом, практически любой русскоговорящий активно использует англоязычные заимствования, чтобы соответствовать новым веяниям и тенденциям и не попасть в число аутсайдеров современного общества. Поэтому большинство русскоговорящих рассматривает иностранное слово как некий эталон всего нового и прогрессивного. Большинство исследователей, в том числе и Л.П.Крысин, согласны с тем, что «иноязычное слово часто воспринимается говорящим как символ книжности, учености, поэтому многие из этих слов считаются более престижными, чем «свои» русские. Это проявляется и при эвфемизации, поскольку слово-эвфемизм не только оказывается более или менее удачным камуфляжем для того или иного «неприятного» явления, но и как бы повышает его ранг, делает вполне респектабельным [7].

Относительно недавно появившиеся профессии, такие как, например: *менеджер*, *дилер*, *девелопер*, *копирайтер*, *коуч* (тренер), *мерчендайзер* (товаровед), *имиджмейкер*, *промоутер* и др. как нельзя лучше и наглядно отражают изменения и реалии современного общества. Конечно, среди перечисленного списка слов есть такие, которые можно было бы употребить в русском, а не в английском варианте. Скажем, управляющий вместо *менеджера*; тренер вместо *коуч*; товаровед вместо *мерчендайзера*. Но вряд ли русские названия точно смогут отразить смысл той или иной профессии с английским названием, потому что слова тренер, товаровед, управляющий имеют более узкую специализацию, чем тот же *коуч*, *менеджер* и *мерчендайзер*. Есть и такие профессии, с переводом названия которых на русский язык или поиском более или менее приемлемого эквивалента могут возникнуть некоторые затруднения. Например, профессии *копирайтер*, которая подразумевает специалиста по написанию рекламных и презентационных текстов очень сложно подобрать соответствующее понятие в русском языке, то же самое можно сказать и о профессии *имиджмейкера* (специалист по созданию личного облика человека) или *дилера* (лицо или фирма, осуществляющие биржевое и торговое посредничество).

То есть английский язык пока выступает в роли экспортера слов для русского языка, ввиду отсутствия необходимых понятий и подходящих названий для обозначения того или иного явления, термина. Появление такого большого количества англицизмов в русском языке вполне закономерно, ведь страны не живут в полной изоляции друг от друга. Благодаря культурным, политическим и экономическим связям постоянно происходит взаимообмен местными реалиями, которые имеют уже собственные названия. С появлением Интернета значительно расширились границы и связи между странами, произошло ускорение и увеличение объема информации. Появилась возможность узнавать последние новости не из телевизора, журналов или газет, а из глобальной сети, переписываться по электронной почте с представителями разных стран. На первый взгляд такая перспектива глобального общения может показаться радужной, если бы не активное проникновение в современный русский язык заимствований из английского языка. С одной стороны, англицизмы удобно употреблять в речи, так как одно понятие может заменить целое выражение в русском

языке, а также они способствуют расширению словарного запаса русского языка. Но с другой стороны, чрезмерное употребление англицизмов может действительно засорить русский язык.

Сегодня можно наблюдать не только массовое употребление заимствованных слов из английского языка, но также подражание западному мышлению, традициям, например, празднование дня святого Валентина и Хэллоуина. Здесь можно увидеть, что не только словарный состав подвергается мощному влиянию английского языка, но также и русский менталитет. Поэтому не стоит слепо копировать западные традиции и реалии, прибегать без особой необходимости к англицизмам, называть привычные вещи красивыми и кажущимися на первый взгляд самобытными иностранными словами. Конечно, слова из лексикона русского языка, касающиеся, например, еды (*гамбургер, марс, сникерс, чизкейк*), одежды (*слаксы, лоферы, слиперы, топ*), массовой культуры и современной музыки (*шоу, шоу-бизнес, ди-джей, рок*) спорта (*боулинг, керлинг, армреслинг*) вряд ли можно вытеснить или заменить на соответствующие названия, разве что со временем они будут адаптированы к грамматическим и звуковым нормам русского языка.

Как было упомянуто ранее, процесс заимствования слов вполне естественен и закономерен, ведь у каждого языка есть свои достоинства и недостатки. Любой язык – это живой организм, следовательно, ему не избежать изменений с определенным периодом времени. Возможно, сейчас современный русский язык проходит сложный этап перехода от устаревших понятий к новым, отвечая новым запросам общества. Русский язык не единственный язык, подвергшийся столь значительным переменам. В свое время английский язык, являясь на данный момент основным источником пополнения словарного запаса русского языка, тоже прошел сложный этап формирования своего лексического состава. Причем, в английском языке количество заимствованных слов намного больше, чем в других языках. Следует отметить, что в английском языке, по сравнению с другими языками, довольно гибкая система словообразования: очень легко образовывать, скажем, глагол от существительного и наоборот. (например: *must-a must (необходимость), help-to help, increase- to increase*) В русском языке, как впрочем и в других европейских языках, система словообразования более консервативна. Возможно, поэтому не всегда удается быстро подобрать подходящее наименование тому или иному явлению, предмету или традиции. У английского языка на данном этапе больше возможностей и большее количество слов для обозначения тех или иных реалий современного общества.

Безусловно, главную роль в распространении и внедрении заимствований из английского языка играют СМИ, политические и общественные деятели, современные авторы художественной литературы. К сожалению, более свободное обращение с языком наблюдается сейчас у большинства журналистов, что ведет к использованию сниженной лексики, жаргонизмов и заимствований. При этом представители СМИ активно употребляют такого рода лексику, совершенно забывают об очень быстром ее распространении среди многомиллионной аудитории, что в конечном итоге, ведет к снижению языковой планки в сфере общения. В языке представителей СМИ, особенно тележурналистов, довольно часто можно услышать такие слова, как «деструктивный» (от англ. *destructive* – разрушающий), «минимизировать» (от англ. *to minimize* – уменьшать, сокращать), «анонсировать» (от англ. *to announce* – объявлять, заявлять), «генерировать» (от англ. *to generate* – вырабатывать, производить), «прессинг» (от англ. *pressing* – давление), «секьюрити» (от англ. *security* – охрана), «лузер» (от англ. *loser* – неудачник), без которых вполне можно обойтись без ущерба для смысла русскоязычного текста. Однако вышеперечисленные слова можно услышать не только в речи тележурналистов, но и также большинства российских государственных лидеров. Рекламные тексты тоже буквально нашпигованы англицизмами: инновационный (от англ. *innovation* – нововведение), драйв (от англ. *drive* – запал, энергетика), люксовый (от англ. *luxury* – роскошь), брендовый (от англ. *brand* – клеймо), лофт (любое жилье, которое располагается на территории бывшего фабричного или заводского корпуса, отличаюсь необходимыми габаритными и декоративными элементами, от англ. *loft* - чердак). Список англоязычных заимствований, охвативших практически все сферы жизни, довольно огромен и продолжает постоянно пополняться новыми словами, и этот процесс, похоже, невозможно остановить.

Выводы. В заключение необходимо отметить, что, несмотря на то, что пока нет оснований для беспокойства относительно засилья англоязычных заимствований в русском языке, тем не менее, не следует неумеренно и неуместно употреблять в своей речи иностранные слова. Нужно с уважением относиться к родному языку, помнить о том, что русский язык считается одним из самых богатых языков мира и вполне может обойтись без дополнительных и ненужных заимствований. Несомненно, процессу заимствования слов подвергаются все языки без исключения, но в случае с русским языком все же следует наряду с появлением новых слов и названий стараться употреблять синонимы, которых достаточно много в русском языке. Задача лингвистов, журналистов и писателей заключается в том, чтобы уберечь родной язык от чрезмерного употребления иноязычных слов, стараться активно пропагандировать культуру обращения со словом, воспитать хороший языковой вкус у общества, который подразумевает правильное использование как своих, так и заимствованных слов.

Литература:

1. Балышева К.А. Англицизмы в русском литературном языке рубежа XX-XXI вв. Вестник Вятского государственного гуманитарного университета 2009, №3-2 С. 68-72
2. Дьяков А.И. Графическая ассимиляция англицизмов в русском языке. Сибирский университет потребительской кооперации. Новосибирск, 2008.
3. Земская Е.А. Функционирование языка. (Исследования по славянским языкам. - №6. – Сеул, 2001).
4. Кокина И.А., Мамыркина А. О проблеме заимствований в русском языке // Молодой ученый. – 2016. – №7.4 – С. 9-11.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи – СПб., 1999.
6. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2008 – 232 с.
7. Крысин Л.П. О причинах лексического заимствования // Русский язык в школе. М., 1965, с. 11-15
8. Лисицына С.Г. Заимствование англицизмов в русском языке // Молодой ученый. – 2014 - №1. – С. 674-675.
9. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. / Толковый словарь русского языка. / [Электронный ресурс] /http://www.ozhegov.org/words/487/shtml.
10. Скляревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: Русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы. (Исследования по славянским языкам. - №6. – Сеул, 2001. – С. 177-202)

УДК: 378.18

аспирант Крапивина Виктория Викторовна

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжель)

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы организации студенческого самоуправления через призму методологических подходов (системный, деятельностный и личностно-ориентированный). Автор предлагает поэтапную организацию студенческого самоуправления, характеризует ее структуру и условия.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, методологические подходы, студенты, профессионально-мотивационная подготовка к будущей профессии.

Annotation. The article discusses the theoretical issues of the organization of student self-government through the prism of methodological approaches (system, activity and personality-oriented). The author proposes a phased organization of student government, describes its structure and conditions.

Keywords: student self-government, methodological approaches, students, vocational motivational preparation for the future profession.

Введение. Социальный заказ как потребность общества в выпускниках, обладающих способностью к самоуправлению в профессиональной значимой деятельности, определяет общую цель высшего образования. Целеполагание требует, согласно указаниям С.И. Архангельского, конкретизации и наполнения содержанием тех профессионально и лично значимых качеств студентов, которые наиболее эффективно могут формироваться в процессе участия студентов в самоуправлении. Учитывая данное положение, целью организации студенческого самоуправления, соответствующей, на наш взгляд, социальному заказу, мы определили формирование личности обучающегося, способного к самоуправлению. Правомерность постановки такой цели обусловлена рядом следующих обстоятельств. Прежде всего, студенческий возраст это время, когда молодые люди практически достигли психофизиологической зрелости и они достигли основ духовно-нравственного развития. В связи с этим им уже достаточно хорошо понятны жизненные цели, связанные с их будущей профессией, сформирован круг интересов, определяющий потребности студентов. Благодаря этому у них можно формировать готовность к самоуправлению, которая сама по себе является одним из многих важных качеств, присущих каждому компетентному выпускнику, профессионально реализующемуся в самых различных сферах профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В качестве ведущих в нашем исследовании вопросов организации студенческого самоуправления мы определили системный, деятельностный и личностно-ориентированный методологические подходы. Кратко охарактеризуем их в контексте нашего исследования.

Системный подход реализуется на основе принципа единства теории, эксперимента и практики, согласно которому именно практика является критерием истинности теоретических положений. Системный подход (В.А. Беликов, В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатов, Ю.А. Конаржевский, Ю.П. Сокольников, Г.Н. Сериков, В.А. Сластёнин и др.) требует определения главного системообразующего фактора. Для нас таким фактором целостного процесса является цель совместной самостоятельной деятельности (самодетельности) студентов. Целостность описываемой нами общественной организации студенческого самоуправления представлена также элементами структуры данного феномена, которые отражают различные сферы жизни студентов в период обучения в вузе. Эта целостность выступает основанием для создания таких организационных и педагогических условий, которые обеспечат студентам реализацию своих проектов и при этом будут способствовать формированию у них профессиональных качеств личности.

Деятельностный подход в воспитании (В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.) предполагает организацию и управление деятельностью личности в общем контексте ее жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личного опыта в интересах становления и формирования личности. В нашем исследовании деятельностный подход определяет деятельностную активность студентов в разработке, принятии и осуществлении собственных решений по самостоятельной реализации разных направлений своей жизни и деятельности в период обучения в вузе. Правомерность применения деятельностного подхода обусловлена сущностью феномена деятельности, теорию которой в отечественной психологии разработал А.Н. Леонтьев (исследователь всегда имеет дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой деятельности, угасает в результате ее удовлетворения и производится вновь – может быть уже совсем в иных, изменившихся ситуациях; деятельности, без мотива не бывает, а немотивированная деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытыми мотивами; процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть процесс, подчиненный сознательной цели). На основании этого можно утверждать важность учета деятельностного подхода в нашем исследовании, так как студенческое самоуправление есть деятельность, которая обусловлена разными мотивами участия в нем студентов, а выполняемые студентами действия направляются определенными, соответствующими этим действиям целями.

Личностно-ориентированный подход (Л.С. Леднев, В.Я. Ляудис, Л.А. Петровская, Л.П. Станкевич, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.) означает ориентацию педагогического процесса при его конструировании и осуществлении на личность как на цель, на субъекта, на результат и главный критерий эффективности этого процесса. Кроме того, личностно-ориентированный подход требует признания

уникальности личности, ее нравственной и интеллектуальной свободы, права на уважение. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении, согласно позиции И.С. Якиманской, обеспечивается, прежде всего, опорой на субъектный опыт обучающихся. Использование этого подхода задает общую направленность педагогического процесса на гуманизацию отношений всех его участников [1, 2]. В нашем исследовании личностно-ориентированный подход достаточно эффективно реализуется посредством учета интересов студентов, связанных с удовлетворением их личностных и профессиональных потребностей, индивидуальных особенностей и способностей при определении функций каждого участника студенческого самоуправления, а также опоры на их жизненный, то есть субъектный опыт, приобретенный до поступления в вуз.

Таким образом, названные выше подходы являются методологической компонентой процесса организации студенческого самоуправления в вузе и выступают реальной базой для познания и исследования процесса самоуправления, а также структурно направляют и регулируют деятельность всех его участников.

Процесс организации организации студенческого самоуправления осуществляется в два этапа.

На первом – сущностно-содержательном этапе, производится теоретический анализ конкретно-научных представлений об объекте процесса организации и в обобщенном виде выражает закономерности и теоретически допустимые состояния исследуемых явлений и процессов. На втором – формально-количественном этапе, выявляются соразмерности структурных компонентов и осуществляется их количественная корреляция.

Из всего сказанного можно вывести несколько существенно важных для нас моментов: во-первых, в нашем исследовании процесс организации студенческого самоуправления подвергается прогрессу, то есть некое явление, протекающее в динамике и во времени; во-вторых, это процесс антропологический, то есть ориентированный на человека; в-третьих, для моделирования временного (процессуального) явления мы выбираем графическую, то есть пространственную форму, как бы представляя тем самым «время в пространстве». Все это обуславливает определенные требования к разрабатываемому нами процессу, отражая связь между целью и ожидаемым результатом, а также логикой процесса.

Опишем разработанную нами структуру организации студенческого самоуправления в вузе как средства профессионального становления личности обучающегося.

Первым структурным элементом является учет социального заказа, выражающийся в потребности общества в специалистах, которые обладали бы способностью к самоуправлению в профессиональной и жизненно значимой деятельности. Это социальное требование выступает основой для формулирования одной из важнейших на современном этапе развития высшего образования педагогических задач. Современная профессиональная подготовка в вузе складывается, как правило, из трех основных частей: теоретического обучения, нацеленного на формирование у студентов системы необходимых и достаточных знаний; практического обучения, в процессе которого студенты на практических, семинарских и лабораторных занятиях овладевают практическими умениями по применению полученных знаний и производственной практики, обеспечивающей студентам возможность апробации приобретенных знаний и практических умений в непосредственных условиях профессиональной деятельности. Наряду с обучением в целостном педагогическом процессе вуза, как известно, осуществляется и воспитание студентов, во-первых, посредством реализации воспитывающей функции обучения, и во-вторых, посредством специальных воспитательных организационных форм, к числу которых с полной мерой ответственности можно отнести студенческое самоуправление.

Содержание студенческого самоуправления тесно связано со всеми направлениями деятельности студентов: учебной, научно-исследовательской, информационной, коллективно-творческой, хозяйственной, спортивно-туристической и оздоровительной, культурно-массовой, экологической, которые отражают структуру студенческого самоуправления. Каждая из перечисленных деятельностей подразумевает свою цель, которая определяет совокупность осуществляемых студентами действий. Так, самоуправление студентов в учебной деятельности заключается в организации и курировании учебного труда студентов факультета. Научно-исследовательская деятельность предполагает стимулирование исследовательских изысканий студентов факультета через организацию и их участие в различных научных мероприятиях, проводимых в рамках факультета, вуза, города и области. Информационная деятельность имеет своей целью обеспечение студентов факультета информацией о происходящих событиях на факультете, в вузе, в городе, а также выпуск всевозможных информационных листов, содержащих поздравления, благодарности и многое другое. Содержание коллективно-творческой деятельности состоит в организации и проведении праздничных вечеров, а также в обеспечении кружковой работы на факультете. Хозяйственная деятельность предполагает организацию и проведение субботников, рейдов по проверке чистоты, а также решение других оперативных хозяйственных вопросов. Спортивно-туристическая и оздоровительная деятельность заключается в активной пропаганде здорового стиля жизни через организацию и проведение различных акций. Культурно-массовая деятельность включает в себя вовлечение студентов в творческую жизнь вуза, посредством организации и проведения различных культурно-массовых мероприятий, посещения выставок, театров, а также организацию различных литературных мероприятий и встреч с интересными людьми и других культурно-массовых мероприятий. Экологическая деятельность состоит в организации работы, связанной с охраной окружающей среды в презентационных формах и вовлечении студентов факультета в различные экологические акции, проводимые как на факультетском, так и на городском уровне.

Все выше изложенное дает нам основание считать разработанные нами условия организации студенческого самоуправления, в комплекс которых входят: 1) организация студенческого самоуправления по направлениям, отражающим разнообразные сферы жизни студентов в вузе в период обучения; 2) представительство в каждом отделе студентов из каждой учебной группы и выполнение ими в своей группе определенных обязанностей; 3) самостоятельная организация студентами студенческой жизни с учетом своих потребностей, интересов и профессиональных задач при поддержке административных органов вуза (факультета); 4) участие преподавателей в студенческом самоуправлении в качестве консультантов, можно считать достаточными и необходимыми. Достаточными они являются потому, что с необходимостью обеспечивают существование студенческого самоуправления, а необходимыми, потому что их создание обязательно способствует возникновению студенческого самоуправления и его эффективной организации. При этом под эффективностью мы понимаем характеристику результата, отражающую отношения между достигнутой и возможной продуктивностью организуемого процесса. Достаточность определенного нами

набора необходимых условий доказываются также тем, что при организации студенческого самоуправления мы можем выделить и другие необходимые условия, например, наличие специального помещения для собраний каждого отдела, или деление некоторых отделов на подотделы и пр., но все они на данном этапе организации студенческого самоуправления будут избыточными для достижения поставленной нами цели – реализации студенческого самоуправления как средства профессионального становления личности.

Критериями эффективности студенческого самоуправления при таком понимании его содержания являются профессионально и личностно значимые качества студентов, которые наиболее эффективно можно формировать посредством их участия в самоуправлении.

Итак, самостоятельная организация студентами своей студенческой жизни с учетом своих потребностей, интересов, профессиональных задач при поддержке административных органов вуза (факультета) – способствует развитию у студентов самостоятельности, инициативности, ответственности и выступает гарантом развития у них потребительской позиции. Это условие обеспечивает воплощение в жизнь предложенного А.С. Макаренко «закона движения коллектива», согласно которому «непрерывное движение вперед, развитие, прогресс являются первым признаком жизнеспособного действующего коллектива» [5].

При организации студенческого самоуправления по направлениям, отражающим разнообразные сферы жизни студентов в вузе в период обучения ведущими являются принципы преемственности, параллельного действия и деятельностной активности; создание руководящего органа студенческого самоуправления в виде Объединенного совета обучающихся, состоящего из студентов, которые одновременно являются руководителями отделов этого совета.

Деятельность Объединенного совета обеспечивается опорой на принципы ответственности и учета индивидуальных особенностей студентов; представительство в каждом отделе ответственных студентов из каждой учебной группы и выполнение ими в своей группе определенных обязанностей обусловлено принципами гласности, ролевого участия и опоры на положительное, самостоятельная организация студентами своей жизни с учетом личных потребностей, интересов, профессиональных задач при поддержке административных органов вуза (факультета) осуществляется на основе принципов самоорганизации, самостоятельности и взаиморазвития, а участие преподавателей в студенческом самоуправлении в качестве консультантов отделов по направлениям строится практически на основе всего комплекса принципов.

Критериями оценки результативности организации студенческого самоуправления в вузе служит уровень сформированности у студентов таких качеств самоуправляемой личности как: положительное отношение к деятельности в студенческом самоуправлении; 2) готовность к самостоятельности; 3) организаторские способности; 4) контактность как постоянная готовность к взаимодействию с окружающими людьми.

Выводы. Таким образом, процесс организации студенческого самоуправления является, во-первых, развернутым, т.к. в нем представлены все содержательные и процессуальные компоненты организуемого процесса; во-вторых, системным, т.к. все его элементы находятся в строго зависимых связях; в-третьих, теоретически-образной, т.к. в нем просматривается основание (социальный заказ на подготовку специалистов высшей квалификации, обладающих способностью к самоуправлению в профессиональной и жизненно значимой деятельности). Процесс организации студенческого самоуправления обеспечивает профессионально-мотивационную готовность студента к будущей профессии, способного к самоуправлению.

Литература:

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. URL:<http://lib.donripo.com/692-dialektika-vospitaniya-i-samovospitaniya-tvorcheskoj-lichnosti>
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. URL:<https://www.studsell.com/rubric/73/4960>
3. Илларионова, Ю. Г. Самоуправление-школа ответственности, самостоятельности и творчества. URL:<http://aillarionov.livejournal.com/975936.html>
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. URL:<https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/txt00.htm>
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1986. Т. 8. – 1986. – 335 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. URL:<http://www.imc-new.com/teaching-potential/teaching-technologies/338-2012-03-10-05-25-41>

Педагогика

УДК: 372.32

студент группы МСДО-17 Кузьмина Валентина Эдуардовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения науки и высшего образования Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения науки и высшего образования Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

Аннотация. В данной статье раскрыта основная цель и задачи деятельности дошкольной образовательной организации открытого типа в микросоциуме; социальное партнерство на примере МБДОУ № 105 «Умка» г. Якутска с МБОУ ДО Детский (подростковым) Центром, результаты социального партнерства. Представлена модель социально-педагогического партнерства и ее эффективность.

Ключевые слова: социально-педагогическое партнёрство, «открытая дошкольная организация», взаимодействие ДОО с семьей.

Annotation. This article discloses the main goal and objectives of the activities of an open type pre-school educational organization in microsocium; social partnership on the example of MBDOU № 105 "Umka" of Yakutsk

with MBOU TO Children (adolescent) Center, the results of social partnership. The model of social-pedagogical partnership and its effectiveness are presented.

Keywords: social and pedagogical partnership, “open pre-school organization”, interaction of DOO with family.

Введение. На современном периоде модернизации российского образования впервые дошкольное образование закреплено в качестве уровня общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, принятый в 2013 году, обеспечивает исполнение государственных гарантий и направлен на удовлетворение потребностей родителей и детей на первой ступени образования – дошкольном образовании.

Достаточно ясным представляется, что для дошкольной образовательной организации в условиях внедрения ФГОС ДО очень важно привлекать к процессу воспитания все дополнительные образовательные ресурсы и имеющиеся резервы [5, с. 187]. Одним из таких резервов является институт социального партнерства, чьи возможности для решения задач социализации подрастающего поколения еще не до конца осознаются и используются образовательными организациями.

Изложение основного материала статьи. Социальное партнерство дошкольной организации с другими заинтересованными лицами может иметь разные формы и уровни:

1. Партнерство внутри системы дошкольного образования между социальными группами профессиональной общности (сюда входят педагогические советы д/с, объединения специалистов ДОО по актуальным вопросам оказания помощи детям, родителям, родительская общественность, методические объединения педагогов из разных организаций и т. д.).

2. Партнерство работников образовательной организации с представителями иных сфер (к ним относятся организации здравоохранения, культуры, физкультуры, общественных организаций, фондов, органов управления образованием на уровне района, города, области, службы социальной защиты семьи и детей).

3. Партнерство со спонсорами, благотворительными организациями (это коммерческие структуры, средства массовой информации, реклама деятельности ДОО) и другие [4, с. 86].

Цель деятельности дошкольной образовательной организации открытого типа в микросоциуме состоит в том, чтобы способствовать реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны общества и государства, содействовать развитию и формированию социальных навыков у ребенка, укреплению его здоровья и благополучия.

Новые задачи, встающие перед ДОО, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи. Детский сад, с каждым годом, становится все более открытой образовательной системой: с одной стороны, педагогический процесс дошкольной организации становится намного свободней и гибче, дифференцированным и гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой - педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами [3, с. 25]. Таким образом, выходит, что социальное партнерство — взаимовыгодное сотрудничество всевозможных секторов общества, нацеленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений и повышение качества жизни, осуществляемое в рамках действующего законодательства.

Одним из социальных партнеров детского сада № 105 «Умка» г. Якутска в 2016 г. стало Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детский (подростковый) Центр» ГО «Город Якутск» (далее Д(п)Ц). Д(п)Ц (руководитель - Петрова Н.Н.) является многопрофильным учреждением дополнительного образования для разностороннего творческого развития, сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни, профессионального самоопределения с учетом личностных образовательных интересов и потребностей детей и взрослых.

С 2013 года Детский (подростковый) Центр является опорной площадкой дополнительного образования Министерства образования РС(Я) по теме «Формирование социальной активности детей и подростков посредством проектной деятельности по месту жительства». Центр – участник экспериментальной площадки по сетевому инновационному проекту «Сетевое взаимодействие и социальное партнерство образовательных учреждений республики Саха (Якутия) по профилактике аддиктивного поведения среди несовершеннолетних на 2012 – 2017 годы».

Детский (подростковый) Центр – единственный в республике и один из немногих в России, сохранивший систему работы с детьми и подростками по месту жительства.

Д(п)Ц заключил договор о сотрудничестве с Муниципальным дошкольным образовательным бюджетным учреждением «Центр развития ребенка- детский сад №105 «Умка» ГО г. Якутск, реализуя дополнительную общеобразовательную программу на базе детского сада по одному направлению-робототехнике. Работа показала положительный результат, одобрение педагогов и родителей данной услугой и в 2017г. были введены дополнительные бесплатные кружки.

Организация учебно-воспитательного процесса Д(п)Ц характеризуется следующими особенностями:

- дети приходят на занятия в свободное от основной занятости в детском саду время;
- обучение организуется на добровольных началах всех сторон (дети, родители, педагоги);
- детям предоставляется сочетать различные направления и формы занятий;
- допускается переход от одной группы в другую (по тематике, возрастному составу, уровню интеллектуального развития).

Дополнительные общеобразовательные программы:

«Веселая кисточка»

• развитие художественных способностей детей, становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; реализация самостоятельной творческой деятельности детей.

«Дорожная азбука. Светофорчик»

• обучение дошкольников правилам дорожного движения и формирование у них необходимых умений и навыков, выработка положительных, устойчивых привычек безопасного поведения на улицах города

«Художественное слово»

• расширить представление детей о детской литературе, раскрыть перед детьми мир нравственно-эстетических ценностей, накопленных предыдущими поколениями, вырабатывать художественный вкус.

«Звуки музыки Бэби»

• общее музыкальное развитие детей, формирование у них музыкальных способностей во всех доступных для них видах деятельности.

«Анимация Д»

• формирование основ познавательного интереса детей посредством ознакомления с основами мультипликации, с техникой создания мультфильмов.

«РОБОKIDS»

• развитие творческого мышления дошкольников при создании действующих моделей с помощью конструкторов LEGO Education WeDo.
• развивать у дошкольников интерес к моделированию и конструированию, стимулировать детское научно-техническое творчество.

Образовательная деятельность Центра направлена на организацию единого образовательного пространства для всестороннего развития личности учащегося.

Общая главная цель кружков по дополнительному образованию — это обучение через увлечения детей.

Дети имеют возможность заниматься в следующих кружках: «Веселая кисточка» (изобразительная деятельность), «Дорожная азбука. Светофорчик», «Художественное слово», «Звуки музыки Бэби», «Анимация – Д», «РОБОKIDS».

Кружок **«Веселая кисточка»** предназначен для детей 5-7 лет, срок реализации: 1 год. Цель кружка: ознакомить детей с наиболее полным спектром различных нетрадиционных техник изобразительного искусства. Достижение данной цели невозможно без обучения дошкольников навыкам обращения с разнообразными художественными материалами как средствами творческой выразительности. Основными задачами являются: а) развитие индивидуальных, личностных качеств, положительной мотивации, устойчивого интереса к творческой деятельности; б) развитие творческого воображения, образного и логического мышления; в) создание условий для экспериментирования с художественными материалами, изобразительно-выразительными средствами.

«Дорожная азбука. Светофорчик» посещают дети 5-9 лет. Основная цель: формирование дорожной грамотности детей и отработка правил дорожного движения на уровне привычки.

Задачи кружка:

Обучающие:

- формирование практических умений пешеходов;
- формирование умений прогнозировать свое поведение как участника дорожного движения;

– освоение учащихся, с учетом их возрастных особенностей, наборов терминов и понятий, используемых в дорожном движении и способствующих дальнейшему успешному усвоению основ безопасного поведения на дорогах.

Развивающие:

– развитие навыков управления велосипедом в условиях дорожного движения;

– развитие самостоятельности и умения рационально организовывать свою деятельность в процессе дорожного движения;

– развитие логического и пространственного мышления, воображения, памяти.

Воспитательные:

– воспитывать культуру поведения по Правилам дорожного движения;

– формировать гражданскую позицию;

– воспитывать чувство товарищества, чувство личной ответственности.

Кружок «**Художественное слово**» посещают дети 5-7 лет. Срок реализации: 2 года. В течение этого периода дети приобщаются к духовным и нравственным ценностям через разговорный жанр.

Задачи:

– формирование у детей умения правильно оценивать поступки персонажей произведения, а также правильно оценивать свои и чужие поступки;

– развитие чувства самоуважения, собственного достоинства и стремления быть отзывчивыми к взрослым и детям, умения проявлять внимание к их душевному состоянию, радоваться успехам сверстников, стремиться прийти на помощь в трудную минуту;

– поддержание желания детей активно участвовать в праздниках и развлечениях, используя умения и навыки, приобретенные на занятиях и в самостоятельной деятельности развивать речь у детей и корректировать ее нарушения через театрализованную деятельность;

– воспитывать артистические качества, раскрывать творческий потенциал;

– формировать умение свободно чувствовать себя на сцене.

С целью воспитания творческой личности детей дошкольного возраста работают кружки «Звуки музыки Бэби» и музыкальная студия «Радость». В данных студиях занимаются дети 5-6 лет.

– развить вокально-хоровые навыки, исполнительское мастерство, чистоту интонирования, навыки эмоциональной выразительности;

– формировать представление у детей артикуляционного аппарата, органов дыхания, вокальной позиции;

– создать необходимую творческую атмосферу в коллективе: взаимопонимание, доверие, уважение друг к другу.

В кружке «**Анимация-Д**» могут заниматься дети с 6 лет. Содержание деятельности кружка направлена на развитие ручной умелости у детей дошкольного возраста посредством пластилиновой анимации.

Обучающие задачи:

– обучение передавать простейший образ предметов, явлений окружающего мира;

– обучение основным приемам изобразительной грамоты и формирование художественных знаний, умений и навыков;

– сформировать определенные навыки и умения; закрепить их в анимационной деятельности;

– обучение различным видам анимационной деятельности с применением различных художественных материалов;

– обучить обследовать различные объекты с помощью зрительного, тактильного ощущения для обогащения и уточнения восприятия их формы, пропорции и цвета.

Развивающие задачи:

– развитие художественно-творческих, индивидуально выраженных способностей личности ребенка;

– способствовать формированию устойчивого интереса обучающихся к художественной деятельности;

– развивать художественно-эстетический вкус, фантазию, изобретательность, логическое мышление и пространственное воображение.

Воспитательная:

– воспитание нравственных качеств личности ученика, эмоционально-эстетического восприятия окружающего мира;

– воспитывать внимание, аккуратность, целеустремленность;

– формировать этические нормы в межличностном общении.

Кружок «РОБОKIDS» (лего-конструирование, робототехника) предназначен для детей 4-7 лет с целью развития технического и творческого потенциала личности дошкольника через обучение элементарным основам инженерно-технического конструирования и робототехники.

Задачи:

– обучение детей основам конструирования и элементарного программирования;

– стимулировать мотивацию детей к получению знаний, помогать формировать творческую личность ребенка;

– способствовать развитию интереса к технике, конструированию, программированию, высоким технологиям, развитию конструкторских, инженерных и вычислительных навыков;

– развивать мелкую моторику рук детей;

– способствовать формированию умения достаточно самостоятельно решать технические задачи в процессе конструирования моделей.

Эти кружки ведут педагоги Д(п)Ц, а также к проведению отдельных занятий привлекаются родители. Реализация социального партнерства позволяет добиться следующих результатов:

– создание эмоционально-психологического комфорта для ребенка в образовательной организации;

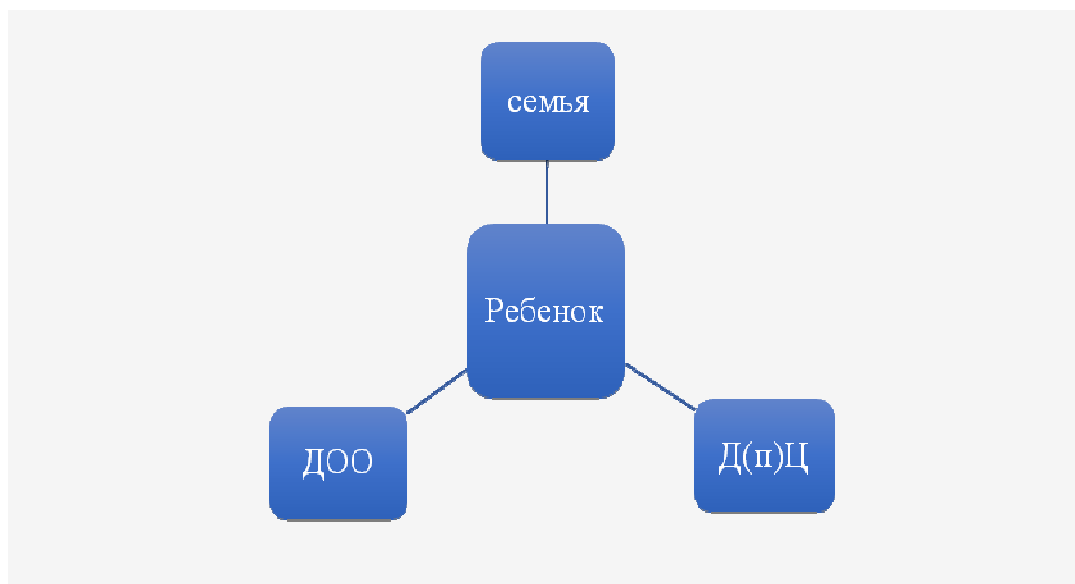
– достижение единых ценностных ориентаций у педагогов и родителей;

– снижение количества неблагополучных семей и педагогической запущенности в воспитании детей;

– признание значимости социальной и педагогической роли семьи в жизни ребенка;

- повышение педагогической, психологической и правовой грамотности родителей в воспитании и обучении детей дошкольного возраста;
- гармонизация детско-родительских отношений;
- повышение уровня включенности родителей в деятельность дошкольной организации;
- эмоциональная взаимоподдержка, комфорт, атмосфера взаимопонимания, общность интересов;
- участие родителей в планировании и организации деятельности дошкольной организации [2, с. 147].

Модель социально - педагогического партнерства



Такая модель является перспективным и эффективным видом социального взаимодействия. Она ориентирована на гуманистический подход и заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом становится ребенок, его развитие, раскрытие личностного потенциала, а дошкольная организация и детский (подростковый) центр является посредником между ребенком и родителями, помогает гармонизировать их отношения.

Для сближения родителей с окружающим социумом реализуется ряд мероприятий, предусматривающих общение в семейных клубах, проведение совместных праздников, встреч с интересными и знаменитыми людьми, тематических недель [1, с. 5]. Большую роль играет участие родителей в деятельности дошкольной организации совместно с детьми, благоустройство детских участков и территории, прилегающей к образовательной организации. Очень важным условием взаимодействия является доверие и уважение сторон друг к другу. Кроме того, для родителей имеет значение имидж дошкольной организации, результаты участия детей и педагогов во всевозможных конкурсах, выставках. В связи с этим информация о достижениях является доступной и открытой для всех участников образовательного процесса. Система работы дошкольной организации предусматривает совместное с семьей определение перспектив, параллельные действия, взаимное дополнение и взаимную коррекцию. Все это находит отражение в работе заседаний родительского комитета дошкольной организации и совета педагогов ДОО.

Выводы. Таким образом, организация социокультурной связи между дошкольной организацией и социальными партнерами позволяет использовать максимум возможностей для развития интересов детей и их индивидуальных возможностей, решать многие образовательные задачи, тем самым, повышать качество образовательных услуг и уровень реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Литература:

1. Веригина, М.Т. Характер влияния детско-родительских отношений на формирование личности ребёнка / М.Т. Веригина, Н.А. Кучеровская // Психология, социология и педагогика. - 2015. - N 10. – С. 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/10/5695>.
2. Руженцев, С.Е. Этические проблемы социально-экономических отношений современной России / С.Е. Руженцев // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. - 2015. - N 18. - С. 147-148.
3. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.
4. Сертакова, Н.М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н.М. Сертакова. - М.: Детство-Пресс, 2013. – 80 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 / Российское дошкольное образование. Полный сборник нормативных документов. – М.: Национальное образование, 2016. – 696 с.

УДК: 378.2

**заместитель начальника кафедры тактико-специальной
и огневой подготовки Кушев Павел Михайлович**

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Рожков Сергей Юрьевич

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент Горденко Дмитрий Владимирович

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь)

К ВОПРОСУ ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. На существующем этапе развития современного образования наряду с пассивными методами обучения, широкое распространение получили активные и интерактивные формы. Образование объективно нуждается в применении инновационных подходов, внедрение которых в учебный процесс позволит формировать у обучающихся профессиональные умения, навыки, компетенции при меньших затратах времени. При реализации компетентностного подхода в образовании, для определения уровня подготовки обучаемого, учебному заведению предложено самостоятельно разрабатывать и внедрять систему оценки результатов образовательных достижений субъекта (специалиста). Предлагаем на рассмотрение вариант системы оценки результатов образовательных достижений. В целях получения объективной оценки сформированных компетенций, определены уровни сформированности компетенций.

Ключевые слова: компетенции, интерактивные формы обучения, методы обучения.

Annotation. At the current stage of development of modern education, along with passive teaching methods, active and interactive forms are widespread. Education objectively needs the use of innovative approaches, the introduction of which in the educational process will allow students to develop professional skills, skills, competencies at a lower cost of time. When implementing a competence-based approach in education, to determine the level of training of the student, the educational institution was offered to independently develop and implement a system for evaluating the results of educational achievements of the subject (specialist). We offer for consideration a version of the system for evaluating the results of educational achievements. In order to obtain an objective assessment of the formed competencies, the levels of formation of competencies are defined.

Keywords: competences, interactive forms of education, teaching methods.

Введение. Понятия “компетентность”, “компетенции”, “компетентностный подход”, выражают современное образование и ориентируют профессорско-преподавательский состав на усиление практической направленности изучаемых дисциплин.

К одному из основных направлений развития педагогических теорий в современных условиях относится проблема подготовки профессионально-компетентного специалиста. Это связано с ростом требований к уровню и качеству процесса обучения в условиях реформ современного образования и государственной программы «Развития образования», которое заключается в повышении качества образования, с сохранением лидирующих позиций России в международном исследовании качества чтения и понимания текста, в международном исследовании качества математического и естественно-научного образования, повышением позиций России в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся.

Таким образом, отдельного внимания заслуживает проблема не только формирования компетенций новыми методами обучения, но и методикой оценки сформированности компетенций.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшнем этапе развития современного образования наряду с пассивными методами обучения, широкое распространение получили активные и интерактивные формы. Образование объективно нуждается в применении инновационных подходов, внедрение которых в учебный процесс позволит формировать у обучающихся профессиональные умения, навыки, компетенции при меньших затратах времени. Формы обучения, определяющие взаимодействие преподавателя и обучающихся, являются интерактивными формами.

Наиболее типичный пример для ведомственных вузов – необходимость научить слушателя применять теорию оперативной деятельности при работе по вводной, отражающей конкретную оперативную ситуацию:

- при невозможности полноценного рассмотрения вопроса либо качественной отработки практического задания в рамках одной дисциплины без учета положений других дисциплин. Так, сложно себе представить занятия по проблемам привлечения к конфиденциальному сотрудничеству, на котором не рассматриваются вопросы психологии.

Рольевые функции с применением интерактивных технологий выстраивается по следующему алгоритму:

- 1) описание ситуаций с рассмотрением нескольких путей решения;
- 2) подборка методов, приемов решения проблемных ситуаций;
- 3) предоставление самостоятельности участникам для творческого подхода решения поставленной задачи;
- 4) подведение итогов с оцениванием действий участников.

Основой данной формы может быть только модель профессиональной деятельности в целом, а не ее отдельные элементы. Моделируемая система рассматривается как динамическая, что проявляется в игре в виде цепочки решений. Решение, принимаемое на основании исходной обстановки, определяет последующие действия игроков, на основе многоэтапной задачи и доведенной обстановки, игроки организуют деятельность и принимают решение на каждом следующем этапе. В процессе принятия решений участники осуществляют деловое общение и совместную деятельность. Игра базируется на основе доведенной игрокам (коллективам) исходной ситуационной обстановки, которая должна быть дополнена в процессе проведения игры, после чего осуществляется выработка, обсуждение и принятие решений.

Эффективность различных видов с применением инновационных подходов к обучению взаимосвязана от мастерства преподавателя, умений преподавать учебный материал, выбранных технологий обучения, от его правильных доброжелательных взаимоотношениях с обучающимися, создавать ситуации, в которых обучаемые могут максимально проявить свои самые лучшие качества, поэтому исследование путей повышения эффективности современных технологий обучения в формировании умений предполагало и

разработку рекомендаций преподавателям, использующим данные методики в учебное и внеучебное время. Преподаватель должен нести ответственность за управление аудиторией в любой ситуации, за этические, профессиональные нормы, за свою коммуникативную компетентность, позволяющую ему обучать посредством интерактивных технологий. Имеется ввиду взаимодействия обучающихся и обучающего представляющих систему обмена информацией, раскрытие внутренних возможностей личности.

Таким образом, одним из основных путей повышения эффективности комплексного применения интерактивных форм и методов обучения, является совершенствование процесса воспитания, обучения по формированию у обучающихся компетенций разного характера, опираясь на субъект-субъектные отношения в процессе обучения.

При этом важно, чтобы контроль и высокая требовательность к обучаемым отвечал следующим требованиям: систематичность, сочетание различных форм контроля, всесторонность и объективность.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по оценке качества подготовки обучающихся и выпускников, выполняются путем определения уровня освоения дисциплин и уровня сформированности компетенций.

На данном этапе реализации компетентностного подхода в образовании, для определения уровня подготовки обучаемого, учебному заведению предложено самостоятельно разрабатывать и внедрять систему оценки результатов образовательных достижений субъекта (специалиста).

Предлагаем на рассмотрение вариант системы оценки результатов образовательных достижений, включающей в себя:

Виды контроля: текущий контроль, рубежный контроль, промежуточная аттестация, итоговая аттестация.

Текущий контроль проводится для проверки качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной работы обучаемых и совершенствования методики проведения учебных занятий.

Рубежный контроль проводится для обобщения результатов обучающегося по учебной дисциплине за семестр. Он может проводиться в случаях, если не проводится промежуточная аттестация. Оценка за семестр выставляется, как округлённое по законам математики до целого числа среднее арифметическое текущих отметок в баллах. Если обучающийся в ходе текущего контроля оценен повторно, учитывается последняя оценка.

Промежуточная аттестация по дисциплине проводится в форме экзамена (зачета), с целью определить уровень освоения дисциплины, через оценку приобретенных знаний, умений и сформированных навыков.

Промежуточная аттестация по профессиональному модулю проводится в форме квалификационного экзамена, с целью определить уровень сформированности компетенций, через оценку способности применять приобретенные знания, умения и сформированные навыки, для осуществления определенного вида деятельности.

Для проведения квалификационного экзамена проведения назначается комиссия, в состав которой (как правило председателем комиссии) входит представитель заказчика.

Итоговая аттестация проводится в форме выпускной квалификационной работы или (и) государственного экзамена, с целью:

установить уровень подготовки выпускника образовательного учреждения к выполнению профессиональных задач;

проверить и оценить соответствие его подготовки требованиям ФГОС и (или) квалификационным требованиям;

решить вопрос о присвоении выпускнику квалификации по полученной специальности (направлению профессиональной переподготовки) и выдаче документов об образовании соответствующего образца.

Методы контроля: устная фронтальная беседа, письменный опросы, с использованием материально-технических средств обучения.

Формы контроля: устный индивидуальный опрос, тестирование, контрольный опрос, решение ситуационных задач, выполнение заданий, выполнение нормативов, решение компетентностно-ориентированных задач.

Порядок начисления баллов по оценкам соответствующих определенным уровням подготовки обучаемого (пятибалльная система оценки образовательных достижений обучаемого).

Критерии оценки:

Критерии общих уровней подготовки;

Критерии уровней подготовки по результатам тестирования и контрольного опроса;

Критерии уровней подготовки по результатам индивидуального собеседования;

Критерии уровней подготовки по результатам решения ситуационных задач и выполнения заданий;

Критерии уровней подготовки по результатам выполнения нормативов;

Критерии уровней подготовки по результатам решения компетентностно-ориентированных задач;

Критерии оценки уровней сформированности компетенций;

Критерии оценки рубежного контроля;

Критерии оценки для промежуточной аттестации;

Контроль образовательных достижений субъекта (специалиста), проводится во всех видах учебных занятий, определенными методами и формами контроля обучения, для определения уровня подготовки обучаемого.

Уровень подготовки у субъекта (специалиста), оценивается наличием и качеством: приобретенных знаний и умений, а также сформированных навыков и компетенций.

Для объективного определения уровня результатов (высокий, средний, ниже среднего, низкий) образовательных достижений субъекта (специалиста), вырабатываются различные критерии оценки, отраженные в рабочей программе учебной дисциплины (профессионального модуля).

Оценка образовательных достижений обучаемого осуществляется по пяти балльной системе (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). В ходе текущего контроля или аттестации, при показе обучаемым определенного уровня подготовки, ему выставляется соответствующая оценка, которой начисляется соответствующее количество баллов.

В целях получения объективной оценки сформированных компетенций, необходимо определить уровни сформированности компетенций. Компетенция полностью сформирована – соответствует общему высокому

уровню подготовки. Компетенция частично сформирована – соответствует общим среднему и ниже среднего уровням подготовки. Компетенция не сформирована – соответствует общему низкому уровню подготовки.

Компетенция может быть оценена, пройдя полный цикл формирования, который включает в себя освоение дисциплин и (или) профессионального модуля, а также прохождения практик. Оценивается компетенция на промежуточной аттестации, по результатам решения компетентностно-ориентированного комплексного задания.

Выводы. По результатам анализа уровня сформированности компетенций студентов определяются корректирующие мероприятия содержания и качества образовательной деятельности.

Информация по результатам мониторинга сформированности компетенций собирается, структурируется, анализируется и хранится на каждом уровне, но ни как не отражается в документе государственного образца – дипломе.

В настоящее время образовательная организация, самостоятельно разрабатывая систему оценки результатов образовательных достижений субъекта (специалиста), не имеет нормативно обеспеченного единого системного подхода, что представляет определенную проблему и заслуживает отдельного исследования.

Литература:

1. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций на современном этапе развития российского образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Издательско-информационный центр «Фабула», 2012. – 160 с.

2. Горденко Н.В. Современные научные подходы к организации образовательного процесса. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 86-87.

3. Горденко Н.В. Проектное образование как способ активизации учебной деятельности студентов. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 87-88.

4. Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. Логическое познание и групповые формы учебной работы как способ интенсификации обучения. // Успехи современного естествознания №3, 2008. С. 78-79.

5. Кравченко Т.И., Барсукова А.Д., Горденко Н.В., Скиба В.А. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации. – Ставрополь: Изд-во СФМГУПИ, 2006. – 74 с.

6. Горденко Д.В., Горденко Н.В., Шапошников Е.В., Горбачев А.В., Павлюк Д.Н. Методика проведения занятий в сложной форме обучения в рамках компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20054> (дата обращения: 24.01.2019).

7. Горденко Н.В., Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Шапошников Е.В., Павлюк Д.Н. Инновационное обучение в программе подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24872> (дата обращения: 24.01.2019).

8. Захаров Н.М., Горденко Н.В., Резеньков Д.Н., Гончаров М.О., Горденко Д.В. Роль преподавателя на основе психологических свойств учащихся в рамках компетентностного подхода // European Social Science Journal. – 2017. – № 6. С. 256-262.

9. Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Формирование компетенций обучающихся с учетом психологических свойств личности в рамках компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. С. 404-407.

10. Горденко Д.В., Горденко Н.В. Формирование профессиональных компетенций на основе инновационных методов обучения // В сборнике: Общество и личность: гуманизация в условиях инновационной и коммуникационной культуры. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. – 2018. С. 530-534.

11. Шапошников Е.В., Горденко Д.В., Гальвас А.В. Оценивание образовательных достижений субъекта образовательной сферы (обучаемого) в условиях современного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 365.

Педагогика

УДК: 378.2

заместитель начальника кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Кушев Павел Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Белевцев Виталий Владимирович

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Аннотация. К одному из основных направлений развития педагогических теорий в современных условиях относится проблема подготовки творчески активного, профессионально-компетентного специалиста, способного эффективно решать сложные многоплановые задачи в профессиональной деятельности. Это связано с ростом требований к уровню и качеству образования в современных условиях образовательных реформ. Отдельного внимания заслуживает проблема формирования компетенций на основе инновационных методов обучения. В статье рассматриваются методы обучения, которые формируют компетентную профессиональную личность.

Ключевые слова: компетенции, интерактивные формы обучения, методы обучения.

Annotation. One of the main directions of development of pedagogical theories in modern conditions is the problem of preparing a creatively active, professionally competent specialist who is able to effectively solve complex multi-faceted tasks in professional activity. This is due to the increasing requirements for the level and quality of education in modern conditions of educational reforms. Separate attention should be paid to the problem of formation

of competencies based on innovative teaching methods. The article discusses the training methods that form a competent professional personality.

Keywords: competences, interactive forms of education, teaching methods.

Введение. К одному из основных направлений развития педагогических теорий в современных условиях относится проблема подготовки творчески активного, профессионально-компетентного специалиста, способного эффективно решать сложные многоплановые задачи в профессиональной деятельности. Это связано с ростом требований к уровню и качеству процесса этой подготовки в современных условиях образовательных реформ. Главное состоит в том, чтобы система обучения в вузах России всеми средствами способствовала возможности развития активной, творческой и образованной личности.

В связи с вышесказанным отдельного внимания заслуживает проблема формирования компетенций на основе инновационных методов обучения, развивающих познавательную активность обучающихся, их творческое мышление, умение практически использовать полученные знания на практике. Для этого необходимо использовать активные и интерактивные методы обучения (тренинги, дискуссии, круглые столы, викторины и др.), которые формируют компетентную профессиональную личность.

Изложение основного материала статьи. Образование объективно нуждается в применении инновационных подходов, внедрение которых в учебный процесс позволит формировать у обучающихся профессиональные умения, навыки, компетенции при меньших затратах времени. В процессе совершенствования организации обучения выступает применение интерактивных форм, позволяющих, как было определено ранее, обеспечивать эффективность субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимся. Чтобы студент стал субъектом обучения, т.е. у него возникла ответная целенаправленная познавательная деятельность. Тогда обучающийся, осознав цель, будет выбирать рациональные средства, научиться самостоятельно добывать знания, формировать навыки и умения. Роль преподавателя как организатора процесса обучения возрастает.

Тренинги (упражнения), являясь самой распространенной и достаточно простой формой занятий, используются в процессе обучения на занятиях по с самого начала пребывания студентов в вузе. В последующем, на втором-третьем курсах, упражнения и тренинги по своему содержанию усложняются, на них уже отрабатываются не только выполнение каких-то отдельных нормативов (действий), но и формирование управленческих навыков в осуществлении мероприятий по организации деятельности. К сожалению, эта форма обучения редко используется преподавателями на старших курсах, хотя восемь-десять лет назад ее применение, особенно накануне комплексных государственных экзаменов, позволяло активизировать у студентов управленческие навыки и умения. Тренинги (одиночные, попарные, в малых группах) могут применяться сейчас не только как отдельная форма, но и как эффективный метод в составе других форм занятий.

В имитационных играх, выделяют, модели среды и системы управления. Модель среды – это создаваемая преподавателем обстановка, имитирующая реальную, возникающую в служебной деятельности. Она является входящей информацией для созданной модели управляющей системы, на выходе которой на основе решений игроков, моделирующих действия руководителей, осуществляется управление. По сути, при групповых упражнениях и тренингов, при работе на компьютере преподаватель проводит имитационную игру с обучающимся. В зависимости от учебных целей занятия создается обстановка, имитирующая реальную, которая позволяет вырабатывать или закреплять навыки и умения в уяснении задачи и принятии правильных решений.

Анализ конкретных ситуаций может быть применен при изучении любого модуля образовательной программы и зависит от содержания и логики построения изучаемого материала, темы, а также поставленных целей обучения. При анализе конкретных ситуаций рассматриваются стандартные, подобные и неизвестные ситуации.

Бесспорно, что целесообразно рассмотрение первых двух видов ситуации проводить на младших курсах, а третий – применять на занятиях на старших курсах, особенно на практических занятиях. Продолжительность занятий зависит от ситуации и уровня подготовки студентов. Как правило разбор ситуаций проходит в малых группах для выработки различных всесторонних решений, с последующем анализом решений и представлением информации методом межгрупповых дискуссий.

Ролевые игры позволяют обучающемуся «походить в чужой роли», посмотреть, как бы на себя со стороны. Критический разбор итогов позволяет отметить конструктивный и деструктивный потенциал обучающегося. В ролевых играх тому, кто выполняет роль участника анализируемой ситуации, наряду с ее описанием, выдается инструкция, в которой предписано, как вести свою роль, какой стратегии придерживаться, какой характер установки изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, какие цели достигать и т.д. Такие же инструкции получают все участники ролевой игры.

Обучаемые, каждый в указанной роли, разыгрывают ситуации, возникающие при отдаче предварительных распоряжений, при организации (подготовке) выполнения задачи. Если все это запечатлется видеосъемкой, а затем может быть просмотрено с разбором поведения участников игры, то от такой формы занятий для всех субъектов игры положительный эффект значительно возрастает. Ролевые игры представляют собой не только игру с заданным сценарием с изучением нового материала, но и игру с входением в заданный образ. Целесообразным считается проведение ролевых игр с обучающимися старших курсов, уже имеющими определенные навыки, иначе обучающиеся не справятся со своей ролью.

Учебно-ролевые игры развивают репродуктивное, творческое, педагогическое, психологическое мышление, адаптационные свойства и способности в постоянно изменяющейся практике обучения и развития. Четко определенные заранее ролевые функции участников занятия с применением интерактивных технологий позволяют продумать возможные варианты реализации реализации приобретенных навыков и умений, в зависимости от сюжетных ходов, предусмотренных сценарием. Это, в свою очередь, облегчит работу педагога и экспертов по оценке уровня развития профессиональной компетентности, в зависимости от меняющейся ситуации в ходе обучения.

В целях совершенствования процесса организации формирования умений и навыков предусмотрены:

- 1) разработка сценария (поэтапного описания действий участников игры, с изложением основных ее элементов, но с сохранением простора для индивидуально - креативной деятельности);
- 2) определение средств управления общением;

3) проектирование возможных (положительных и отрицательных) результатов обучения с использованием интерактивных форм и методов.

Обучение с применением интерактивных технологий выстраивается по следующему алгоритму:

1) определение сюжета, выделение проблемных ситуаций, включение различных способов разрешения конфликтных ситуаций;

2) определение способов поведения участников и возможных изменений способов решения проблемы;

3) подбор приемов, которые могут быть использованы для разрешения узловых проблем;

4) в ходе учебной деятельности - предоставление полной самостоятельности каждому участнику для достижения положительного результата;

5) при подведении итогов - детальный анализ действий участников, оценка их деятельности на каждом из этапов игры.

Основной деловой игры может быть только модель профессиональной деятельности в целом, а не ее отдельные элементы.

Моделируемая система в деловой игре рассматривается как динамическая, что проявляется в игре в виде цепочки решений. Решение, принимаемое на основании исходной обстановки, определяет последующие действия игроков. На основе многолучевой задачи и доведенной обстановки игроки организуют деятельность и принимают решение на каждом следующем этапе. В процессе принятия решений участники осуществляют деловое общение и совместную деятельность. Игра базируется на основе доведенной игрокам (коллективам) исходной тактической обстановки, которая должна быть дополнена в процессе проведения игры, после чего осуществляется выработка, обсуждение и принятие решений. Параллельно без участия игроков осуществляется анализ хода игры руководителями. При этом содержание этапов игры может подвергаться существенной коррекции. В ходе деловой игры формируются профессиональные и должностные навыки и умения принятия управленческих решений; моделируется совместная деятельность (взаимодействие) участников и их общение в процессе выполнения задачи; обеспечивается соответствие деятельности и общения установленным правовым, социальным, профессионально-деятельностным (специальным, технологическим и др.) нормам.

Такие интерактивные формы, как деловые и ролевые игры, могут применяться на занятиях не только с целью развития и закрепления навыков и умений, но и с целью проверки уровня подготовки, т.е. как итоговые формы контроля результатов обучения (формирования умений и профессионально значимых компетентностей) обучаемых.

В целом разработка и применение игровых форм обучения на занятиях – процесс разносторонний, творческий и весьма продуктивный с точки зрения развития профессиональных навыков, умений будущих специалистов. Внедрение его вполне оправдано и практически всегда гарантирует ощутимый результат, повышающий эффективность обучения.

Выводы. Очевидно, что продуктивность любых занятий, а тем более занятий с применением инновационных технологий обучения, зависит, в первую очередь, от личности и роли преподавателя, от его умения строить правильные взаимоотношения с обучающимися, создавать ситуации, в которых курсанты могут максимально проявить свои самые лучшие качества. Поэтому исследование путей повышения эффективности применения интерактивных технологий в формировании умений у обучаемых предполагало и разработку рекомендаций преподавателям, использующим интерактивные формы и методы обучения на учебных занятиях и во внеучебное время. Все, чему обучает преподаватель, он должен демонстрировать на своем примере, а, следовательно, нести ответственность за управление аудиторией в любой, складывающейся в процессе обучения, ситуации, за этические нормы своего поведения, за свою обучающую компетентность, которая позволяет обучать студентов посредством интерактивных технологий. Речь идет, прежде всего, о знании преподавателем законов профессионально-педагогического общения, под последним подразумевается система взаимоотношений педагога и обучающихся, содержанием которого является обмен информацией, познание личности и оказание воспитательного воздействия. Преподаватель выступает как конструктор межличностных отношений, он организует интерактивное взаимодействие и практически является его исполнителем и управленцем.

Применения интерактивных форм и методов обучения является совершенствованием организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков. Применяя интерактивные технологии комплексно, системно, опираясь на субъект-субъектные отношения в процессе обучения, преподаватель-новатор может добиться высокого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов.

Литература:

1. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций на современном этапе развития российского образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Издательско-информационный центр «Фабула», 2012. – 160 с.

2. Горденко Н.В. Современные научные подходы к организации образовательного процесса. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 86-87.

3. Горденко Н.В. Проектное образование как способ активизации учебной деятельности студентов. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 87-88.

4. Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. Логическое познание и групповые формы учебной работы как способ интенсификации обучения. // Успехи современного естествознания №3, 2008. С. 78-79.

5. Кравченко Т.И., Барсукова А.Д., Горденко Н.В., Скиба В.А. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации. – Ставрополь: Изд-во СФМГУПИ, 2006. – 74 с.

6. Горденко Д.В., Горденко Н.В., Шапошников Е.В., Горбачев А.В., Павлюк Д.Н. Методика проведения занятий в сложной форме обучения в рамках компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20054> (дата обращения: 24.01.2019).

7. Горденко Н.В., Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Шапошников Е.В., Павлюк Д.Н. Инновационное обучение в программе подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24872> (дата обращения: 24.01.2019).

8. Захаров Н.М., Горденко Н.В., Резеньков Д.Н., Гончаров М.О., Горденко Д.В. Роль преподавателя на основе психологических свойств учащихся в рамках компетентностного подхода // European Social Science

9. Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Формирование компетенций обучающихся с учетом психологических свойств личности в рамках компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. С. 404-407.

10. Горденко Д.В., Горденко Н.В. Формирование профессиональных компетенций на основе инновационных методов обучения // В сборнике: Общество и личность: гуманизация в условиях информационной и коммуникационной культуры. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. – 2018. С. 530-534.

Педагогика

УДК:373.31

кандидат педагогических наук, доцент Лаптиева Галина Григорьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования этической рефлексии у младших школьников. В статье рассматриваются возрастные особенности учащихся начального звена школы, способствующие формированию данного качества, выделены критерии и уровни сформированности этической рефлексии.

Ключевые слова: этическая рефлексия, возрастные особенности младших школьников, критерии и уровни сформированности этической рефлексии.

Annotation. This paper is devoted to the problem of ethical reflection formation in junior schoolchildren. In the paper such aspect as age features of junior schoolchildren which help them to form ethical reflection are examined. Moreover the criteria and level of ethical reflection formation are also examined.

Keywords: ethical reflection, age features of junior schoolchildren, criteria and level of ethical reflection formation.

Введение. В настоящее время приоритет воспитания у детей и молодежи этических ценностей остается крайне актуальным. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования личностными результатами освоения основной образовательной программы называются, в частности, развитие «личной ответственности за свои поступки ... на основе представлений о нравственных нормах», а также «этических чувств, ... эмоционально-нравственной отзывчивости» [4, пп. 10.6, 10.8].

Однако существенные недостатки школы в нравственном воспитании, зачастую, приводят к серьезному несоответствию нравственного поведения школьников внушаемым нравственным знаниям. Поэтому формируя моральные установки и поведение, необходимо создавать условия для рефлексии воспитанником произошедших с ним изменений и анализа складывающихся отношений в семье, классном и других коллективах.

Изложение основного материала статьи. Особенность рефлексивных процессов обусловлена способностью ребенка к осмыслению себя (собственного опыта, чувств и т.д.). Основой для успешного протекания этих процессов является совокупность этических представлений и ценностей, составляющих основу личностного становления младшего школьника. В процессе этического познания младший школьник набирается морального опыта, опыта выбора решений и поступков нравственного характера. Таким образом формируется его этическое сознание. «Но этического познания и сознания недостаточно. У этого сознания должно быть самосознание. А его образует то, что называется этической рефлексией» (Н.И. Козлов).

Этическую рефлексию следует рассматривать как «деятельность сознания по исследованию своих действий, мотивов и их рациональной и эмоциональной оценке», как «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, внутренних состояний, переживаний в процессе взаимодействия с "другими" и в ходе последующей их оценки» [1]. Этическая рефлексия позволяет ребенку осознать смысл моральных требований и способствует выработке к ним личного отношения.

Возникновение и развитие этической рефлексии является важнейшим условием эффективности нравственного воспитания как непрерывного процесса соотнесения знаний, чувств, поведения школьников с ценностными основаниями жизнедеятельности людей, утверждает А.И. Шемшурин [3].

Наиболее высоким уровнем нравственной воспитанности личности являются не только усвоенные нравственные знания, но и поведение в соответствии с ними. Именно нравственные поступки выражают степень сформированности этической рефлексии.

Возраст 7-11 лет – наиболее сензитивный период для формирования названного качества, чему способствует ряд возрастных особенностей младших школьников. Данный возраст характеризуется появлением осознанной системы представлений о себе, окружающих, о нравственных нормах, на основе которых ребенок строит взаимоотношения с людьми. Знание себя, осознанность отношений с окружающими предполагают анализ, обдумывание оснований собственных поступков, то есть определенный уровень развития этической рефлексии.

Дальнейшее формирование этической рефлексии происходит на основе включения ребенка в учебную деятельность, которая является важной возрастной особенностью и требует от ребенка новых достижений в развитии мышления и других психических процессов.

На развитие рефлексивного мышления ребенка, по Ж. Пиаже, оказывают влияние его общение со сверстниками, созревание, индивидуальный опыт и деятельность. У младшего школьника появляется способность оценивать собственные действия, переживания в процессе взаимодействия с окружающими людьми, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности, что ведет к формированию этической рефлексии.

Мышление оказывает огромное влияние на содержание всех психических функций, в том числе и воображения. В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Развитие воображения ведет к формированию у детей способности

перерабатывать в своем сознании мотивы поведения тех или иных образов, представлять события во времени, изменять сюжетную линию рассказа. Этот процесс предполагает соотнесение "Я" ребенка (как воспринимающего субъекта) с героями произведений разных жанров, отражающих различные типы мировоззрения, с мнениями и взглядами сверстников, педагогов, с собственными впечатлениями (внутренний диалог). Именно на этом этапе происходит более глубокое осмысление, осознание, уточнение, наполнение новым содержанием этических представлений, что является необходимым условием формирования этической рефлексии.

В процессе дальнейшей социализации ребенок приобретает способность к идентификации с другими людьми, а также сказочными и воображаемыми персонажами, указывает В.С. Мухина [2]. Именно через идентификацию он познает большинство этических эталонов. Ребенок обычно стремится идентифицироваться с образом, который производит на него большое эмоциональное впечатление. Присваивая себе этот образ, младший школьник начинает через него осознавать себя, соотносить своё нравственное "Я" с этим эталоном и с "Я" других людей. Сложившиеся образы составляют основу опытного знания ребенка, на основе чего происходит формирование его способности к этической рефлексии.

Изменения в памяти являются производными от мышления. В младшем школьном возрасте ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Погружаясь в учебную деятельность, заучивая и воспроизводя учебный материал, ребенок получает возможность рефлексировать свои личные психические изменения. Для развития рефлексии, в том числе и этической, необходимо учить ребенка понимать и запоминать именно те знания и навыки, которые необходимы не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

Произвольность и осознанность всех процессов, их интеллектуализация и внутреннее опосредование являются основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста. Учебная деятельность требует от ребенка рефлексии, оценки самого себя, произошедших в себе изменений. Одна из важных особенностей учебной деятельности состоит в том, что дети должны обстоятельно обосновывать справедливость своих высказываний и действий. При этом у младших школьников постепенно формируется важное рефлексивное умение – как бы со стороны оценивать собственные мысли и действия.

Рефлексия является центральным новообразованием младшего школьного возраста. Она позволяет ребенку отслеживать цели, процесс и результаты своей деятельности, собственные внутренние изменения, а также осознавать себя как изменяющуюся личность. Содержанием рефлексии становится поиск и выбор линии собственного поведения. С приходом в школу ребенок осознает необходимость строго соблюдать целую систему четких моральных требований, норм и правил, упорядочивающих его поведение, и которыми он должен руководствоваться в отношениях с взрослыми и сверстниками.

Относясь к взрослым как к образцу, младший школьник жаждет признания с их стороны. Для этого он старается соответствовать таким нормативам поведения как хорошее поведение и знания, потому что именно они являются предметом постоянного интереса старших. Притязание на признание взрослыми стимулирует младшего школьника к развитию себя как личности. Он стремится получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям, у него пробуждается чувство самоуважения, гордости или стыда в зависимости от поступка. Он может гордиться не только моральными поступками, одобряемыми взрослым, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью), которые он хорошо осознает. И аналогично, рефлексировав, может стыдиться не только замеченного взрослым поступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности), которые он сам оценивает как недостойные [2].

На основе этого в младшем школьном возрасте происходит появление и такого важного новообразования как произвольное поведение, которое тесным образом связано с формированием способности к этической рефлексии. Развивающаяся самостоятельность и формирующиеся в данном возрасте нравственные мотивы позволяют ребенку самому выбирать, как поступать в определенных ситуациях.

В процессе формирования этической рефлексии важно учитывать и такую возрастную особенность младшего школьника, как склонность к игре. Являясь добровольным участником игровых отношений, ребенок осваивает нормативное поведение, старается следовать установленным правилам, ведь в случае нарушения осуждение других участников не заставит себя ждать, его могут принудить выйти из игры. В процессе игровой деятельности младший школьник, анализируя подобный опыт взаимодействия и истинные причины такого отношения к себе, учится считаться с другими, оценивать свои поступки и поступки других детей, развивает умения оперировать ситуацией нравственного выбора. Так, через овладение навыками конструктивного взаимодействия с окружающими путем осознания и усвоения моральных ценностей и норм, ребенок овладевает способностью к этической рефлексии.

С нашей точки зрения, к критериям, отражающим способность младших школьников к процессу этического рефлексирования, следует отнести:

- 1) когнитивный критерий. Его показатель – полнота, объем и глубина этических представлений и понятий, понимание ребенком своих сильных и слабых сторон, называние своих состояний и настроений.
- 2) Эмоционально-ценностный критерий включает чувства – внутренние переживания, стремление к нравственному преображению, различение добра и зла, "чувствование" нравственной красоты.
- 3) Поведенческий критерий предусматривает постепенное накопление собственного опыта проживания ситуаций морального выбора. Его показатель – поступки – выполнение упражнений, предполагающих совершение нравственного выбора в ситуациях, предлагаемых учителем, действие согласно полученным нравственным знаниям в реальных жизненных ситуациях (проявление эмпатии, уважительного отношения к взрослым, терпеливости, доброжелательности), ответственность за последствия своих поступков.

На этой основе можно выделить уровни сформированности этической рефлексии у младших школьников.

Высокий уровень характеризуется четким пониманием младшим школьником социальной значимости моральных норм, адекватным осмыслением своих переживаний; положительным отношением к соблюдению нравственно-этических норм и негативным отношением к их нарушителям, проявлением сопереживания, эмоциональной отзывчивости; умением оперировать ситуацией морального выбора, стремлением оценивать свои нравственные/бездарственные поступки и нести за них ответственность.

Средний уровень определяется недостаточной осознанностью ребенком социальной значимости морально-этических норм, адекватным осмыслением своих мотивов в стандартных этических ситуациях; возникновением трудностей оценки своих поступков и других детей, сложностями нравственного решения в

ситуации морального выбора; способностью к сочувствию и сопереживанию (в основном, только по отношению к родным и знакомым).

Низкий уровень характеризуется ограниченным объемом и недостаточной глубиной представлений ребенка о моральных нормах и этических понятиях, отсутствием осознанного определения мотива поведения, трудностями в обосновании и выражении мнения по поводу ситуации морального выбора; неуверенностью в выборе нравственного поступка и нежеланием нести ответственность за последствия собственных поступков.

Одним из средств, способствующих развитию у детей этической рефлексии, умению оценивать собственные поступки и поступки окружающих в различных жизненных ситуациях, сопереживать эмоциональным состояниям и чувствам другого человека как своих собственных, являются личностные ситуации (свободно возникающие и специально создаваемые педагогом). Их применение предполагает постановку перед детьми специальных задач по вычленению общего нравственного содержания поступков участников данной ситуации, предложение представить себя на месте героя и обозначить свою линию поведения в подобном случае. При этом школьники получают возможность самостоятельно делать выводы и выражать оценку нравственной стороны тех или иных поступков. Приведем примеры подобных личностных ситуаций.

Ситуация №1. Ты с другом увидел, что старушка обронила кошелек. Там оказалось 284 рубля. Друг предложил поделить их поровну.

Вопросы для беседы: Сколько денег получит каждый из вас? На что их можно потратить? Как вы думаете, что почувствует старушка, обнаружив пропажу? Представьте, что это ваша бабушка ...

Ситуация №2. Родители дали тебе 300 рублей. Надо купить младшей сестре перчатки за 100 руб., себе журнал за 85 руб. и сделать собаке прививку за 150 руб.

Вопросы: Возможно ли на имеющиеся деньги выполнить заданное? Что можно сделать на эту сумму? Какой вариант выберешь ты? Почему?

Важными условиями в процессе формирования этической рефлексии у младших школьников являются:

1. Организация в образовательном учреждении развивающей среды, которая предполагает ориентацию на развитие субъектности учащегося, а именно его этического сознания, самоконтроля и оценки поведения, действий и поступков, их последствий для окружающих.

2. Организация целенаправленной работы учителя по формированию этического облика младшего школьника. Нравственное воспитание в начальном звене школы должно пронизывать весь процесс обучения. Необходимо строить уроки так, чтобы побуждать ребенка к достижению моральной осознанности в выборе нравственных поступков и форм этического поведения в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

3. Систематическая диагностика динамики развития этических представлений и убеждений младшего школьника, его ценностных ориентаций, степени развития рефлексивных способностей, особенно их этической стороны.

4. Актуализация субъектной позиции школьников в процессе нравственного воспитания, то есть создание условий для стимулирования личности ребенка производить изменения в самом себе исходя из моральных принципов.

Выводы. Таким образом, формирование этической рефлексии в младшем школьном возрасте должно быть направлено на осознание учащимися известных сведений о нравственных нормах и познанию неизвестных им правил и норм поведения, способствовать корректированию собственных проявлений с этическими позициями окружающих.

Литература:

1. Капустина Н. Г. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения / Н.Г. Капустина // Известия Уральского гос. ун-та. – 2008. – №60. – С. 61-69.

2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2003. – 456 с.

3. Шемшурин А.И. Содержание и педагогические принципы нравственного воспитания школьников / А.И. Шемшурин // Этическое воспитание. – 2005. – №1. – С. 35-38.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение. – 2015.

Педагогика

УДК: 377.5

доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна

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

аспирант Трегубова Елена Дмитриевна

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СПО

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию готовности к проектной деятельности педагога СПО. Авторы обосновывают актуальность исследования, приводя результаты аналитического обзора философской и психолого-педагогической литературы по проблеме, раскрывают содержание понятий «проектная деятельность педагога СПО», «готовность к деятельности» и «готовность к проектной деятельности педагога СПО». На основе анализа подходов к определению структурных компонентов готовности представлена структура готовности к проектной деятельности педагога СПО как совокупность взаимодополняющих компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

Ключевые слова: проектная деятельность; педагог СПО; готовность к деятельности; готовность к проектной деятельности педагога СПО.

Annotation. This article will focus on the research of readiness of a secondary vocational education teacher to project activities. The authors justify the urgency of the topic, give analytical reviews of philosophical, psychological and educational literature on the issue, reveal the concepts “project activities of a secondary vocational education teacher”, “readiness to activities”, and “readiness of a secondary vocational education teacher to project activities”. Based on the analysis of various approaches to determine the structural characteristics of the project activities, a new structure of the latter is submitted as a set of interdependent pillars: motivation-and-value, cognitive, activity-orientated, and reflexive-evaluative.

Keywords: project activities, secondary vocational education teacher, readiness to activities, readiness of a secondary vocational education teacher to project activities.

Введение. Актуальность обращения к исследованию проектной деятельности обусловлена инновационными преобразованиями системы образования, в том числе профессионального. Решение стратегических задач по совершенствованию структуры, содержания и технологий СПО, развитие системы обеспечения его качества, повышение эффективности управления, актуализируют вопросы готовности педагога к постоянным системным изменениям.

Основные направления государственной политики Российской Федерации в сфере СПО предполагают проектирование содержания и технологий обучения, условий и организационных форм их реализации. В частности, изучение Профессионального стандарта «Педагог профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» позволило нам выявить ряд трудовых функций, содержащих действия и умения по проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося; по руководству, консультированию, контролю и оценке проектной деятельности обучающихся [17].

В научной литературе педагогическое проектирование рассматривается как деятельность, направленная на изменения, вносящие в образовательную систему новые элементы, обеспечивающие её переход из одного состояния в другое [6]. Учитывая, что педагогические объекты не образуются в результате самоорганизации, их создание и внедрение в практику требуют не только тщательной подготовки и специальных действий, но и соответствующих знаний, умений и профессионально-личностных качеств педагога [4, 21].

Педагогические исследования и личный исследовательский опыт свидетельствуют о недостаточном уровне развития проектных компетенций педагогов СПО. По оценкам экспертов 54,4% педагогов не проявляют свои компетенции области педагогического проектирования и управления проектами, почти треть (28%) указывают на имеющиеся проблемы методического обеспечения проектной деятельности обучающихся [1]. Необходимость разработки и реализации соответствующей педагогической поддержки по развитию данных компетенций на уровне образовательной организации обусловлена отсутствием более чем у 70% педагогов СПО, реализующих профессиональный цикл профессионально-педагогической подготовки [2].

Результаты анализа имеющихся научных источников свидетельствуют о наличии достаточной исследовательской базы для разработки проблемы готовности к проектной деятельности педагога СПО: исследования в области проектной деятельности [1, 6, 11, 12]; основные положения теории педагогической деятельности, педагогических систем и их проектирования [7, 8, 20, 21]; теория профессионального образования [13, 19, 20].

Обзор диссертационных исследований позволяет сделать вывод о широком научном интересе к проблемам проектной деятельности: дошкольников и школьников (В.В. Антропова, С.А. Ермолаев и др.); подростков (Н.В. Гузенко, Д.Ж. Давыдов и др.), различные аспекты проектной деятельности студентов также широко представлены в работах ученых [4, 9, 10].

Следует отметить, что большинство исследований затрагивает образовательный процесс школы и вузов, при этом значительное внимание в работах исследователей уделено вопросам проектной деятельности обучающихся, вместе с тем, недостаточно рассмотрены профессионально-личностные характеристики педагога СПО, осуществляющего проектирование в условиях образовательной организации.

Таким образом, актуальность исследования готовности к проектной деятельности педагога СПО определяется изменениями требований к его профессионально-педагогической деятельности; необходимостью разработки теоретических оснований формирования готовности к проектной деятельности в условиях профессионально-педагогической деятельности педагога СПО, а так же потребностью в разработке практического аппарата формирования исследуемой готовности в образовательной организации.

С целью уточнения теоретических положений по формированию готовности к проектной деятельности педагога СПО, в данной статье рассматривается понятие «готовность к проектной деятельности педагога СПО», уточняется ее структура и компоненты.

Изложение основного материала статьи. Анализ философской, психолого-педагогической литературы показал, что понятие «готовность» имеет многокомпонентный характер и рассматривается с позиции функционального подхода как избирательная активность; психологическая установка; определенное функциональное, психическое состояние, которое необходимо для эффективного выполнения деятельности. С позиции личностного подхода готовность рассматривается как сложное личностное образование, совокупность качеств и свойств личности, обеспечивающих выполнение функций, адекватных потребностям соответствующей деятельности. В работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна готовность рассматривается как целостное проявление всех сторон личности, обеспечивающее возможность эффективно выполнять свои функции [3, 5, 8, 9, 10].

Готовность к деятельности характеризуется как системно-структурное образование, системный характер готовности требует исследования ее структуры и компонентов. В структуре готовности ученые выделяют такие качества и свойства личности как: активное, положительное отношение к деятельности [5]; пригодность к деятельности [4]; определенная совокупность знаний, умений, навыков, а также профессионально значимых качеств [8, 16, 19].

Учитывая, что субъектом исследуемой нами деятельности и готовности к ней является педагог, как лицо, осуществляющее профессионально-педагогическую деятельность, остановимся на представлениях ученых о профессиональной готовности.

Готовность к педагогической деятельности В.А. Сластенин определяет как «особое психическое состояние личности», «как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной

направленности сознания на его выполнении» [19]. К.К. Платонов рассматривает профессиональную готовность как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [16]. К.М. Дурай-Новикова трактует профессиональную готовность к педагогической деятельности как качество личности, включающее положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества; как актуальное психологическое состояние, как регулятор педагогической деятельности [3].

Таким образом, несмотря на различия во взглядах на исследуемое понятие и отсутствие его единого определения, общим является понимание готовности как обязательного условия успешного осуществления деятельности; как совокупности состояний, качеств личности и собственно деятельности, выраженной в умениях и навыках. Содержание и структура готовности зависят от функциональных обязанностей и конкретных задач предстоящей деятельности. в нашем исследовании проектной.

Сущность понятия «проектная деятельность» взаимосвязана с такими научными понятиями как «проектирование» и «проект».

Проектирование как деятельность, под которой понимается в предельно сжатой форме «промысливание того, что должно быть» [14] обусловлено особой врожденной активностью человеческого сознания. Факт присутствия в начале любой деятельности человека мысленного, идеального образа реального продукта - «потребного будущего», который затем объективируется в знаковых системах, позволяет рассматривать «проектность» как специфическую особенность деятельности человека вообще. При этом суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности человека, направленной на идеально-перспективное изменение мира [11].

Проектирование как универсальный, самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, целенаправлен на создание реальных объектов с заданными функциональными, технико-экологическими и потребительскими качествами [20].

Характеризуя современный проектно-технологический тип культурной организации деятельности, А.М. Новиков, Д.А. Новиков рассматривают проектирование как начальную фазу любой продуктивной деятельности. Продуктивная деятельность трактуется как последовательность осуществления отдельных завершающих циклов – проектов, реализуемых в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам. В этом контексте проект предстает как «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией». Завершенность проекта определяется тремя фазами: проектировочной, технологической и рефлексивной [13].

В современной научно-педагогической литературе проектная деятельность связана с понятием «педагогическое проектирование». Одно из обобщенных его определений дает Е.С. Заир-Бек, характеризуя педагогическое проектирование как «прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [6].

В работах И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской педагогическое проектирование характеризуется как «практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [7].

Н.О. Яковлева конкретизирует требования к результату проектирования, как целенаправленной деятельности педагога по созданию проекта «инновационной модели педагогической системы, ориентированной на массовое использование» [21].

Н.В.Матяш, В.Д.Симоненко подчеркивают исследовательский, проблемный и развивающий характер проектной деятельности, характеризуя ее «как совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса» [12].

О.Г. Прикот, указывая на необходимый высокий уровень профессионального мастерства педагога, определяет педагогическое проектирование как «ценностно-ориентированную, глубоко-мотивированную, высокоорганизованную, целенаправленную профессиональную деятельность по изменению педагогической реальности» [18].

Таким образом, можно заключить, что педагогическое проектирование это деятельность, целью которой является решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации силами педагога (педагогического коллектива) за определенный период времени, характеризующаяся прогностичностью, практико-ориентированностью, аксиологичностью и рефлексивностью; особо подчеркивается новизна и прогнозируемая востребованность «педагогического продукта» в практике в конкретных педагогических системах.

Заметим также, что выявленные характеристики в той или иной степени могут использоваться для описания педагогической деятельности вообще, а представленные в определениях ценностно-мотивационная, целевая, результативно-рефлексивная составляющие соответствуют компонентам деятельности: потребность, мотив, цель, средства, действие и результат. Ученые подчеркивают, что проектирование в образовании как деятельность «по преобразованию и совершенствованию образования и воспитания с целью достижения конкретного, педагогического результата» организуется, реализуется и развивается и в педагогическом процессе, то есть интегрируется вокруг педагогической деятельности [20].

В научной литературе в педагогической деятельности выделяются ее компоненты как относительно самостоятельные функциональные виды деятельности педагога [19]. Предпринятый нами анализ функций (функциональных компонентов) профессионально-педагогической деятельности показал, что проектировочная функция является самостоятельной в практической педагогической деятельности.

Как новая функция профессионально-педагогической деятельности проектирование рассматривается Е.В. Пискуновой [15]. Согласно ее исследованиям функция проектирования проявляется в деятельности по проектированию индивидуального образовательного маршрута через предметное наполнение учебного плана; способ организации образовательной среды; систему формализованной и аутентичной оценки.

Обобщая и анализируя взгляды исследователей на характеристики проектирования, педагогического проектирования и проектной деятельности мы рассматриваем проектную деятельность педагога СПО как

функциональный вид его профессионально-педагогической деятельности по разработке, реализации и управлению развитием проекта (изменения) системы.

При этом, основываясь на общей логике организации процесса продуктивной деятельности и ее процессуальных компонентах, структурными компонентами проектной деятельности педагога СПО мы рассматриваем потребность и конкретизирующие ее мотивы, процесс целеполагания, целевыполнения, результат, оценка и саморегуляция [13].

На основе анализа научных источников [3, 5, 8], мы пришли к выводу, что выделение авторами компонентов готовности концентрируется вокруг личностной, когнитивной и деятельностной составляющих. Исходя из вариативности предлагаемых структур и их содержательного наполнения мы, с учетом особенностей проектной деятельности в системе СПО выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Содержательная характеристика и выделенные функции компонентов представлены в таблице.

Компоненты готовности к проектной деятельности педагога СПО, их содержательная интерпретация и функции

<i>Компонент</i>	<i>Содержание</i>	<i>Функция</i>
Мотивационно-ценностный	мотивация на результативное осуществление проектной деятельности; ценностные ориентации на совершенствование собственной профессионально-педагогической деятельности	ценностно-смысловая стимулирующая развивающая
Когнитивный	знания методологии, теоретических основ и технологий проектной деятельности; знания основ организации и управления проектной деятельностью; современные отраслевые знания	обучающая информационно-ориентирующая организационно-управленческая
Деятельностный	Проектировочные, организаторские, исполнительские, оценочные умения; умения работать в команде	развивающая организационно-управленческая оценочная
Рефлексивный	самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самокоррекция, самоконтроль	рефлексивная развивающая

Выводы. Представленная характеристика готовности педагога СПО к проектной деятельности в целом не исчерпывают всех аспектов рассматриваемого явления, тем не менее, в контексте нашего исследования их выявление имеет определенную значимость и позволяет охарактеризовать готовность к проектной деятельности педагога СПО как совокупность знаний, умений и профессионально-личностных качеств, необходимых для разработки, реализации и управления развитием проекта (изменения) системы, выступающей как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Изучение сущности готовности к проектной деятельности педагога СПО и определение ее структуры важное направление педагогических исследований, которое на наш взгляд позволит в дальнейшем разработать систему педагогической поддержки педагогов в условиях их профессионально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Андрухина Л.М., Венков С.С., Днепров С.А., Устьянцева О.М. Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциями // Педагогическое образование в России. 2016. №12. С. 254-263.
2. Андрухина Л.М., Днепров С.А., Зимина Е.Ю., Уткина С.Н. Готовность педагогов среднего профессионального образования к решению задач профессионального обучения // Педагогическое образование в России. 2016. №12. С. 290-297.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М.,1983. – 32 с.
4. Дуранов М.Е., Лешер О.В. Профессионально-педагогическая компетентность учителя и проблемы воспитания и развития личности учащегося Челябинск-Магнитогорск: Челябинский государственный университет, 1996. – 130 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Издательство БГУ, 1978. – 175 с.
6. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. Учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. – СПб. – РГПУ, 1995. - 234 с.
7. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. за- ведений / Под. ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 288 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
9. Лешер О.В., Акманова З.С., Гугина Е.М. Формирование ценностного отношения студентов технического университета к математическому образованию на основе компетентностного подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 77-85.
10. Лешер О.В., Сафиуллина Л.М. О поликультурной направленности образования студентов вуза в процессе изучения иностранного языка Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 76-83.
11. Ляхов И.И. Проектная деятельность (социально-философский аспект): автореф. дис. ... канд. (д-ра) фил. наук; Московский гос. ун-т. – М., 1996. – 23 с.

12. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2004. – 216 с.
13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИН-ТЕГ. – 668 с.
14. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.
15. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография / Е. В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 324 с.
16. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
17. Приказ Минтруда России № 608н от 08.09.2015 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»
18. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб.: Изд-во ТВ Пинк, 1998. – 163 с.
19. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
20. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки. Дис. ...д-р пед. наук. Ставрополь, 2008. – 425 с.
21. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с.

Педагогика

УДК: 371.38

доктор филологических наук, профессор Лисицкая Лариса Григорьевна

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

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна

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

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ НАД СОЧИНЕНИЕМ-РАССУЖДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлен алгоритм работы по формированию коммуникативных умений младших школьников. За основу взято сочинение-рассуждение, предлагающее возможности для выполнения задач по речевому развитию младших школьников и требований федерального государственного образовательного стандарта, предполагающих формирование личности, способной к решению познавательных, практических и коммуникативных задач.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, младшие школьники, развитие речи, коммуникативные умения, сочинение-рассуждение.

Annotation. The article presents the algorithm of work on the formation of communicative skills of younger students. The article is based on the essay-reasoning, offering opportunities to perform tasks on the speech development of primary school children and the requirements of the Federal state educational standard, involving the formation of a person capable of solving cognitive, practical and communicative tasks.

Keywords: Federal state educational standard of primary General education, Junior schoolchildren, speech development, communication skills, essay-reasoning.

Введение. Младшие школьники овладевают родным языком через речевую деятельность, посредством создания условий для их активного общения, речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми. «Мысль о том, что основной задачей обучения русскому языку в школе является развитие речи, в разное время учеными-методистами и учителями-практиками облекалась в разные формы, но суть ее оставалась неизменной: научить выражать мысль и писать на родном языке. Она определяет основной комплекс личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, личности, свободно ориентирующейся в потоках информации, способной конструктивно общаться, сотрудничать, эффективно решать учебные и познавательные задачи в процессе жизнедеятельности. Это станет возможным при условии овладения всеми школьниками «ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться». Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования включают формирование умения, тесно связанного с развитием речи: «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [2].

Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека» [2]. Мы видим, что предметная область «Русский язык» предполагает формирование личности, способной к решению познавательных, практических и коммуникативных задач.

За основу взято сочинение-рассуждение, предлагающее возможности для выполнения задач по речевому развитию младших школьников и требований федерального государственного образовательного стандарта, предполагающих формирование личности, способной к решению познавательных, практических и коммуникативных задач. В основу нашего научного исследования положена следующая гипотеза: если работу по написанию сочинений-рассуждений организовать в определенной системе, т.е. определить методические условия, специфические приемы работы, содержательную и процессуальную сторону работы, то эффективность процесса развития речи младших школьников повысится.

Изложение основного материала статьи. Для осуществления констатирующего эксперимента мы

провели в третьем классе урок по теме «Тип текста – рассуждение», на котором проверили умение учащихся писать сочинение-рассуждение. К моменту проведения эксперимента дети уже познакомились с типами текстов: описание, повествование, рассуждение, учились писать сочинения разных типов.

Цель констатирующего эксперимента: определить, насколько владеют учащиеся третьего класса умением писать сочинения-рассуждения, отличаются ли они рассуждение от других типов текста. Перед нами встали задачи: изучить систему работы над развитием речи учащихся, сделать выводы; определить методические условия развития речи учащихся; подобрать специальные приемы, направленные на овладение речевыми умениями; определить цель, задачи и организационные особенности экспериментальной работы; провести эксперимент и проанализировать итоги проделанной работы.

Изучение системы работы над развитием речи учащихся позволило нам сделать вывод о том, что системный подход к работе над развитием связной речи предполагает, во-первых, понимание самой сущности системы как совокупности взаимосвязанных компонентов. Во-вторых, четкое определение компонентов системы, выделение и анализ связей между ними и работа методики обучения с учетом этих связей.

Выявление внешних связей системы обучения связной речи делает необходимым определение ее места в общей системе обучения русскому языку.

В качестве внутренних связей компонентов системы обучения в дидактике выделяются содержание, методы, средства и организационные формы обучения. Содержание работы определяется комплексом речевых умений, формируемых на различных этапах работы по развитию речи. Овладение речью как средством общения предполагает формирование умений воспринимать текст, воспроизводить его и создавать собственное высказывание. Эти умения являются обобщенными. Нам надо было выделить частные умения, формируемые в ходе работы над сочинением-рассуждением. К ним мы отнесли умение отбирать материал в соответствии с темой и основной мыслью и раскрыть микротемы текста; умение строить текст по типу рассуждения, т.е. выделять тезис, подбирать доказательства, делать вывод; умение пользоваться лексическими, грамматическими и стилистическими средствами языка.

Осознанный овладения данными речевыми умениями способствует соблюдению следующих методических условий:

- работу над формированием того или иного умения следует начинать с определения его места и значения в комплексе речевых умений, а также связей с другими умениями;
- усвоение процессуальной стороны (формулировка тезиса, доказательств, вывода в соответствии с темой и основной мыслью текста; построение частей с учетом тематических и логических связей между предложениями; оформление перехода от части к части) необходимо осуществлять во взаимосвязи с его содержательной стороной (знания о предмете высказывания; о признаках текста как речевой единицы и требованиях к нему; о способах создания и воспроизведения текста);
- при обучении связной речи важно учитывать связи соподчинения между умениями, которые требуют осознания обусловленности всех компонентов текста его идей. В организации работы над текстом должны предусматриваться специальные приемы, направленные на овладение речевыми умениями: постановка учебной задачи, обеспечивающая целенаправленную работу над текстом и вычленение формируемого умения из общей работы с текстом; фиксация внимания учащихся на выполняемых действиях; установление общности и специфичности действий, выполняемых в различных видах работы с текстом; установка на перенос формируемых знаний и умений на другие виды работы с текстом и на самостоятельное выполнение упражнений в связной речи.

Представим последовательность нашей работы по осуществлению поставленных перед нами задач и опишем полученные результаты.

Начиная экспериментальную работу в третьем классе, мы провели анализ учебника «Русский язык» (авторы Канакина В.П., Горецкий В.Г. УМК «Школа России») [3]. Анализ преследовал цель: определение уровня знаний учащихся третьего класса о тексте-рассуждении. В первой части учебника «Русский язык» есть раздел «Текст. Предложение. Словосочетание». Перед учениками наряду с рядом задач, связанных с изучением текста, предложения и словосочетания, ставится задача: научиться определять тип текста: описание, повествование, рассуждение. С понятием «текст» дети знакомились во втором классе, поэтому на начальном этапе изучения данного раздела, дети повторяют изученный материал по вопросам: что такое текст, докажете, что прочитанный вами набор предложений – это текст, определите тему и главную мысль текста. Далее третьеклассникам предлагается таблица, отражающая типы текстов: описание, отвечающее на вопросы: Какой? Какая? Какое? Какие? повествование, отвечающее на вопросы: Что? Где? Как? Когда?; рассуждение, отвечающее на вопрос: Почему? Работа по таблице, сопровождаемая вопросами и заданиями, предполагала знаниевый компонент. Последующая работа закрепляла знания третьеклассников о типах текстов на практическом уровне: детям предлагаются тексты разных типов и задания по выявлению особенностей данных типов текстов.

В ходе эксперимента мы провели урок по теме: Тип текста — рассуждение, определили цели и задачи урока, продумали его структуру, включающую наблюдения над особенностями текста «рассуждение», постановку учебной задачи, подготовку к сочинению по теме «Почему щенка назвали Шариком?», обсуждение структуры текста, пересказ, написание и проверку текста сочинения-рассуждения. Тема: Тип текста — рассуждение.

Цель: Продолжение знакомства с особенностями текста типа «рассуждение»; формирование умения отличать рассуждение от других типов речи.

Задача: вызвать интерес к вопросам с «почему», требующим объяснения интересных жизненных фактов.

Урок включал следующие этапы:

I. Наблюдения над особенностями текста «рассуждение».

- Вы знаете, какое слово на свете самое беспокойное, самое любознательное? Оно, как сказал замечательный сказочник Джанни Родари, «гуляет по всему свету, оно забирается во все, что мы с вами видим, слышим, трогаем, нюхаем. Оно заставляет людей, не только маленьких, но и взрослых, задавать массу полезных и нужных вопросов». Ну, кто догадался, о каком слове идет речь?

II. Постановка учебной задачи.

- Больше всего на свете дети любят задавать вопрос «почему». Задайте и вы такие вопросы.

- Чтобы ответить на них, нужно что-то объяснить, что-то доказать. Сегодня на уроке мы продолжим знакомиться с тем, как строится текст, в котором что-то объясняется или доказывается.

- Составьте ответ на вопрос: почему героиню сказки звали Снегурочкой?

- Наш ответ состоит из двух частей:

Героиню сказки звали Снегурочкой, потому что она была вылеплена из снега.

1-я часть — это то, что мы объясняем.

2-я часть — это само объяснение.

- Каким словом соединяются эти две части?

III. Подготовка к сочинению по теме «Почему щенка назвали Шариком?»

A) определение тезиса:

- Почему нашего щенка зовут Шарик?

- Потому что издалека он кажется пушистым шаром.

B) подбор доказательств:

Во-первых, у него короткие кривые ножки и ходит он, переваливаясь с боку на бок.

Во-вторых, мама так сильно раскормила своего любимца, что он подметает шерсткой землю, а лап совсем не видно.

В) Вывод: Вот почему прозвище Шарик ему очень подходит.

- Расскажите рассказ, который у нас получился. О чем интересном вы узнали из этого рассказа?

- Какой из трех заголовков больше подходит к этому тексту?

«Проделки Шарика», «Симпатичный щенок», «Почему щенка назвали Шариком?»

- Что должен отражать заголовок?

IV. Обсуждение структуры текста.

- Чем интересен этот текст?

- Докажите, что это рассуждение.

- Наша задача — разобраться, как строится текст-рассуждение, чтобы правильно построить изложение.

- Сколько частей выделено в этом тексте?

- О чем говорится во вводной части? Прочитайте.

- Какая часть текста содержит рассуждение? (Основная.)

- Прочитайте то, что объясняется.

- Сколько предложений содержит объяснение?

- Как заканчивается текст? Каким словом начинается последнее предложение? Почему?

- Рассмотрим схему этого текста.

Почему?

Потому что...

Во-первых...

Во-вторых...

Вот почему...

- Как начать сочинение? О чем можно сказать во вводной части?

- О чем будет основная часть?

- Как закончить сочинение?

V. Орфографическая подготовка.

На доске: издалека, переваливаясь, раскормила.

- Прочитайте эти слова по слогам.

VI. Пересказ текста.

VII. Запись текста.

VIII. Проверка.

- Прочитайте каждую часть своего сочинения.

- Найдите то, что объясняется.

- Найдите объяснение. Связаны ли части и предложения в вашем сочинении?

После проверки результатов написания сочинения-рассуждения, мы выяснили, что из 24 человек, писавших сочинение, с задачей справились 14 человек. Их сочинения отвечали тем требованиям, которые мы предъявляли к ним: соответствовали теме и главной мысли (85%); структура соответствовала тексту по типу рассуждения (67%); отбор языковых средств был адекватен теме сочинения (68%).

Среди недостатков сочинений можно выделить следующие: несоответствие главной мысли теме сочинения (дети не смогли показать восхищение своим котенком, красоту котенка, похожего на шарик и т.д.), структурные неточности сочинения-рассуждения (отсутствие тезиса, достаточного количества аргументов, вывода, нарушение последовательности частей), бедный словарный запас (дети не смогли использовать все произнесенные на этапе подготовки слова, характеризующие котенка, похожего на шарик), наблюдались случаи нарушения стилистических норм, т.е. использовались слова разговорного стиля в создаваемом нами художественном тексте.

Опытно-экспериментальная работа по развитию речи мы построили в определенной системе, т.е. в совокупности компонентов, способствующих эффективности нашей работы. Мы определили, что формируемые нами умения связаны с общими речевыми умениями, поэтому при выполнении упражнений работали не только над текстом-рассуждением, но и определяли тему сочинения, основную мысль, сравнивали сочинение-рассуждение с описанием и повествованием, учились устанавливать связь между предложениями, подбирать нужные лексические средства для написания сочинения на заданную тему. Мы поставили перед собой задачу sobлюсти методические условия развития речи, которые, по мнению ряда методистов, будут способствовать более эффективному формированию коммуникативных умений. Во-первых, формирование выделенных нами умений проходило на каждом уроке развития речи в виде выполнения ряда упражнений, во-вторых, мы закрепляли с учащимися две обязательные стороны процесса: знание структуры сочинения-рассуждения и знание предмета речи. Мы использовали специальные приемы, направленные на овладение речевыми умениями: прием постановки учебной задачи, которая вычленила формируемые умения, прием фиксации внимания учащихся на выполняемых действиях, прием установление общности и специфичности действий, выполняемых в различных видах работы с текстом. В ходе работы мы уделяли внимание и усвоение процессуальной стороны развития речи, т.е. учились формулировать тезис,

например, «Верный ли совет дала мышка?», «Сочинение можете начать словами: "Я думаю...", "Я уверен...", "Мне кажется..."»; подбирать доказательства к выдвинутому тезису, например, «Почему о солнышке можно сказать, что оно улыбнулось?», «Любит ли природу Серёжа? Ответьте на этот вопрос письменно», «Подумайте, почему в Арктике мех у медведей белый?»; формулировать вывод: «Какими словами вы закончите свое сочинение», «Повторите в заключении основную мысль сочинения»; определять связь между предложениями, например, задания типа: «Назовите слова, которые связывают обе части. Можно ли поменять части местами? Какое слово-связку вы будете использовать?» «Какие слова-связки вы будете использовать в первом случае? А во втором?». Работе над содержательной стороной развития речи помогало то, что детям предлагались сочинения на известные им темы, интересные и привлекательные для них.

Выводы. Систематическая работа над сочинением рассуждением в ходе ряда уроков по развитию речи дала положительные результаты. Это значит, что цель опытно-экспериментальной работы достигнута, задачи выполнены. Гипотеза о том, что если работу по написанию сочинений-рассуждений организовать в определенной системе, т.е. определить методические условия, специфические приемы работы, содержательную и процессуальную сторону работы, то эффективность процесса развития речи младших школьников повысится, подтвердилась.

Литература:

1. Ткаченко И. В., Лисицкая Л.Г., Махно Т. С. Психологические основы развития связной речи учащихся в начальной школе // *Семья и личность: проблемы взаимодействия.* – 2018. – №11. – с. 110-115.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, адрес доступа: <http://xn--80abucjibhv9a.x>

3. Канакина В.П., Горечкий В.Г. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений в 2 частях. Ч.1. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Лобашова Арина Александровна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
доктор педагогических наук, профессор Попова Александра Фёдоровна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
кандидат биологических наук, доцент Мосеева Людмила Ивановна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА

Аннотация. Статья построена на основе адаптации общей педагогики к профессиональной подготовке спортивных менеджеров в вузе физической культуры. Её содержание определено личностно-ориентированным подходом к обучению и ценностными ориентирами в педагогическом образовании и личностном развитии (с учетом специфических особенностей профессионализма педагогов вуза).

Ключевые слова: личность, менеджмент, образование, педагогика, социализация, закономерности, условия, факторы, принципы.

Annotation. The article is based on the adaptation of General pedagogy to the professional training of sports managers in the University of physical culture. Its content is determined by the personality-oriented approach to learning and value orientations in pedagogical education and personal development (taking into account the specific features of the professionalism of teachers of the University).

Keywords: personality, management, education, pedagogy, socialization, laws, conditions, factors, principles.

Введение. С позиций рассматриваемого нами вопроса педагогика – это наука о закономерностях образования и развития личности спортивного менеджера. С этих позиций можно вести речь о двух направлениях в ее понимании.

Во-первых, это педагогика требований (исходя из того, что движущей силой педагогического процесса является противоречие между выдвинутыми в образовательном процессе требованиями и реальными возможностями получаемых образование студентов вуза физической культуры). И здесь возможно (наряду с развитием) напряжение и даже сопротивление.

Во-вторых, это педагогика сотрудничества, в основе которой лежит теория свободного воспитания и обучения (исходя из того, что движущей силой педагогического процесса является потребность к творчеству как особого качества жизни).

Оба эти направления имеют отношение к теме нашего исследования. Однако их соотношение может быть самым различным. В современных условиях (в рамках вуза физической культуры) одна часть из трех приходится на парадигму требований и две части – на педагогику сотрудничества.

Под личностью спортивного менеджера при этом понимается отдельное человеческое «Я», индивидуальность, гражданин своего государства (Д. Н. Ушаков). Это человек, обладающий сознанием (владеет навыками самостоятельного мышления и действия, умением приобретать и использовать знания в значимой деятельности, умением самостоятельно принимать решения, быть инициативным и ответственным за результаты физкультурно-спортивной деятельности). Для него важным понятием является как свобода (творчество нового), так и дом (безусловное выполнение своих обязанностей).

Различают биологическую основу личности спортивного менеджера, а также социальную и психологическую основу, определяющую стиль мышления, строй чувств и поведение в изменяющихся внешних условиях[15]. Мы согласны с тем, что личностью не рождаются, а становятся. Особую роль при этом играет развитие самосознания и уровень притязаний. Личность спортивного менеджера – это устойчивое образование, что выражается в последовательности и предсказуемости поведения, адаптированности к различным жизненным обстоятельствам.

Однако педагогическое образование и развитие данной личности требует своего – более углубленного – исследования (как с позиций теории, так и методики управления данными процессами). Приобщение студента вуза физической культуры к культурным ценностям при этом имеет первостепенное значение.

Цель работы – исследование вопросов образования и развития личности спортивного менеджера, приобщение его к культурным ценностям управленческой деятельности в сфере ФКиС национальной экономики.

Полученные результаты связаны с обоснованием направленности исследований, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Направленность исследований в сфере образования и развития личности спортивного менеджера

Направленность исследований	Содержательный аспект
1. Общие основы исследований в сфере педагогики образования и развития личности спортивного менеджера	Концептуальный подход к образованию и развитию личности спортивного менеджера Личность как предмет педагогики Научные основы педагогического процесса Методологические основы науки
2. Сущность педагогического образования и развития личности спортивного менеджера	Содержательно-целевой подход к образованию и развитию Формирование направленности личности спортивного менеджера Установка и ее место в образовании и развитии личности Ориентация личности в ценностях культуры спортивного менеджера
3. Управление процессом образования и развития	Понятие о процессе образования и развития личности Управленческий подход к образованию и развитию Педагогическая ситуация и управление педагогическим образованием и развитием Перевод управления в самоуправление образованием и развитием
4. Профессионализм педагогов вуза физической культуры	Сущность мастерства в педагогическом менеджменте Этика педагога вуза физической культуры Педагог и его самообразование Анализ и самоанализ профессиональной деятельности педагога

Нами рассматривается несколько концепций образования: 1) сциентическая (тесная связь личности спортивного менеджера с социальной средой); 2) селективного отбора одаренных молодых людей (особое их обучение, с учетом интересов и склонностей); 3) христианского гуманизма, основой которого является духовное развитие; 4) личностно-ориентированного образования. В соответствии с этой концепцией, личность – высшая ценность с позиций принятия управленческих решений, направленных на достижение делового успеха и обеспечение эффективности физкультурно-спортивной деятельности.

При всем противоречии концепций, именно они (в совокупности) развивают следующие стороны личности спортивного менеджера:

- интеллектуальную, связанную с развитием критического мышления, памяти и воображения;
- эмоциональную, связанную с адекватной реакцией на внешние воздействия и внутреннее состояние физкультурно-спортивной организации;
- действенную, связанную с навыками управленческой деятельности и деятельности в сфере культуростроительного менеджмента;
- волевую, связанную с умением рисковать и отвечать за свои поступки.

По А. Менегетти, любой молодой человек запрограммирован на ошибки, педагогический процесс направлен на их исправление, которое, в свою очередь, органически связано с наличием заложенного у него творческого потенциала.

Важно умение анализировать образование и развитие личности спортивного менеджера; выявлять отклонения; определять их причины (противоречия, затруднения) и предпринимать меры по устранению и стимулированию, исходя из выбранных критериев оценки результатов педагогических действий и действий движущих сил педагогического процесса. Немаловажную роль в этом процессе играет и развлечение как важная сторона педагогического общения преподавателя со студентами [8]. Оно, если правильно организовано (использовано в процессе аудиторных занятий), ведет к большему интересу к процессу обучения, вовлекая будущего спортивного менеджера в процесс развития названных выше личностных сторон.

В психологическом плане движущие силы педагогического процесса определяются сочетанием страха и интереса формирующейся личности спортивного менеджера [10]. Причем это сочетание органически связано со смыслом жизни, ее перспективой, страхом быть бедным и интересом к своей профессии. Стимулом при этом становится та ячейка в социальной структуре, которую займет будущий спортивный менеджер после окончания вуза физической культуры, и которая обеспечит ему достойную жизнь, оправдывая тем самым затраченные усилия. Хорошее образование при этом является капиталом, которым можно воспользоваться самому или предложить его на рынке информации в качестве товара.

Следует также иметь в виду, что не всегда знание – это сила [16]. Многие полученные в период обучения в вузе знания могут не понадобиться в последующий период жизни. Поэтому они должны быть разумно организованы и устремлены с помощью детального плана действий к реализации экономического и творческого интереса. Задача преподавателей – оказать помощь будущим спортивным менеджерам в познании реального мира [11].

С позиций рассматриваемой нами темы особую значимость имеет обучение будущего спортивного менеджера принятию управленческих решений. Ведя речь об этом, следует выделять принципы и методы воздействия на студентов.

Назовем три принципа, которые представляют наибольшую ценность для творческой личности, обучающейся в вузе физической культуры.

1 Согласие с существующей системой. По А. Менегетти, чтобы преуспеть в жизни, субъекту экономических отношений нужно обязательно соблюдать мораль системы (в противном случае трудно избежать её возмездия).

Существующая подсистема – это, прежде всего, законы данного общества – конституция, налоговое право, гражданское и уголовное право. Они регулируют взаимоотношения субъектов экономических отношений на основе правил, установленных носителями власти. Поэтому, если спортивный менеджер хочет добиться успеха, ему необходимо хорошо знать законы и соответствовать им.

2 Соответствие нравственным установкам. Здесь следует иметь в виду, что они определенным образом связаны с правом, которое определяет минимум нравственных требований к субъекту, ниже которых он уже опасен для общества. Во многих случаях то, что является правом, закрепляется моралью, которая обращается к личности спортивного менеджера с заповедями высшими и более строгими, чем нравственные установки. Отмеченное особенно важно, когда речь идет о теневой экономике, которая имеет отношение у нас в стране и к сфере ФКиС.

3 Соответствие принимаемых решений собственным целевым установкам. Во многом они эгоистичны. И это, по мнению А. Смита, использует «система» (исходя из того, что у субъектов экономической деятельности есть постоянное и не исчезающее стремление улучшить свое положение). Система же должна дать мир, терпимость в законах и налогах. Все это неизбежно приводит к предпочтению субъектом того занятия, которое наиболее выгодно и самой системе [13].

Субъект, о котором мы ведем речь в данной работе, это – менеджер, который должен быть полезен не только системе, но и собственникам капитала (акционерам физкультурно-спортивных организаций предпринимательского типа). А это возможно, когда спортивный менеджер умеет принимать экономически выверенные управленческие решения.

В таблице 2 приведены другие, более детальные, принципы, лежащие в основе принятия управленческих решений. Их изучению в вузе физической культуры уделяется внимание на старших курсах подготовки спортивных менеджеров.

Таблица 2

Специфические принципы принятия эффективных управленческих решений

Принципы	Содержательный аспект
1. Спокойно воспринимайте неопределенность	Спортивные менеджеры, зарекомендовавшие себя профессионально, всегда следуют этому принципу. Для них важно при принятии решений видеть главное со всеми его плюсами и минусами. Особенно это касается ситуаций, когда необходимо быстро сориентироваться в обстановке
2. Избегайте стереотипов	Важно при оценке ситуации руководствоваться профессиональным опытом, а не идти по пути наименьшего сопротивления. Стереотипы чаще всего возникают по отношению к тому, что менеджеры мало знают. Однако надо найти силы заниматься поиском возможных путей решения проблемы (то есть творчески к этому подойти)
3. Проявляйте гибкость	Гибкость дает возможность двигаться вперед, даже если само решение не во всем совершенно. Важно быть готовым начать все сначала (чем раньше, тем лучше)
4. Будьте в согласии с мягкими и жесткими воздействиями	Жесткое в данном случае означает цифры, отчеты, аналитические обзоры, а мягкое – деловое общение (оно проявляется, когда вы слушаете потребителей и коллег по работе). Важно соблюсти «золотую середину» между тем и другим (и не перепутать мягкое с жестким)
5. Реалистично оценивайте условия и трудности	Важно уметь избегать слепого доверия по отношению ко всем заинтересованным лицам (часто у них преобладают свои интересы). Кроме того, инициаторы предложений по выбору вариантов решений, горя желанием претворить задуманное в жизнь, не обращают особого внимания на возможные затраты
6. Остерегайтесь мнимых ролей	Речь идет о сложных ситуациях, которые могут возникать в процессе принятия решений. Важно не подвергаться опасности, если приходится копировать решения других менеджеров (какими бы авторитетными они ни были)

Все эти принципы подчеркивают мысль о том, что принятие решений спортивными менеджерами требует от них творческого подхода к этому процессу и уверенности в себе, особенно если речь идет о знании методов их принятия.

Назовем ниже методы, на которые указывают авторитетные специалисты (лидеры, руководители организаций). Их выбор мы связываем с деятельностью менеджеров, работающих в сфере физкультурно-спортивной деятельности.

1. Интуитивный. Этот метод, прежде всего, имеет отношение к руководителям высшего звена. Под интуицией при этом понимается нечто биологическое, что до сих пор непонятно.

2. Метод, основанный на суждениях. Это выбор, обусловленный накоплением опыта. Альтернатива выбирается исходя из здравого смысла.

3. Аналитический (научный) метод. Принимаемые при этом решения называются рациональными [1].

В рамках аналитического метода выделяют следующие этапы действий со стороны спортивного менеджера. Это: 1) диагноз проблемы; 2) формирование ограничений; 3) определение альтернатив; 4) их оценка; 5) выбор альтернативы в качестве принимаемого управленческого решения.

Данный метод довольно детально подвергается анализу в процессе обучения будущих спортивных менеджеров. Однако нередко в практической деятельности встречаются сложные проблемы, когда приходится принимать множество компромиссов. И здесь особую роль играют другие, названные нами, методы.

Анализу подвергается модель специалиста, ее наличие в данном учебном заведении. Важно, чтобы содержательный аспект этой модели включал в себя: 1) социальные качества выпускника вуза физической культуры (мировоззрение, общая культура и эрудиция, моральные качества, политическая грамотность); 2) психофизиологические качества (характер, темперамент, работоспособность); 3) профессиональные качества (специальные знания, умения и навыки, компетентность в вопросах управления физкультурно-спортивной деятельностью). Акцент также делается на прохождении практик, технологизации процесса и методах обучения спортивному менеджменту в данном вузе физической культуры.

Наиболее активно используемые методы носят название: программное обучение, обучающий контроль, деловые игры, демонстрация, иллюстрация, видеометод, психофизиологический метод. Его применение обусловлено взаимосвязью педагогической науки с психологией. Одним из приемов, используемых в рамках этого метода, является медитация (погружение умом в управленческую деятельность, ее философию и синергетику). Здесь уместными будут слова Конфуция о трех путях, ведущих к знанию: путь подражания (самый легкий), путь опыта (самый горький), путь размышления (самый благородный).

В рамках этого – благородного пути – приведем размышления о трех (возможных) видах труда: простого, сложного и всеобщего [14]. Им соответствует три вида менеджмента. Во-первых, это педагогический менеджмент (прежде всего, тренерская деятельность). Во-вторых, это экономический менеджмент (деятельность по управлению физкультурно-спортивной организацией). В-третьих, это культуростроительный менеджмент, связанный не только с дидактикой, но и философией спортивного менеджмента [9].

Именно с этих позиций можно оценить такие методы обучения будущих спортивных менеджеров, как:

- беседа (один из самых сложных методов воздействия на будущих спортивных менеджеров, требующих напряжения сил и высокого уровня педагогического мастерства и авторитета);

- диспут (этот метод основан на давно открытой закономерности: знания, добытые в ходе столкновения мнений, всегда отличаются высокой мерой обобщения, а также стойкостью и гибкостью. Преподаватель при этом должен показать свою эрудицию и личностные качества);

- метод примера (здесь следует иметь в виду, что формирующееся сознание студентов ищет опору в реально действующих, конкретных образах. Это не слепое копирование, а оригинальное действие, когда будущий спортивный менеджер извлекает для себя уроки, которые пригодятся ему в будущей жизни);

Методы обучения всегда конкретизируются через формы воспитательного воздействия на студентов. К ним обычно относят: выполнение поручений, общественно-полезный труд, мероприятия коллективного характера, индивидуальное влияние педагога (через развлечение, сочетание интереса и страха).

В процессе общения «студент-преподаватель» происходит три вида обменов: интеллектуальный, морально-нравственный и эмоциональный. Мастерство педагога заключается в умении дозировать развлечение, обучение и воспитание.

В работе «Психология и педагогика» [9] авторами выделяется восемь функций (целей) общения: контактная, информационный обмен, побудительного стимулирования, координационная, понимания, обмен эмоциями, установление отношений, оказание влияния [12]. Все они относятся к той или иной стороне педагогического общения (обучению, воспитанию или развлечению). К методам реализации последней мы относим деловые игры, психофизиологический метод, видеометод, а также методы обратной связи и примера [7]. Немаловажную роль играют и опросы студентов.

С позиций общения (отдельных его сторон) живейший интерес у студентов вызывают опросы. Один из них определялся списком из 15-ти личностных характеристик (Стенфордский университет), из которого нужно было выбрать три важнейших. В их число попали три характеристики: интеллект, уверенность в себе, упорство и настойчивость – характеристики, безусловно, важные для будущего спортивного менеджера. Однако среди них нет тех, что определяют нравственность, например, честность, скромность, интерес к человеку. Без них трудно выжить в бизнесе, получить кредиты и заказы. По В. Соловьеву, жизнь не может быть уложена в форму рационального мышления, ему не подвластны чувство красоты, вера и нравственность. Современные педагоги (специалисты в прикладной философии) также указывают на необходимость уделять большее внимание при подготовке спортивных менеджеров воспитанию нравственных ценностей.

Поэтому нужно быть личностью, уважаемой современным студентом вуза физической культуры. А такие личности в нем есть, особенно если были известны спортсменами и тренерами.

В более широком плане можно вести речь о педагогической культуре, ее формировании и развитии в вузе физической культуры, что является фактором эффективной творческой деятельности, источником общественных нововведений и осознания нравственных ценностей.

Выводы:

1. Культуру, как справедливо полагает А. Моль, можно назвать «памятью мира и общества», и в этом плане она тесно связана с педагогикой образования и развития личности спортивного менеджера.

2. Методологию образования и развития личности спортивного менеджера следует рассматривать на философском, общенаучном и собственно педагогическом уровне, рассмотренном в нашей работе. Все эти уровни реализуются в практической деятельности через принципы образования и развития личности спортивного менеджера.

3. С позиций педагогического уровня рассмотрения исследуемых нами вопросов особую важность имеют не только принципы, но также методы познания и применяемые на практике подходы, одним из которых является личностно-ориентированный подход к образованию и развитию в вузе физической культуры будущего спортивного менеджера.

4. Педагогическое управление образованием и развитием личности спортивного менеджера определяется диагностикой соответствующих процессов, целеполаганием и коррекцией взаимодействия в рассматриваемой нами системе «преподаватель-студент» (с целью получения искомого результата).

5. К числу методологических функций педагогического познания процессов образования и развития личности спортивного менеджера, как показано в работе, следует отнести: логико-гносеологическую (основанную на разработке принципов познания), координирующую (связанную с выбором методов познания и организацией педагогического процесса), интегрирующую (отражающую единство самого педагогического процесса развития личности с нравственным, экономическим и физическим образованием).

Институциональная направленность исследования при этом, как показано в работе, играет исключительно важную роль.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Доусон, Р. Уверенно принимать решения: Как научиться принимать правильные решения в бизнесе и жизни. Пер. с англ. / Р. Доусон. – М.: Культура и спорт, 1996. – 255 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Пер. с нем. / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Дуранов, И. М. Личность: воспитание и ее развитие. Общие основы педагогического процесса / И. М. Дуранов, М. Е. Дуранов, В. И. Жернов. – Магнитогорск: МГПИ, 1995. – 90 с.
5. Менегетти, А. Онтопсихологическая педагогика. Пер. с ит. / А. Менегетти. – Пермь: Хартон Лимитед, 1993. – 76 с.
6. Мескон, М. Х. Основы менеджмента. Пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурн. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
7. Образование экономической личности / Под ред. А. Ф. Поповой. – Челябинск: УралГАФК, 2002. – 112 с.
8. Попов, А. Н. Развлечение как важнейшая сторона педагогического общения / А. Н. Попов // Новое в преподавании экономических дисциплин. – М.: УРАО, 1998. – С. 35-38.
9. Попова, А. Ф. Профессиональное образование в вузе физической культуры / А. Ф. Попова. – Челябинск: УралГУФК, 2012. – 188 с.
10. Попова, А. Ф. Сочетание страха и интереса в педагогическом процессе / А. Ф. Попова. – Челябинск: ЧГИФК, 1995. – 228 с.
11. Попова, А. Ф. Конструктивная педагогика / А. Ф. Попова, Г. Б. Белова. – Челябинск: УралГАФК, 1997. – 40 с.
12. Психология и педагогика / Под ред. А. А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 256 с.
13. Смит, А. Исследования о природе и причинах богатства народов. Пер. с англ. / А. Смит. – М.: ЭКОНОМ, 1993. – 246 с.
14. Управление персоналом: обучение, кадровый менеджмент / Н. П. Виноградова, А. А. Попова. – Костанай: Костанайский филиал ЧелГУ, 2015. – 264 с.
15. Фомин, Н. А. Психофизиология общения: системность, менеджмент, эрос, йога / Н. А. Фомин, Л. М. Куликов, Р. П. Чапцов. – Челябинск: Версия, 1997. – 206 с.
16. Хилл, Н. Думай и богатей. Пер. с англ. / Н. Хилл. – М.: Дело, 1995. – 64 с.

Педагогика

УДК: 371.71:378.17

старший преподаватель Логинов Денис Васильевич

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск),
Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (г. Красноярск),

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);

старший преподаватель Кишиневский Евгений Александрович

Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

преподаватель Суханов Владислав Сергеевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В настоящее время учеными выявлена потребность в реализации концепции здоровьесберегающего образования в практике высшего образования, в том числе и педагогических вузах. Анализ научной литературы показал, что необходимыми условиями успешной реализации данной концепции являются: здоровьесберегающая образовательная среда и использование действенных технологий здоровьесбережения студентов. Помимо этого здоровьесберегающее образование должно иметь интегративную структуру, наличие практической здоровьесберегающей деятельности педагогических работников необходимо в качестве наглядного примера для обучающихся лиц. Администрация высшей школы должна использовать масштабные социально-молодежные проекты оздоровительной направленности.

Ключевые слова: Высшее образование; здоровьесберегающая педагогика; интеграция образовательных подходов; здоровьесберегающие компетенции; научный подход.

Annotation. Currently, scientists have identified the need to implement the concept of health-saving education in the practice of higher education, including pedagogical universities. The analysis of scientific literature has shown that the necessary conditions for the successful implementation of this concept are: health-saving educational environment and the use of students' effective technologies of health-saving. In addition, health-saving education should have an integrative structure. Practical health care activity of teachers needed as a visual example for the students. The administration of universities needs to use a large-scale social and youth projects in the health orientation.

Keywords: Higher education; health-saving pedagogy; integration of educational approaches; health-saving competence; scientific approach.

Введение. В настоящее время, в результате существенного снижения уровня здоровья населения, в том числе и молодых людей, обучающихся в вузах, педагогические и медицинские работники испытывают потребность в разработке и успешной реализации в практике высшего образования теории

здоровьесберегающего образования студенческой молодежи [20]. Ученые определили, что здоровьесберегающее образование сегодня – это стройная научная система организационных и психолого-педагогических установок, определяющих совокупность использования различных приемов, средств, методов, технологий, позволяющих обеспечить функционирование в образовательных организациях специальной образовательной среды, ориентированной на достижение конкретного результата в деле сохранения и укрепления здоровья студентов [13]. Специалисты отмечают, что современный этап реализации здоровьесберегающего образования в вузах характеризуется в основном изучением вопросов по характеру, структуре и содержанию данного вида образования, которое должно быть ориентировано на социальное, профессиональное и жизненное самоопределение обучающихся лиц [1; 10]. Ученые считают, что современной Российской высшей школе жизненно необходима целостная концепция здоровьесберегающего образования. В рамках данной концепции, процесс сохранения и формирования здоровья студентов должен происходить в определенных социокультурных условиях, созданных в образовательных учреждениях с целью развития у студентов потребности в здоровом образе жизни и выделении ценности своего здоровья, как лично значимой [17]. Однако детальный анализ состояния проблемы качественного здоровьесохранения обучающихся лиц в педагогической практике профессионального становления студентов позволяет сделать вывод о необходимости поиска действенных средств, методов и технологий формирования здоровьесберегающих компетенций у будущих специалистов [11], для успешной реализации концепции здоровьесберегающего образования в высшей школе. Научные данные указывают на существование противоречия между существующей практической деятельностью здоровьесберегающей направленности в различных образовательных организациях и значимым ухудшением состояния здоровья молодых людей, получающих специальное образование.

Анализ научной литературы, посвященной проблеме здоровьесбережения обучающейся молодежи, позволил авторам статьи определить основную цель исследования – поиск условий, необходимых для успешной реализации концепции здоровьесберегающего образования в педагогических вузах. Успешная реализация здоровьесберегающего образования в педагогических вузах важна как для студентов, получающих специальность – педагог, так и для их будущих учеников, чье обучение педагоги должны строить на принципах сохранения и укрепления здоровья детей и подростков. Известно, что студенты, изучающие различные педагогические направления, должны не только воспитывать и формировать образовательные здоровьесберегающие ценности у лиц, обучающихся в учреждениях общего и среднего специального образования, но и служить позитивным примером следования ценностям ЗОЖ, как соблюдения обязательного условия успешного выполнения своих профессиональных и социальных обязанностей [4].

Изложение основного материала статьи. Для достижения заявленной цели авторы статьи провели поиск и последующий структурный анализ научных данных, посвященных исследуемой проблематике. Поиск данных проводился в базах научной информации: eLIBRARY, Google Scholar, Ciberleninka, disserCat и других. Учитывались данные, опубликованные в рецензируемых научных изданиях и изложенные в диссертационных исследованиях на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

Анализ научных источников показал, что в современных условиях здоровье обучающихся лиц и здоровьесберегающее образование в различных образовательных организациях являются предметом пристального изучения специалистов в области медицины, гигиены, педагогики, психологии и ряда других наук [13]. В тоже время выявлена необходимость оказания содействия практике здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в следующих аспектах: формирования у обучающихся лиц действенных компетенций здоровьесбережения, технологического обеспечения процесса формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов, соотнесения возможностей образовательных учреждений по формированию ценностей здоровьесохранения с реальными интересами субъектов образовательного процесса [5]. Анализ научных публикаций показывает, что основными педагогическими условиями реализации концепции здоровьесберегающего образования в современной высшей школе, в деле формирования оздоровительных (здоровьесберегающих) компетенций у студентов, ученые считают: наличие в вузах штата квалифицированных педагогов, владеющих оздоровительными компетенциями; создание в образовательных учреждениях здоровьесберегающей среды; использование действенных технологий здоровьесбережения студенческой молодежи [6].

По мнению К.Ю. Грачева, ключевым условием успешной реализации непрерывного педагогического здоровьесберегающего образования является создание здоровьесберегающего пространства вуза. Данное пространство обеспечивает совокупность следующих структурных компонентов: предметно-пространственное окружение, программы и проекты формирования, сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образовательного процесса, действенная система мер формирования оптимального социально-психологического климата в образовательной организации [2].

По данным Л.Ф. Тихомировой, уровень готовности большей части выпускников педагогических вузов к эффективной здоровьесберегающей и здоровьесформирующей профессиональной деятельности, недостаточен для успешной реализации здоровьесберегающего образования с детьми. Выявлены недостаточные знания студентов в вопросах профилактики наркомании, полового воспитания, мониторинга качества жизни детей. Обнаружены недостатки владения эффективными технологиями формирования ценностей ЗОЖ у детей и подростков [15].

В.А. Лещинский отмечает, что в современных условиях развития и функционирования Российской высшей школы успешное решение проблемы здоровьесбережения студентов будет зависеть от согласованных действий педагогов, психологов, социальных служащих, медиков. В тоже время не выявлено эффективных педагогических технологий, предназначенных решить проблему недостаточной согласованности действий различных специалистов в практике высшего образования. По мнению ученого, в педагогической практике присутствует противоречие между необходимостью в реализации концепции здоровьесберегающего образования и отсутствием целостной интегративной теории формирования ценностного отношения к своему здоровью у обучающихся лиц [7]. А ведь специалистам известно, что само по себе здоровьесберегающее пространство вуза является результатом целенаправленной организационно-педагогической деятельности, реализующей валеологическое сопровождение образовательного процесса в высшей школе. Данное сопровождение представляет собой совместную и согласованную деятельность медицинских и педагогических работников, психологов и администрации образовательных учреждений, в ходе которой формируется отношение к здоровью как к приоритетной ценности у обучающихся лиц [2].

Проведение полного комплекса диагностических мероприятий (мониторинга) физического, психологического и духовно-нравственного здоровья студентов, является основной задачей при реализации здоровьесберегающего образования в вузах [16].

Согласно мнению Ю.В. Лукашина, реализация модели формирования действенных компетенций здоровьесбережения, как необходимого условия успешной реализации концепции здоровьесберегающего образования в педагогических вузах, возможна при проведении целенаправленной теоретико-методической подготовки всего профессорско-преподавательского состава по проблемам здоровьесбережения обучающихся, качественного методического сопровождения студентов в процессе формирования у них компетенций здоровьесбережения, обеспечении единства всей теоретической и практической подготовки будущих педагогов к эффективной здоровьесберегающей деятельности в процессе обучения молодых людей в педагогическом вузе [8]. Здоровьесберегающая компетентность педагога, по мнению Е.А. Юговой, – это целый комплекс систематических знаний и представлений о позитивных или негативных изменениях в состоянии здоровья окружающих лиц и собственного здоровья, наличие способностей организации эффективной деятельности по здоровьесбережению и профилактике различных заболеваний, способность к исследованиям эффективности образовательного процесса в вопросах здоровьесохранения обучающихся лиц, владение здоровьесберегающими технологиями и создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении. Данный специалист утверждает, что здоровьесберегающее образование в педагогических вузах, реализуемое через формирование и развитие у будущих педагогов здоровьесберегающих компетенций, имеет ряд конкретных условий: преподаватели должны иметь базовое специальное образование (медицинское или биологическое) и проводить научные исследования по профилю преподаваемой дисциплины; здоровьесберегающая компетентность должна иметь интегративную структуру и реализовываться в педагогической практике через комплекс дисциплин медико-биологического цикла; уровень личной компетентности здоровьесбережения педагогических работников должен быть на высоте и служить примером для студентов [18].

Исследования Л.А. Дзодзиковой по реализации педагогической модели сопровождения здоровьесберегающей деятельности студентов показывают необходимость выполнения следующих условий: формирование основ здоровьесберегающей деятельности у студентов происходит на базе научных психолого-педагогических основ, образовательный процесс в вузе обеспечивает создание и функционирование действенной здоровьесберегающей среды, основу содержательного компонента здоровьесбережения студентов составляют специальные электронные источники, отражающие направления, способы и условия сохранения и укрепления здоровья студентов [3]. Т.Н. Семенкова в своих исследованиях выделяет интеграцию психолого-педагогического и медико-физиологического подходов в деятельности по сохранению и укреплению здоровья студентов, как основной структурный компонент педагогической системы реализации здоровьесберегающего образования в высшей школе, в том числе и в педагогических вузах [14].

По мнению К.А. Кирилова, для успешного решения проблемы реализации здоровьесберегающего образования в высшей школе и в частности в педагогических вузах, администрации образовательных учреждений следует использовать довольно масштабные (позволяющие задействовать значительное количество студентов) социально-молодежные проекты оздоровительно-спортивной направленности [4]. К таким проектам специалисты относят создание и развитие студенческих центров волонтерского движения (развития спортивного волонтерства). Выявлено, что участие студентов в волонтерской деятельности, в качестве волонтеров спортивного профиля, оказывает значимое влияние на уровень физической подготовленности и развитие мотиваций к ценностям ЗОЖ у молодых людей [9]. Следует отметить, что для подготовки студентов к данному виду волонтерской деятельности можно использовать различные педагогические средства, способы и методики в рамках основного образовательного процесса, без отрыва молодых людей от обучения [22], что, по мнению авторов статьи, будет способствовать реализации концепции здоровьесберегающего образования.

Перечень условий, необходимых для успешной реализации концепции здоровьесберегающего образования в современной высшей школе, в том числе и в педагогических вузах, представлен на Рисунке 1.

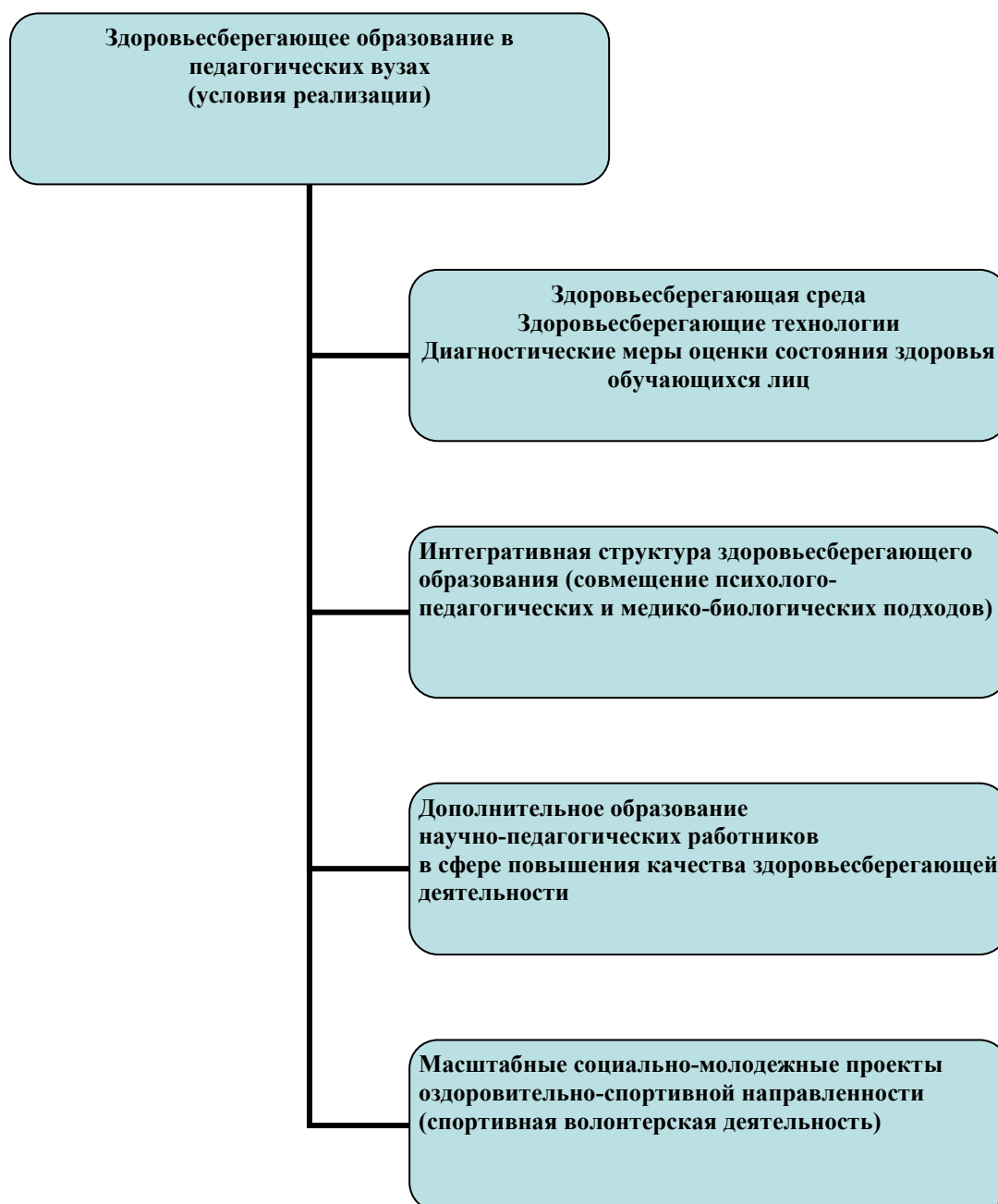


Рисунок 1. Условия успешной реализации концепции здоровьесберегающего образования

Анализ специальной научной литературы также показал, что многие ученые увязывают вопросы теоретической и практической подготовки педагогических работников, связанные с успешной реализацией технологий здоровьесбережения обучающихся, с целенаправленным использованием средств и методов физического воспитания личности [12; 19]. Исследования показывают, что использование современных, популярных в молодежной среде видов физической активности, способствует значимому укреплению уровня здоровья студентов и формированию у них стойких мотиваций на ведение ЗОЖ [21].

Выводы: Авторы статьи считают необходимым отметить следующее:

1. В действующих сегодня негативных условиях значимого ухудшения уровня здоровья населения, в том числе и молодежи, обучающейся в вузах, назрела необходимость реализации в образовательной практике концепции здоровьесберегающего образования. В полной мере это касается вузов педагогического профиля, чьи выпускники в дальнейшей профессиональной деятельности будут нести полную ответственность, как за свое здоровье, так и за здоровье обучающихся у них лиц.

2. Анализ научных данных показал, что условиями, необходимыми для успешной реализации данной концепции в педагогических вузах, ученые считают: создание в вузе эффективной здоровьесберегающей среды путем использования в образовательной практике действенных технологий сохранения здоровья обучающихся. Также необходима интеграция различных здоровьесберегающих образовательных подходов, согласованная совместная деятельность всех лиц, ответственных за здоровье обучающихся: педагогов, медиков, психологов. Квалификация педагогических работников в области практического здоровьесбережения должна быть на высоком уровне.

3. Обнаружено, что успешная реализация здоровьесберегающего обучения в образовательной практике будет возможна при использовании в высшей школе масштабных молодежно-социальных проектов

оздоровительно-спортивной направленности. К подобным проектам специалисты относят создание и функционирование студенческих центров подготовки волонтеров (социального и спортивного профиля).

Литература:

1. Агарков Н.М., Акинина Н.В. Реализация здоровьесберегающих технологий в вузах // Вестник новых медицинских технологий. 2011. Т.ХVIII. №1. С. 176–177.
2. Грачев К.Ю., Федосеева С.Ю. Здоровьесберегающее пространство вуза, как условие непрерывного педагогического развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №8 (112). С. 39–43.
3. Дзодзикова Л.А. Педагогическое сопровождение здоровьесбережения студентов: Дис...канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. 191 с.
4. Кирилов К.А., Дмух О.В., Осипов А.Ю. Формирование здорового образа жизни студентов в социально-образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60-4. С. 203–206.
5. Кокорина О.Р. Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования: Дис...докт. пед. наук. Москва, 2012. 459 с.
6. Костарев А.Ю., Сирлибаев М.К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). С. 145–150.
7. Лещинский В.А. Подготовка преподавателя к реализации здоровьесберегающего образования в вузе в процессе повышения квалификации: Дис...канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 202 с.
8. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: Дис...канд. пед. наук. Пенза, 2010. 273 с.
9. Осипов А.Ю., Белов А.В., Кадомцева Е.М., Раковецкий А.И. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях с помощью специализированного физического воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №1 (31). С. 131–134.
10. Осипов А.Ю., Гринько А.Л., Жуйко Д.А., Тарасенко А.П., Шнаркин С.М. Формирование здоровьесберегающих компетенций у студенческой молодежи (социальный и педагогический аспект) // В мире научных открытий. 2015. №9-2 (69). С. 651–660.
11. Осипов А.Ю., Логинов Д.В., Дворкина Е.М. Развитие здоровьесберегающей компетентности у студентов педагогических вузов // European Social Science Journal. 2014. №6-1 (45). С. 201–206.
12. Палаткин И.В. Формирование здоровьесберегающих компетенций студентов в системе высшего педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. №4. С. 222–226.
13. Русанов В.П., Рябцев С.М., Гончарова М.С. Здоровьесберегающее образование в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2017. №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26393> (дата обращения: 15.02.2019).
14. Семенкова Т.Н. Педагогическая система сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи: Дис...докт. пед. наук. Кемерово, 2013. 442 с.
15. Тихомирова Л.Ф. Формирование готовности студентов педагогического вуза к осуществлению здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2015. №1. Т.П (Психолого-педагогические науки). С. 62–68.
16. Трухачев В.И., Тарасова С.И., Таранова Е.В., Скрипкин В.С. Система здоровьесберегающего сопровождения педагогического процесса в современном вузе // Физическая культура: Воспитание, Образование, Тренировка. 2014. №1. С. 2–6.
17. Шутюк Л.Н. Здоровье студентов, как социально-педагогическая задача вузовского образования // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. №11 (106). С. 407–413.
18. Югова Е.А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №3. Т.1. С. 213–217.
19. Imas Y., Dutchak M., Andrieieva O., et al. Modern approaches to the problem of values' formation of students' healthy lifestyle in the course of physical training // Physical Education of Students. 2018. №22 (4). P. 182–189. DOI: 10.15561/20755279.2018.0403
20. Nagovitsyn R., Chigovskaya-Nazarova Y., Miroshnichenko A., Senator S. The realization of the system programme "Health Saving Education" in the pedagogical university // European Journal of Contemporary Education. 2018. №7. P.137–149. DOI:10.13187/ejced.2018.1.137
21. 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
22. Osipov A., Vonog V. Ensuring a possibility of high quality training of students as sports volunteers for competitions in terms of organizing and running Universiade – 2019 // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №16 (2). P.361–364. DOI:10.7752/jpes.2016.02057

Педагогика

УДК 36.373

исследователь, преподаватель-исследователь Лысенко Нина Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается современное высшее образование, которое играет главную роль в образовании личности. Современное образование ставит перед студентами бакалавриата ряд образовательных задач, решение которых в процессе обучения ведет к формированию профессионально-педагогической компетенции. Образование в вузе предполагает определенные условия развития педагогической компетентности, как основополагающего элемента профессионализма педагога. Одной из

таких задач является реализация технологий музейной педагогики в будущей профессиональной деятельности бакалавра в работе дошкольных образовательных организаций. Метакомпетентностный подход позволяет сформировать метакомпетенции, обеспечивающие реализацию технологии музейной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: метакомпетентностный подход, метакомпетенции, теоретические метазнания и практические метаспособы, культурно-образовательный потенциал музея, музейная педагогика.

Annotation. The article deals with modern higher education, which plays a major role in the education of the individual. Modern education sets a number of educational objectives for undergraduate students, the solution of which in the process of learning leads to the formation of professional and pedagogical competence. Education in high school involves certain conditions for the development of pedagogical competence, as a fundamental element of the professionalism of the teacher. One of such tasks is realization of technologies of Museum pedagogics in future professional activity of the bachelor in work of preschool educational organizations. Metacommentary the approach allows us to develop meta-competences, ensuring the implementation of Museum education in preschool educational institutions.

Keywords: metacommentary approach, metacompetence, theoretical and practical metazania metaspace, cultural and educational potential of the Museum.

Введение. Высшее образование представляет собой главный этап непрерывного образования личности. В современных условиях его характеризует то, что в процессе обучения студенты бакалавриата осваивают компетенции, выражающиеся в теоретических и практических знаниях, умениях, навыках. При этом общей целью образовательного процесса вуза является развитие профессионально-личностного, творческого потенциала будущего специалиста, способного решать новые профессиональные задачи, имеющие социальную значимость [2].

В настоящее время подготовка бакалавров сочетает в себе фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем [1, с. 186].

Изменения подготовки специалиста в вузе для сферы дошкольного образования связаны с парадигмальными изменениями во взглядах на ее цели и назначение. Общеизвестными ведущими идеями процесса совершенствования здесь выступает ориентация на представление о ребенке как субъекте культуры, развивающегося в условиях открытого культурно-информационного пространства, расширение которого осуществляется во взаимодействии с различными институтами культуры. Как считают Библер В.С., Бондаревская Е.В., Валицкая А.П., Ванслова Е.Г., Газман О.С., Геришунский Б.С., Громько Ю.В., Зимняя И.А., Каган М.С., Колесникова И.А. в дошкольном образовании востребованы педагоги, готовые осуществлять профессиональную деятельность как целостную систему жизнедеятельности ребенка. Такого педагога, способного к образовательной культуротворческой деятельности, возможно подготовить, осуществляя метакомпетентностный подход. Освоение близких к педагогической области знаний, технологий, содержания, как, например, - музейной педагогики, возможно на основе формирования способности в период обучения в вузе к самообразованию, самоорганизации, рефлексии, т.е. готовности быть субъектом познания. Однако, сдерживание данного процесса определяется ограниченностью применения метакомпетентностного подхода, недостаточно разработанного в дискурсе дидактики высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Качество результатов обучения в процессе профессиональной подготовки по специальности оценивается по степени соответствия основной образовательной программы федеральным государственным образовательным стандартам, которые в настоящее время наиболее приближены к профессиональным стандартам педагога [7].

Современное образование ставит перед студентами бакалавриата ряд образовательных целей, достижение которых в процессе обучения ведет к формированию профессионально-педагогической компетентности. Образование в вузе предполагает определенные условия развития педагогической метакомпетентности, как основополагающего элемента профессионализма педагога. Одним из проявлений ее является освоение инновационных технологий, к которой относится музейная педагогика. Музейная педагогика в интерпретации А. Лихтварка рассматривается [6] как область, обеспечивающая образование посетителя через «музейный диалог», развивая его способность к восприятию искусства. Ведущим принципом в современной музейной педагогике является погружение ребенка в музейную среду с целью освоения им музейного наследия, самовыражения в интерпретации полученных впечатлений.

На этапе современного развития российского образования усиливается востребованность образовательного потенциала музея, усиливается сотрудничество музеев с образовательными учреждениями. Выполняя функцию сохранения и трансляции исторической памяти, музеи способствуют по-новому переосмысливать отношение к культурному наследию, накопленному веками, и формируют у человека потребность в общении с этим наследием. Музейная педагогика, как активно развивающееся направление педагогики, решает эти задачи совместно с образовательными учреждениями, осуществляя воспитание и обучение подрастающего поколения на материалах музейных коллекций.

В условиях культурно-пространственной среды музея происходит активизация интереса к истории человечества, реализуются практические виды деятельности, такие как общение, учение, игра, а также происходит становление личности, как субъекта культуры.

Актуальность применения музейной педагогики как инновационной технологии развития личности на разных ступенях образования, а также особенностей реализации технологий музейной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях, стало важным в постановке целей и задач образовательного процесса в бакалавриате и разработки содержания педагогических дисциплин и технологий их осуществления.

Музейная педагогика как область педагогики отражает основные научные подходы к организации педагогического процесса, но имеет свою специфику. Овладение музейной педагогикой как инновационной технологией и научной областью требует реконструкции учебного процесса в бакалавриате [9].

Это предопределило необходимость внедрения метакомпетентностного подхода к подготовке бакалавров к реализации технологий музейной педагогики в будущей педагогической деятельности.

Основой метакомпетентностного подхода является метапредметность. Метапредметность считает Т.В. Сергеева - «это существенные знания, оптимизирующие процесс познания и саморазвития в их

синергетическом единстве и обеспечивающие самоуправление этим процессам» [8]. Когнитивные и смысловые составляющие в метапредметном подходе находятся в диалектическом единстве, с одной стороны содержание предмета, а с другой, возможность субъектом управлять процессом познания и саморазвития.

Метапредметные знания раскрывают закономерности изменения предметов и процессов, системообразующие основы деятельности и процессов, представления об объектах и субъектах и условиях осуществления деятельности [8].

На теоретическом уровне в метапредмете рассматриваются ценностно-смысловые культурные доминанты образовательной среды, на практическом уровне осваивается моделирование культурно-образовательного пространства развития личности.

В процессе современного высшего образования метапредметность можно видеть в модульной системе. Современными учеными под модулем понимается часть образовательной программы и учебные дисциплины, имеющие логическую завершенность в культурных целях и результатах воспитания и обучения. Модули разрабатываются на основе моделирования.

В. А. Штофф, раскрывая понятие моделирования, под моделью представлял некоторую реальную или мысленную систему, замещающую оригинал и подобную ей. Благодаря этому, модель содержит информацию об оригинале. Процесс моделирования сводится к разработке модели, воспроизводящей особенности оригинала в экспериментальном или мысленном исследовании созданной модели, исходя из чего, модели могут быть материальными или мысленными [10].

В. А. Ясвин показывает возможность использования моделей для преобразования образовательной среды [11].

Наиболее удобная, компактная форма представления логики педагогического исследования – это модель, демонстрирующая воспроизведение характеристик какого-либо объекта на другом объекте в специальных терминах моделирования, системе элементов [1]. При этом воспроизводятся определенные стороны, связи, функции объекта исследования, четко обозначается, фиксированная связь элементов. Модель имеет определенную структуру, которая отражает существенные стороны реального педагогического объекта.

При моделировании метакомпетентного подхода в системе высшего образования основной целью является определение понятия метакомпетентность, отличающийся универсальностью, целостностью и системной значимостью и отражающей переход в подготовке педагога к концепции метаобразования. Метакомпетентность (Р. Браун, Ф. Деламер) представляет собой надструктурный вход, обеспечивающий приобретение иных компетенций и определяет способность специалиста активно реализовать меняющихся условиях готовность к переносу знаний и способов действий на новые объекты образовательной деятельности.

Анализ научных источников показывает, что структура метакомпетентности включает различные компоненты. К ним следует отнести метазнания, метакогнитивную включенность в деятельность в виде способности управлять собственным процессом учения, умения осуществлять самооценку образовательных достижений и выстраивать индивидуальную стратегию образования на основе рефлексии.

Метазнания отражают такой уровень знаний, которые обеспечивают выход за пределы предмета и освоение иных предметных областей. Содержание метазнаний расширяет представления об образовании как сфере культуры, и функционирования педагогической деятельности как процесса воспроизводства культурных ценностей и смыслов в подрастающих поколениях.

Выводы. Включение музейной педагогики в образовательный процесс меняет его сущностную составляющую и требует формирование культурно-образовательной метакомпетентности, включающую организационно-функциональный и социально-личностный компоненты.

Для формирования организационно-функционального компонента необходима метапредметная система, которая совмещает в себе музейную и дошкольную педагогику, выполняя функции развития представлений о целостности педагогического процесса, его сущности, структуре и особенностях содержания на уровне дошкольного образования по основным направлениям: коммуникативно-социального, познавательного, художественно-эстетического, физически-оздоровительного и речевого развития ребенка.

В структуру организационно-функционального компонента культурно-образовательной метакомпетентности включены: диагностирование, прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация, внедрение и обобщение педагогического опыта.

Данные структурные элементы составляют целостный педагогический процесс с возможностью интеграции в культурно-образовательное пространство на основе взаимодействия с музеями.

В структуре культурно-образовательной метакомпетентности социально-личностный компонент представляет систему экстрафункциональных качеств личности, обеспечивающих продуктивность учебной, профессиональной и социально-профессиональной деятельности. Именно метакачества как совокупность способностей, качеств, свойств личности, обуславливают продуктивность учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности субъекта. Метакачества значительно расширяют функции субъекта профессиональной деятельности и придают ей более широкий радиус действия. В современной системе образования необходимо учитывать эти требования и при метакомпетентном подходе осуществлять «формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в ситуации рисков и сочетающую профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием, способностью к продуктивному обучению и творчеству» [5].

При рассмотрении психолого-педагогических условий формирования культурно-образовательной метакомпетентности у студентов бакалавриата психолого-педагогического направления по овладению музейной педагогией как инновационной формы приобщения детей дошкольного возраста к культуре, основным проявлением организационно-функционального компонента является организация и поддержка образовательного процесса в системе культурно-образовательного пространства и следует обратиться к междисциплинарным понятием, к которым относится процесс интеграции.

Педагогическое значение интеграции, выражается в том, что музеи и дошкольные образовательные организации относятся к единому культурно-образовательному пространству и имеют единую педагогическую систему категорий, понятий, педагогических законов и концепций. В метазнаниях

выражается обобщенное понятие педагогической системы, преодолевается дублирование в ее представлении как единой системы педагогической деятельности.

Культурно-образовательная интеграция объединяет сферы образовательной деятельности музея и дошкольной образовательной организации и осуществляет функции взаимообогащения и взаимопроникновения содержания и воспитательной деятельности средствами музейной педагогики в целях создания более полных условий развития личности ребенка дошкольного возраста [3].

Метазнания составляют теоретическую основу воспроизведения культуры в культурно-образовательном пространстве дошкольной образовательной организации [4]. Культурно-образовательное пространство предстает как социальная ценность в конкретном времени и пространственных параметрах и как личностно-значимые условия развития субъекта образования, его эмоционально-интеллектуальной и духовной сферы. Открытость образовательной среды культурному пространству и вызывает необходимость в развитии метакачеств.

При осуществлении процесса обучения в бакалавриате на основе метакомпетентного подхода, обеспечивающего интеграцию дошкольной и музейной педагогики, развивается культурно-образовательную компетентность как способность осуществлять педагогическую деятельность в дошкольной сфере в контексте культурно-образовательного пространства и способности к культурно-педагогическому саморазвитию.

Литература:

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51-55.
2. Венда В.Ф. Перспективы развития психологической теории обучения операторов // Психологический журнал. - 2009. - Т.1. - №4.
3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. 336 с.
4. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. 2009. №3. С. 52-57.
5. Иванов Д. А. Компетентности и компетентный подход в современном образовании: проблемы, понятия, инструментарий. – М., 2008.
6. Лихтварк, А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения. // Образовательные и воспитательные задачи современного музея / Под. Ред. Л.Г. Оршанского. - СПб., 1914. - 114 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 №1457 (ред. от 20.04.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогического образования (уровень бакалавриата).
8. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития. Монография. – Х.: А.П. «Блок», 2010. - 214 с.
9. Столяров Б. А. Музейная педагогика – история и современность // Народное образование. №5. 2001.
10. Штоф В. А. Моделирование и философия. М.-Л. 1969. 128 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.

Педагогика

УДК: 433

кандидат педагогических наук, доцент Любовь Михаил Сергеевич

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского Арзамасский филиал (г. Арзамас)

ПРИРОДНО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РОДНОГО КРАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье на примере отдельно взятого региона России – Арзамасского района – рассматриваются составляющие природно-культурного наследия, посредством которого возможна реализация патриотического воспитания учащейся молодежи. Акцентируется внимание на необходимости формирования патриотических качеств у студентов вузов в условиях современной социально-экономической ситуации в России и политической обстановки в мире. Приводятся возможные пути реализации патриотического воспитания студентов, обозначаются приоритетные формы изучения природных и культурно-исторических объектов родного края.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, природно-культурный потенциал, Арзамасский регион.

Annotation. In the article on the example of the separately taken region of Russia - the Arzamas district - the constituents of naturally-cultural heritage by means of that realization of patriotic education of studying young people is possible are examined. Attention is accented on the necessity of forming of patriotic qualities for the students of institutions of higher learning in the conditions of modern socio-economic situation in Russia and political situation in the world. Possible ways over of realization of patriotic education of students are brought, the priority forms of study of natural and cultural and historical objects of native edge are designated.

Keywords: patriotic education, naturally-cultural potential, Arzamas region.

Введение. События последних лет, происходящие на постсоветском пространстве и мире в целом, диктуют необходимость внесения корректив в систему среднего и высшего образования. Современный студент должен быть не только компетентным в области своей профессиональной деятельности, но и в то же время обладать политическим кругозором, высоким нравственным потенциалом и патриотическим чувством. Именно поэтому всестороннее изучение родного края является одной из составляющих современного образовательного процесса. Учебно-воспитательная деятельность в вузе должна строиться с учетом формирования патриотических качеств у студентов.

Академик Д.С.Лихачев справедливо отмечает: «Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей

школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре» [3, т. 2, 484].

О необходимости изучения родного края говорится в трудах В.А.Сухомлинского [6], А.В.Даринского [2], В.В.Николиной [5] и других. Так, согласно утверждению В.В.Николиной, родной край – это реальное микро-, мезо-, макроокружение, в котором протекает жизнь школьника, его семьи и его друзей. Понятие «родной край» междисциплинарно по своей сути, но ядро этого понятия находится в области географических и экологических знаний [5, с. 227].

Изложение основного материала статьи. Природно-культурный потенциал региона включает две основные составляющие: природную и культурно-историческую. В данной работе мы рассмотрим возможности природного и культурно-исторического наследия в реализации патриотического воспитания студентов на примере Арзамасского края.

Природный потенциал любого региона составляют в первую очередь природные ландшафты, их особенности и эстетическая красота. К природному потенциалу региона могут быть отнесены такие объекты, как природные парки, скверы, зеленые зоны, водные объекты (реки, озера и т.п.), пещеры, различные формы рельефа, флора и фауна региона и т.д.

Исследование объектов природного наследия в вузе может быть реализовано в рамках преподавания дисциплин географического и биологического блоков («Географическое краеведение», «Ландшафтоведение», полевые практики по географии и биологии, проводимые на базе своего региона и т.д.). Формы изучения природных объектов своего края могут быть самые разнообразные. Безусловно, здесь могут использоваться традиционные формы и методы изучения (лекции, семинары, полевые практики студентов), а также презентации, мастер-классы и другие. Но наиболее эффективной формой познания природных объектов родного края, на наш взгляд, являются туристические экскурсии. Экскурсии в природу по родному краю целесообразно совмещать со спортивными мероприятиями: пешие прогулки, однодневные и многодневные туристические походы. При изучении природных ландшафтов региона, в зависимости от сезона, можно организовывать лыжные или велосипедные прогулки. В процессе изучения водных объектов, в частности рек, возможен сплав на лодках или байдарках. Таким образом, в соответствии с намеченным маршрутом и объектами определяются формы и методы познания природы родного края.

Арзамасский край – территория в рамках административных границ Арзамасского района Нижегородской области – располагает значительным природно-культурным потенциалом в реализации патриотического воспитания молодежи. На территории города Арзамаса и Арзамасского района имеется несколько памятников природы, заслуживающих особого внимания при изучении родного края, к ним относятся: Пустынский биологический заказник, дендрарий г. Арзамаса, дендрарий Березовского леса, роща на Высокой горе, Смирновский пруд [Подробнее об этом см.: 4.].

Пустынский биологический заказник (организован в 1933 г.) расположен на северо-западе Арзамасского района, между селом Старая Пустынь и деревней Меньшиково. Заказник находится в бассейне реки Серези, на стыке подзон смешанных и широколиственных лесов, он занимает площадь в 6,2 тыс. га. На территории заказника расположены Пустыньские карстовые озера, болота Мостовое и Козье, произрастает много ценных, редких и реликтовых растений, обитает большое количество животных, часть из которых теперь являются редко встречающимися и занесенными в Красную книгу. Из 1300 видов флоры Нижегородской области в Пустыньском природном комплексе произрастает около 700 видов. Последние исследования флоры показали, что 55 видов растений являются редкими или представляют интерес по своему географическому распространению. В заказнике известно 36 видов млекопитающих – из 64 обитающих в области, 4 вида из них – редкие животные: выхухоль, речной бобр, выдра, лесная куница. Среди редких птиц, встречающихся на территории заказника, следует назвать беркута, скопу, филина, глухую кукушку, крапивника, канареечного вьюрка, дубоноса.

Дендрарий г. Арзамаса (основан в 1948-1950 годах) находится почти в центре города, занимает площадь 13 гектаров. Дендрарий имеет планировку, его площадь разбита на 28 кварталов размером 50 м x 50 м, в которых размещены насаждения коллекционных пород. В дендрарии к настоящему времени сохранилось около 80 видов древесных и кустарниковых пород, относящихся к 23 семействам. Из ранее существовавших растений теперь произрастает несколько видов ольхи, тополей, клёнов, лиственница Сукачёва, сосна Банка, псевдотсуга, туя западная, ясень пушистый, орех маньчжурский, амурский каштан, амурский бархат и некоторые другие.

Дендрарий Берёзовского леса расположен к востоку от Арзамаса, между городом и поселком Берёзовка. Дендрарий представляет собой треугольное образование, ограниченное с юго-западной стороны лиственничной аллеей, с востока – посадками липы, вяза и дуба. На территории дендрария произрастают: веймутова и кедровая сосны, ель, рябина, крушина, боярышник, кизильник, барбарис, спирея, ирга.

Роща на Высокой горе находится к северо-западу от города, на высоком коренном склоне долины реки Тешы. Площадь её составляет почти 46 гектаров. В роще присутствуют высоковозрастные дубы, липы, встречается берёза, хорошо развит кустарниковый ярус из лещины, бересклета и других пород.

Смирновский пруд расположен почти в центре города, к северо-западу от Арзамасского дендрария. Он представляет собой водоём, вероятно, антропогенного происхождения, находящийся в овраге площадью более 3 гектаров. Наибольшая протяженность пруда составляет около 550 м, ширина колеблется от 130 до 50 м. Питание пруда осуществляется грунтовыми водами (здесь имеются родники), талыми снеговыми и дождевыми водами.

Безусловно, заслуживает внимания и главная река Арзамасского края – Теша, среднее течение которой проходит в пределах Арзамасского района. В черте города Теша касается западной окраины Арзамаса, где по левому берегу реки простираются пойменные луга, получившие по соседнему рабочему поселку название Выездновских.

Интересными природными объектами, со своей флорой и фауной, являются зеленые зоны, расположенные в окрестностях города Арзамаса. Это лесонасаждения различных лиственных и хвойных пород, примыкающие к городским микрорайонам – 11-му и Сосновому, роща «Дубки», расположенная в 408-м микрорайоне, туристическая база «Снежинка» и некоторые другие.

Культурно-исторический потенциал региона включает всю социально-культурную среду, с традициями и обычаями, особенностями бытовой и хозяйственной деятельности населения. Соответственно сюда входят все памятники архитектуры, музеи, выставочные залы и т.п.

Наибольшими возможностями для изучения объектов культурно-исторического наследия в вузе располагают дисциплины исторического блока («Историческое краеведение», «Мировая художественная культура» и т.п.). Формы изучения культурно-исторических объектов во многом аналогичны формам изучения природного потенциала региона. Но учитывая, что подавляющая часть культурных объектов находится в городской черте, существует определенная специфика знакомства обучающихся с культурно-историческими объектами. В отличие от изучения природных объектов, где в большинстве случаев требуются дальние походы и экскурсии, здесь предмет изучения расположен относительно рядом (как правило, в городе). Поэтому одной из основных форм познания культурно-исторических объектов являются пешие экскурсии по городу. При этом актуальным остается использование традиционных форм обучения – лекций и семинаров краеведческой тематики, а также презентации, встречи с интересными людьми и т.д.

Арзамас, являясь одним из старейших городов Нижегородской области (годом основания города принято считать 1578 год), располагает богатым культурно-историческим потенциалом. Особое место в формировании патриотических чувств у студентов занимает знакомство с культурно-историческими памятниками, находящимися на территории города Арзамаса и Арзамасского района. Начиная знакомство с памятниками архитектуры, целесообразно подчеркнуть, что многие храмы в 30-е годы прошлого столетия были разрушены или уничтожены полностью. И только в начале нулевых годов XXI века началось восстановление наших святынь. Известно, что Арзамас возник на месте мордовского поселения; он упоминается в летописях с XIV века. Первоначально это была деревянная крепость, возведенная по указу Ивана Грозного. Первым каменным строением в Арзамасе стал Спасо-Преображенский храм мужского монастыря, построенный в конце VI века. Основу архитектурной композиции собора составляет традиционный четверик, увенчанный пятью куполами. Облик старой части города во многом определяют православные святыни: монастыри, соборы, церкви, большая часть из которых была разрушена в советский период. А.П.Гайдар, считавший Арзамас своей родиной, так описывал город в повести «Школа»: «Городок наш Арзамас был тихий, весь в садах, огороженных ветхими заборами. ... Город был похож на монастырь: стояло в нем около тридцати церквей да четыре монашеских обители» [1].

Одним из немногих храмов, сохранившихся в городе в нетронутом виде, является Собор Воскресения Христова, возведенный в честь победы русских воинов в Отечественной войне 1812 года. Храм построен на пожертвования жителей города в 1842 г. по проекту арзамасского архитектора М.П. Коринфского (ученика знаменитого архитектора А.Н. Воронихина). Собор завершает ансамбль главной площади города – Соборной, представляя собой белый куб с пятью куполами. Напротив него, в северном направлении (на этой же площади), находится так называемый зимний храм (название связано с тем, что служба зимой в Воскресенском соборе не ведется, а проводится в этой церкви) кафедрального собора – церковь Иконы Божией Матери «Животный Источник». Архитектура церкви носит переходный характер – от барокко к классицизму, с колокольней, сохранившей барочный силуэт. На территории Соборной площади открыт Николаевский женский монастырь с отреставрированной Богоявленской церковью (построена в 1812 г.) и восстановленной церковью Николая Чудотворца (1738 г.).

К востоку от Соборной площади, через древнее русло когда-то протекавшей здесь речки Сороки (в настоящее время на месте русла проходит wiaduk), находится церковь Благовещения Пресвятой Богородицы, построенная в стиле барокко в 1845 году. Отличительной особенностью этого храма является двухэтажная структура храма и позолоченные купола. Далее на восток, примерно в двухстах метрах от этого храма, на возвышенности находится церковь в честь Входа Господня в Иерусалим (построена в 1777 г.). Немного далее расположена церковь в честь Рождества Христова, являющаяся венцом храмостроительства «золотого века» Арзамаса. Здание построено с элементами готического стиля, по проекту русского архитектора К. Тона, в 1845-1852 гг. (рядом восстановлен еще один полностью разрушенный в советское время храм – Смоленская церковь, которая была возведена в 1797 г.).

В нижней части города находится храм в честь Владимирской иконы Божией Матери, построенный в середине XIX века. В северном направлении от Соборной площади, на периферии старинной части города Арзамаса, отреставрировано несколько церквей. Это храм в честь Казанской иконы Божией Матери, возведенный в 1792 г.; немного далее в том же направлении расположен храм в честь Сошествия Святого Духа, построенный в 1768г., а напротив него находится церковь в честь иконы Божией Матери Знамение (1801г.). В северо-восточном направлении от Соборной площади восстановлена церковь святого апостола Андрея Первозванного (1793 г.). Рядом находится Ильинская приходская церковь (1746 г.), одна из наиболее древних церквей города, построенная в стиле русского барокко (в настоящее время здание нуждается в реставрации). На городском Тихвинском кладбище расположена небольшая церковь в честь Тихвинской иконы Божией Матери (1786 г.). На территории бывшего села Ивановка (теперь это Ивановский микрорайон города) стоит церковь святого апостола и евангелиста Иоанна Богослова, построенная в середине XXI века.

К настоящему времени в Арзамасе восстановлено 15 храмов из 36 существовавших до революции. Полностью утрачены (уничтожены в советский период) церкви Крестовоздвиженская и Введенская, церковь Покрова Богородицы, Спасская церковь, церкви на территории бывшего мужского монастыря – Вознесенская и Успенская, а также церковь Александра Невского и некоторые другие. К.Паустовский, в 1916 году оказавшийся в городе проездом, вспоминал: «Куда ни взглянешь – всюду было такое обилие золоченых, похожих на яблоки куполов, что казалось, этот город был вышит в золотошвейной мастерской руками искусных женщин».

На территории города Арзамаса имеются многочисленные памятники гражданской архитектуры, такие, как жилые дома купцов и дворян, административные здания дореволюционной эпохи. Это преимущественно каменные дома, построенные в XVIII – XIX веках: здание городского магистрата, дома купцов И.А.Попова (куплен впоследствии купцом Беляниновым и сегодня известен в городе как «дом Белянинова»), И.А.Будьлина, Н.Н.Живакина (по фамилии более позднего владельца – «дом Шкарина»), здание «Стригулинские номера», здание уездной земской управы и другие. На улице Верхней набережной находятся деревянные дома жителей города Бессоновых, Твердова и другие. Очень редким в городском архитектурном строительстве является улица Гостиный ряд (бывшие Торговые ряды): они построены в старинной части города на сложном рельефе – склоне возвышающегося холма, с перепадом высот до 20 м. Застройка включает торговые лавки и здание купеческой биржи (сегодня в нем находится музыкальное училище). В общей сложности в городе насчитывается более 30 памятников истории и архитектуры, сохранение которых является общей задачей ныне живущих и будущих поколений.

Мы полностью разделяем мнение Д.С.Лихачева, который в своей работе «Заметки о русском» говорит о том, что утраты памятников культуры «невосстановимы, ибо памятники культуры всегда индивидуальны, всегда связаны с определенной эпохой, с определенными мастерами. Каждый памятник разрушается навечно, искажается навечно, ранится навечно» [3, т. 2, 493].

Арзамас обладает и культурно-просветительским потенциалом, который составляют, в частности, различные музеи: историко-художественный музей г. Арзамаса, мемориально-бытовой дом-музей А.П.Гайдара, литературный музей А.П.Гайдара, мемориальный музей М.Горького, Общественный музей им. И.П.Склярова, частный музей «Мир старины», выставочный отдел историко-художественного музея. Кроме того, заслуживают отдельного внимания находящиеся в Арзамасском районе Чернухинский музей природы им. С.И.Трофимова, Пешеланский музей горного дела, геологии и спелеологии, Выездновский Центр ремесел. Посещение с экскурсиями подобных объектов позволяет не только расширять и углублять краеведческие знания, но и воспитывать у молодого поколения чувство патриотизма.

Выводы. Таким образом, даже беглый обзор природных и культурно-исторических объектов, находящихся на Арзамасской земле, позволяет нам утверждать, что патриотическое воспитание молодежи может быть реализовано даже в условиях небольшого по территории региона.

Любой регион России, без исключения, располагает природно-культурным наследием, которое педагогически целесообразно реализовывать в рамках как традиционных форм обучения, так и посредством инновационных методов обучения.

Литература:

1. Гайдар А. Собрание сочинений в трех томах. Т.2. – М.: Правда, 1986.
2. Краеведение: Пособие для учителя / Под ред А.В.Даринского. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Лихачев Д.С. Избранные работы. В трех томах. Т.2. – Л.: Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987.
4. Любов М.С. География Арзамасского края: учебное пособие. – Арзамас: АГПИ, 2007. – 186 с.
5. Николина В.В. Ценностные аспекты реализации краеведческого подхода в изучении школьных экологических и географических дисциплин // Природа Поволжья: Межвузовский сборник научных трудов. – Нижний Новгород: НГПУ, 1997. – С. 223-231.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. соч. в трех томах. – М.: Педагогика, 1979.

Педагогика

УДК 37.035.6

доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ В ЖИЗНЬ РУССКОЙ ИДЕИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы многоплановости и сложности понимания сущности патриотизма и патриотического воспитания в России – многонациональной стране как воплощение в жизнь Русской идеи. Возрождение российского патриотизма в стране, имеющей великую историю и культуру, большие достижения, являющиеся достоянием не только отечественной, но и мировой цивилизации, должно основываться на обращении к глубинным источникам духовной и нравственной силы предшествующих поколений и все это обязывает нас учитывать факты наличия у патриотизма множественные облики и разновидности.

Ключевые слова: гражданственность, духовность, любовь к Отечеству, патриотизм, патриотическое воспитание, Родина, Россия, Русская идея.

Annotation. The article deals with the issues of multiplicity and complexity of understanding the essence of patriotism and patriotic education in Russia - a multinational country as an embodiment of the Russian idea. The revival of Russian patriotism in a country with a great history and culture, great achievements that are not only the property of the national, but also world civilization, should be based on turning to the deep sources of spiritual and moral power of previous generations and all this makes us take into account the facts of patriotism multiple appearances and varieties.

Keywords: citizenship, spirituality, love for the Fatherland, patriotism, patriotic education, Motherland, Russia, Russian idea.

Введение. Современное российское общество испытывает большие трудности и сложности на данном этапе своего развития. В результате происшедших изменений, связанных с действием целого ряда негативных, в том числе и разрушительных процессов в важнейших сферах жизни общества и государства, резко обострилась проблема патриотизма. Несмотря на объективное возрастание его роли и значения в условиях деятельности, осуществляемой в интересах возрождения России, патриотизм, тем не менее, не является атрибутом нашей действительности, существенным элементом сознания и чувств россиян, особенно молодежи. Вследствие этого все более неотложной становится необходимость возрождения патриотизма в России, поскольку от решения этой проблемы в огромной степени зависит успех всех дальнейших преобразований в нашем обществе.

Многоплановость и сложность понятия патриотизма, неоднозначность его трактовки требуют уточнения и определения. Мы считаем, что следует четко понимать содержание понятия «патриотизм», его содержательную характеристику, а также процесс его формирования.

Цель статьи – проанализировать современное понимание сущности патриотизма и патриотического воспитания в России как воплощение в жизнь Русской идеи.

Изложение основного материала статьи. Выделение основных признаков патриотизма является отправной точкой в выяснении сущности патриотизма. К ним можно отнести:

- чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданность ей;
- чувство долга перед Родиной (готовность к защите Отечества);
- деятельная, практическая любовь к Родине и народу;
- гордость за символы государства, за свой народ и за свое Отечество;

- личная ответственность за судьбу России и своего народа;
- служение священным интересам Отечества, включающую физическую защиту территориальной и культурной целостности государства;
- гуманизм и милосердие как общечеловеческие ценности;
- преодоление личного и национального эгоизма, высокая личная духовность;
- приверженность ценностям, идеалам и традициям своего народа;
- готовность применить все свои собственные силы для сохранения и приумножения величия Отечества;

представление о России как о субъекте мировой системы, как о целостном, фундаментально неизменном государственном образовании;

- отсутствие антиподов патриотизма, таких как: измена Родине, потребительский космополитизм, личный и групповой эгоизм, национальная ограниченность, замкнутость, шовинизм, самолюбование и др. [2; 3; 14 и др.].

По мнению С.И. Ожегова, патриотизм – важнейшее духовно-нравственное качество, предполагающее преданность и любовь к своему Отечеству, своему народу, гражданственность, выраженные в активной деятельности на благо Родины [11].

Данное определение по нашему мнению не в полной мере отражает важную составляющую сути патриотизма – его исторической основы. Более объемным и содержательным в этом смысле представляется следующая формулировка.

Патриотизм – исторически сложившаяся и развивающаяся социально-философская категория, отражающая осознанное положительное отношение людей к своему Отечеству, выраженное в чувствах и идеях любви к нему, проявляющееся в деятельности на его благо, в реализации которого участвуют государственные и общественные организации [12].

В то же время, анализ научных источников показывает, что патриотизм необходимо рассматривать в качестве стройной системы ценностей, которые сформированы у человека и которые приняты в обществе. Исследования философами, историками, социологами, педагогами и др. учеными современного общества, говорят о наличии, так называемого, «идеологического вакуума», поэтому, будет правомерным тезис о том, что в данный исторический период особое место отводится гражданскому патриотизму, в основе которого лежат равноправие и свобода, чувство сопричастности гражданина к общественным проблемам и проблемам государства, а также чувство гражданского долга и высокая гражданская мораль [1; 4; 6; 13; 16 и др.].

Наша Россия – многонациональная страна, и это обязывает нас учитывать факты наличия у патриотизма множественные облики и разновидности. Например, сегодня можно смело выделить наш российский патриотизм, который исторически формировался на базе общих интересов и ценностей России, как федеративного государства и патриотизм региональный или местный, который ярко характеризуется привязанностью и любовью к родному краю, своей деревне, улице, семье, отчому дому, школе и т.д.

Возрождение российского патриотизма в стране, имеющей великую историю и культуру, большие достижения, являющиеся достоянием не только отечественной, но и мировой цивилизации, должно основываться на обращении к глубинным источникам духовной и нравственной силы предшествующих поколений. Одним из таких источников является «ИДЕЯ», особенно плодотворно разрабатывавшаяся замечательной плеядой наших отечественных мыслителей с начала XIX века до середины XX века (В.С. Соловьев, Ф.М. Достоевский, Н.Н. Бердяев, И.А. Ильин, Л.П. Карсавин, П.Б. Струве и др.). Что же такое «Русская идея»?

Евгений Сергеевич Троицкий в своей книге «О русской идее: Очерк теории возрождения нации» писал: «Русская идея – многоплановый термин, объем и содержание которого имеют конкретно-исторический характер. Русская идея является не просто отражением истории России, но главным образом ходом развития национального самосознания русского и российских народов, их духовности и патриотизма» [19].

Патриотизм проявляется, как доказывает история России, в духовно-нравственной сфере и жизни общества. Неоспоримым считается факт повышения роли и значения патриотизма, его роста, когда объективные тенденции, обуславливающие развитие общества, начинают сопровождаться повышением напряжения физических и моральных сил его граждан (например, война, конфликты: территориальные, национальные или религиозные, обострение различных кризисных и дестабилизационных явлений в жизни страны, региона и т.д.). Этот исторический этап, по нашему мнению, представляет собой этап общенационального испытания, этап потребности в возрождении и нормальном развитии, который переживает российское общество [2; 3; 8; 15 и др.].

Мировоззрение индивида определяет в целом и идеологию общества, в том числе, как мы считаем, идеологию воспитания нового поколения. Эта идеология воспитания формируется и развивается как некая совокупность взглядов, идей и принципов, составляющих основы общественного строя России. Название у нее – государственная идеология. Именно государственная идеология и должна представлять собой свод законов, совокупность официально признанных доктрин, стратегий концепций во всех основных (ведущих) сферах жизнедеятельности российского общества [3; 12; 16 и др.].

Таким образом, возрождение национального самосознания России является той доминирующей тенденцией ее современного развития, на основе которой была сформирована несколько веков тому назад государственная идеология России, имевшая уже тогда глубокие исторические корни. Поэтому важнейшей предпосылкой российской государственной идеологии может и должна рассматриваться «Русская идея», являвшаяся ранее и на сегодняшний день являющейся основой единства и исторического предназначения России в мире [4; 8; 18 и др.].

В результате анализа научных источников, мы установили: основу содержания и структуры общенациональной идеи должны составлять духовный и нравственный компоненты сознания нашего народа.

Базовой составляющей и основой общенациональной идеи являются: федерализм и государственность, уважение к народным традициям и гуманизм, национальная и конфессиональная терпимость, социальная справедливость и милосердие, законность и правопорядок, мир и благополучие в обществе и каждой семье и т.д. Эта идея обновленной России должна стать полноправной наследницей нашей «Русской идеи» еще дореволюционного периода. В этом смысле, по глубокому нашему убеждению, нельзя отбрасывать и отказываться бездумно от многих идей послереволюционного периода развития нашей истории, т.е. принимаемых сегодня положений «Советской идеи» [12; 13; 18].

Исторический опыт говорит о том, что в политической деятельности многих известных государственных деятелей всех времен и народов можно найти много ярких и наглядных примеров обращения их к патриотизму для решения политических задач и достижения наиболее сложных целей, что, несомненно, предполагало как сплочение, так и объединение нации. Ведь не только угроза иностранного порабощения, но и страх перед гибелью своих сограждан, страх перед захватом и разрушением национальных, материальных и культурных ценностей, обращение к святым для каждого гражданина чувствам всегда являлись мощным средством мобилизации самых различных слоев российского общества. В подтверждение этого хочется привести слова безвременно погибшего журналиста Павла (Пола) Хлебникова, который в книге «Разговор с варваром» писал: «Русская идея – это любовь к России и русской истории, русской культуре и русским героям. Всё. Точка». Точнее и короче сказать очень сложно!

В переломные эпохи, когда происходит переоценка ценностей, патриотизм становится именно тем стержнем, вокруг которого будут объединяться лучшие силы общества. Именно патриотизм способен наполнить смыслом жизнь людей и их деятельность, помогает им определиться с ценностями и слиться воедино во имя служения России.

В этой связи, остановимся более подробно на рассмотрении сущности и содержания патриотического воспитания в России.

Опыт работы с современной молодежью подтверждает тезис о том, что процесс становления и развития действенной системы патриотического воспитания молодого поколения, как и любого другого практического вопроса, требует детального анализа и многостороннего изучения научно-теоретических и практических основ проблемы, четкого формулирования понятийного аппарата и установления основных принципов, задач и цели.

Как современная молодежь понимает и относится к патриотическому воспитанию? Как это понятие трактуется на государственном уровне?

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» говорится: «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [7; 13; 16].

Как показывают наши исследования и научные работы, система патриотического воспитания граждан, должна включать в обязательном порядке ряд основополагающих элементов, таких как: субъект патриотического воспитания в виде соответствующих государственных структур; объект патриотического воспитания – совокупность граждан, представляющих определенные возрастные или социальные группы населения (семья, дошкольники, школьники, студенты и т.д.); законодательная и нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность на всех уровнях власти; комплекс мероприятий, реализующий цель и задачи формирования патриотических чувств и гражданского сознания российских граждан.

Целью патриотического воспитания является формирование высокого уровня гражданственности и патриотизма, становление социально-активной личности – патриота Родины, способной самостоятельно и ответственно строить собственную жизнь, обладающей чувством национальной гордости, гражданского достоинства, готовой успешно выполнять свои гражданские обязанности, как в мирное, так и военное время [10; 14].

Достижение данной цели возможно при решении целого ряда основных задач патриотического воспитания граждан: формирование духовных ценностей и нравственных идеалов; повышения уровня социальной ответственности и активной гражданской позиции; пробуждение чувства гордости и устойчивого интереса к культурному, научному, историческому и духовному наследию; широкое привлечение граждан к участию в программах военно-патриотической и патриотической направленности; повышение престижа военной службы и т.д.

Реализация цели и задач патриотического воспитания основывается на основополагающих принципах: научности; системности; демократизма; гуманности и уважения к личности; ориентирования на историческое наследие, культурные и духовные ценности России, ее общечеловеческих ценностей и традиций; взаимообусловленности и неразрывной связи с другими видами воспитания и др.

К особенностям патриотического воспитания можно отнести: обусловленность характера воспитания интересами и потребностями общества; обязательное включение воспитуемого в активную практическую деятельность; осуществление воспитания в коллективе и через коллектив с опорой на самовоспитание и саморазвитие личности; учет ценностно-ориентационных, возрастных и индивидуальных особенностей личности; учет влияния факторов многонациональности, разнообразия культур, длительного исторического сосуществования народов [2; 8; 13 и др.].

Воспитание граждан, в том числе детей и основной массы молодежи в духе патриотизма это не просто – сложный и многогранный процесс, это процесс, который должен быть правильно понят и осуществлен при четком осмыслении его содержания и сущности. Приведенные ниже группы населения в целом отличаются друг от друга уровнем интеллектуального, психологического, физического развития, образом жизни, родом занятий, мировоззрением и т.д., следовательно, различными будут и приемы, методы, формы и механизмы воспитания. Поэтому, не претендуя на авторство, но, опираясь на мнения ведущих отечественных педагогов при разработке программ патриотического воспитания граждан и их практической реализации, считаем целесообразным исходить из блоков, представленных нами ниже.

Дошкольники. Патриотическое воспитание осуществляется через формирование представлений о своей малой Родине; понимание добра и призыв к добру, победы над злом (сказки) и т.д.

Младшие школьники. У этой группы населения страны патриотическое воспитание идет через формирование у них элементарных знаний о России и понимание Родины, Отечества, представлений о Российском государстве, его исторических, патриотических, военных, трудовых и других традициях.

Подростки. У них идет активное формирование целостного понимания Родины как закономерного процесса развития Российского государства и народа; любви к родной земле и национальной территории, гордости за великую Россию т т.д.

Учащаяся молодежь. Патриотическое воспитание учащейся молодежи целесообразно осуществлять посредством формирования понятия «Родина» как явления исторического, патриотического сознания и самосознания, патриотических отношений, психологической готовности к патриотическому поведению и др.

Взрослое население. Особая группа населения страны, для которой воспитание должно проходить через возрождение гордости за свою Россию, желания использовать свои физические и интеллектуальные возможности и силы в сохранении и приумножении величия России.

В зависимости от сферы и форм патриотического воспитания, опираясь на «Концепцию военно-патриотического воспитания молодежи», можно выделить основополагающие направления воспитательного процесса: духовно-нравственное, историческое, патриотическое, профессионально-деятельностное, психологическое, воспитание на воинских традициях и др. [10].

Подытоживая выше сказанное, хотелось бы вспомнить слова легендарного Командующего ВДВ генерала армии В.Ф. Маргелова: «Сбили с ног – сражайся на коленях, встать не можешь – лежа наступай!». Эти слова говорят о многом, и в первую очередь, конечно же, о любви к Родине, к России и своему народу!

Выводы. Таким образом, сущность и содержание понятия «патриотическое воспитание» отличаются глубиной и многогранностью. Творческий и научный подход к определению теоретических основ и практических мероприятий в значительной мере будет способствовать созданию эффективной, жизнеспособной системы патриотического воспитания молодого поколения России.

Каждый из блоков и направлений патриотического воспитания, построенных по деятельностно-возрастному признаку или в зависимости от сферы и форм воспитания, имеет свои специфические подцели и функциональное содержание. Но для достижения стратегической цели – формирования массового, общероссийского гражданско-патриотического сознания у молодого поколения России, – необходимо, чтобы вся деятельность по патриотическому воспитанию носила системный характер, была непрерывной, и взаимосвязанной.

Патриотизм в целом представляется как обобщенная, многоаспектная системообразующая характеристика личности, имеющая не только генетические корни, но и отражающая исторически объективно сложившуюся связь в системе «Человек-Родина». Система «Человек-Родина» подразумевает нравственную и эмоциональную связь названных субъектов с комплексом исторических, культурных, этнических, религиозных, географических и иных представлений, собственно и сведенных в такое широкое понятие «Родина», имеющих ценностно-деятельностную природу и проявляющихся в стремлении отстаивать, защищать и приумножать данные ценности.

Литература:

1. Romanov V.A. Alphabetical list of doctoral dissertations on pedagogy and psychology (1937-2017). – Tula: ООО ТРРО, 2018. – 420 p.
2. Афонин А.И. Политические основы патриотизма // Безопасность Евразии: журнал личной, национальной и коллективной безопасности. – 2004. – № 3. – С. 48-154.
3. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи / А.К. Быков // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 10-20.
4. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05. – Тамбов, 2011. – 51 с.
5. Глузман Н.А. Высшая школа и система компетенций педагога / Н.А. Глузман // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47). – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=52> (дата обращения: 14.01.2019).
6. Глузман Н.А. Педагогический анализ проблем социализации и воспитания // Современные информационные и коммуникативные технологии в глобальном мире: вызовы и возможности: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Симферополь: Ариал, 2017. – С. 395-399.
7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения: 14.01.2019).
8. Данилов П.В. Формирование и воспитание патриотических чувств / П.В. Данилов // Организация работы с молодежью. – 2013. – № 9. – С. 35-40.
9. Зубков А.А. Формирование военно-патриотической воспитанности военнослужащих в советский и постсоветский периоды: 1941-2004 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Калининград, 2004. – 172 с.
10. Концепция военно-патриотического воспитания молодежи // 1998. http://www.old.nasledie.ru/voenpol/14_1/article.php?art=34 (дата обращения: 14.01.2019).
11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
12. Политическая энциклопедия: в 2-х томах / Науч. ред. Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль. – 2003. – 750 с.
13. Радионов Е.Г. Педагогические основы воспитания готовности молодежи к защите Отечества: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – М., 2002. – 343 с.
14. Романов В.А. Военно-патриотическое воспитание: система и основополагающие принципы / В.А. Романов, Н.В. Бочкин // Проблемы управления в современных социально-экономических условиях: взгляд молодых: Материалы IV Международной студенческой научно-практической конференции (Омск-Тула, 16 апреля 2011 г.) – Омск-Тула: ГБОУ ВПО РАНХиГС при Президенте РФ, 2011. – С. 278-282.
15. Романов В.А. Компетентность учителя как фактор эффективности патриотического воспитания современной молодежи // Патриотическое воспитание подрастающего поколения в современных условиях: Материалы Всероссийской межвузовской науч.-практ. конф.: М., МПГУ, 2006. – С. 187-189.
16. Романов В.А. Основные формы патриотического воспитания в школе / В.А. Романов, А.Б. Данилкина // Молодёжь и наука: Материалы межвуз. науч. конф. – Электросталь: НИИ, 2008. – С. 192-194.
17. Романов В.А. Подготовка учителя начальных классов в аспекте новой образовательной парадигмы: монография / В.А. Романов. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2016. – 208 с.
18. Романов В.А., Сафонова Т.С. Особенности деятельности театрально-исторического кружка как средства патриотического воспитания учащихся / В.А. Романов, Т.С. Сафонова // Инновационные технологии в науке и образовании. Сборник статей X Международной научно-практической конференции (20 января 2019). Пенза, 2019. С. 283-286.
19. Троицкий Е.С. О русской идее: Очерк теории возрождения нации. – М., 1994. – 313 с.

УДК 377

старший научный сотрудник НИЦ-2,

доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

аспирант кафедры социальной педагогики Мачехина Наталия Александровна

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблемам, связанным с цифровизацией отечественного образования и необходимостью перехода российского учительства на новую ступень профессионально-педагогической деятельности, предполагающую свободное владение информационно-коммуникационными технологиями в целях обеспечения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, цифровое общество, профессионально-педагогическая деятельность.

Annotation. Article is devoted to the problems connected with digitalization of domestic education and need of transition of the Russian teaching to the new step of professional and pedagogical activity assuming free possession information and communication technologies for ensuring efficiency of educational process.

Keywords: pedagogical modeling, digital society, professional and pedagogical activity.

Введение. Рассматривая вопросы педагогического моделирования необходимо отметить, что на протяжении последнего времени, они находятся в фокусе исследовательского дискурса, как в мировой педагогике, так и в нашей стране. Среди российских ученых, уделяющих внимание вопросам педагогического моделирования, следует упомянуть О. Козыреву, В. Зубанова, В. Свиначенко и др. В свою очередь, среди иностранных ученых вопросам моделирования в последнее время уделили внимание: Дж. Джарвис, Дж. Коноле, Р. Хэйлингер, Р. Ле Корну и др. [6]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) без профессионала-преподавателя не имеют никакого значения и могут оставаться только теоретическим достоянием образования. Поэтому возникает вопрос практической интеграции ИКТ в педагогические модели, а это, в свою очередь, зависит от их влияния на эпистемологию и личное мировоззрение учителей, внедряющих технологию в свою педагогическую деятельность.

Наиболее эффективным способом реализации изменений в трансформации содержания преподавания в новых условиях, как показывает практика, выступает формирование своего рода «концептуальной карты», которая руководит принятием педагогических решений относительно отбора материала для каждой темы и, далее, косвенно определяет форму и стиль представления отобранного материала учащимся. Почему здесь именно предлагается такой концепт как карта. Действительно, привычным для нас является линейное планирование и отбор материала, представляемое, в лучшем случае, в виде простой линейной схемы алгоритма. Такая форма диктуется тем, что ранее учебный материал вытекал из одного источника (учебника), где имела место сквозная идеологическая линия, тогда как дополнительные материалы использовались ограниченно. Сегодня же, при активной эволюции учебного контента с использованием информационных технологий, для каждой темы материал может подбираться из разных источников, что требует схемы подбора существенно более сложной, имеющей сегодня вид «концептуальной карты» [4, 9, 12].

Изложение основного материала статьи. Концептуальная карта объединяет в себе последовательность источников информации для каждой темы учебного предмета, цель набора которых не только дать ученикам некий усредненный объем знаний, но и отразить различные мнения и позиции, формируя у учащихся обобщенную и, по возможности, законченную картину. Исходя из того, что для каждой темы могут использоваться различные и не совпадающие между собой источники, расположенные на разных сайтах и страницах, поэтому этот концепт и получил название карта [14].

Рассматривая её практическую реализацию, необходимо отметить главное, что, исходя из практики, следует сделать одно главное замечание: концептуальная карта не является неизблемым монолитом и может, а, в некоторых случаях, и должна меняться практически ежегодно, в связи с появлением новых исследований, информационных источников и т.п. В остальном же, её составление и, закономерно, определение содержания преподавания, вытекает из личностной профессиональной ориентации учителя, которая отражает набор знаний и убеждений в контексте определенной эпистемологии и предметной субкультуре с традициями и предшественниками. Здесь, с одной стороны, выявляется определенная субъективность, в рамках чего практически все учителя предметники, представители одного поколения, за редким исключением, работают примерно в единой парадигме, в то же время, имея большие возможности для индивидуальных вариаций на практике. Здесь же необходимо отметить одну важную черту педагогического сообщества – сопротивляемость навязываемому, как в отношении содержания предмета, так и способов его донесения до учащихся. В этом случае, упомянутая ориентация становится своего рода интуитивным мериллом, через который интерпретируются и профессиональное развитие, и реформы обучения. Исследования в практических предметных областях показали, что учителя склонны применять новые материалы и методы, только если эти инновации соответствуют их эпистемологическим убеждениям и личному профессиональному мировоззрению.

Рассматривая ориентации, следует отметить, что они бывают двух типов – эпистемологические и методологические. Так, учителя, обладающие более конструктивистской ориентацией более открыты к внедрению ИКТ и, более того стремятся выбирать открытое программное обеспечение, отличающееся большим количеством практических возможностей. В свою очередь, приверженцы трансмиссионной педагогики, склонны к дозированной интеграции, когда ИКТ применяются ограниченно, скорее как

инструментальное подспорье для реализации отдельных функций или решения конкретных узких задач, как например иллюстрирование и визуализация. Во втором случае, закономерно, речь пойдет не о формировании полномасштабной концептуальной карты отбора и обновления образовательного контента по предмету, а о внедрении её элементов [13].

Идентично, на отбор содержания и его обновление оказывает влияние эпистемологические ориентации учителей. Обобщенно они выражаются в личном образе и стиле преподавания и уровне профессиональной компетентности влияли как на уровни использования, так и на формы использования. На практике, следует учитывать, что эпистемология имеет несколько объективных типов, приверженность к которым определит отбор материала и как следствие стилистику его представления. Среди них: эмпиризм; идеализм; рационализм; конструктивизм; прагматизм и кептицизм.

Интеграция ИКТ в процесс интеллектуального развития учащихся как часть учебно-образовательного процесса и цель профессионально-педагогической деятельности учителя, могут реализовываться по трем общим направлениям – сверху-вниз, снизу-вверх и по горизонтали. Первый и второй типы находятся на полюсах интеллектуального развития. По первому типу, единственным источником знаний для учащегося выступает учитель или какой-либо другой эксперт, а учащиеся выступают акцепторами передаваемых им уже готовых знаний в априорно организованном учебном процессе. По второй модели, учащемуся или группе приходится самостоятельно изыскивать источники знаний и, как следствие, самостоятельно по своему разумению и на свою ответственность за результаты организовывать процесс обучения и развития. Однако, наиболее распространенной формой выступает третья – горизонтальная. Она предполагает совместную деятельность по целенаправленному развитию и обеспечению условий для саморазвития интеллекта учащихся, где своё назначение реализуют все заинтересованные акторы – учителя, сами учащиеся, приглашенные эксперты, однокашники и родители. Здесь компьютер применяется для организации интенсивного информационного обмена и формирования специальной учебно-информационно-интеллектуальной среды, попадая в которую учащийся развивает свой интеллект и приобретает определенные, хоть и зачаточные, компетенции даже возможно и сам того особенно и не желая. Центром этой среды, её генератором и модератором объективно должен быть учитель [7].

Рассматривая подходы к практической реализации этой модели, необходимо отметить, что среди крупнейших специфических особенностей этого процесса на передний план выступает противоборство и столкновение двух парадигм которое зачастую определяет практику трансформаций. Давая её характеристику в начале 2000-х годов М. Селлинджер назвал эту ситуацию столкновением преподавания с использованием ИКТ с преподаванием об ИКТ. В своём исследовании он показал, что зачастую внедрение ИКТ в образовательный процесс и профессионально-педагогическую деятельность учителя является лишь декларацией и их реальное использование подменяется рассказами о возможностях, которые они предоставляют. Поэтому и продолжает сохраняться ситуация, когда учащиеся по степени интеграции ИКТ в свою жизнь и индивидуальную учебную деятельность, далеко опережают учителей и те попадают на позицию догоняющего [5].

В тоже время, необходимо отметить, что формальной интеграции ИКТ в работу учителя также явно недостаточно. Для получения необходимых позитивных результатов изменений учитель должен тщательно планировать внедрение таким образом, чтобы в нем была учтена не только специфика освоения информационных технологий самим учителем, их применения для освоения того или иного учебного материала но и различные уровни компетентности самих учащихся в сфере ИКТ. Отсутствие равномерного учета этих факторов может породить несоответствие между тем на каком уровне может применяться ИКТ учащийся и в каком объёме их применение заложено учителем для освоения того или иного материала. Если конечная цель состоит в том, чтобы сделать ИКТ инструментом, который может оптимизировать обучение, тогда и учитель и ученики должны иметь возможность заставить программное и аппаратное обеспечение неё.

Здесь следует учитывать и ещё одну важную деталь – возможность возникновения когнитивной перегрузки, которая может снизить позитивный эффект от внедрения технологий практически до нуля. Она проистекает из необходимости вести одновременно два познавательных процесса – осваивать новый материал и применение ИКТ для его этого. Она свойственна и для учителей и для учащихся, в особенности в том случае, если до начала внедрения ни учитель, ни учащиеся не применяли технологии или применяли их не активно. Последствиями когнитивной перегрузки может выступить рассогласование в учебной деятельности, вплоть до полной дезорганизации учебного процесса и, в лучшем случае, откат на довнедренческий этап, а в худшем полная остановка процесса обучения. Поэтому внедрение ИКТ в учебный процесс и профессионально-педагогическую деятельность требует тщательной подготовки и квалифицированной поддержки. Что наиболее важно, задачи должны быть пригодны для групповой работы, программное обеспечение должно быть соответствующим, а оборудование - достаточным для выполнения задачи [1].

Поэтому, внедрение технологий в профессионально-педагогическую деятельность и учебный процесс должны носить поэтапный характер. *Первый этап* характеризуется как пробный или экспериментальный. По его ходу учитель интегрирует в учебный процесс элементы ИКТ и объективно оценивает результаты. При этом внедрение, даже и частичное на самотек пускать нельзя так как, в таком случае, весьма трудно будет определить конкретный результат. *Второй этап* – этап основного внедрения, предусматривает тесную совместную работу учителя и учеников над освоением ИКТ не в бытовом бытовом порядке, но в порядке учебной деятельности, обладающей четкими целями и задачами. Этому этапу должно соответствовать серьёзное последовательное планирование и программирование внедренческой деятельности с предварительным осознанным прогнозированием результатов трансформаций как в профессиональной деятельности учителя, так и в учебном процессе и работе учащихся. Наконец, *третьим этапом* выступает, практически бесконечный этап совершенствования. Такая сентенция не случайна. XXI век признан ЮНЕСКО веком пожизненного образования, а динамика развития ИКТ показывает нам, что серьёзные обновления программного и аппаратного парка происходят раз в 2-3 года, что приводит к необходимости модификации модели интеграции ИКТ в учебный процесс с применением новейших достижений. Тоже самое, относится и к образовательному контенту, который по отдельным темам может обновляться практически ежегодно [11].

Ещё одним важным условием успешной интеграции ИКТ в учебный процесс и получения позитивных результатов трансформации профессионально-педагогической деятельности учителя выступает внимание к деталям. Простое использование компьютера с видеопроектором, для демонстрации учащимся тех или иных

статических изображений или изображений с минимальной подвижностью (изменяемостью) на сегодняшний день нельзя признать внедрением ИКТ. По сути дела, как указывалось выше, изменения должны внедряться глубоко и поэтому их необходимо детально продумывать, прогнозируя не только деятельность учителя, но и деятельность учащихся, чтобы последняя не превратилась в бездумное времяпрепровождение за компьютером.

Исходя из этого, деятельность учителя становится результативно-ориентированной, когда в его качестве начинает выступать не только усвоение объема материала или наработка определенных навыков, но и формирование компетенций по использованию ИКТ для решения учебно-трудовых вопросов. При этом, следует понимать, что в программном обеспечении нет средства автоматической стимуляции обучения или получения позитивных профессионально-педагогических трансформаций. Её обеспечивает контекст того – как именно эти технологии внедряются и используются.

Лучше всего обеспечить реализацию этого сможет инновационный дизайн учебного процесса и, как следствие профессионально-педагогической деятельности учителя. Этот новый дизайн должен предусматривать рациональное совмещение вековых традиций школьного преподавания и новых технологий на основе категории непротиворечивости. Наиболее простым способом реализации здесь выступает постоянная, планомерная и последовательная работа с учащимися и использование метафор и аналогий. Учителю необходимо уяснить, что специализированное ПО начинает преобразовывать традиционные знания в новый вид, опосредованный компьютером и именно он будет закреплён в сознании учащегося. Таким образом, здесь происходит сложный и важный процесс создания конгруэнтности посредством формирования лингвистического представления.

Существует определенная вероятность возникновения определенного противоречия, в том случае, если инновации, которые планирует внедрить конкретный учитель серьёзно противостоят школьной субкультуре преподавания конкретного предмета. Так, в частности, приверженцы традиционных субкультур преподавания, до определённой степени справедливо, упрекают новаторов в том, что интенсивная интеграция ИКТ в учебный процесс ведет в перспективе к разрушению коллективности в обучении, как одной из основ дидактики и учебного процесса, в устоявшемся сегодня виде. Это дополняется тем, что новая технология неявно сообщает детям, что они могут работать в своем собственном темпе, по собственному плану и т.п., что, по утверждениям традиционалистов будет ещё дальше разрушать традиционный учебный процесс. Тем не менее, установленные стандартизированные требования к ходу и результатам обучения основаны на категории синхронности, а учебная программа требует упорядочения содержания, чтобы ученики могли «двигаться» в её освоении с определенной скоростью. Выходом из сложившегося положения выступает постепенность и поэтапность внедрения [2].

Наиболее просто добиться этого в гуманитарных предметах, таких как история и география, в преподавание которых наиболее просто, по специфике материала, внедрить средства визуализации и мультимедиа, предоставляемые ИКТ. Главное состоит в том, что необходимо соблюсти дозировку применения визуализации и не превращать уроки в показ картинок и мультимедиа. Поэтому, на передний план могут выйти не столько собственно художественные образы, но и популярная сегодня «иконнографика», обладающая необходимым уровнем информационного и «цвето-образного» воздействия и, в тоже время, являющаяся именно информационно насыщенным компонентом [10].

Такие подходы присутствуют сегодня во многих инициативах по разработке преподавания предметов на новых основах применения ресурсов ИКТ. Необходимо отметить, что они преследуют ещё одну важную цель по ходу своей практической реализации, отказ от замены предметного обучения техническим натаскиванием на тесты. Это связано с тем, что предметное обучение несет с собой определенные представления о «знаниях», «полезном обучении», «хорошем ученике», «эффективной практике» и о том, что составляет «приемлемую успеваемость». В некоторых предметных областях, например, математике и естествознании, где распространение ИКТ было более широким и ранее, очевидно более низкое количество проблем, потому что их использование более полно соответствует существующей практике.

Напротив, учителя по другим предметам, например, по истории, географии или английскому языку, могут чувствовать необходимость модификации технологий, призванных гарантировать, что их внедрение не нарушит установленные модели преподавания или их место в учебной программе. Выходом из такого положения называется категория «осмысленного выбора», когда учитель, совместно с разработчиками, «подгоняет» программное обеспечение под специфику учебного процесса, а не учебный процесс под программное и аппаратное обеспечение. Во многих отношениях, именно такой подход - корректировка в рамках установленной модели, является наиболее адекватной реакцией учителей на образовательные реформы в целом, на протяжении последних двух десятилетий.

Ещё одним важным вопросом, возникающим в практической реализации трансформации профессионально-педагогической деятельности учителя, по ходу цифровизации образования, выступает вопрос наработки им личной компетенции нового типа и сохранения профессиональной уверенности. В условиях интенсивной интеграции новшеств в учебный процесс, эти качества попадают под удар практически сразу. Более того, учитель, решивший интегрировать ИКТ в учебный процесс и профессионально меняться, развиваться под воздействием их ресурсов, не связанный ранее напрямую с цифровыми технологиями, впадает в состояние «профессионального стресса», источниками которого выступают такие компоненты, как: *неуверенность* в отношении правильности выбора конкретных материалов и технологий из всего многообразия, представляемых сегодня; *преувеличенное* представление о сложности освоения использования технологий; *опасение* «провала» при попытке их практического использования [3].

Поиски выхода из такого положения приводят, наиболее часто, к тому, что большинство учителей, как правило, не трансформируют свои планы-конспекты конкретных уроков или методику, чтобы включить новые технологии, вместо этого они процедурно подгоняют своё преподавание под ресурсы ИКТ, что как было указано выше не приемлемо.

Также очевидно, что ориентация и личные взгляды каждого учителя влияют на индивидуальную модель преподавания и обучения, где, чем больше уверенность в технологии, тем больше вероятность ее успешной интеграции. Этот фактор мотивации жизненно важен для успеха трансформационного проекта и далее. Фактически, это часть цикла профессионального самообучения педагога, который включает в себя ряд переменных, в том числе компетентность, теории преподавания, предметное восприятие и знания, а также

уровень профессиональной удовлетворенности. Поэтому, как только будут замечены улучшения результатов обучения или повышения взаимодействия и мотивации в классе, уровень уверенности учителя улучшится, и показатели снова войдут в цикл.

Выводы. Рассматривая вопрос о трудностях, с которыми сталкивается внедрение ИКТ в учебный процесс и трансформация профессионально-педагогической деятельности учителя их ресурсами, необходимо отметить, что среди ключевых вопросов, которые звучат в современном педагогическом дискурсе, можно выделить следующие [8]:

- Каковы последствия внедрения новых технологий в устоявшиеся предметные субкультуры и бытующие в них педагогические традиции?
- Как учителя и учащиеся, привлеченные к инициативам по внедрению ИКТ в преподавание конкретного предмета, реагируют на проблемы, возникающие в связи с ИКТ, и какие изменения происходят - если таковые имеются - в рамках их установленных моделей преподавания?
- Появляются ли наряду с новыми технологиями новые педагогические модели преподавания и обучения (новая педагогика) или адаптируются старые педагогические модели?
- В каких направлениях развиваются проектные инициативы внедрения ИКТ и какие именно проблемы, возможности, особенности и специфика выходят на первый план в их практической реализации?

Однако первая проблема, с которой сталкиваются проекты внедрения ИКТ в процесс преподавания и профессионально-педагогическую деятельность учителя это их противоречия с учебной программой и стандартами. Следует понимать, что современные учебные планы и, отчасти стандарты, с точки зрения структуры, философии и традиций, не пропагандируя технологический детерминизм, берут свое начало в эпохе, когда передовые компьютерные технологии образования находились в зачаточном состоянии.

Здесь же, активное внедрение новых компьютерных и мультимедийных технологий в учебный процесс активно формирует его новую философию и критерии оценки, которые не приемлемы для современных стандартов и программ. Так, ни в одном современном стандарте и ни в одной современной учебной программе, не учитываются такие критерии как скорость поиска информации в Интернет, способность интенсивно обрабатывать большие объемы информации, способность использовать стандартную информацию для решения не стандартных проблем (личных и профессиональных задач), которые в новых условиях выходят на передний план. Исходя из этого, проекты интеграции ИКТ в учебный процесс и трансформации профессионально-педагогической деятельности учителей либо трансформируются под требования Программы и Стандарта, что приводит иногда к КПД менее 40% от внедрения, либо становятся экзогенными по отношению к принятому шаблону, переходя на положения своего рода профессиональной «диковинки».

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - №3(282). - С. 59-63.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.
3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.
4. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.
5. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.
6. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. 2018. № 1 (116). С. 15-20.
7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.
8. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
9. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.
10. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.
11. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.
12. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
13. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Красноярск, 2018. 188 с.
14. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

УДК 377

старший научный сотрудник НИЦ-2,

доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

эксперт центра метапредметной подготовки, магистр педагогики,

преподаватель-исследователь Перевезенцева Ольга Николаевна

Московский центр развития кадрового потенциала образования (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Аннотация. В статье описывается исследовательская работа, проведенная на базе общеобразовательной школы. Обосновывается необходимость формирования информационной грамотности младших подростков средствами ИКТ. Приведены актуальные причины использования ИКТ в образовательном процессе для формирования информационной грамотности младших подростков. В статье говорится о компонентах обучения информационной грамотности. Также рассмотрены компоненты обучения информационной грамотности младших подростков.

Ключевые слова: грамотность, информационная грамотность, ИКТ, младшие подростки, стандарты информационной грамотности.

Annotation. The article describes research work carried out on the basis of a comprehensive school. The necessity of the formation of information literacy of younger adolescents using ICT is substantiated. The current reasons for the use of ICT in the educational process for the formation of information literacy of younger adolescents are given. The article talks about the components of information literacy learning. The components of information literacy training for younger teens are also considered.

Keywords: literacy, information literacy, ICT, younger teenagers, standard of information literacy.

Введение. Современные тенденции образовательного процесса в школе направлены на формирование у обучающихся целостной картины мира с адекватным отношением к ней и создание условий для социализации ребенка в информационном обществе. Основная задача школы - это научить школьника ориентироваться в информационном пространстве, используя информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Школе XXI века необходимо учитывать особенности развития информационного общества, требующие новые способы формирования мышления, приспособленного к быстро меняющемуся информационному миру. В сложившейся ситуации без информационной грамотности выпускнику школы сложно будет ориентироваться в повседневной жизни. Информационная грамотность школьников формируется повседневно под влиянием средств массовой коммуникации, поэтому школе следует организовывать, структурировать и направлять процесс формирования информационной грамотности школьников.

Изложение основного материала статьи. Вопросы формирования информационной грамотности школьников поднимаются как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Прежде всего, следует отметить, что термин «грамотность» традиционно определялась как способность читать, писать и считать. В журнале Education for All Global Monitoring Report сообщается, что грамотность является неотъемлемой частью права человека на образование, труд, здравоохранение и достойное существование [1]. Грамотность является фундаментом развития общества, без неё невозможно развитие человечества.

Педагог Б. С. Гершунский в своих трудах отмечает, что «грамотный человек – это человек, который готов обогащению и развитию своего образовательного потенциала» [9, с. 62].

В эпоху цифровой глобализации и информационных технологий (ИКТ) современная школа должна уделять особое внимание информационной грамотности обучающихся. Хесус Лау определяет информационную грамотность как комплекс навыков и умений, которые приобретаются в процессе обучения [20, 7]. Исследованиями в отечественной науке в области информационной грамотности занимались А. Н. Завьялов, О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, А.Б. Хуторской. А. Л. Семенов рассматривает информационную грамотность как умения самостоятельной обработки информации человеком с применением технологических средств [25, 12]. Завьялов пишет, что владение знаниями, умениями и навыками при решении определённых задач с использованием технических средств является информационной грамотностью [13, 17].

Международная Федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) определяет три компонента обучения информационной грамотности: получение, оценивание и использование информации. Предложенные компоненты информационной грамотности ИФЛА мы учли в нашем исследовании, но мы их адаптировали под возраст младших подростков: определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации.

Использование ИКТ в формировании информационной грамотности младших подростков в нашем исследовании определяется следующими причинами:

- возможностью индивидуализации образовательного процесса;
- возможностью мотивации к учебной деятельности;
- возможностью самостоятельной деятельности обучающегося;
- возможностью наглядного представления учебного материала;
- возможностью организации интерактивных форм обучения.

Данное исследование является попыткой решения проблемы формирования информационной грамотности младших подростков посредством ИКТ технологий, в ходе которого было проведено опытно-экспериментальное исследование.

В эксперименте принимали обучающиеся 4-х и 5-х классов и общеобразовательной школы. Учебные классы были распределены на 2 группы: контрольная и экспериментальная. Эксперимент был проведён в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе обучающимся контрольной и экспериментальной групп были предложен диагностический инструментарий, который позволил измерить информационную грамотность обучающихся. В период формирующего этапа

обучающимся контрольной группы были предложены различные интерактивные задания и задания с помощью выполнения ИКТ ресурсов.

Приведём пример задания, которое необходимо было выполнить обучающимся с помощью ИКТ ресурсов.

Задание. Используйте интернет ссылку сайта Музея Московского Кремля «Пограничная крепость» (<https://kremlin-architectural-ensemble.kreml.ru/history/view/pogranichnaya-krepost/>), пройдите по ней и прочитайте статью. Ответьте на вопросы: 1. Как называется холм, на котором в первой половине XII века возникло славянское поселение, давшее начало городу Москве? Укажите его на карте (рис. 1).

2. Укажите простое число, следующее за числом первого упоминания имени города Москвы в исторической хронике Древней Руси.

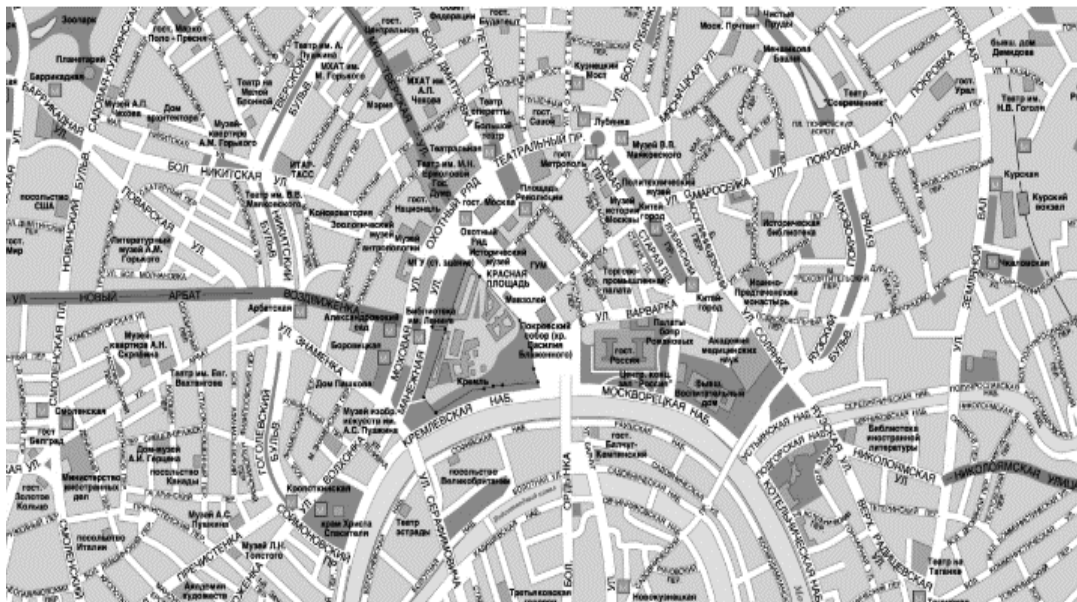


Рисунок 1. Фрагмент карты г. Москвы

Данное задание способствует формированию таких умений у школьников как: поиск и отбор информации в сети интернет.

На контрольном этапе вновь была проведена диагностика сформированности информационной грамотности школьников контрольной и экспериментальной групп. Диагностика показала, что благодаря использованию заданий с ИКТ в экспериментальной группе показатель сформированности информационной грамотности школьников увеличился по сравнению с показателем сформированности грамотности школьников в контрольной группе, в которой не использовались задания с ИКТ.

Выводы. Основным требованием информационного общества к школе становится подготовка выпускника, который грамотно владеет знаниями и умениями по работе с информацией в образовательной области в повседневной жизни. Применение ИКТ на уроках способствуют формированию информационной грамотности школьников. Школьники научатся получать, оценивать и распространять информацию; будут знать и понимать свои права в области работы с информацией; понимать функциональную роль поставщиков информации, а также условия реализации этих функций; уметь работать с поставщиками информации и СМИ.

Литература:

1. Education for All Global Monitoring Report, 2006: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
2. Ivanova N., Khabarova T. The formation of reading skills in younger schoolchildren // 2nd International Conference BRIDGE TO SCIENCE: RESEARCH WORKS. Published by B&M Publishing. San Francisco, California, 2018 С. 51-53.
3. Mikhail V. Boguslavskii and Igor D. Lechitskii Modern development strategies of the Russian education in the conditions of the information society. //International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016) https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/07/shsconf_eeia2016_01010.pdf
4. Абдиев К.С., Тлемисов С.С. Проблемы разработки инструмента оценки ик-грамотности школьников. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 4 (42). С. 52-59.
5. Антипова В. Б. «Информационная грамотность»: содержание понятия // Медиатека и МИР, 2008, №1, с. 21-26.
6. Бурцева В.В. К вопросу о формировании информационной грамотности у младших школьников // Современные научные исследования и разработки. 2016. № 6 (6). С. 181-183.
7. Вдовина И.А. Информационная культура, информационная грамотность и информационная компетентность в подготовке учителя. // Вестник Института образования человека. 2017. № 2. С. 14.
8. Гендина Н.И. Информационная культура личности и чтение в контексте интегративного подхода ИФЛА и ЮНЕСКО к медиа и информационной грамотности // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития материалы IX Международного научного семинара: в 2 частях. Составители Л.А. Авгуль, Д.Н. Бақун. 2018. С. 100-103.

9. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М.: Московский психологосоциальный институт, 1998. - 432 с.
10. Горячев А.В. О понятии «Информационная грамотность». // Информатика и образование - 2001. №8 С. 14-16.
11. Добродей Н.Ю., Берген О.В., Мрочко О.Г. Информационная, медийная и компьютерная грамотность учащейся молодежи как условие интерактивного обучения (опыт социологического исследования). // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 4 (20). С. 103-110.
12. Домников А.С. Информационная грамотность в системе воспитания подростков. Вестник Саратовского областного института развития образования. 2017. № 1 (9). С. 44-46.
13. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) [Текст]: Автореф. дис. ...к.п.н. / А. Н. Завьялов. – Тюмень, 2005. – 17 с.
14. Зулпуева К.А. Анализ содержания понятия «компьютерная грамотность». // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2017. № 10. С. 207-210.
15. Ивкина Ю.М. Формирование информационной грамотности младших школьников в процессе начального языкового образования // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 2-1 (7). С. 111-112.
16. Калдыбаев С.К., Зулпуева К.А. О необходимости формирования компьютерной грамотности в начальной школе. //Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 3. С. 5-10.
17. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных образовательных практик // Образовательные технологии. - 2014. №1. - С. 9-29.
18. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с.
19. Лаер Г.С. Формирование информационной культуры младших школьников при изучении «окружающего мира» //Перспективы развития науки и образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2018. С. 46-50.
20. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – М., 2007. – 45 с.
21. Падерова Н.Г. Формирование у младших школьников навыков работы с информацией. В сборнике: Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых - 53-х Евсевьевских чтений. Редколлегия: Т.И. Шукшина (председатель), В.И. Лапун (отв. ред.) [и др.]. 2017. С. 135-139.
22. Перевезенцева О.Н. Когнитивно-визуальные технологии в образовательном пространстве. В сборнике: Новые технологии в образовании Сборник научных трудов XXVI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 62-66.
23. Перевезенцева О.Н. Формирование информационной деятельности младших подростков для достижения метапредметных результатов образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 84-85.
24. Рызде О.А. Умение работать с информацией как компонент математической грамотности российских младших школьников // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции "Образовательное пространство в информационную эпоху" Под ред. С.В. Ивановой. Москва, 2018. С. 515-525.
25. Семенов А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании [Текст] / А. Л. Семенов. – М.: МИПКРО, 2000. – 12 с.
26. Сергеева Б.В., Кривовязова М.Г. Формирование информационной грамотности младших школьников // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-2. С. 411-415.
27. Хиленко Т.П. Формирование информационной компетентности учителей начальных классов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. № 6.
28. Хомякова И.С. Смысловое чтение как основа читательской грамотности младшего школьника. // Вестник Белгородского института развития образования. 2018. № 4 (10). С. 74-79.
29. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
30. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. - СПб.: Питер, 2017. – 720 с.

УДК 94(292.471):37.014.5

студентка магистратуры Царина Мария Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛОНИСТСКИХ ПОСЕЛЕНИЯХ ЭСТОНЦЕВ НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. В данной статье рассматривается внутренняя политика Российской империи в сфере образования в эстонских поселениях на территории Таврической губернии в конце XIX начале XX вв.

Ключевые слова: образование, государство, крымские эстонцы, политика, инородцы, колонисты.

Annotation. The article examined the domestic policy of the Russian Empire in the educational sphere in the Estonian-language communities in the Taurida Governorate territory during the period between the end of the 19th to the beginning of the 20th centuries.

Keywords: Education, state, Crimean Estonians, politics, non-Russian aliens, colonists.

Введение. Эстонские училища подчинялись инспектору народных училищ своего учебного района. Руководство инспекциями осуществляла дирекция училищ Таврической губернии, подчинённая попечителю Одесского учебного округа. Поэтому с первых дней включения в структуру образовательной системы Таврической губернии эстонские учителя стали изначально подотчётными ведомству народного просвещения, и лютеранскому пасторату. Таким образом, имелаась довольно сложная вертикальная власть управления, и исполнение циркуляров и указов на местах, порой, занимало много времени. Влияло, ли это, на скорость и качество выполнения мы рассмотрим ниже.

Изложение основного материала статьи. Основная политика Министерства народного Просвещения состояла именно в исполнении изданных указов и циркуляров на местах. С помощью попечителя Одесского округа и Директора народных училищ Таврической губернии правительство давало указание Инспекторам разных районов. Качество исполнения указов было достаточно высоким. Мы видим, что эстонские учителя непосредственно отчитывались перед своим районным Инспектором и вышестоящим начальством. Также, каждый год эстонские учителя писали отчеты о состоянии своих школ, в которых они преподавали, помимо этого, учителя сообщали о количестве учеников и их национальной принадлежности [2, л. 15-19].

Большинство учителей практически всегда приглашались из Лифляндской и Эстляндской губерниях. Такая инициатива исходила от эстонских общин, которые непосредственно хотели, чтобы их детей обучали настоящие профессионалы, владеющие эстонским языком и несшие с собой родную, национальную культуру. Государство этому не препятствовало, а наоборот всячески способствовало. Можно проследить близкое общение между сотрудничающими губерниями. Из государственного архива РК мы видим активную переписку между Инспектором народных училищ Перновского района Лифляндской губернии и Инспектором народных училищ Симферопольского района Таврической губернии. Также, видно активное сотрудничество между Рижским учебным округом и Одесским учебным округом. Это способствовало динамичному и продуктивному продвижению государственной политики внутри Российской империи.

В 80-е годы обсуждался проект Правил об устройении начального образования в колониетских селениях и обществах, позже, в 90-е годы, руководители образовательного ведомства изучали, насколько удовлетворены потребности сельского населения Таврической губернии в начальном образовании.

Известно, что 22 июня 1905 года от попечителя Одесского округа пришло письмо Директору народных училищ Таврической губернии и перенаправлено Инспектору народных училищ Симферопольского района. Попечитель просил сообщить о том, все ли ученики центральных и начальных инородческих училищ принадлежащие к лютеранскому и меннонитскому вероисповеданию, подвергаются обязательному выпускному экзамену по Закону Божьему, заносятся ли отметки в экзаменационные ведомости, выставляются ли они в свидетельствах и на основании каких указаний так делается [5, л. 6, 29, 30]. Ответ попечителю пришел 24 июня, в нем было сказано, что отметки заносятся в экзаменационную ведомость по этому предмету, а также в свидетельства, но никаких баллов не ставится, ни по Закону Божьему, ни по другим предметам [5, л. 29-30]. В дальнейшем все недочеты были исправлены.

Правительство, также, следило за качеством и содержанием учебно-методической литературы, которой пользовались в образовательных учреждениях. Установлено, что 17 октября 1912 года от Инспектора народных училищ Симферопольского района поступил указ всем заведующим начальными и центральными училищами и учредителям частных учебных заведений о том, что необходимо изъять всю неподобающую литературу согласно ранее изданным указам. А также все заведующие должны предоставить свои подробные донесения немедленно, по получению этого циркуляра [1, л. 131-132].

В отчете о состоянии народных училищ Симферопольского уезда Таврической губернии за 1904 год было подробно описано состояние учебных дел в училищах бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий. Учебное дело в большинстве училищ этого типа по-прежнему оставалась удовлетворительным. Благодаря, главным образом тому, что курс учения и учебный год намного продолжительнее в рассматриваемых училищах. Также дети посещают школу значительно лучше, чем в русских начальных народных училищ. Говоря, в частности о русском языке, следует отметить постепенный прогресс в усвоении этого предмета. Дети старших групп, особенно те, которые предназначаются, к выпуску, почти во всех школах довольно свободно объясняются и читают по-русски, могут производить грамматический разбор и пересказывать в первый раз на экзамене прочитанное, что свидетельствует о том,

что они понимают то, что читают. При этом обычно наблюдается, что чем свободнее и правильнее говорят по-русски сами учителя, тем лучше усваивают русский язык и дети. По арифметики дети проходят то, что и в русских народных училищах, то есть четыре арифметических действия.

Лучшими по успехам из училищ рассматриваемого типа были за отчетный год: Симферопольское евангелическо-лютеранское, Карассанское и Булганакское лютеранское. Сравнительно с предшествующими годами улучшились успехи в Симферопольском армяно-католическом, Карасубазарском армяно-григорианском и Береговом (Замрукском) училищах. Из дополнительных предметов в рассматриваемых училищах преподается пение в 18 училищах и рукоделие в 3 училищах. Во многом, качество образования зависит от деятельности учителя и материальных средств. [3, л. 163-164].

Говоря о государственной политике нельзя обойти вопрос касательно преподавания русского языка в эстонских учебных заведениях. Так в начале XX века между инспекторами неоднократно велась острая дискуссия по вопросу преподавания русского языка в колонистских учебных заведениях. Это, непосредственно, касалась и эстонских общин проживающих на полуострове. Так, из фондов архива известно, что Директору народных училищ Таврической губернии и господину Инспектору народных училищ Симферопольского района 12 июля 1903 года пришло письмо от попечителя Одесского учебного округа. В сообщении шла речь о мерах и средствах для поднятия успеваемости преподавания русского языка в училищах бывших немецких колонистов и эстонцев в том числе. Министерство народного Просвещения просило начальства учебных округов, в которых имеются такие школы, сообщить надлежащие сведения и заключения.

В дальнейшем из полученного отзыва Министерство народного Просвещения усматривает, что недостаточная успеваемость преподавания русского языка в школах бывших колонистов, обуславливается многими обстоятельствами, изменения которых не всегда во власти учебного начальства. В распоряжении также говорится о пожелании большей энергии со стороны местных органов учебного управления в борьбе с неблагоприятными условиями. Из этого следует, что Директор должен более внимательно следить за работой Инспекторов на местах, и всячески способствовать и содействовать проведению успешной государственной политики в районах. В письме, также, говорится о том, что во многих школах невозможно мириться с такими фактами как, например, переполненность классов, полное отсутствие библиотек, и самое главное, явно недостаточные знания учителями государственно языка. Поэтому учебно-окружные управления должны настоять на том, чтобы школы в селениях бывших колонистов были предметом такового же попечения местного училищного начальства, как и все другие школы.

В частности, Министерство народного Просвещения со своей стороны признает, в особенности, цель поднять успеваемость преподавания русского языка в бывших колонистских школах частично уже предпринимаемых на практике в отдельных местностях.

Далее Министерство народного Просвещения просит начальства учебных округов и училищ:

- 1) содействовать преобразованию этих училищ в Министерские одноклассные и двухклассные училища;
- 2) содействовать пополнению учащего персонала лицами надлежащим образом подготовленными к делу: привлечение лиц инородческого происхождения, имеющих в виду педагогическую профессию, к поступлению в существующие учительские семинарии и на педагогические курсы, образование с этой целью стипендий при этих заведениях, а также выдача пособий молодым людям, которые готовятся к преподавательской деятельности;
- 3) содействовать устройству краткосрочных педагогических курсов и съездов учителей;
- 4) содействовать устройству при училищах русских библиотек, учительской и ученической, в особенности снабжение всех училищ лучшими методическими руководствами по обучению инородцев русскому языку, а также равно необходимыми наглядными пособиями, приспособленными для этой цели;
- 5) поощрение полезной деятельности лиц трудящихся в колонистской школе, независимо от их происхождения денежными выдачами, почетными отличиями и наградами;
- 6) устройство и проведение экскурсий для учителей по всей Российской империи, для ознакомления с памятниками культуры, а также командирование учащихся в местности коренной России для практического изучения правильного русского языка;
- 7) содействовать открытию и устройству при училищах учреждений для обучения русскому языку взрослого населения или усовершенствование в этом языке лиц уже прошедших курсы начальной школы, например – воскресных школ, повторительных курсов, народных чтений, народных библиотек и т.п.

Об этом согласно циркулярному предложению Министерства народного Просвещения от 30 июня 1903 года, сообщенном в предложении господина Попечителя Одесского учебного округа от 9 июля 1903 года уведомляет Инспекторов, для надлежащего исполнения и руководства, что в случае невозможности осуществить желательные меры на одни местные средства, то следует брать пособия из казенных сумм, отпускаемых в выдаче окружных и местных учебных начальств на потребности народного образования, это по мнению Министерства представлялось бы вполне уместным [4, л. 46].

Министерство народного образования уделяло внимание и открытию специальных курсов для повышения уровня образования среди учителей. Велись споры касательно того на каком языке будут преподаваться предметы на данных курсах, на русском или инородческом. Также, правительство интересовалось качеством преподавания в училищах и просило докладывать о возникших проблемах по этому поводу. К примеру, известно, что 27 августа 1904 года заведующий Нейзацким центральным училищем докладывал Директору народных училищ Таврической губернии и Инспектору своего района о том, как преподают учителя колонистов на местах. Он сообщил, что учителя церковно-приходских лютеранских сельских школ право на преподавание получили, также они подвергались специальным испытаниям на звания начального учителя и лишь в последнее время начинают открываться специальные педагогические курсы для приготовления учителей начальных училищ, открытых при некоторых городских по положению 1872 [7, с. 42-59]. Но все это касалось лишь преподавания русского языка, арифметики и чистописания. Между тем, в церковно-приходских школах учителя преподают еще и Закон Божий на родном языке инородцев, но правильность и грамотность преподавания учителями их родного языка никем не проверялась. Однако Министром народного просвещения от 21 сентября 1903 года были утверждены правила об испытании лишь на звание учителя Закона Божия евангелическо-лютеранского исповедания в начальных училищах, и хотя до сих пор не требуется от учителя свидетельство о выдержки такого испытания, но по всей вероятности, в недалеком будущем оно потребуется. Очевидно, что преподавание родного языка

инородцев, учителем народных школ, также должно приобретать правильность, то есть должно подвергаться испытанию. Но подготовка испытаниям по Закону Божию и родному языку встречает одну проблему, которая состоит в том, что эти предметы нигде не преподают на их языке, также нет специальных курсов по этим предметам на языке инородцев. Поэтому следует открыть педагогические курсы для приготовления начальных учителей церковно-приходских школ с прибавлением курсов Закона Божия на родном языке инородцев [5, л. 48].

Из данного письма мы видим, что заведующий Нейзацким училищем предлагает увеличить часы по изучению родного языка инородцев и проверить качество его преподавания, обо всем этом он просит свое начальство, так как уровень преподавания именно родного языка колонистов никак не проверяется в отличии от русского языка. Но Инспектор народных училищ Таврической губернии Симферопольского района в своем письме руководству говорит о том, что школы колонистов больше всего нуждаются не в прибавлении часов по изучению родного языка, а в учителях, которые бы безупречно владели русским языком [5, л. 49].

Одесский учебный округ заявил, что получил письмо Инспектора народных училищ Симферопольского района об уменьшении на проектируемых курсах уроков Закона Божия на родном языке и соответственно увеличение таковых на русском. Но попечитель все же предлагает оставить все как есть, и поддержать ходатайство об открытии курсов именно с тем числом уроков, которое было предложено изначально в документе от 23 ноября 1904 года и поддержать В.Скульского. Заведующий Нейзацким училищем Скульский пишет, что при составлении и распределении уроков на предполагаемых курсах нет необходимости руководствоваться процентным соотношением числа уроков. Так как процентное отношение числа уроков обязательно для общих учебных заведений, а не для специальной подготовки учителей, в нашем же случаи даже учителей – кистеров [5, л. 26].

На это указывает и утверждение от 6 июня 1904 года проекта кистерских классов при министерском училище в одном из сел Вольнской губернии, на этих кистерских классах число тех же немецких предметов составляет 90%, так как там только русский язык преподается на русском языке. Заведующий Нейзацким училищем В.Скульский также показывает преимущества проектируемых курсов для учителей. Он указывает, что на русском языке на педагогических курсах при городских училищах назначено по 8 уроков в неделю. Также Советом были назначены на проектируемые курсы 9 уроков в неделю, на один урок больше именно в виду усиления этого предмета в сторону изучения русской литературы. Затем предполагается сделать проектируемые курсы двухгодичными. Это даст возможность еще гораздо более усилить знакомство учащихся с русской литературой. Еще надо иметь в виду и то, что ученики в последние 2 года в училищах имеют 33 недельных урока, а на курсах в среднем будут иметь лишь 23 остальные 9 часов частью пойдут у них на чтение. Наконец, при двух годичном курсе мы имели возможность увеличить число уроков по чистописанию на один и прибавить еще два урока по естествознанию и физике, эти предметы, будут преподаваться на русском, и также усилят практику русского языка. Все это даст возможность, по мнению Скульского, утвердить, что на данных курсах русский язык будет поставлен гораздо сильнее, чем на курсах при городских училищах. Вследствии этого нет оснований еще усиливать этот предмет. Тем более если данные курсы не будут открыты, то ученики будут пользоваться курсами при городских училищах с более слабым преподаванием русского языка. Поэтому, нет надобности сокращать и уменьшать число уроков немецкого (инородческого) языка, так как и этот предмет должен быть поставлен на надлежащую высоту. В данных проектируемых курсах предполагались такие предметы: Закон Божий, Русский язык, эстонский, Арифметика, Геометрия, История, География, Естествознание и физика, Пение и музыка [5, л. 57].

К большой радости колонистов, 4 августа 1905 года попечитель Одесского учебного округа сообщает Директору народных училищ Таврической губернии и Инспектору народных училищ Симферопольского района о том, что он предоставил ходатайство в Министерство народного Просвещения об открытии при Нейзацком центральном училище педагогических курсов. Эти курсы, сроком на 2 года, были предназначены для подготовки учителей в приходской школе с преподаванием лютеранского Закона Божия. Создание курсов привело к успеху, и 9 сентября 1905 года, Инспектор народных училищ Симферопольского района получил рапорт. В рапорте говорилось о том, что число желающих поступить в школу при Евангелическо-лютеранской церкви настолько увеличилось, что церковный совет считает необходимым открыть параллельно отделения. А 20 сентября 1905 года попечитель Одесского учебного округа дал распоряжение Инспектору народных училищ Симферопольского района разрешить открыть при существующих трех основных отделениях Евангелическо-лютеранских церковно-приходских училищах еще несколько параллельных отделений [5, л. 74]. Таким образом, роль в культурном развитии эстонцев усиливается роль евангелическо-лютеранского церковно-приходского училища.

В итоге дискуссия по вопросу преподавания русского языка в колонистских учебных заведениях привела к таким выводам: созданию педагогических курсов с уклоном на более глубокое изучение русского языка, снабжение и пополнение библиотек при училищах русской методической литературой, открытие повторных курсов и народных библиотек. Помимо этого, была поставлена задача сделать так, чтобы дети полюбили русскую литературу и читали бы её вне уроков. Эстонские учителя смогли эту задачу осуществить: эстонцы - и дети, и взрослые - читали русскую книгу, как в школе, так и в семье. А русский язык стал той образовательной базой, которая впоследствии открыла юным эстонцам путь в среднюю школу и дальше - в университеты.

Кроме этого, Министерство народного образования уделяло большое внимание такому предмету как Закон Божий, также правительство интересовало, на каком языке ведется этот предмет и если на родном языке инородцев, то соответствует ли преподавание этого предмета должному уровню. От Одесского учебного округа 3 июня 1905 года поступило важное сообщение господину Инспектору народных училищ Таврической губернии. В нем говорилось, что от указа Правительствующего Сената с 17 апреля 1905 года было сказано: «признать, что во всякого рода учебных заведениях в случаи преподавания в них Закона Божия инославных исповеданий, таковое должно вестись на природном языке учащихся, причем преподавание это должно быть поручено духовным лицам надлежащего исповедания и только при отсутствии их, уже светским учителям того же исповедания» [6, л. 32].

Выводы. Таким образом, из данной информации, мы можем выделить главную мысль, а именно то, что желание правительства состояло в том, чтобы иноверцы получили качественное образование и имели возможность свободно общаться как на русском, так и на своем родном языке. Стоит отметить и то, что эстонские общины всегда активно проявляли свою гражданскую позицию по улучшению уровня и качества

образования, и в дальнейшем эта позиция способствовала совершенствованию и улучшению эстонских учебных заведений.

Литература:

1. ГКУ РК ГАРК Ф. 73. Оп. 1. Д. 7. Л. 131-132. «Инспекция народных училищ Перекопского района 1915 год. Училища бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий» на 182 листах.
2. ГКУ РК ГАРК Ф. 100. Оп. 1. Д. 2149. Л. 15, 19. «Отчет училищ за 1912 год» на 417 листах.
3. ГКУ РК ГАРК Ф. 100. Оп. 1. Д. 2321. Л. 163-164. «Отчет училищ за 1904 год» на 428 листах.
4. ГКУ РК ГАРК Ф. 212. Оп. 1. Д. 72. Л. 46. «Инспекция народных училищ Симферопольского района 1903 год. Училища бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий» на 265 листах.
5. ГКУ РК ГАРК Ф. 212. Оп. 1. Д. 95. Л. 6, 29-30, 48-57, 68-74. «Инспекция народных училищ Симферопольского района 1905 год. Училища бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий» на 165 листах.
6. ГКУ РК ГАРК Ф. № 212 оп. № 1 д. № 72 Л. 32. «Инспекция народных училищ Симферопольского района. Училища бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий» на 265 листах.
7. ГКУ РК ГАРК Ф. № 100 оп. № 1 д. № 2221 Л. 42-59. «Инспекция народных училищ. Училища бывшего колониального ведомства при церквях иностранных исповеданий» на 293 листах.

Психология

УДК 159.

аспирантка кафедры психологии Абатаева Перижан Назировна

ФГБОУ ВО "Дагестанский государственный педагогический университет" (г. Махачкала),

старший преподаватель

ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» (г. Дербент)

ПОНЯТИЕ ЦЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются характеристики понятия ценностей. Полученные на основе теоретического анализа сведения позволяют иметь представление о понятии ценности в отечественной и зарубежной науке. Данное понятие рассматривается не только литературных источниках зарубежной и отечественной психологии, но и в социологических и философских концепциях. Проведенный теоретический анализ показывает, что имеется широкий набор инструментария для изучения ценностей и ценностных ориентаций, созданный на основе многочисленных исследований психологов, философов, социологов.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, предметные ценности, субъективные ценности, смысл, значимость, индивидуальные ценности, потребность, интерес, надындивидуальные ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Annotation. The article reveals the characteristics of the concept of values. The information obtained on the basis of a theoretical analysis makes it possible to have an idea of the concept of value in domestic and foreign science. This concept is considered not only literary sources of foreign and domestic psychology, but also in sociological and philosophical concepts. The theoretical analysis shows that there is a wide range of tools for studying values and value orientations, created on the basis of numerous studies by psychologists, philosophers, and sociologists.

Keywords: value, value orientations, subject values, subjective values, meaning, significance, individual values, need, interest, supranational values, terminal values, instrumental values.

Введение. Понятие «ценность» возникло в рамках социологии и философии, и, лишь впоследствии было привлечено в психологию в качестве компонента, составляющего структуру личности. Категория «ценность» не имеет однозначной трактовки, т.к. носит междисциплинарный характер. Изучением проблемы ценностей занимались и философы (Дж. Дьюи, Платон, И.Кант, Сократ и др.), и социологи (Д. Рисмен, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс), и психологи (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, А. Маслоу, М.С. Яницкий, В. Франкл, Далгатов М.М. и др.).

Большинство определений ценностей в психологии опираются на философские и социологические концепции ценностей и ценностных ориентаций. Если рассматривать определение ценности в рамках традиционных представлений об этом феномене, то сформулировать его можно следующим образом: «Ценность – философское и социологическое понятие, обозначающее положительную или отрицательную значимость объекта, в отличие от его экзистенциальных или качественных характеристик (предметные ценности); нормативную предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности)» [7].

Изложение основного материала статьи. В словаре «Психология» ценность определяется как понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [10].

Хью Лейси пишет, что слово «ценность» имеет различные значения. Так, ценность может выступать:

1. Основное благо, к которому последовательно стремятся в течение всей жизни; конечный мотив всех действий;
2. Качество (или его атрибут), придающее жизни достоинство, смысл, доброту, защищенность (жизни, которая есть или к которой стремятся);
3. Качество (или его атрибут), которое частично конституировано через определение понятия человека как самооценивающего, самоинтерпретирующего и в определенной степени самопроизводящего;
4. Основной критерий выбора – то, что является благом среди возможных направлений деятельности;
5. Основной стандарт поведения, на который равняются все;
6. «Объект ценности» отношения, с которым обусловлено как качество жизни, так и характер личности. Объекты ценности могут включать произведения искусства, научные теории, технологические изобретения, культовые предметы, различные культуры, традиции, институты, людей и саму природу [13].

В отечественной психологической литературе проблеме ценностей уделяется достаточно большое внимание. Причем само понятие ценности представлено в самых разных теориях и подходах.

Особое место в изучении проблемы ценностей принадлежит Н. Розову, который написал и опубликовал в 1998 г. книгу «Ценности в проблемном мире». Автор в своей работе понятие ценности формулирует следующим образом: «"Ценность", подобно "истине", "человеку", "культуре", по-видимому, никогда не будет определена исчерпывающим образом, однако понимание этого обстоятельства не должно препятствовать созданию рабочих понятийных конструкций, отвечающих необходимости решения современных проблем». Под ценностью Н. Розов понимал «предельное основание актов сознания и поведения людей». Подчеркивая многообразие ценностных систем, Розов считает, что у разных народов, в разных культурах, в разные эпохи «могут иметь место свои ценностные системы, причём каждая из них имеет абсолютную значимость в своих локальных рамках» [11].

Леонтьев Д.А. выделяет несколько плоскостей определения ценностей. Во-первых, ценность он синонимизирует с понятиями «смысл» и «значимость»; во-вторых, ценности, с одной стороны, - это конкретные значимые для человека и/или удовлетворяющие его потребности предметы, с другой стороны, ценности - это особые абстрактные сущности, как нечто ценное само по себе; в-третьих, ценности как индивидуальные, т.е. значимые только для конкретного индивида, с одной стороны, и как надиндивидуальные. в-четвертых, ценность связывается с социологизацией или онтологизацией природы надиндивидуальных ценностей. в-пятых, как мотивационные структуры личности, определяющие ее направленность; в-шестых, ценности определяются как четко описанные нормы или стандарты, которые требуется соблюдать, или же жизненные цели, смыслы и идеалы, несводимые к однозначным предписаниям и задающие только общую направленность деятельности, но не её конкретные параметры [8].

Интересный подход к изучению ценности прослеживается в работах М. Кагана. Он пишет, - «ценность...не вещь, не свойство, а отношение...», причем специфическое отношение» [5]. Специфику ценностного отношения М. Каган рассматривает в составе деятельности человека в контексте взаимодействия субъекта с объектом. Особенность этого отношения, - пишет М. Каган, - в том, что ценность связывает объект не с другим объектом, а с субъектом как носителем социальных и культурных качеств, которые определяют содержание его духовной деятельности. Деятельность человека является тем полем, в котором он выступает как субъект или как объект [5].

Крюков В.В., анализируя концепцию ценностей Н.О. Лосского, отмечает «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка. Всякое малейшее изменение, вносимое в мир каким бы то ни было деятелем, имеет ценностную сторону и предпринимается не иначе, как на основе каких-либо ценностных моментов и ради них [7].

Изучение ценностей также связано с именем М. Рокича, который одним из первых стал рассматривать систему ценностей именно как систему. Он создал ещё в 1973 году методику изучения личностных ценностей, которая и по сей день пользуется большой популярностью [15].

В своей концепции М. Рокич ценности рассматривает как вид убеждений, занимающий центральное положение в системе убеждений. При этом, отмечает автор, ценности являются руководящими принципами жизни. Они определяют то, как нужно себя вести и какому состоянию или образу жизни стоит соответствовать и стремиться [6]. Под ценностными ориентациями М. Рокич понимал «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [15].

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности - это убеждения личности в том, что определённые конечные цели индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности - это убеждения в том, что определённый образ действий с личной и общественной точек зрения является предпочтительной в любых ситуациях. Система ценностей Рокича состоит из 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей, и у каждого человека может быть своя иерархия этих ценностей. Основные положения концепции М.Рокича сводятся к следующим:

- общее число ценностей сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, но одни и те же ценности имеют для разных людей разный «вес»;
- ценности системно организованы;
- истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, общественных институтах и в самой личности человека;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах [15].

Особого внимания заслуживает концепция ценностей Ш. Шварца и В. Билски, где ценности определяют как мотивационные цели, служащие руководящими принципами в жизни индивида. Ценности, как отмечают авторы, содержательно отличаются друг от друга типом мотивации, в которой они отражаются [16].

Ш. Шварц и В. Билски, обобщая определения ценностей, данные другими исследователями, выделили следующие основные их характеристики:

1. Ценности - это убеждения (мнения). При этом они не являются объективными, холодными идеями. Наоборот, когда ценности активизируются, они смешиваются с чувством и окрашиваются им.
2. Ценности - желаемые человеком цели (например, равенство) и образ поведения, который способствует достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи).
3. Ценности не ограничены определёнными действиями и ситуациями (т.е. трансцендентны, распространяются на все сферы жизнедеятельности).
4. Ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий.

5. Ценности упорядочены по важности относительно друг друга. Упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов. Разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов [6].

Интерес привлекает и типология ценностей, предложенная Тугариновым В.П. Ценностные отношения субъекта к внешнему миру, - пишет он, - опосредованы ориентацией человека на других людей, на общество

в целом, на существующие в нем идеалы, представления и нормы. Его типология ценностей выглядит следующим образом:

1. Материальные ценности - техника и материальные блага, они могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями.

2. Общественно-политические ценности - свобода, братство, равенство, справедливость.

3. Духовные ценности - образование, наука, искусство.

Направленность личности на те или иные ценности – пишет В.П. Тугаринов - составляет ее ценностные ориентации [12]. Вместе с тем ценностные ориентации понимаются как направленное отношение к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей [2].

Ценности по Б.Г. Ананьеву относятся личности к разряду субъектных характеристик, обусловленных индивидуальной активностью, содержательно выражающих эту активность и обеспечивающих воспроизводство ценностей жизни и культуры. Они формируются в рамках структуры личности в процессе социального развития индивида и являются продуктом его жизненного пути. Направленность личности на те или иные ценности, отмечает Б.Г. Ананьев, можно рассматривать как совокупность ее ценностных ориентации. Они выступают характеристиками единой ценностно-нормативной системы личности и содержательно характеризуют ее жизненный путь [1].

Не менее распространенной является и диспозиционная концепция регуляции социального поведения индивида, разработанная В.А. Ядовым. Согласно его концепции ценностные ориентации, социальные установки, мотивация поведения относятся к диспозициям личности. Диспозиции, отмечает В.А. Ядов, - это фиксированные в социальном опыте личности предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определённым образом. Автор полагает, что индивид обладает системой диспозиций. Диспозиции личности (установки, социальные установки, ценностные ориентации) по В.А. Ядову, закрепляются в личностной структуре в результате опыта и также образуют иерархию:

1-ый уровень (низший) - элементарные, фиксированные установки. Они формируются на основе потребности физического существования и в простейших ситуациях. Они не осознаваемы и лишены модальности (переживания "за" или "против").

2-ой уровень диспозиций - система социальных установок (аттитюды). Социальная установка обладает сложной структурой, содержит эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный) и собственно поведенческий (поведенческая готовность) аспекты. Её формируют, с одной стороны, предметные потребности человека, связанные с включением в первичные и другие контактные группы, с другой стороны, соответствующие социальные ситуации.

3-ий уровень - общая (доминирующая) направленность интересов личности в определённые сферы социальной активности. Именно направленность интересов личности организует систему её ориентаций в социальной деятельности.

4-ый уровень образует ценностные ориентации личности, которые реализуют поведение личности [14].

Иерархическую структуру ценностных ориентаций прослеживается и в работах С.С. Бубновой. Опираясь на концепцию М. Рокича, С.С. Бубнова создает трехуровневую иерархическую модель системы ценностных ориентаций. Выглядит она следующим образом:

1. ценности-идеалы, являющиеся наиболее общими, абстрактными (духовные, социальные, материальные). Духовные и социальные ценности объединяют в себе соответственно познавательные, эстетические, гуманистические, др., кроме того, ценности социального уважения, социальных достижений, социальной активности, др.

2. ценности-свойства, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности (общительность, любознательность, активность, доминантность и т.д.);

3. ценности-способы поведения, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств [3].

Выводы. Таким образом, ценности представляют собой более высокий уровень человеческих потребностей. Личные, индивидуальные потребности, соотносясь с общественной значимостью и осваиваясь личностью, становятся ценностями и регулируют поведение человека. "Включение ценностных ориентаций в структуру личности позволяет, как указывает В. А. Ядов, уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой надо искать в социально-экономической природе общества, его морали, культуре, в особенностях социально-группового осознания той среды, в котором сформировалась социальная индивидуальность, и где проходит повседневная жизнедеятельность человека [14].

В работах современных отечественных авторов, в частности Е.Б. Фанталовой, С.Р. Панталева, Д.А. Леонтьева, также указывается на неоднозначность критериев индивидуального ранжирования ценностей: их предпочтение может быть обусловлено представлениями об их абсолютной значимости для общества и человечества в целом или же их субъективной актуальной важностью, насущностью. В этой связи концепция С.С. Бубновой представляет особый интерес. Автор, наряду с принципом иерархичности выделяет принцип нелинейности системы ценностных ориентаций. По ее словам, «чрезвычайно важным свойством системы личностных ценностей является ее многомерность, заключающаяся в том, что критерий их иерархии - личностная значимость - включает в себя различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием разных типов и форм социальных отношений» [3].

Личностные ценности студентов во взаимосвязи с локусом контроля рассматриваются в исследованиях Далгатова М.М., Давудовой А.Р. [4].

Об иерархии ценностей отмечается в теории А. Маслоу, согласно которой группы ценностей располагаются в вертикальной иерархии. Автор выделяет две главные группы ценностей: Б-ценности (бытия) - высшие, свойственные самоактуализирующимся людям (правда, добро, единство, справедливость); Д-ценности (дефицентные) - низшие, направленные на удовлетворение фрустрированной потребности (мир, покой, сон, безопасность) [9].

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ показывает, что имеется широкий набор инструментария для изучения ценностей и ценностных ориентаций, созданный на основе многочисленных исследований философов, социологов, психологов. Большинство авторов определяют ценности и ценностные ориентации как важнейшие компоненты личности, имеющие иерархическую структуру.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1998.
3. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. 1999. № 5. Т. 20. С. 38 – 44.
4. Давудова А. Р., Далгатов М. М., Магомедханова У. Ш. Личностные ценности студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 147-151.
5. Каган М. С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004.
7. Крюков В. В. Введение в аксиологию. - Новосибирск, 2001.
8. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1997. № 1. С. 20 – 27.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2008.
10. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
11. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. - Новосибирск, 1998.
12. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. - Л., 1968.
13. Хью Л. Свободна ли наука от ценности? Ценности и научное понимание. – М., 2001.
14. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методические проблемы социальной психологии. - М., 1975.
15. Rokeach M. The Nature of Human Values.- N-Y., 1973.
16. Schwartz S.H. Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 53. P. 550 – 562.

Психология

УДК 159.99

ассистент кафедры психологии Афанасьева Юлия Александровна

Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ - ПОВЕДЕНИЯ У ОСЕТИН И РУССКИХ

Аннотация. В повседневной жизни личности приходится сталкиваться с огромным количеством трудностей, которые необходимо оперативно и продуктивно преодолевать, используя определенные способы совладающего со стрессом поведения или копинг-поведения. Несмотря на многообразие исследований современных психологов, все еще остается актуальной проблема влияния культуры на формирование и проявления совладающего поведения. С целью изучения кросскультурных и половозрастных особенностей копинг-поведения у русских и осетин, нами было проведено исследование, в ходе которого установлено, что представители русского этноса чаще используют проблемно-ориентированный копинг, а среди представителей осетинского этноса доминирует эмоционально-ориентированный копинг. Также выявлено, что для русских в стрессовой ситуации характерна стратегия активного совладания, в то время как для осетин – отрицание и поведенческий уход от проблемы. Обнаружены достоверные различия среди мужчин и женщин в предпочитаемых копинг-стратегиях. Полученные результаты могут быть использованы в практике психологического консультирования мужчин и женщин, переживающих трудную жизненную ситуацию, а также способствуют обогащению научных представлений по проблеме влияния кросскультурных факторов на процесс формирования копинг-поведения.

Ключевые слова: кросскультурные различия, копинг-поведение, копинг-стратегии, совладающее поведение, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, активное совладание, отрицание, избегание, личностные свойства, этнопсихологические особенности, этнос, культура.

Annotation. In everyday life, the individual has to face a huge number of difficulties that must be quickly and efficiently overcome using certain methods of coping with stress behavior or coping behavior. Despite the variety of studies of modern psychologists, there is still an urgent problem of the influence of culture on the formation and manifestation of coping behavior. In order to study the cross-cultural and age-specific features of coping behavior in Russians and Ossetians, we conducted a study in which it was found that representatives of the Russian ethnic group often use problem-oriented coping, and among the representatives of the Ossetian ethnic group is dominated by emotionally-oriented coping. It is also revealed that the strategy of active coping is typical for Russians in a stressful situation, while for Ossetians – denial and behavioral withdrawal from the problem. Significant differences between men and women in preferred coping strategies were found. The results can be used in the practice of psychological counseling of men and women experiencing difficult life situations, as well as contribute to the enrichment of scientific ideas on the impact of cross-cultural factors on the formation of coping behavior.

Keywords: cross-cultural differences, coping behavior, coping strategies, coping behavior, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping, active coping, denial, avoidance, personal properties, ethnopsychological features, ethnicity, culture.

Введение. Современный стремительный темп жизни, сопровождающийся различными стрессовыми факторами, требует от личности эффективного и оперативного преодоления возникающих трудностей. Целенаправленное социальное поведение, которое позволяет личности преодолевать стресс или справляться с трудной жизненной ситуацией методами и способами, соответствующими индивидуально-психологическим особенностям, через осознанные стратегии действий является копинг-поведением.

Несмотря на подробную изученность теории копинга в психологии, важно отметить достаточно слабую разработанность исследований, направленных на изучение специфики культуры и копинг-поведения. Ведь большинство современных психологов сходятся во мнении, что именно культура играет важную роль в

процессе формирования и развития гармоничной личности. Она влияет на восприятие окружающего мира, поведение, установки и даже на здоровье [3]. Изучение этнической специфики формирования копинг-поведения играет важную роль в процессах межэтнического взаимодействия. Так, понимание результатов этнокультурных исследований позволит адекватно воспринимать этническую специфику различных народов, и учитывать различия в поведении, при взаимодействии с представителями других культур [1, 2]. Изучение кросскультурных особенностей копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что содействует пониманию сходств и различий в стратегиях совладающего со стрессом поведения у представителей разных этнических групп, а также содействует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности в контексте межэтнического взаимодействия.

Цель исследования – сравнительный анализ кросскультурных и половозрастных особенностей копинг-поведения у представителей русского и осетинского этносов. Исследование проводилось в Республике Северная Осетия-Алания. Выборку составили 160 человек (100 женщин и 60 мужчин), в возрасте от 25 до 75 лет. По этнической принадлежности были опрошены 81 осетин и 79 русских. Среди опрошенных 55 человек – не состоят в браке, 78 человек – состоят в браке, 20 человек – состоят в разводе и 7 человек – являются вдовами или вдовцами. По наличию образования: 130 респондентов имеют высшее образование, 6 человек – неоконченное высшее и 24 человека – среднее специальное (колледж или техникум).

Изложение основного материала статьи. В исследовании были применены теоретические методы исследования (обобщение и интерпретация научных данных) и эмпирические методы исследования: авторская анкета с вопросами, направленная на установление социально-демографических характеристик опрошенных респондентов; были применены следующие методы психологической диагностики личности: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (разработан Н. Эндлером и Д. Паркером, адаптирован Т. Л. Кроковой) [11], «Опросник совладания со стрессом СОРЕ» (разработан К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптирован Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиным, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяковой) [12], а также методика «Пятифакторный опросник личности BIG FIVE» (разработан П. Коста и Р. МакРэем, адаптирован А. Б. Хромовым) [13]. Результаты исследования были подвергнуты математической обработке с помощью компьютерной программы SPSS 13.0. Использовались следующие методы адекватной статистики: U-коэффициент Мана-Уитни, а также частотный и корреляционный анализ (r - Пирсона).

Согласно результатам исследования, представители русского этноса в проблемной ситуации чаще используют проблемно-ориентированный копинг ($t=3,18$, при $p \leq 0,01$), который включает в себя высокую степень самообладания и наличие веры в собственные ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций. Полученные данные говорят о том, что для русских характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий и анализ возникшей проблемы. Тем самым, русские в стрессовой ситуации нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий по их устранению.

Установлено, что русские чаще осетин в случаях трудной жизненной ситуации используют стратегию «активного совладания» ($t=2,50$, при $p \leq 0,01$), предполагающая поэтапные действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Обнаружено, что в русской выборке респонденты чаще прибегают к «социальному отвлечению» как форме копинг-поведения ($t=2,84$, при $p \leq 0,01$), при которой индивид старается чаще быть в обществе, вступать в социальные контакты с другими людьми, чтобы справиться с проблемными ситуациями. Выявлено, что для представителей русского этноса в большей степени характерно «отвлечение» от проблемной ситуации ($t=3,65$, при $p \leq 0,01$), которое отражается в стремление к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний. Как показывают результаты, русские также чаще осетин используют копинг-стратегию «избегание проблемы» ($t=3,65$, при $p \leq 0,01$), что подразумевает поведение, предполагающее игнорирование мыслей о неприятностях, уступчивость, пассивность и желание сохранить покой.

В свою очередь, в осетинской выборке чаще прослеживалось использование эмоционально-ориентированного копинга ($t=-1,98$, при $p \leq 0,05$), отражающегося в чрезмерном проявлении собственных чувств и эмоций, вызванных неприятной ситуацией, а также с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям, состоянием безнадежности, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

У представителей осетинского этноса чаще наблюдается концентрация на собственных эмоциях ($t=-3,28$, при $p \leq 0,01$), проявляющаяся в сосредоточении на отрицательных и негативных эмоциях при неприятностях, выражении субъективных переживаний и демонстрация своих чувств. Определено, что респондентов осетинской выборки отличает частое использование «отрицания» в критической ситуации ($t=-3,70$, при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что осетины чаще русских не хотят верить в случившееся, и тем самым стараются всячески отрицать его реальность. Также, представителям осетинского этноса в случае трудной жизненной ситуации свойственна стратегия «поведенческого ухода от проблемы» ($t=-3,42$, при $p \leq 0,01$), отличающаяся в отказе от достижения желаемой цели и невозможности регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессом.

Исследуя индивидуально - психологические особенности представленных этнических групп, было установлено, что у русских ярче проявлено уважение к другим ($t=2,50$, при $p \leq 0,01$). Возможно, это говорит о том, что русские стремятся позитивно относиться к окружающим, испытывают потребность быть рядом с людьми, отзывчивы, хорошо понимают других, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам. Они умеют сопереживать, поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело, добросовестно и ответственно выполняют взятые на себя поручения. Взаимодействуя с другими, стараются избегать разногласий, предпочитают сотрудничать с людьми, чем спорить.

Для представителей осетинского этноса более характерно самоуважение ($t=2,53$, при $p \leq 0,01$), которое отличается стремлением человека быть независимым и самостоятельным; они всегда готовы отстаивать свои интересы в конкурентной борьбе и как правило, стремятся к совершенству.

Среди русских чаще встречается практичность ($t=2,56$, при $p \leq 0,01$), которая отличает их тем, что они являются реалистами, адекватно смотрят на окружающую действительность, хорошо адаптированными в обыденной жизни, к жизненным событиям подходят с логикой, чаще ищут рациональные объяснения.

У осетин прослеживается доминирование экспрессивности ($t=2,64$, при $p \leq 0,01$), характеризующаяся в довольно легком отношении к жизни, большим доверии своим чувствам и интуиции, нежели здравому смыслу, эмоциональности, хорошо развитом эстетическом и художественном вкусе.

Также необходимо ответить, что в осетинской выборке выше чем в русской выборке показатель консерватизма ($t=3,33$, при $p \leq 0,01$), что говорит о приверженности осетин к традиционным ценностям и порядкам, за главную человеческую ценность принимается сохранение традиций общества.

Согласно полученным данным, мужчины чаще женщин в стрессовой ситуации применяют проблемно-ориентированный копинг ($U=-2,33$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что для мужчин характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий по решению проблемы и анализ ситуации. Тем самым, мужчины больше нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий, нежели женщины.

Результаты опроса показывают, что мужчины чаще выбирают конструктивные копинг-стратегии, такие как планирование (15%) и поиск социальной поддержки инструментального характера (8%). Это говорит о том, что мужчинам свойственно обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации и разработки тактики поведения. Они чаще стремятся получить совет, помощь или информацию у социального окружения. Однако, мужчины (7%) реже женщин (10%) способны отреагировать на проблемную ситуацию юмором, смехом или шуткой.

Было определено, что в стрессовой ситуации мужчины более предусмотрительны ($U=-2,42$ при $p \leq 0,05$) и любознательны ($U=-2,08$ при $p \leq 0,05$) нежели женщины. Это в очередной раз говорит о том, что мужчинам свойственен высокий уровень волевой регуляции поведения и самоконтроля.

Однако, необходимо отметить, что копинг, ориентированный на избегание ($U=-2,21$ при $p \leq 0,05$) также чаще встречается среди мужчин. Мужчины в большей степени подвержены стремлению отвлечься от стрессовой для них ситуации с помощью веселой, шумной компании, алкоголя, табака и/или употребления психоактивных препаратов, тем самым стараясь уклониться от контакта с окружающей действительностью и уйти от решения сложившихся проблем.

В свою очередь установлено доминирование эмоционально-ориентированного копинга среди женщин ($U=-2,78$ при $p \leq 0,01$), выражающегося в фокусировке на неприятных эмоциях и чувствах. В ходе проведенного исследования выявлено, что женщины чаще мужчин отрицают случившееся ($U=-2,27$ при $p \leq 0,05$), отказываясь верить в происходящее или пытаясь отвергать его реальность. Как показывают результаты, в стрессовой ситуации женщины (7%) чаще мужчин (3%) обращаются за помощью к Богу, вере и религии.

Выявлено, что в проблемной ситуации у женщин выше уровень напряженности ($U=-2,29$ при $p \leq 0,05$) чем у мужчин. Возможно, это говорит о том, что женщины, в случае неудачи способны легко впасть в отчаяние или депрессию.

Обнаружено, что с возрастом у мужчин и женщин все чаще встречается проблемно-ориентированный копинг ($U=3,33$ при $p \leq 0,01$), направленный на осмысление причин возникших проблем и поиске оптимального способа его разрешения. Также проблемно-ориентированный копинг чаще встречается у лиц, состоящих в браке ($U=-2,37$ при $p \leq 0,05$), а у опрошенных мужчин и женщин, состоящих в разводе наблюдалось преобладание эмоционально-ориентированного копинга. Среди респондентов с высшим образованием реже встречается эмоционально-ориентированный способ совладания со стрессом ($U=-1,71$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о влиянии образования на процесс формирования копинг-поведения.

Выводы. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций по осуществлению национальной политики в республиках Северного Кавказа [4, 10]. Эмпирические результаты могут стать основой для теоретической базы новых исследований копинг-стратегий у представителей разных этнических групп, так как это способствует обогащению научных представлений по проблеме влияния кросскультурных факторов на процесс формирования копинг-поведения [5, 7, 8]. Выявленные данные, возможно, употреблять в качестве отправных положений при организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития [6, 9].

Литература:

1. Крюкова Т. Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. 236 с.
2. Саракуев Э.А., Крысько В.Г. Введение в этнопсихологию. – М.: Институт практической психологии, 1996. 344с.
3. Магомедов А.Х. Культура и быт осетинского народа. – Владикавказ: "ИР", 2011. 434с.
4. Мацумото Д. Психология и культура. / пер. с англ. Т. Гутман. – СПб: Питер, 2003. 718 с.
5. Коржова Е.Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения. // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. 240 с.
6. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции – Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. – С. 82-118.
7. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности. Учебно-методическое пособие. Курган: КГУ, 2000. 23 с.
8. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие. – М.: Т-во научных изданий КМК. 2005. 483 с.
9. Платонов Ю.В., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. – СПб.: СПбГУ, 1993. 109 с.
10. Худалова М.З. Этнопсихологические особенности самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2013. 208 с.

УДК 37.015.31

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Батуева Светлана Владимировна
Южно-Уральский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье автор раскрыл содержание понятий «диагностика», «психолого-педагогическая диагностика», провел сравнительную характеристику понятий. Автор рассматривает цели, задачи, область применения диагностических методик в образовательных учреждениях. Представлены основные этапы и формы организации психолого-педагогической диагностики. В статье рассмотрены формы представления психологического заключения по результатам проведенных диагностик. Автор рассматривает основные четыре вида универсальных учебных действий, закрепленные образовательными стандартами. Анализируется феноменология проблемы развития коммуникативных универсальных учебных действий у школьников. В статье представлены результаты исследования коммуникативных универсальных учебных действий у 26 пятиклассников на базе МАОУ «СОШ № 67 г. Челябинска» в период адаптации к условиям среднего звена. Представлены результаты социометрического тестирования.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативная компетентность.

Annotation. In the article, the author revealed the content of the concepts "diagnosis", "psychological and pedagogical diagnosis", conducted a comparative description of the concepts. The author considers the goals, objectives, scope of diagnostic methods in educational institutions. The main stages and forms of organization of psychological and pedagogical diagnostics are presented. The article discusses the forms of presentation of the psychological conclusion on the results of the diagnostics. The author considers the main four types of universal educational actions, enshrined in educational standards. The phenomenology of the problem of the development of communicative universal educational actions among schoolchildren is analyzed. The article presents the results of the study of communicative universal educational actions for 26 fifth-graders on the basis of the Municipal Educational Institution "Secondary School No. 67 of Chelyabinsk" during the period of adaptation to the conditions of the middle level. The results of sociometric testing are presented.

Keywords: psychological and pedagogical diagnostics, communicative universal learning activities, communicative competence.

Введение. В современной школе одной из приоритетных задач является формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) ориентированных не только на усвоение учебной деятельности, и на личностное развитие обучающегося. Психолого-педагогическая диагностика УУД выступает как обязательное условие современного образовательного процесса. Применение психолого-педагогических методик диагностики позволяет исследовать и выявлять проблемы формирования УУД. Область применения диагностических методик широка: оценка интеллектуального и личностного развития учащихся; оценка эмоционального состояния педагогов и учащихся; оценка психологического благополучия образовательной среды; др.

Изложение основного материала статьи. Понятие «диагностика» рассматривают как процесс, определяющий состояния какого-либо объекта [1]. Психологическая диагностика направлена на оценку свойств, процессов и состояний личности.

Отмечают, что в педагогике психодиагностический метод используется для изучения педагогических явлений [2; 3].

Психолого-педагогическая диагностика направлена на определение влияния образовательного процесса и определенных учебных программ на развитие личности обучающегося. Результатом психолого-педагогической диагностики является оценка результатов развития, прогнозирование процесса развития обучающегося, коррекция выявленных проблем и их профилактика [4; 5].

Результатом психолого-педагогической диагностики является диагностическое заключение. Оно представляет собой анализ полученных результатов проведенных диагностик, выводы о выявленных проблемах и достижениях. Определяют этапы психолого-педагогической диагностики: 1) определение критериев диагностики объекта или педагогического явления; 2) подбор соответствующих диагностических методик 3) организация и проведение диагностических методик; 4) обработка результатов исследования; 5) формулировка заключения; 6) анализ полученных результатов 6) определение причинно-следственных связей, влияющих на полученные результаты; 7) прогнозирование дальнейших результатов [6; 7].

Важнейшей задачей образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться, умение осознавать обучающимися нехватку определенных знаний по предмету и возникновение потребности добывать новые знания.

Образовательными стандартами начального и основного общего образования, утвержденными приказами Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 и от 17.12.2010 № 1897, определены виды универсальных учебных действий [8]. Рассмотрим основные виды УУД. Личностные, которые включают личностное и профессиональное самоопределение, ценностную ориентацию личности. Регулятивные, включающие планирование, саморегуляцию, самоконтроль, саморазвитие. Познавательные, которые включают общеучебные действия. Коммуникативные, которые включают навыки межличностного общения и взаимодействия [9]. Для определения сформированности УУД существуют уровневые характеристики каждого вида. Принято оценивать УУД по первому, второму и третьему уровню. Н.М. Горленко, О.В. Запятая, В.Б. Лебединцев, Т.Ф. Ушева предлагают охарактеризовать каждый уровень как начальный, стабильный и нестабильный. Для определения уровня сформированности УУД у обучающихся, им предлагают выполнить специально подобранные задания или методики диагностики. Описательные характеристики каждого уровня заключаются в следующем: стабильный уровень умения проявляется в случаях, когда обучающийся за отведенное время допускает не более 25% ошибок в задании. Нестабильный уровень проявляется, когда при самостоятельном или партнерском взаимодействии с учащимся в задании допускается от 30% до 70% ошибок. Начальный уровень сформированности характерен

для учащихся, выполняющих в сопровождении педагога отдельные действия. Определение уровней универсальных учебных действий необходимо для выбора образовательной стратегии каждого школьника [10].

При определении уровней универсальных учебных действий педагог-психолог при помощи специально подобранных методик проводит психолого-педагогическое исследование. Для каждого вида УУД подбираются специальные методики, которые дадут возможность сделать психолого-педагогическое заключение по уровню развития тех или иных качеств, необходимых для формирования УУД [11].

В нашем исследовании проводилась психолого-педагогическая диагностика коммуникативных УУД у пятиклассников в период адаптации к условиям среднего звена. И.В. Дубровина отмечает, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Это проявляется в возрастании тревожности и снижении работоспособности [12]. Одним из условий успешной адаптации пятиклассников к учебной деятельности является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность представляет собой умение учащегося разрешать задачи коммуникативного характера, поддерживать контакты с окружающими [13]. Коммуникативная компетентность является составляющим компонентом коммуникативных УУД. Рассмотрим детальнее содержание коммуникативных УУД. Содержание группы коммуникативных учебных действий включает выполнение учащимся следующих функций: эффективное межличностное и групповое взаимодействие; планирование и организация делового сотрудничества; соблюдение этических норм общения. Коммуникативные навыки развивают способность учащегося организовывать различные формы сотрудничества между сверстниками и педагогами. В процессе сотрудничества учащиеся формируют умения вести диалог, выслушивать мнение собеседника, корректно отстаивать свою точку зрения, четко формулировать позиции. Коммуникативные УУД содержат воспитательный потенциал, потому что успешная коммуникация предполагает усвоение и последующую интеграцию этических норм в группе [14].

Для исследования коммуникативных учебных действий у пятиклассников в период школьной адаптации нами была выбрана социометрическая методика. Цель методики заключается в изучении эмоциональных связей в группе, определение стилей взаимоотношения в группе. Связи, построенные на симпатии и антипатии людей, являются важнейшим фактором, как для продуктивного функционирования самой малой группы, так и для самочувствия, работоспособности, межличностного взаимодействия и развития отдельного человека в данной группе [15; 16]. Социометрический тест позволяет анализировать особенности усвоения социальных норм малой группы. Методика способствует определению эмоционального статуса в группе. Количественно статус измеряется социометрией, посредством подсчета числа положительных и отрицательных выборов, которые осуществляются для каждого члена группы. Среди непопулярных членов группы выделяются пренебрегаемые, отверженные и изолированные. У пренебрегаемых есть положительные выборы, но их мало, значительно больше они получают отвержений. Эмоционально они непривлекательные. Отверженные или «изгои» не имеют положительных выборов, у них лишь резкое количество отвержений, что и определяет условную величину их социальной отверженности. Отверженность представляет собой эмоциональное проявление по отношению к другому, определенное неприятие группой человека, или его качеств, свойств и привычек. В группу изолированных попадают те люди, которые для группы не привлекательны. В социометрической методике этот феномен проявляется в отсутствии выборов и отвержения. Их не существует в эмоциональном реестре группы ни на уровне чувств, ни на уровне взаимоотношений. Реальный статус личности в группе определяется не только взаимностью сделанных выборов, но и количеством отвержений. Таким образом, чем больше количество взаимных положительных выборов, тем положение в личности в группе стабильнее и благоприятнее [17].

В нашем исследовании использовался параметрический вариант социометрии. В исследовании предполагалось осуществить фиксированное число выборов. Методика предполагает, что в группе численностью 2-5 человек минимальное количество выборов должно составлять 5 или 6. Учащиеся записывали 4 выбора, при необходимости (если просит ученик) допускается фиксировать 5 одноклассников.

По результатам социометрического тестирования были выявлены симпатии и антипатии внутри класса, которые сформировались в результате межличностного взаимодействия в процессе учебной деятельности. Каждому обучающемуся был присвоен социометрический статус, позволяющий определить эмоциональное предпочтение классного коллектива. Данные результаты представлены на рисунке 1.

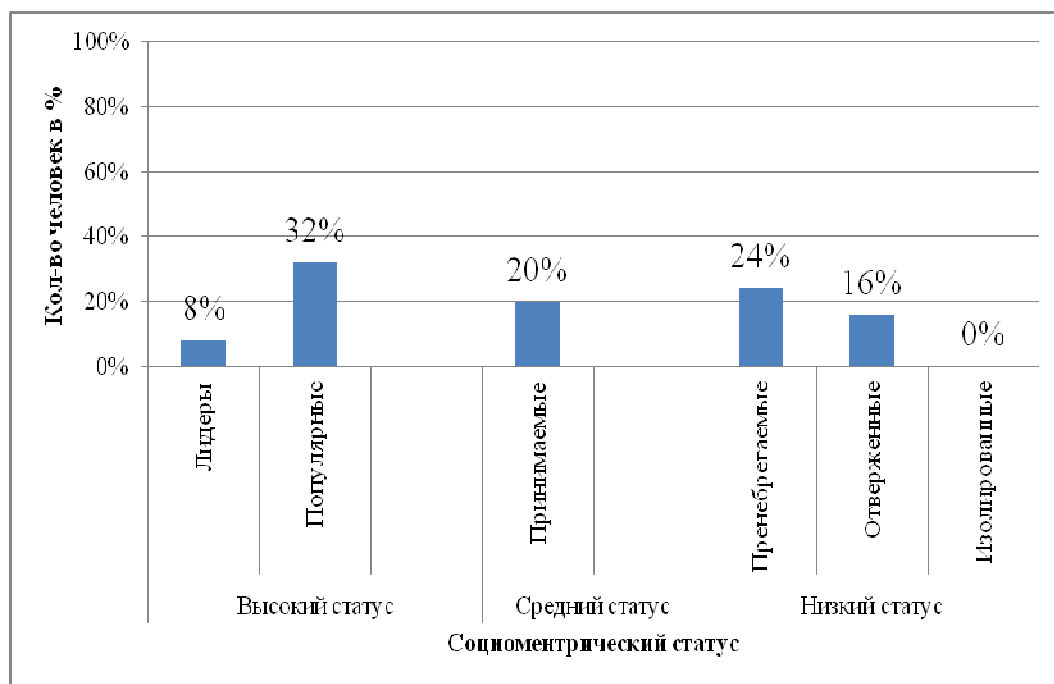


Рисунок 1. Распределение показателей эмоциональных предпочтений в учебной деятельности. Социометрический тест (N = 26)

Выводы. По результатам исследования эмоциональных предпочтений в учебной деятельности, занимающих высокий социометрический статус, было выявлено 10 человек. Это свидетельствует о высоком эмоциональном принятии данных учеников классной группой. Средний статус в классе занимают 5 человек. У каждого из пяти школьников со средним статусом имеется не менее одного взаимного выбора, что позволяет данным учащимся достаточно успешно адаптироваться к группе сверстников.

Статус пренебрегаемых проявился у 6 человек. В учебном взаимодействии проявилось 4 отверженных учащихся. Этот факт позволяет сделать предположение: эмоциональное благополучие учащихся данной категории находится на низком уровне, вероятность конфликтов в коллективе повышена, групповые нормы социальной группы не усвоены.

Результаты проведенного исследования позволяют педагогу-психологу разработать коррекционную программу по формированию коммуникативных УУД; определить причинно-следственные связи выявленной проблемы и обсудить возможные решения проблемы на психолого-педагогическом консилиуме.

Литература:

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2003. С. 86.
2. Дудина М. М., Хаматнуров Ф.Т. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 190 с.
3. Пакулина С.А. Психолого-педагогическая диагностика организации, управления и руководства самостоятельной работой студентов / С.А. Пакулина // Научные исследования в образовании. Изд-во: Академия профессионального образования. - № 11 – 2008 – С. 41-51.
4. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 440 с.
5. Колясникова Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учебное пособие / Л. В. Колясникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 152 с.
6. Семаго, М.М., Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго / – М.: Айриспресс, 2004. – 288 с.
7. Семаго, Н.Я., Диагностический Комплект психолога. Методическое руководство / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго / – изд. 3-е перераб.– М.: Изд-во АПКИППРО, 2007. – 127 с. 9.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. От 31.12.2015) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // «Консультант Плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 10.02.2019)
9. Байбикова Р. Х., Власовец Н. А., Кирьякова Ю. В., Чаплыгина В. В. Формирование универсальных учебных действий в предметной области «Русский язык» // Молодой ученый. — 2016. — №5.6. — С. 9-12.
10. Горленко Н.М., Запятая О.В., Лебединцев В.Б., Ушева Т.Ф. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. – 2012. – №4. – С153-160.
11. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебнометодического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с.
12. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В.Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 1999. - 464 с.
13. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
14. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности / С.А. Тюрикова //Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. - №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения 10.02.2019)

15. Глуханюк Н. С., Семенова С. Л., Печеркина А. А. Общая психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2009. 288 с.
16. Митина О. В. Разработка и адаптация психологических опросников / О. В. Митина. Москва: Смысл, 2013. 235 с.
17. Волков Б. С. Методы исследования в психологии: учебно-практическое пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Пед. о-во России, 2003. 208 с.

Психология

УДК:159.9.072

доктор психологических наук, профессор Богданова Тамара Геннадиевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДОШКОЛЬНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема оказания психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста в развитии интеллекта на основе анализа особенностей их ориентировочно-исследовательских действий. Представлены результаты обследования состояния ориентировочно-исследовательских действий у детей с отклонениями в развитии, на основе которых определены направления психологической помощи по развитию интеллекта.

Ключевые слова: психологическая помощь, интеллектуальное развитие, ориентировочно-исследовательские действия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with the problem of providing psychological assistance to children with disabilities of preschool age in the development of intelligence based on the analysis of the characteristics of their research activities. The article presents the results of a survey of the state of tentative research activities in children with developmental disabilities, on the basis of which the directions of psychological assistance for the development of intelligence are determined.

Keywords: psychological assistance, intellectual development, *research activities*, children with disabilities.

Введение. Изучение интеллекта детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает особое значение в современных условиях развития системы образования, включая специальное и инклюзивное, поскольку наличие нарушений в психическом развитии определяет трудности организации обучения и воспитания таких детей и, как следствие, – их социальной адаптации. Вопрос о закономерностях развития интеллекта и речи в их взаимной связи, поставленный в свое время Л.С.Выготским, не утратил своего значения в современных условиях [2]. Интеллект возникает в результате изменения межфункциональных взаимодействий, а критерием его развития выступает мера обобщенности понятия и включенности в систему связей с другими понятиями. Переход к высшему уровню развития интеллекта невозможен без изменения его содержания, «вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношений между ними» [5, с. 16].

Период дошкольного детства является временем интенсивного развития интеллекта, когда совершенствуется ориентировка ребенка во внешних свойствах предметов и отношениях между ними в пространстве и времени. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся умственные действия ребенка приобретают или форму действий с предметами, или – с образами, или - со знаками. Изменение способов ориентировочных действий является важным показателем интеллектуального развития. Уровень интеллектуального развития детей определяется не только самим фактом правильного решения поставленной перед ребенком задачи, он гораздо более четко выражен в способах ориентировки, которыми пользуется ребенок. Особенности ориентировочно-исследовательских действий являются диагностическим показателем при определении функциональных и структурных показателей интеллектуального развития детей дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся развитием, что и было положено нами в основу проведенного экспериментального исследования.

Овладение умственными действиями в дошкольном возрасте совершается в соответствии с общим законом усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. Дошкольный период детства имеет особое значение для интеллектуального развития детей с ОВЗ, поскольку именно в этот период происходит становление наглядно-образного мышления, закладываются основы для словесно-логического. Детям с ОВЗ требуется психологическая помощь для того, чтобы эти основы были полноценно сформированы, от этого зависит их готовность к обучению в школе.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является определение направлений психологической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ на основе изучения особенностей их интеллектуального развития.

Изложение основного материала статьи. При обследовании детей дошкольного возраста проводился анализ ориентировочных действий. Для оценки способов ориентировки применялись в основном методики, объяснение инструкций в которых возможно с минимальным участием словесной речи, по показу, поскольку многие дети с ОВЗ испытывают трудности в овладении речью [1].

Содержание диагностического комплекса методик составляют два блока заданий. В первом блоке дошкольникам были предложены четыре серии заданий. В первых сериях заданий определялось, как ребенок различает цвет, форму и величину, ориентируясь на их однородность или неоднородность при наложении; как он понимает инструкции «такой», «не такой», действует по подражанию. В следующих сериях исследовалось, как ребенок соотносит цвет, форму, величину на расстоянии, не прибегая к примериванию. Затем мы выясняли, правильно ли ребенок выбирает цвет, форму, величину по слову, т.е. может ли он соединить представление о свойствах предмета со словом-названием. В заключительной серии оценивался

результат ориентировки на основе сформированности представлений ребенка об основных цветах, формах и величинах.

Во втором блоке заданий оценивались результаты практической ориентировки детей на величину и форму, а также особенности ориентировочных действий при создании целостного образа предмета. Дошкольникам предлагалось собрать «коробку форм», пятичленную пирамидку и разрезную картинку.

Объединение этих методик в диагностический комплекс объясняется тем, что с их помощью можно оценить особенности ориентировочно-исследовательских действий. Это - выделение наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств; использование сенсорных эталонов; соотнесение эталонов с предметами окружающего мира. Составленный комплекс методик можно использовать для определения уровня интеллектуального развития ребенка с целью раннего прогнозирования трудностей обучения.

Обследование ориентировочно-исследовательских действий организовано по принципам обучающего психологического эксперимента, поэтому учитывался характер дозированной помощи и возможность переноса усвоенных способов действий на аналогичные задания [3].

При обработке полученных данных по первому блоку методик учитывается следующее. Если ребенок не соотносит предметы по цвету, форме, величине и тем более не знает соответствующих названий, не прибегает к пробам как к способу ориентировки в задании, значит, он не владеет сличением (т.е. практически не выделяет цвет, форму, величину). Если дошкольник сличает предметы по цвету, форме, величине при непосредственном сближении, либо соотносит их на расстоянии, не прибегая к примериванию, он находится на более высоком уровне развития восприятия цвета, формы и величины. Если ребенок успешно осуществляет сличение, важно определить, способен ли он выбрать по слову необходимый признак, правильно ли соотносит цвет, форму, величину предметов с их названиями. При этом учитывается адекватность использования сенсорных эталонов цвета, формы или величины.

При обработке результатов по второму блоку методик внимание обращалось на виды ориентировки (оценка в баллах - от 1 до 5). Каждый вид ориентировочных действий имеет специфическое содержание в зависимости от конкретного задания, входящего в блок. Например, при работе с пирамидкой часто одни детали неправильно помещаются на место других, что не сразу замечается ребенком и выясняется только в ходе дальнейших действий, когда не удается достичь конечного результата. Если дошкольник, заметив совершенную ошибку, устраняет мешающие детали поэтапно, одну за другой, каждый раз заново проверяет себя, а не разрушает все достигнутое до момента обнаружения ошибки, это свидетельствует о высоком уровне развития ориентировочно-исследовательских действий и хорошей обучаемости.

Для усиления дифференциально-диагностической и прогностической значимости невербальных заданий необходимо иметь возможность применять однотипные задания разной степени сложности, а также использовать помощь (подсказки), которая могла бы ступенчато изменяться [4].

Нами были обследованы дети дошкольного возраста с ОВЗ – с нормальным развитием, с нарушениями слуха, речи, интеллекта в возрасте от 4 до 7 лет, каждая группа состояла из двадцати человек.

Большинство детей с нормальным развитием справились с предложенными заданиями. 76% детей умеют словесно обозначить цвет, форму и величину предметов. Затруднения наблюдались у 5% детей, которые смогли действовать только на уровне сличения. Подавляющее большинство детей хорошо знакомо с основными цветами, геометрическими формами, отношениями трех-пяти однородных объектов по величине. Они умеют пользоваться сенсорными эталонами, способны самостоятельно анализировать свойства предметов.

У детей с ОВЗ дошкольного возраста наблюдается качественное своеобразие ориентировочно-исследовательских действий. Они не умеют обследовать предмет, часто используют неадекватные предмету и его свойствам способы обследования, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Большинство детей (56%) – осуществляли ориентировочные действия на уровне сличения. Они затруднились самостоятельно назвать цвет и не могли осуществить выбор цвета по слову. Дети успешно выполняли задание только после инструкции: «Дай такой же предмет», которая сопровождалась показом соответствующего предмета.

При выполнении заданий, связанных с ориентировкой на форму и величину, на высоком уровне развития ориентировочно-исследовательских действий находились 10% детей с ОВЗ. Они правильно назвали все предъявленные фигуры и определили размеры предметов. Безошибочно производили выбор предмета нужной величины по слову или определенному сравнению 26% детей. Для 50% дошкольников с ОВЗ был доступен только уровень сличения.

У детей с ОВЗ отмечается недостаточность практической ориентировки при восприятии цвета, формы и величины, выражающаяся в замедленном формировании эталонных представлений, неумении ими пользоваться. Без специального обучения они не могут выделять существенные признаки предметов.

Более половины детей с нормальным развитием выполняли задания с «Коробкой форм» при помощи действия, выполненного в уме: они рассматривали фигуры и вырезы, а затем верно опускали фигуры. Основной способ выполнения ориентировочных действий - зрительное соотнесение.

У 56 % детей с ОВЗ основным способом ориентировки было примеривание с элементами зрительного соотнесения. Затруднения возникали не на уровне нахождения соответствующего окошка, а были связаны с поиском правильного разворота фигуры. 23 % детей использовали целенаправленные пробы и переходили от отверстия к отверстию, находя правильный способ решения.

Дошкольники с ОВЗ длительное время прибегают к примитивным способам ориентировки в свойствах предмета. 46% детей не смогли собрать пирамидку из пяти колец с колпачком после разового обучения.

Сравнение результатов выполнения заданий, основанных на ориентировке на форму и величину предметов, показало, что практическая ориентировка на величину формируется позднее, чем на форму.

По результатам диагностики ориентировочно-исследовательских действий, дошкольников можно разделить на три группы, различающиеся по уровням интеллектуального развития.

К первой группе отнесены дети, у которых затруднения связаны с несформированностью ориентировочно-исследовательских действий при восприятии цвета, формы, величины. К этой группе по полученным результатам были отнесены 50% дошкольников с ОВЗ. Они испытывали значительные затруднения в обозначении понятий, связанных с цветом, формой и величиной, т. е. не справлялись с заданиями первого блока. Дети не знали названий цветов, геометрических фигур и величин, не умели пользоваться сенсорными эталонами. В своем большинстве дети этой группы осуществляли выбор предметов

только на уровне сличения с реальными предметами. Дошкольники с ОВЗ производили свой выбор преимущественно по слову, жестовому обозначению или опредмеченному сравнению. Задания второго блока выполнялись детьми гораздо продуктивнее. Значения средних баллов по методикам первого блока от 2,4 до 3,1.

Вторую группу составили дети, у которых наблюдалась недостаточность практической ориентировки на форму и величину (низкие показатели во втором блоке заданий). В нее вошли 33% детей. Результаты диагностики говорят о нарушении аналитико-синтетической деятельности на предметном уровне, об отставании в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Детям этой группы еще сложно проводить анализ и синтез даже на практическом уровне, они не всегда учитывали всю совокупность имеющихся признаков. Дошкольники не умели провести анализ формы предмета, вычленив из объемной формы плоскую и соотнести с соответствующим отверстием, т.е. наблюдалось отставание в умении не только анализировать свойства предметов, но и абстрагироваться от других его свойств. Указание на правило выполнения, подчеркивание формы, называние ее, организация внимания, показ наиболее адекватного способа выполнения приводили к незначительному улучшению работы. Хаотические действия в отдельных случаях оставались и после оказания помощи, т.е. свойственного нормальным детям этого возраста сокращенного способа опускания фигур в ящик на этом этапе у детей с нарушением слуха не вырабатывалось. При выполнении заданий у многих детей отсутствовал активный поиск их решения. Они чаще теряли интерес к выполнению задания из-за ряда неудач. С заданиями первого блока дошкольники справлялись на уровне, близком к возрастной норме. Значения средних баллов по методикам второго блока варьируют от 2,4 до 3,3.

Дети, у которых затруднения связаны с общей пассивностью ориентировочно-исследовательских действий были включены в третью группу. К этой группе было отнесено 17% дошкольников. Для этих детей характерны трудности во всех типах заданий. Существенным недостатком ориентировочно-исследовательских действий у дошкольников третьей группы является значительное замедление процесса переработки поступающей информации. При решении задач наглядно-действенного плана у детей отсутствовал период ориентировки в задании. У одних дошкольников задания вызвали повышенную двигательную активность, хаотичный перебор элементов «Коробки форм» и пирамидки, разрушение уже правильно составленной части разрезной картинки. У других – процесс восприятия предметов и изображений протекал замедленно. Их действия сводились к манипуляциям, которые не приводили к правильному решению практической задачи. У этой группы детей оказался нарушен не только операциональный, но и мотивационно-целевой компонент интеллектуальной деятельности, что проявлялось в попытках подменить более сложную задачу более легкой. Значения средних баллов по двум блокам методик - от 2,2 до 3,3.

В соответствии с особенностями ориентировочно-исследовательских действий на основе суммарного количества баллов по всем трем блокам методик были выделены три уровня интеллектуального развития детей. При высоком уровне развития ориентировочно-исследовательских действий (свыше 26 баллов) операционально-техническая сторона деятельности отличается целенаправленностью, результативностью. Ребенок с высоким уровнем развития ориентировочно-исследовательских действий заинтересованно сотрудничает с взрослым, принимает задания, понимает условия этих заданий, стремится к их выполнению, проявляет большую заинтересованность в результатах своей деятельности. Среди видов ориентировочно-исследовательских действий преобладает зрительное соотнесение с элементами примеривания, т.е. ориентировка осуществляется на основе сенсорных эталонов. В эту группу вошли дети с нормальным развитием.

Уровень развития ориентировочно-исследовательских действий оценивается как средний (от 22 до 25 баллов) в двух случаях: во-первых, если большинство показателей имеют средние значения, и, во-вторых, когда выраженность показателей существенно различается. Например, у ребенка может быть хорошо развита операционально-техническая сторона деятельности, но при этом не сформированы сенсорные эталоны цвета и формы, т.е. отсутствует практическая ориентировка с помощью слова или жестового обозначения. К этой группе относятся дети с незначительным снижением слуха, задержкой психического развития, с нарушениями речи (например, ОНР третьего и четвертого уровня).

При низком уровне развития ориентировочно-исследовательских действий (ниже 21 балла) ребенок проявляет слабый интерес к предметам, часто отвлекается, недостаточно владеет операциями сравнения на предметном уровне, вместо ориентировочных действий совершает однообразные манипуляции, игнорирует образцы действий, предложенные взрослым, равнодушен к его оценке. К этой группе относятся дети с выраженной задержкой психического развития или умственной отсталостью легкой степени, глухие дети.

Качественная характеристика ориентировочно-исследовательских действий дошкольников является основой определения уровня интеллектуального развития детей с ОВЗ, позволяет определять содержание психологической помощи.

Психологическая помощь по развитию интеллекта детей дошкольного возраста с ОВЗ предполагает работу по развитию ощущений и восприятий ребенка, ознакомлению с сенсорными эталонами, формирование систем сенсорных эталонов. Создание условий для овладения обобщенными способами ориентировки ребенка в предметной области и обеспечение возможностей перехода от внешних форм ориентировочных действий к внутренним является условием решения задачи формирования основных психологических новообразований данного периода онтогенеза. Особое значение имеет формирование обобщенных способов обследования предметов, обеспечение возможностей переноса сложившихся эффективных способов обследования в новые условия.

На этой основе составляется программа психологической помощи с опорой на более сформированные ориентировочно-исследовательские действия и сенсорные эталоны в определенных видах деятельности с целью создания условий для их переноса в новые сферы жизни ребенка.

При работе с первой группой детей, главной особенностью интеллектуальной деятельности которых является несформированность ориентировочно-исследовательских действий при восприятии цвета, формы, величины, основным направлением работы является формирование сенсорных эталонов. Так, сенсорными эталонами в области восприятия цвета служат так называемые хроматические («цветные») цвета спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматические цвета – белый, серый, черный. В этих случаях наиболее важным оказывается включение в коррекционно-развивающие занятия заданий, направленных на выделение и исследование свойств и качеств предметов, на формирование

систем сенсорных эталонов. Знакомство с признаками предметов следует осуществлять в три этапа. Сначала формируется умение устанавливать сходство предметов по заданному качеству или признаку («Дай такой же»), затем детей учат находить предмет по называемому взрослому признаку – сначала одному, затем двум («Принеси маленький желтый мяч»). Потом ребенку предлагают назвать предмет и его основные свойства («Что ты принес? Какой он (предмет)?»).

При планировании работы со второй группой детей, для которых характерно недостаточное развитие практической ориентировки на форму и величину; снижение аналитико-синтетической деятельности, основной акцент делается на стимуляции и совершенствовании самих ориентировочных действий, формировании адекватных способов обследования предметов. Эти дети в большей степени нуждаются в играх и упражнениях, совершенствующих наглядно-действенное и развивающих наглядно-образное мышление. Практическая ориентировка в свойствах предметов закрепляется в ходе выполнения заданий с рамками-вкладышами, пирамидками, матрешками, «Досками Сегена», «Коробками форм», разрезными картинками, «Сюжетными вкладками», простыми вариантами пазлов и т.д.

При работе с третьей группой детей, особенностью ориентировочно-исследовательских действий которых является общая пассивность, в центре внимания становится развитие мотивационной направленности на целенаправленные действия с предметами, в том числе - формирование познавательных мотивов, создание проблемных ситуаций; стимуляция активности ребенка на занятиях. Для них значимыми оказываются задания, направленные на формирование представлений о разновидностях свойств предметов, а также на совершенствование самих перцептивных действий, т.е. по всем направлениям сенсорного обучения и воспитания. Поскольку у всех детей этой группы в большей степени отмечался сниженный интерес к предметно-игровым действиям, особое внимание уделяется формированию положительного эмоционального отношения у дошкольников к совместной деятельности с взрослым. При обучении используются задания, которые имеют одни и те же цели, но различаются по форме [1].

Выводы. Адекватным способом, позволяющим провести анализ ориентировочно-исследовательских действий у детей с ОВЗ, является использование сочетания методик, позволяющих провести количественную оценку и качественный их анализ. Это дает возможность оценить уровень актуального развития интеллекта и сделать прогноз в отношении зоны его ближайшего развития. Диагностика состояния ориентировочно-исследовательских действий у детей дошкольного возраста с ОВЗ позволила определить основные направления психологической помощи в развитии интеллекта.

Литература:

1. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. М.: НКЦ, 2016. - 110 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика. 1982. Т. 2. – 365 с.
3. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 98 с.
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
5. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - №4. – С. 6-12.

Психология

УДК: 882

кандидат психологических наук, доцент Вербина Галина Георгиевна

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ АТТРАКЦИЮ

Аннотация. В статье рассматривается феномен «Аттракция», раскрываются различные точки зрения исследователей данного феномена как зарубежных, так и отечественных. Знание приемов и правил аттракции является одним из важнейших условий для построения межличностных отношений. Визуальная импрессия личности, а также использование визуально-семиотической информации при создании «Образа-Я», положительная визуальная самоподача являются основными подходами в исследовании феномена «Аттракция». Материалы статьи могут быть полезными для психологического изучения триады «внешность – личность – образ», при изучении психологических аспектов формирования благоприятного индивидуального имиджа.

Ключевые слова: аттракция, визуальная самоподача, физическая привлекательность, способность формировать аттракцию.

Annotation. Knowing attraction rules and techniques is one of the most important preconditions of successful interpersonal communications in professional environment as well. The leading approach to this problem is the visual personal impression using visual and semiotic information to build the image of the self for visual self-presentation. The materials provided in the article may be useful for psychological research of the triad “appearance – personality – image” as well as psychological aspects of individual image building which is very important for imageology, advertising psychology and professional applications.

Keywords: attraction, ability to attract, factors of attraction.

Введение. В современной научной психологии практически отсутствуют исследования, посвященные изучению визуальных знаков внешнего облика человека, которые могли бы объединить результаты данных исследований в русле различных подходов. Термин «Аттракция» был впервые введен в научную психологическую литературу в 50-ые годы XX века. Феномен «Аттракция» изучали многие выдающиеся исследователи XX века: Д. Бирн, Дж. Клор, Э. Аронсон, Р. Джонс, У. Гриффит, Р. Кендел, Т. Ньюком и др. [2, 12, 13]. В России в 80-ые годы XX века данной проблемой занимался известный отечественный ученый Л.Я. Гозман. Большое количество исследований данного феномена рассматривается в межличностных романтических и дружеских отношениях [3, 4, 14, 17]. В эти годы несколько исследователей, работающих по

данной тематике: Д. Бирн, Дж. Тедеш, У. Гриффит, М. Каплан, Л.Я. Гозман, З.А. Киреева и др. предлагают свои модели структуры аттракции [3, 6, 12, 13].

Изложение основного материала статьи. Изучение проблем невербальной коммуникации привлекает представителей исследователей самых разных направлений психологии, поведенческих и социальных наук, так как в обществе растет интерес к проявлениям невербальной коммуникации и сфера общения начинает занимать все больше места в социуме. По мнению многих ученых это определяет причину роста интереса к практическим руководствам по результативному использованию механизмов невербального общения, знаний, навыков и приемов в благоприятном построении межличностных отношений.

Много работ посвящено изучению феномена «Аттракция», но четкого определения данному явлению так и не появилось [12, 14]. Х. Инглиш и А. Инглиш в психологическом словаре определяют аттракцию как некую особенность объекта, которая позволяет вовлечь человека в совместную с этим объектом активность [15]. В кратком психологическом словаре, датированном 1985 годом, аттракция определяется через «понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого» [7]. В зарубежной научной психологической литературе аттракция рассматривается как установка на партнера общения. Основное внимание уделяется эмоциям и чувствам партнера, суждениям о нем. Отечественные исследователи данного феномена: Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, Г.М. Бреслав, М.А. Абалакина, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, В.С. Агеев и др. рассматривают аттракцию, главным образом, в процессе и закономерностях межличностных отношений на разных этапах их развития [3, 6]. В своих исследованиях О.В. Грива представляет феномен «Аттракция» как положительную установку на партнера общения, который кажется привлекательным, вызывает интерес, симпатию и дружественное расположение [4]. Сколько исследователей, столько же точек зрения существует в науке на данное явление. Например, Г.М. Андреева относит аттракцию к разделу межличностного восприятия. В то же время, многие авторы считают аттракцию аттитудом, установкой на другого человека. Но всех исследователей данного феномена объединяет то, что они рассматривают аттракцию как явление, имеющее эмоциональную окраску. По Л.Я. Гозману, эмоциональная природа аттракции присутствует практически во всех определениях данного феномена [3]. И основной особенностью аттракции как эмоционального явления считается то, что она имеет своим объектом другого человека [1, 3, 4].

О многомерности данного феномена говорит тот факт, что в науке существует множество разнообразных определений аттракции. Вопрос детерминирующих факторов является основным и интересным вопросом, возникающим при изучении данного явления. Несколько работ посвящено изучению причин возникновения аттракции. Многие исследователи в число внутренних факторов возникновения аттракции включают: физическую привлекательность человека (внешняя красота, обаяние, чувство юмора, тактичность, оптимистичность, дружелюбие, коммуникативность и т.д.). Внешние факторы аттракции включают в себя: способность выстраивать доброжелательные отношения с другими людьми, потребность в аффиляции как стремление людей к объединению, желание нравиться, способность быть привлекательным, чувствовать себя ценной личностью; фактор стабильного положительного эмоционального состояния индивида в конкретный момент восприятия; фактор пространственной близости – способность чувствовать допустимую корректную дистанцию в построении межличностных отношениях [3].

Л.Я. Гозман – известный отечественный исследователь феномена «Аттракция» предлагает свою схему рассмотрения структуры аттракции, включающую в себя следующие составляющие: 1) свойства объекта; 2) свойства самого субъекта; 3) соотношения свойств между субъектом и объектом; 4) ситуация, в которой происходит общение; 5) особенности взаимодействия между ними; 6) культурный контекст, в который включены общающиеся индивиды; 7) фактор времени [3].

З.А. Киреева составляет свою модель структуры аттракции, которая, по ее мнению, отражает характеристики человека, способствующие проявлению по отношению к нему доброжелательного отношения. Структура аттракции по З.А. Киреевой включает в себя четыре уровня: 1) социально-психологические качества, связанные с общепсихологическими свойствами (экстраверсия, интроверсия, спонтанность, агрессивность, сензитивность, эмоциональная стабильность, лабильность, тревожность, интернальность); 2) социально-психологические способности (общительность, эмпатия, самоконтроль в общении); 3) социально-психологические качества, формирующиеся в группе (стремление к сохранению теплых эмоциональных отношений, стремление контролировать отношения, стремление к получению признания, власть, покорность, зависимость, независимость, прямолинейность, недоверчивость); 4) социально-психологические качества, связанные с социальным поведением и позицией личности (ответственность, сотрудничество, лидерские склонности, доброжелательность, стиль поведения) [6].

Результаты исследований Э. Аронсона, К. Дайон, Э. Уолстера, Г. Рэйса показали, что фактор внешней физической привлекательности объекта играет большую роль в возникновении аттракции. Исследователи отмечают явление выбора более красивых людей, например, в построении межличностных отношений. И. Сильверман, А. Фейнгольд, Т. Каш, В. Дерлега выделяют тенденцию выбора партнера одной степени привлекательности. Т. Хастон в своих работах показал, что выбор часто определяется самооценкой субъекта. С. Кислер, Р. Барала рассматривают не только самооценку субъекта, но и перспективы потенциального общения с партнером – прогноз ответной реакции. В данных исследованиях результаты показали, что физически привлекательные люди оцениваются выше, испытываемые также приписывают им часто наличие положительных качеств, а также большой успех в жизни. Результаты исследований О.В. Грива подтверждают тот факт, что фактор привлекательности (аттракции) является ведущим механизмом формирования первого впечатления, при построении межличностных отношений с партнером по общению, наделяя его такими положительными качествами, как интеллектуальный, доброжелательный, интересный собеседник, общительный, симпатичный [2, 14].

Существуют и другие внешне проявляемые факторы, которые влияют на возникновение аттракции: это – социально-демографические характеристики: статус, образование, занимаемая должность, профессия и др. По результатам исследований наблюдается положительная связь между оценкой данных параметров объекта субъектом и степенью аттракции. В работах Э. Аронсона однако, подчеркивается, что слишком высокий уровень оценки другого может иметь негативное влияние, например, чересчур высокий уровень компетентности одного может отрицательно сказываться на самооценке другого человека [17].

Невербальные характеристики: улыбка, открытый взгляд и др., отмеченные в исследованиях В. А. Лабунской, Н.В. Казариновым, В.Н. Куницыной, В.М. Погольша и др. оказывают огромное влияние на

возникновение аттракции, симпатии к партнеру по общению. Положительное влияние степени самораскрытия на аттракцию отмечает З. Рубин в своих исследованиях. М. Лернер, Е. Бершейд, Е. Уолстер раскрывают зависимость аттракции от удачливости [4].

Многочисленные исследования, в том числе исследование Д. Бирна и Д. Нильсона, показали, что аттракция коррелирует с похожестью. Похожесть, в данном случае – степень совпадения установок. Л. Фестингер в своем классическом исследовании подчеркнул, что сходство мнений, установок членов групп ведет к росту межличностной аттракции [13, 16].

Результаты исследований Л. Фестингера выделяют также важность пространственной близости между людьми, называемый «proximity effect» («эффект близости»). Очень важно для возникновения аттракции частота общения и встреч. Субъект скорее отнесется положительно и доброжелательно к человеку, которого он часто встречает, чем к незнакомому. В то же время, и здесь стоит отметить, что частые встречи могут как усилить положительную аттракцию, так и формировать отрицательное отношение к другому человеку [16].

В исследованиях Е. Аронсона и Д. Линдена отмечается еще один интересный принцип – еще большая аттракция по сравнению с аттракцией к человеку, который относится к нам хорошо, рождается у нас к тому, кто сначала относился к нам плохо, а потом стал относиться хорошо [12].

Интересна работа Дж. Левингера, в которой исследователь выделяет три ступени аттракции в зависимости от стадий развития отношений. К первой ступени можно отнести ситуации, когда люди составляют определенное мнение о человеке на основе, имеющейся у них информации, но не знают этого человека лично. Второй уровень реализуется либо при единичной встрече, либо при ситуационном ролевом взаимодействии. Первая форма имеет место в кафе, на вечеринках и т.п., вторая – на работе (коллега из другого отдела, офиса и т.п.), дома (сосед этажом выше и пр.). Здесь аттракция формируется на основе той информации, которая получена в том числе и друг от друга, но объем ее все также ограничен. Третья же ступень характеризуется более высокой степенью осведомленности друг о друге. Здесь автор отмечает важность двух процессов – самораскрытие (предоставление более полной информации о себе друг другу) и «инвестирование» (подстраивание друг под друга, совместный опыт, совместные переживания) [6].

Во многих работах отмечается, что хотя аттракция приписывается объекту, на самом деле — это характеристика взаимодействия между субъектом и объектом. Аттракция объекта определяется потребностями и желаниями человека, его оценивающего, не в меньшей степени, чем характеристиками самого объекта [3, 4, 6, 15].

В научной литературе практически нет данных об исследованиях взаимосвязи аттракции и успешности индивида в различных сферах жизнедеятельности, поэтому изучение факторов, влияющих на формирование аттракции, которая позволит быть успешным, является перспективной и актуальной областью для научных работ. Аттракция обеспечивает формирование позитивного отношения к воспринимаемому человеку. В результате процесса аттракции складывается система социальных установок, которые регулируют отношения личности с ее социальной средой.

Теоретическая и практическая актуальность поднимаемой темы обусловлена отсутствием в современной психологии целенаправленных и системных исследований факторов, формирующих аттракцию.

Выводы. Таким образом, аттракцию необходимо рассматривать как комплексное явление, как сочетание эмоционального (эмоция по отношению к другому человеку), поведенческого (аттитюд на другого человека) и когнитивного (эмоциональный компонент межличностного восприятия) компонентов. Аттракция является характеристикой не только объекта, но и субъекта общения – характеристикой их взаимодействия. Существует ряд факторов, оказывающих влияние на формирование и развитие аттракции: фактор общности установок и ценностей субъекта и объекта взаимодействия, их пространственной близости, частоты взаимодействий; внешность, социальные характеристики (статус, образование, профессия и т.п.), невербальные характеристики поведения объекта; самооценка и личностные качества субъекта.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. Учебник для вузов – 5-е издание. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 384 с.
2. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 560 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Издательство Московского Университета, 1987. – 170 с.
4. Грива О.В. Межличностная аттракция и ее детерминирующие факторы / О.В. Грива. Современная психология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 23-25.
5. Джавадова Р.Р. Некоторые вопросы исследования межличностной аттракции / Р.Р. Джавадова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 124-126
6. Киреева З.А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности: диссертация на соискание степени канд. психол. Наук [Электронный ресурс] / Библиотека диссертаций URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/socialno-psihologicheskaja-struktura-attrakcii-i-ee-vlijanie-na-sociometricheskij.html> (дата обращения 25.03.2017).
7. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. - 431 с.
8. Науменко Е.А. Основы профессиональной компетентности специалистов в сфере государственного управления / Е.А. Науменко, О.Н. Науменко // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 6(265). С. 37-41.
9. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж / А.Ю. Панасюк. – 2-е изд. – М.: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации: Дело, 2000. – 238 с.
10. Панфилова А.В. Управление впечатлениями о себе: аттракция, ассертивность, фaszинация [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elitarium.ru> (дата обращения: 28.02.2017).
11. Чирикова А.Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей / А.Е. Чирикова // Психологический журнал. 1999. № 3. С. 81-92.
12. Aronson, E. Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness / Aronson, E., Linder, D. // Journal of Experimental Social Psychology, 1965, 1 (2), 156-171.
13. Byrne, D. Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements / Byrne, D., Nelson, D. // Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1(6), 659-663.

14. Dion K. Physical attractiveness and interpersonal attraction / Dion K. Love and attraction. Oxford, 1979. P. 142-165.
15. English H., English A. A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. — N. Y., 1958.
16. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes / Festinger L. / Human Relations.No. 7 (2). London.
17. Sigal, H. (1969). Liking for a evaluator as a function of her physical attractiveness and nature of her evaluations / Sigal H., Aronson E. // J. of experimental social psychology. Vol.5. No. 38. pp. 187-195.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Данилова Таисия Николаевна
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АДЮЛЬТЕРЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье осуществлён психосемантический анализ представлений о супружеской измене в сознании молодых мужчин и женщин. По результатам ассоциативного эксперимента авторами выявлена и описана специфика семантических универсалий слова-стимула измена испытуемых женской и мужской группы.

Ключевые слова: супружеская измена, месть, ревность, сознание, архетип.

Annotation. In article the psychosemantic analysis of ideas of adultery in of young men and women's consciousness is carried out. According to the results of an associative experiment authors revealed and described specifics of semantic universals of a word incentive "treason" of examinees of female and men's group.

Keywords: adultery, revenge, jealousy, consciousness, archetype.

Введение. Проблема супружеской измены – одна из наиболее часто встречающихся в практике психологического консультирования и психотерапии. В психологической литературе описаны различные виды адюльтера (супружеской измены) и причины её возникновения. Истоки возникновения измены берут своё начало в детско-родительских отношениях (З.Фрейд, М.Кляйн, О.Фенихель), в неадекватно сформированном социальном чувстве (А.Адлер), в невротической потребности любви (К.Хорни), навязанной «судьбе» (Л.Сонди), в повторяющемся из поколения в поколения жизненном сценарии (Э.Бёрн), в доминировании определённых архетипических фигур коллективного бессознательного (К.Юнг), в некрофильном характере (Э.Фромм).

Однако, несмотря на значительное внимание, уделяемое психологами межличностным отношениям мужчины и женщины, проблема измены в настоящее время, за исключением единичных исследований [3; 6; 11; 15], остаётся мало изученной.

Так, осуществив теоретический анализ данной проблемы, Т.Волкова [3] описывает основные причины супружеской измены:

1. *Новая любовь.* Как правило, такая причина характерна для браков, в которых изначально любовь была незначительной или вовсе отсутствовала: рассудочные, рациональные или вынужденные браки, основанные на выгоде, традиции, страхе одиночества или иных подобных побуждений.

2. *Возмездие.* Измена в данном случае - месть за неверность супруга, потребность восстановить чувство уязвлённого самолюбия.

3. *Поруганная любовь.* Чаще всего встречается в браках с неважным чувством. Один из супругов страдает от неудовлетворённой аффилиативной потребности, что, зачастую, побуждает его находить вне семьи способы её удовлетворения.

4. *Поиск новых любовных переживаний.* Этот тип измен характерен, как правило, для супругов, проживших вместе более 15-20 лет, то есть когда чувства потеряли свою романтическую окраску. Также он встречается в семьях с так называемой гедонистической моралью, когда от жизни берётся все возможное.

5. *Восполнение.* При этом типе измен человек компенсирует недостаток любовных отношений, который возникает из-за длительных разлук, болезни супруга и других ограничений на полноту любви в браке.

6. *Тотальный распад семьи.* В данном случае измена — фактически создание новой семьи, когда прежняя по тем или иным причинам воспринимается нежизнеспособной.

В настоящее время в работах по психосемантике описаны семантические пространства различных психических состояний (восторга, апатии, радости, воодушевления, гнева и др.). В то же время семантическое пространства супружеской измены практически нигде не представлено. В связи с этим **объектом** данного исследования является сознание молодых мужчин и женщин.

Предметом: специфика представлений о супружеской измене в сознании молодых мужчин и женщин.

Цель: выявить и описать специфику конгломерата коннотативных значений образа измены (адюльтера) в сознании молодых мужчин и женщин.

Методологическим базисом данной работы явилась техника субъективного шкалирования. В качестве объектов шкалирования выступали категории, полученные в ходе ассоциативного эксперимента.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняло участие 46 человек (в возрасте от 22 до 30 лет), 23 мужчины и 23 женщины. Из них - 30 человек состоят в зарегистрированном браке, 16 – в незарегистрированном. Опыт супружеской измены имеют 28 респондентов, у 18 опыт измены отсутствует. Дифференциация выборок осуществлялась по половому признаку. Специального дополнительного интервьюирования по анализу причин супружеской измены мы не проводили, однако часть испытуемых, в ходе проведения эксперимента спонтанно высказывалась о том, какие факторы её обуславливают и к каким последствиям это может привести.

В качестве основного метода исследования выступал ассоциативный эксперимент как один из наиболее распространённых методов семантического анализа. Применение ассоциативного эксперимента позволяет создавать различные экспериментальные ситуации, заключающиеся в предъявлении испытуемым различных

заданий и вызывающие их вербальные реакции, имеющие неосознанный стереотипный характер. Фактически, ассоциативная техника отражает одновременно и когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями (А.Г. Шмелёв), и систему личностных смыслов испытуемых (В.Ф. Петренко).

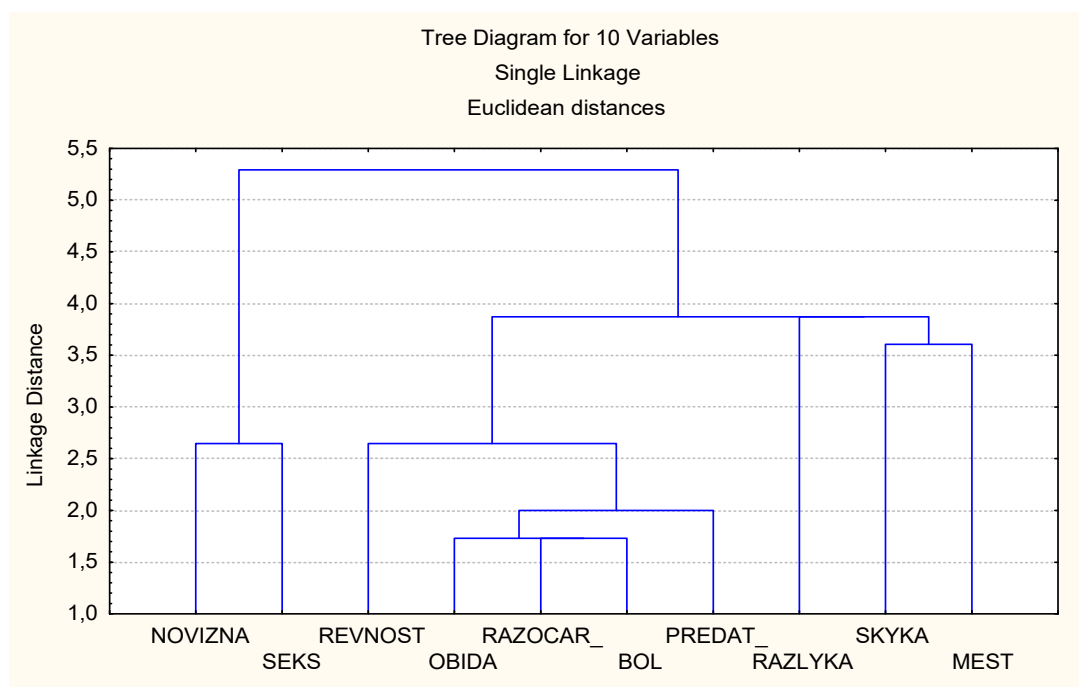
Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе исследования испытуемым необходимо было дать 7 ассоциаций, которые актуализировались у них в сознании при слове измена (оговаривалось, что имеется в виду супружеская измена). Эксперимент носил ненаправленный характер, однако практически все респонденты давали ассоциации одного грамматического класса (существительные, выражающие состояния или свойства личности). На следующем этапе исследования осуществлялось ранжирование названных испытуемыми слов в порядке частоты их употребления. Ассоциации, проявившиеся только у 1 или 2 респондентов, как правило, носят случайный характер, обусловленный индивидуальными особенностями личности, поэтому дальнейшей обработке они не подвергались.

Были выделены 10 наиболее часто встречающихся ассоциаций, так называемые семантические универсалии стимула (В. Серкин). В дальнейшем мужской и женской группе было предложено по 7 бальной шкале оценить степень сходства данных ассоциаций со словом измена. Таким образом, были составлены матрицы группового сходства, которые в дальнейшем подвергались процедуре факторного и кластерного анализа (компьютерный пакет Статистика 6).

Факторный анализ является удобным средством построения своеобразных «смысловых полей», объединяющих разные переживания измены на основе близости их личностных смыслов в сознании испытуемых.

Ниже представлены результаты кластеризации и факторизации по выборке испытуемых обеих групп, позволяющие выделить и описать специфику смысловых инвариантов, определяющих семантику измены в сознании молодых мужчин и женщин.

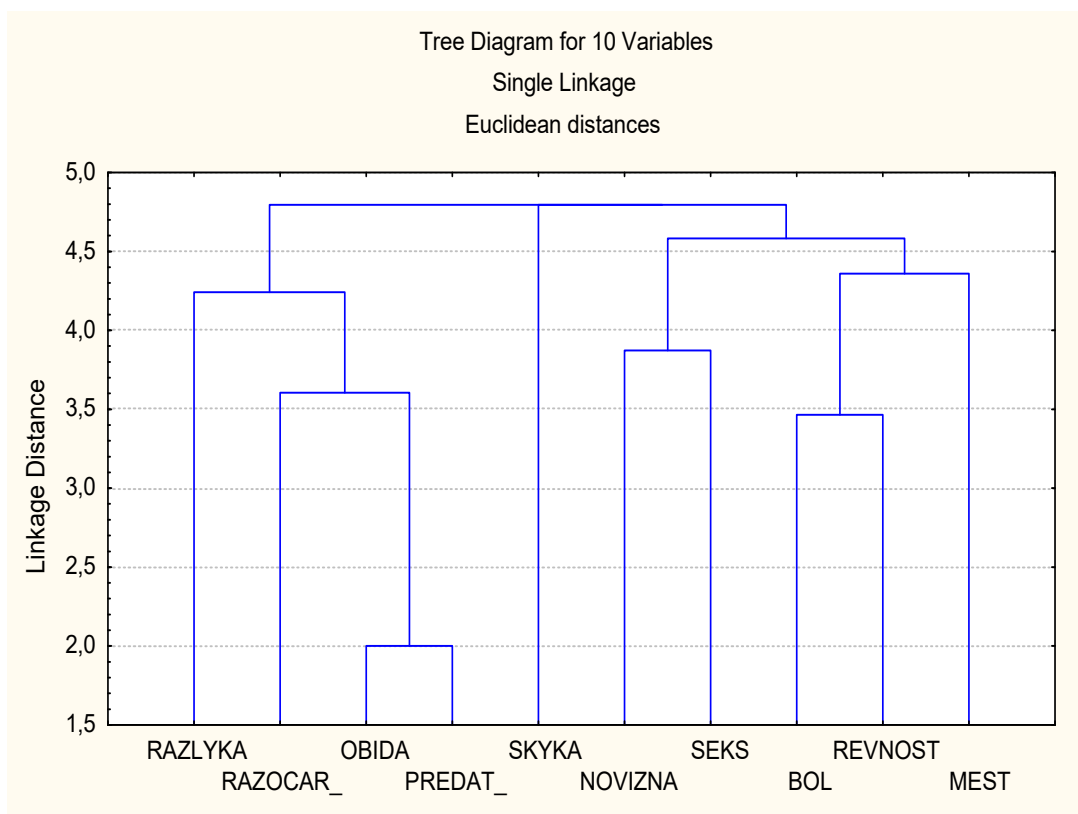


Дендрограмма результатов кластеризации по женской группе

Таблица 1

Результаты факторного анализа по женской группе

Continue	Extraction: Principal components (Marked loadings are , 7 00000)	
Variable	Factor 1	Factor 2
Месть	-0,281471	-0,870833
Предательство	0,676445	-0,624803
Ревность	0,937515	0,160040
Боль	0,729470	0,603784
Разлука	0,025462	0,917116
Секс	-0,952010	0,200811
Разочарование	0,935868	0,118024
Новизна	-0,881464	0,400625
Обида	0,956877	-0,286168
Скука	0,956877	-0,286168
Expl. Var	6,33888	2,758538
Prp. Totl	633889	25854



Дендрограмма результатов кластеризации по мужской группе

Таблица 1

Результаты факторного анализа по мужской группе

Continue	Extraction: Principal components (Marked loadings are, 7 00000)	
Variable	Factor 1	Factor 2
Мечь	-0,735241	-0,254222
Предательство	0,76032	-0,245168
Ревность	-0,357848	0,642186
Боль	-0,36178	0,919709
Разлука	0,484948	-0,544871
Секс	-0,614842	-0,575379
Разочарование	0,971862	0,119879
Новизна	-0,857537	-0,419644
Обида	0,835998	-0,436135
Скука	-0,62104	-0,539795
Expl. Var	4,252588	2,691106
Prp. Totl	425259	26111

Обсуждение результатов исследования. Таким образом, по каждой выборке испытуемых были получены дендрограммы, содержание которых представлено различными классами сходных семантических объектов (кластерами), выступающими в качестве, так называемых, смысловых инвариант и составляющих основу коннотативных значений образа измены у участников эксперимента. Нами была выявлена и описана структура категоризации семантических признаков анализируемых объектов. Так, на высоких уровнях семантического сходства (в группе молодых женщин) выделено три семантических класса (кластера). В состав первого вошли такие категории как новизна и секс, второй кластер, названный «Формы реакций на измену» включил в себя: обиду, разочарование, боль, ревность. Содержание третьего кластера, названного нами «Основные причины супружеской измены» представлено сочетанием понятий скука и мечь. Результаты факторного анализа во многом расширяют представления об измене в сознании молодых женщин. Так, в ходе факторизации было выделено два достаточно независимых факторов (63% и 25% от общего количества дисперсии). Состав первого фактора представлен шкалами: ревность (0,94), боль (0,73), разочарование (0,94), обида (0,96), скука (0,96), секс (-0,95), новизна (-0,88). Как видно из полученных результатов наблюдается обратная корреляция между переживанием измены и причинами её возникновения. Второй фактор вобрал в себя шкалы: мечь (-0,87) и разлука (0,917). Возможно, обратная корреляция между данными шкалами объясняется тем, что, когда люди находятся на расстоянии (в разлуке) желание отомстить за причиненные страдания снижается.

Достаточно интересными выглядят результаты, полученные по мужской группе. Как видно из представленной выше дендрограммы, выделилось несколько кластеров с достаточно высоким уровнем

семантического сходства. Так, в состав первого кластера вошли переменные: скука, новизна, секс. Результаты, полученные в ходе факторного анализа, во многом расширяют представления об измене в сознании молодых мужчин. Нами получено два достаточно независимых фактора (42% и 26% от общей дисперсии). Состав первого фактора представлен шкалами мечь (-0,74), предательство (0,77), разочарование (0,97), новизна (-0,86), обида (0,84), скука (-0,62).

Именно скука, по мнению известного датского философа С.Кьеркегора, является главной причиной, побуждающей человека к различного рода интригам, любовным играм и другим формам бессмысленного времяпрепровождения. Для таких мужчин, как правило, в измене более всего интересен опыт переживания новых сексуальных ощущений - это всего лишь физическая измена, не имеющая никакого отношения к любви. Э. Фромм, описывая природу такого типа личности, особое внимание уделял её рыночному характеру. Отношения такого мужчины направлены на обладание объектом, женщина же просто используется в качестве атрибута получения нового удовольствия.

Обида и предательство составляют содержание второго кластера. В данном случае речь идёт уже о реакции мужчин на ситуацию, в которой объектом обмана становятся они сами. Аналогичный кластер можно наблюдать и в женской группе. На наш взгляд, это связано с тем, что независимо от принадлежности к тому или иному полу, переживание измены любимого человека воспринимается как предательство и вызывает у человека сильную обиду.

Состав третьего кластера в мужской группе представлен категориями: боль, ревность, мечь. По результатам факторного анализа сочетание переменных ревность (0,64) и боль (0,91) составили содержание второго фактора. Ревность – одна из причин, приводящих мужчину к супружеской неверности, которая может быть расценена как акт возмездия. Как показывают результаты предыдущих исследований [4], именно ревнивые мужчины чаще всего изменяют своим жёнам. А переживаемая ими ревность и упреки в адрес любимой женщины относительно её неверности не что иное, как проекция собственных желаний и поступков. Измена для такого мужчины – единственный шанс сохранить свою самооценку, зависящую во многом от эмоциональной привязанности к женщине. Оскорблённое самоуважение побуждает к ревности, униженное самолюбие толкает на измену. «...Мужчиной движет беспредельное желание овладеть всеми женщинами и только давление общества препятствует ему поступать согласно его желаниям. Поэтому люди не могут не ревновать друг к другу, и эта взаимная ревность и соперничество будут продолжаться, даже если исчезнут все их социальные и экономические оправдания» [14, с. 248].

Рассматривая любовь по фроммовски – как установку, ориентацию характера личности, можно с уверенностью сказать, что сознание современных мужчин и женщин во многом мифологизировано, поскольку в их представлениях любовь, в первую очередь, зависит от свойств и качеств объекта (то есть от того, по отношению к кому переживается это чувство). Однако это не любовь, а символическая привязанность, представленная ревностью, мечью, ненавистью, изменой. Достаточно обратиться к высказываниям большинства респондентов, чтобы заметить те идиоматические изменения при описании отношения к близким людям, о которых в своей работе «Иметь или быть?» указывал Э. Фромм. «Некоторые изменения смыслового значения понятия «бытие» и «обладание»...выразилось во все большем использовании для их обозначения существительных и все меньшем - глаголов» [15,с.26]: «Для дома у меня есть жена, для души – любовница», «Любой нормальный мужик должен иметь любовницу», «Что это за мужчина если у него была только одна баба», «Я часто испытываю ненависть к своему мужу».

Желание полностью обладать другим - один из главных механизмов, инициирующих проявление ревности и как следствие – измену. Рассматривая природу желания другого, как главный фактор конституирования субъекта, основоположник французской школы структурного психоанализа Ж.Лакан особое внимание уделяет проблеме соотношения любви и желания. «Целью любви является не удовлетворение, а бытие... Желание быть любимым – это желание захватить, заманить, любящий объект, закабалить его в абсолютной особенности себя самого как объекта» [8, с. 361]. Получается, что в современной культуре дифирамбы, воспевающие всепоглощающую силу любви к Другому, на самом деле дифирамбы в адрес собственной личности, её безграничной власти и могущества над другим человеком.

Не зря в индивидуальной психологии А.Адлера измена – это всегда акт мести поработанной личности своему работодателю. В данном случае работодатель – это тот, кто обладает властью и ограничивает свободу другого человека. Ярким подтверждением выше изложенного являются ответы тех респондентов, которые имели опыт супружеской измены (то есть сами изменяли). Так, одна из респонденток, молодая женщина 27 лет объясняла мотивы своей измены мужу: «Мой муж – человек властный и в чём-то деспотичный. У него достаточно жёсткая система видения мира, моя жизнь – сплошные ограничения и запреты (необходимо отметить, что супруг на 15 лет старше). Мне не нравится спать с другими мужчинами, но именно в эти моменты я принадлежу себе, а не ему. Я – хорошая жена и мать и заслуживаю уважения к своим желаниям...». Из ответов испытуемых мужской группы (молодой мужчина 29 лет, в браке состоит 4 года): «Жена нужна для семьи (воспитывать ребёнка, создавать «очаг»), любовница – для того, чтобы отводить душу. И вообще, у любого, уважающего себя мужика, должны быть и другие женщины».

Данное высказывание во многом подтверждает сложившееся в нашей культуре стандартные стереотипы, о том, что настоящий мужчина должен обязательно иметь отношения со многими женщинами. Пропагандируемые СМИ, примитивными художественными фильмами, рекламными роликами, эти стереотипы беспрепятственно проникают в сознание молодых людей, формируя представления о браке и семье, о природе «истинных» взаимоотношений мужчины и женщины.

Одним из источников дополнительной информации для объяснения данного феномена, без сомнения, являются работы основоположника аналитической психологии К.Г. Юнга, который развивает проблему поглощенного и поглощающего, указывая на то, что один из супругов обычно быстрее находит себя в браке, чем другой. Брак в интерпретации К.Г. Юнга – это союз более простой и более сложной личности. Более сложная личность поглощает более простую, в результате чего поглощенный находится целиком внутри брака. Он обращен к другому и полностью зависит от него. Поглощающий, в свою очередь, имеет власть над другим партнером. «Пытаясь найти в другом все те тонкости и сложности, которые должны быть противоположностью и дополнением его собственных граней, он разрушает простоту другого» [17, с. 211]. Таким образом, сложный человек «содержит» в себе более простого, но сам не может «содержаться» в последнем. К.Г. Юнг отмечает, что каждый супруг стремится быть в роли как поглощенного, так и

поглощающего. Поэтому в браке более сложная личность создаёт проблемы, пытаясь удовлетворить свою потребность в целостности (в поглощении другим) на стороне.

Возможно, корни данного феномена коренятся в природе коллективного бессознательного современных мужчин и женщин. Образ жены на протяжении многих веков (в дохристианской языческой культуре) был связан с браком и семьей, а образ любовницы – с любовью. «Мир брака патриархален, не свободен, общественен, находится под уздой закона. Мир любви – его перевёрнутое отражение. Он личностен, свободен. Он не обременён ни домашними заботами, ни чувством долга... Вот потому-то мужьям законные жены постылы. Слишком легко обладать теми, кто рядом» [6, с. 24].

Браки в молодом возрасте, по мнению К.Г. Юнга, как правило, находятся под властью бессознательных интенций человека и только в процессе взросления выбор становится более сознательный (осмысленный). Долг, ответственность, честь, выполнение обязательств по отношению к близким – характеристики психологически зрелой личности, способной отразить последствия супружеской измены. В сознании же молодых людей, как показывают результаты проведённого исследования, данные категории не представлены.

Выводы. Таким образом, проведённое психосемантическое исследование представлений о супружеской измене в сознании молодых мужчин и женщин позволило сделать следующие выводы:

1. В качестве основных причин (имеющих сходную семантику) супружеской измены в сознании молодых мужчин и женщин выступают скука и месть.
2. Тезаурус супружеской измены в сознании молодых мужчин представлен, в первую очередь, категориями ревности, новизны ощущений, секса, обиды и предательства.
3. Представления о супружеской измене в сознании молодых женщин связаны с обидой, предательством, разочарованием, болью, ревностью.
4. Проведённое психосемантическое исследование представлений о супружеской измене в сознании молодых мужчин и женщин наиболее ярко продемонстрировало существование культурных стереотипов, во многом инициирующих возникновение адюльтера.

Литература:

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит., 1975. – 504 с.
2. Бердяев Н.А. Дух и реальность. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2003. – 679 с.
3. Волкова Т.Н. Опыт исследования супружеских измен. – Вопросы психологии, №3, 1993
4. Данилова Т.Н. Между Любовью и Ненавистью: психосемантическое исследование тезауруса ревности. – Журнал практикующего психолога, №12, 2006. – Киев, С. 90-100
5. Данилова Т.Н. Опыт применения судьбоаналитической концепции Л.Сонди при исследовании личности ревнивых женщин. – Журнал практикующего психолога, №13, 2007. – Киев, С. 118-126
6. Гендер и общество в истории \ под ред. Л.П. Репиной, А.В. Стоговой, А.Г. Суприянович. – С.Пб.: Алетейя, 2007. – 696 с. - (Серия «Гендерные исследования»)
7. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
8. Лакан Ж. Семинары, Книга 1: Работы Фрейда по технике психоанализа. Пер. с фр. \ Перевод М.Титовой, А. Черноглазова (Приложения). М.: ИТДГК «Гнозис», Издательство «Логос», 1998. – 432 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. Мясичев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с.
11. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1997. – 400 с.
13. Серкин В.П. Методы психосемантики: учебное пособие – М.: ЭКСМО, 2005. – 267 с.
14. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 664 с.
15. Фромм Э. Иметь или быть?: Пер. с англ. / Общ. ред. и посл. В.И. Добренёв. – 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
16. Шмелёв А.Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с., илл.
17. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души \ Пер. с нем.-М.: Канон, 1994. - 336с. - (История психологии в памятниках)

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Дубровина Ольга Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ПРИСВОЕНИЕ ИМУЩЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛОМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В работе было изучено отношение персонала к имуществу собственной организации. В исследовании использовался метод неоконченных предложений и метод многомерного шкалирования для определения специфики отношения к организационному имуществу. Нами были выявлены различия в представлениях о имуществе организации и иных видах имущества. Были опрошены 103 человека от 20 до 50 лет (мужчины и женщины), имеющие опыт работы в организациях и имеющие доступ к имуществу организации. Исследование показало, что имущество организации в представлениях персонала выглядит обезличенным, не имеющим владельца, также было выявлено, что имущество организаций чаще подвергается присвоению, в сравнении с другими видами имущества, при этом факт присвоения организационного имущества не интерпретируется как воровство или хищение. Имущество референтной группы, значимых людей меньше подвержено присвоению. Предложены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: присвоение имущества организации, отношение персонала к имуществу организации, психологические аспекты недостач в организациях.

Annotation. The purpose of this study was to investigate employees' attitudes to organization property. The study compared employee attitudes to organization property with those to other types of property. It analyzed employee perceptions on organization property.

The authors conducted a survey among a total of 106 people aged 20- 50 years (men and women) who are having or have had work experience in organizations. The method of unfinished sentences and the method of multidimensional scaling were used. The authors identified the differences in the perceptions on organization property and other types of property. The study showed that organization property seems as impersonal, and nobody's property in employees' perceptions. It was also revealed that organization property is more often exposed to appropriation than other types of property. Reference group property, significant people property is less prone to appropriation. Areas for future research are proposed.

Keywords: appropriation in organizations, organization property, employees' attitudes, psychological aspects.

Введение. В новостях мы часто слышим и видим репортажи о коррупции, кражах в особо крупном размере, бытовых кражах, но это далеко не самые частые виды воровства. Один из видов воровства происходит намного чаще: это воровство в организации. Мелкие кражи: «плохо лежащая» канцелярия, другие расходные материалы, продукция, кражи в более крупных размерах: денежные средства из кассы, в обход кассы. С феноменом поведения сотрудников, приводящего к недостаткам, сталкиваются многие российские и зарубежные организации. За последние несколько десятилетий этот феномен становится всё более и более распространенным. Так, согласно статистическим данным в США средняя стоимость имущества, похищаемого высококвалифицированными специалистами за месяц, составляет около \$60 000, а членами команды менеджеров и того больше — приблизительно \$250 000 (Сердюк В.А., 2003).

Согласно другим данным ежегодно сотрудники зарубежных компаний наносят ущерб бизнесу в размере нескольких миллиардов долларов. Около 75% всех служащих совершают кражу, по меньшей мере, один раз в году, причем половина от этого числа работников крадет регулярно. Примерно одно из трех предприятий ежегодно разрушается в результате краж, совершенных служащими (Mather, R., 2001).

Согласно данным Association of Certified Fraud Examiners (международная организация, которая занимается борьбой с мошенничеством и преступлениями «белых воротничков»), западные компании из-за мошенничества сотрудников теряют около 6% своего оборота (напомню, на Западе на деловую разведку рекомендуется тратить от 0,5 до 1,0% от оборота). Результаты исследований, проведенных в российских фирмах, дают примерно такие же если не еще более худшие результаты. Это неудивительно, так как на свою безопасность отечественные фирмы затрачивают мене 0,1% от оборота (Николаенко М., 2010).

За последние два года ущерб от корпоративных преступлений вырос в России в четыре раза, говорится во Всемирном обзоре экономических преступлений известной консалтинговой фирмы Price waterhouse Coopers. Ущерб от одного преступления в России в пять раз выше среднемирового: 12,8 млн. долларов против 2,4 млн. долларов. Доля страдающих от внутреннего воровства в России тоже больше мировой — 59% против 43% (в Центральной и Восточной Европе — 50%). Опрошено было свыше 5400 фирм, в том числе 125 крупных предприятий из России (Комаров В., 2011).

Таким образом, данные статистики показывают, что феномен поведения, приводящего к недостаткам, является распространенным в современном обществе. Подобное поведение ведет к разобщению коллектива. Руководители перестают доверять своим сотрудникам, вводят жесткий контроль за продукцией, используемыми материалами, денежными активами. Определенное отношение к организационному имуществу накладывает отпечаток и на отношение к государственному, общественному имуществу, работе в целом, конкретным фирмам. Происходит девальвация ценности чужого имущества, бережного отношения к имуществу организации.

Можно сделать вывод, что проблема мелкого воровства в организациях является достаточно распространенной. Работодатели, представители служб безопасности определяют эту проблему, как значимую и актуальную, с другой стороны, сами сотрудники не считают такое поведение предосудительным, приводящим к проблеме. Разные сотрудники по — разному объясняют такое поведение. Для одних мелкое воровство в организации — дополнительный заработок, для других необходимая мера для выживания, для других — игра. Можно предположить, что в основе таких объяснительных конструкций лежит отношение персонала к собственности организации.

Проблема разрабатывалась в таких областях науки как экономика, юриспруденция, маркетинг и другие. Многие исследователи, так или иначе, затрагивали феномен воровства в организациях в своих работах, описывали различные проявления данного феномена. Например, Захаров Н.Л. в своем исследовании связывает феномен присвоения продукции предприятия с недостатком льгот у сотрудников (Захаров Н.Л., 2001). А Жукова Е.В. предлагает способ борьбы с поведением, приводящим к недостаткам в организациях, основанный на модели Шапиро-Стиглица (Жукова Е.В., 2012).

Цель нашего исследования — выявление отношения персонала к имуществу организации, представлений об организационном имуществе.

В нашей работе феномен присвоения организационного имущества был включен в число психологических феноменов, получил определение и описание. Были рассмотрены его когнитивные аспекты, в частности представления персонала об имуществе организации.

Изложение основного материала статьи. Методика. Эмпирическую базу исследования составили несколько процедур, в которых приняли участие в общей сложности 103 человека. Выборка была выровнена по возрасту, по стажу работы в организации. Это были офисные работники, выполняющие функции менеджеров, секретарей, а также разнорабочие, все они имели доступ к имуществу организации. В работе были использованы следующие методы исследования:

1. Методика неоконченных предложений для сбора первичных данных для анализа и корректировки плана исследования.

2. Фокус-группы для сбора тезауруса и получения описаний имущества.

В ходе проведения фокус-групп были собраны слова и выражения, характеризующие разные виды имущества (всего 31 характеристика), которые в дальнейшем используются как дескрипторы.

В качестве объектов были использованы виды имущества разной принадлежности (моё, общее, имущество родственников, трофеев, ничьё имущество, имущество организации, имущество друга и имущество значимого человека).

Полученные результаты были оценены с помощью семантического дифференциала и подвергнуты процедуре многомерного шкалирования и кластерного анализа.

3. Кластерный анализ для понимания структуры представлений персонала об имуществе. Данный вид анализа дает возможность отследить структурные и содержательные изменения в содержании самосознания испытуемых. Статистическая обработка проводилась в программе STATISTICA 10.

4. Многомерное шкалирование (для выявления структуры феномена) проходило в программе SPSS 22. Для многомерного шкалирования была взята общая матрица данных, полученная методом сжатия куба. Данная матрица была перенесена в SPSS, после была получена конфигурация объектов в пространстве двух измерений.

Результаты кластерного анализа. По результатам кластерного анализа было выделено три больших кластера. В первый входят такие объекты, как «общее имущество», «имущество организации», «трофей» и «чужое имущество». Во второй кластер составляют такие объекты, как «имущество друга», «имущество родственников», «имущество значимого человека». Отдельно находится один объект — «моё имущество».

Можно сделать вывод о том, что отношение испытуемых к организационному имуществу имеет свою специфику и отличается от отношения к другим видам имущества, что в свою очередь, значит, что и поведение строится исходя из разных исходных представлений. И, при выведении способов предотвращения поведения персонала, приводящего к недостаткам, стоит учитывать данные результаты. Более подробно результаты кластерного анализа, а также их соотношение с возможностями используемого на практике диагностического инструментария, который позволяет прогнозировать поведение работника по отношению к имуществу компании, были представлены нами ранее (Дубровина О.И., Богданова М.В., 2018).

Результаты многомерного шкалирования. На основе анализа полученных результатов можно сделать предположения об осях, относительно которых принимают свои положения и различаются ролевые позиции.

Левый полюс горизонтальной оси был представлен такими объектами, как «Ничье имущество», «Чужое имущество», «Имущество организации», а правый полюс представлен объектами «Моё имущество», «Трофей». Можно предположить, что объекты расположены по субъективной принадлежности имущества. От имущества, не имеющего владельца, до субъективно значимого «Моего». В середину данной оси попали такие объекты, как «Общее имущество», «Имущество друга», «Имущество родственников». Отсюда следует, что в качестве одного из параметров для оценки отношения к разному виду имущества испытуемые выделяют принадлежность имущества по шкале «моё-чужое».

К полюсу «чужого имущества» закономерно относятся объекты «Чужое имущество», «Ничье имущество», также к этому полюсу ближе оказывается и «Имущество организации». Это подтверждает один из результатов кластерного анализа, а именно: «имущество организации оценивается, как ничье и общее, то есть оно не имеет владельца, не принадлежит кому-то, а, следовательно, факт присвоения организационного имущества не интерпретируется, как воровство или хищение». Также этот результат подтверждает, что одним из возможных путей предотвращения присвоения организационного имущества будет трансформация отношения персонала к организационному имуществу: из чужого, обезличенного, «ничейного», в имеющего владельца, отчасти «моего».

Верхний полюс вертикальной оси представлен такими объектами, как «Ничье имущество», «Моё имущество», а нижний — «Имущество значимого человека», «Имущество друга», «Имущество родственников». Можно предположить, что данная шкала отражает такой параметр, как регламентированность правил пользования, отношения к имуществу, наличие или отсутствие и строгость социальных норм, возможно, ответственность за использование. Своим и ничьим имуществом можно распоряжаться так, как хочется, как угодно. С большей или меньшей ответственностью. А к имуществу референтной группы нужно относиться бережно.

Объект «Имущество организации» находится ровно посередине между этими двумя полюсами. Можно предположить, что отношение испытуемых к данному объекту является неопределенным. Испытуемые не могут отнести организационное имущество ни к одному из полюсов. Имуществом организации нельзя распоряжаться по собственному усмотрению, однако и жестких правил, социальных норм по отношению к нему нет. Эта неопределенность, возможно, и рождает лояльное отношение к кражам персонала, присвоению организационного имущества. Здесь важно самой организации каким-либо образом позиционировать своё имущество с целью «ухода из зоны неопределенности».

Выводы. По результатам исследования были получены следующие выводы:

1. Нами были выявлены различия в представлениях о имуществе организации и иных видах имущества.

2. Имущество организации в представлениях персонала выглядит обезличенным, не имеющим владельца.

3. Имущество референтной группы, значимых людей меньше подвержено присвоению.

4. Мы видим одним из направлений профилактики присвоения имущества организации разработку инструментов, процедур трансформации, преобразования отношения персонала к собственности организации, которая может следовать одному из двух путей:

1. Организационное имущество должно восприниматься как собственное. Для этого нужны процедуры, позволяющие «освоить» это имущество, проецировать собственные, субъективные особенности на взаимодействие с этим имуществом;

2. Организационное имущество могло бы восприниматься как имущество референтной группы. Для этого также необходимы процедуры, позволяющие причислить, как саму организацию, так и её имущество в собственную референтную группу.

Возможно, одним из таких методов является внесение в корпоративную культуру организации пунктов, касающихся отношения персонала к собственности организации, а также демонстрация, трансляция данных пунктов, как ценностей организации со стороны руководства, что позволит снизить факты проявления данного феномена.

Наше исследование только приоткрыло завесу не изученности феномена присвоения организационного имущества. Остается ещё множество неизученных аспектов феномена. Так, можно искать психоаналитические корреляты, поставив гипотезу о том, что за изучаемым поведением стоит скрытая агрессия.

Также можно изучать и описывать индивидуальные характеристики персонала, демонстрирующего данное поведение, искать психологические причины в данном поведении, например, предположив, что присвоение имущества организации сотрудниками связано с локусом контроля, удовлетворенностью социальным статусом, личной жизнью, уровнем самооценки.

Можно искать способы управления данным феноменом, на основе полученных данных выстраивать рекомендации по профилактике присвоения организационного имущества сотрудниками. Для этого, например, можно, с помощью постулатов бихевиоризма, подбирать различные стимулы таким образом, чтобы с их помощью добиться реализации феномена.

Наконец, несомненный интерес представляют кросскультурный, гендерный, и возрастной аспекты проявлений данного феномена.

Литература:

1. Дубровина О.И., Богданова М.В. Представления персонала об отношении к собственности организации // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / Отв. Ред. А.Н. Занковский, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 923-935.

2. Жукова Е.В. Воровство сотрудников – проблема работодателя / Е.В. Жукова // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2012. – № 9.

3. Захаров, Н. Л. Воровство и льготы в структуре трудового поведения / Н.Л. Захаров // Социс. – 2001. – № 6. – С. 67-72.

4. Комаров, В. Противодействию корпоративному мошенничеству и хищениям [Электронный ресурс] / В. Комаров. – Режим доступа: <http://sec4all.net/modules/myarticles/article.php?storyid=1156> (дата обращения 19.02.19)

5. Николаенко, М. Угрозы нового века. Враг рядом, он в каждом из сотрудников [Электронный ресурс] / М. Николаенко. – Режим доступа: http://www.globaltv.ru/show/717_ugrozyi_novogo_veka_vrag_ryadom_on_v_kajdom_iz_sot.html (дата обращения 19.02.19)

6. Сердюк, В.А. У «них» тоже воруют?! [Электронный ресурс] / В.А. Сердюк. — Режим доступа: <http://www.kapr.ru/articles/2003/5/534.html> (дата обращения 19.02.19)

7. Mather, R. Protect Investments / R. Mather // Executive Excellence – 2001 – Vol. 18/ - No. 10. – P. 8.

Психология

УДК 159.923.31

кандидат педагогических наук Евграфов Иван Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Игошина Нелли Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Тагирова Наталья Петровна

Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИНДРОМА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы представлено экспериментальное исследование проблемы психоэмоционального выгорания работников педагогической сферы в процессе профессиональной деятельности. Авторами статьи установлено, что психоэмоциональное выгорание представляет собой психический процесс изменения аффективной, когнитивной, конативной и мотивационной сферы человека в процессе профессиональной деятельности. В результате психоэмоционального выгорания происходит трансформация психической сферы личности связанной с нарушением механизмов адаптации к психоэмоциональной нагрузке. Следствием такого рода дезадаптации является снижение порога чувствительности к неблагоприятным факторам социальной среды.

Ключевые слова: психоэмоциональное выгорание, педагогические работники, профессиональная деятельность, субъективные факторы профессионального выгорания.

Annotation. The pilot study of a problem of psychoemotional burning out of workers of the pedagogical sphere in the course of professional activity is presented in author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature. By authors of article it is established that psychoemotional burning out represents mental process of change of the affective, cognitive, konativny and motivational sphere of the person in the course of professional activity. Psychoemotional burning out is resulted by transformation of the mental sphere of the identity of the adaptation to psychoemotional loading connected with violation of mechanisms. Reduction of the threshold of sensitivity to adverse factors of the social environment is a consequence of such disadaptation.

Keywords: psychoemotional burning out, pedagogical workers, professional activity, subjective factors of professional burning out.

Введение. Психоэмоциональное выгорание в профессиональной сфере представляет собой психический процесс изменения аффективной, когнитивной, конативной и мотивационной сферы человека в процессе профессиональной деятельности. Симптомами психоэмоционального выгорания являются: повышенная напряженность, раздражительность, вспыльчивость, возбудимость, конфликтность, психоэмоциональная усталость, хроническая утомленность, стресс неустойчивость, пониженное настроение, индифферентное отношение к окружающей действительности, отсутствие интереса и мотивации к педагогической

деятельности, развитие фобий и фрустрации. Причинами психоэмоционального выгорания педагогических работников являются: ригидность мышления, однотипность сознания, стереотипность восприятия, консервативность взглядов, пессимистическое отношение, сниженная психорегуляция, повышенная тревожность и слабость нервных процессов [2, 3, 14, 15, 18, 25, 26].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления субъективных факторов синдрома психоэмоционального выгорания у педагогов нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие педагоги МОУ СОШ № 44, г. Чебоксары. В основную выборку вошли: 143 педагога (женщины) разных предметных областей от 23 до 59 лет ($41,01 \pm 9,79$), стаж педагогической работы от 1 года до 37 лет ($18,31 \pm 9,91$). Образование высшее. Анализ результатов по интегральному показателю профессионального выгорания показал, что крайне высокое выгорание имеют 13% ($n=19$), сильное выгорание - 31% ($n=49$), среднюю выраженность выгорания имеют 34,5% ($n=49$) и выгорание отсутствует 21,5% ($n=30$). Таким образом, выделились четыре группы педагогов, различающихся между собой степенью выраженности профессионального выгорания.

В исследуемой выборке ($n=143$) сильное и крайне сильное «выгорание» было отмечено у 44% педагогов. Это подтверждает известный факт, что синдром «выгорания» является достаточно распространенным явлением среди педагогов как представителей «помогающих» профессий [5, 7, 8, 29, 30].

Согласно доктрине К. Маслач, профессиональное выгорание может быть выражено определенным типом - деперсонализация, редукция личных достижений, эмоциональное истощение или же их сочетание.

Изучение количественного распределения педагогов по субъективным факторам профессионального выгорания выявило, что наибольшее количество педагогов (43%) имеют высокий уровень деперсонализации — дегуманизации (таблица 1). В связи с чем педагоги вынуждены применять жесткие меры психолого-педагогического воздействия. Такое влияние не проходит для педагогов бесследно, происходящие интенсивные психоэнергетические затраты вызывают психоэмоциональное истощение.

Таблица 1

Количественное распределение педагогов по степени выраженности субъективных факторов профессионального выгорания ($n=143$)

Субъективные шкалы	Общее число учителей с разным уровнем профессионального выгорания		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Эмоциональное истощение	32% (45 чел.)	36% (52 чел.)	32% (46 чел.)
Деперсонализация циничность	21% (30 чел.)	36% (52 чел.)	43% (61 чел.)
Редукция личных достижений	32% (45 чел.)	35% (50 чел.)	33% (48 чел.)

Исследования профессионального выгорания в зависимости от возраста, стажа работы по специальности, квалификационной категории, ступени образования позволили выявить особенности «выгорания» педагогов. Данные выборки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика возраста и стажа работы педагогов ($n=143$)

Возрастные группы педагогов	Возрастной размах лет	Среднее значение возраста	Размах педагогического стажа в годах	Среднее значение педагогического стажа
До 30 лет ($n=28$)	24-30	27,7	1-10	5,5
31-40 лет ($n=44$)	31-40	35,9	4-20	13,3
41-50 лет ($n=40$)	41-50	46,7	12-29	22,8
Более 50 лет ($n=31$)	51-59	54,4	20-37	31,3

Изучение влияние возраста на выраженность «выгорания» (таблица 3) производилось с возрастным интервалом в 10 лет. Даная возрастная градация была произведена с учетом нормативных кризисов в жизни человека [1, 12, 17, 19, 27]. В соответствии с выбранной временной градацией совокупная выборка ($n=143$) была разделена на четыре группы до 30 лет; 31 - 40 лет; 41 - 50; более 50. Сравнение полученных результатов обнаружило, что вторая группа (31-40 лет, $n=28$) достоверно отличается от двух групп (20-31 лет, $n=28$; 41-50 лет, $n=40$) более высоким уровнем деперсонализации. Данный факт свидетельствует о том, что у педагогов в возрасте 31-40 лет самая высокая выраженность дегуманизации, т.е. выделившаяся возрастная группа, характеризуется, обесцениваем отношений с субъектами делового общения. В этом возрасте педагоги чаще всего склонны проявлять педагогическую агрессию, цинизм. Можно предположить, что увеличение

дегуманизации в данной возрастной группе связано с неудовлетворенностью профессиональными достижениями на фоне переживаемого смыслового кризиса. Тенденция к высокому уровню деперсонализации-дегуманизации обнаружена у учителей старше 50 лет. Данное явление можно объяснить особенностями тем, что с выходом на пенсию по старости, значительно ограничиваются возможности строить свое профессиональное будущее. Результаты исследования так же показали, что самые низкие показатели по субъективному фактору деперсонализация-дегуманизация встречается у учителей в возрасте от 20 до 30 лет. Это можно объяснить тем, что устремление в свое профессиональное будущее вселяет надежды, силы и уверенность в том, что все еще впереди. Если есть вера в себя, интерес к избранной профессии, желание общаться с окружающими, то педагоги более устойчивы к профессиональному выгоранию. Сравнение показателей по субъективному фактору эмоциональное истощение у учителей разных возрастных групп не показало статистически значимых различий между ними. Однако было выявлена тенденция развития переживаний опустошенности и бессилия в группе учителей в возрасте 31-40 лет и более 50 лет. Эмоциональное истощение испытуемых в возрасте 31-40 лет, при среднем значении возраста 35,9 лет, скорее всего, связано с тем, что педагоги переживают «женский персональный кризисный возраст». С 30 до 36 лет женщины в профессиональной деятельности воспринимают себя «универсальными работниками». Самые низкие показатели эмоционального истощения продемонстрировали педагоги в возрасте 20-30 лет и 41-50 лет. Результат можно объяснить тем, что 20-30 лет это первое десятилетие труда. За это время еще не наступило разочарование в труде, идет процесс накопления профессионально-жизненного опыта. Преобладает ощущение, что все еще впереди. Педагоги в возрасте 41-50 лет эмоционально устойчивы, скорее всего, потому, что после всплеска истощения происходит восстановление сил, за счет поиска новых смыслов в труде.

Исследование редукции личных достижений не показало статистически значимых различий среди учителей разного возраста. Между тем, следует отметить тенденцию снижения редукции личных достижений у учителей в возрасте 31-40 со средним значением возраста 35,9 лет (таблица 3) Согласно периодизации жизни и профессионального развития [4, 9, 10, 20, 23] это кризис «середины жизни». Он является наиболее тяжелым, рубежным, сопровождается изменениями физиологических функций, угасанием физических сил, изменением социального статуса. В этом возрасте впервые появляется чувство, что «время начинает сокращаться».

Увеличение эмоционального истощения у учителей в возрасте более 50 лет со средним значением возраста 54,4 лет можно объяснить уходом педагогов на пенсию и утратой уверенности в дальнейшем профессиональном росте. Кроме этого сказываются возрастные изменения.

Согласно полученным результатам меньше всего подвержены редукции персональных достижений педагоги в возрасте 41-50 лет. Наибольшее выгорание по данному фактору отмечается у лиц старше 50 лет, это может быть обусловлено уменьшением позитивного подкрепления как со стороны учеников, так и со стороны администрации. Мы предполагаем, что это связано с тем, что предыдущий период был более эмоционально благополучным. Гитерохронный характер развития выгорания характеризуется увеличением показателей синдрома выгорания после его стабилизации и имеет вид неравномерного развития выгорания характеризуется увеличением показателей синдрома выгорания после его стабилизации и имеет вид неравномерного развития [13, 22, 24, 28].

Исследование особенностей профессионального выгорания у учителей с разным педагогическим стажем проводилось с группами до 5 лет (n=13); 6-10 лет (n=30); 11-15 лет (n=26); 16-20 (n=27); 21-25 (n=22); более 25 лет (n=25). В основе деления на группы лежат классификационные схемы кризисных или переходных периодов в профессии педагоги [6, 11, 16, 21]. Результаты средних значений субъективных факторов профессионального выгорания у педагогов разного возраста представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели синдрома психоэмоционального выгорания у педагогов с разным педагогическим стажем (в баллах)

Педагогический стаж	Интегральный показатель	Эмоциональное истощение	Дегуманизация	Редукция личных достижений
до 5 лет	6,35±0,63	16,98±1,85	7,95±1,20	32,37±1,44
уровень	средний	средний	средний	средний
6-10лет	6,3±0,4	20,05 ±1,71	8,64±0,97	33,20±1,18
уровень	средний	средний	средний	средний
11-15лет	7,44±0,51	22,01±1,65	10,88±0,72	33,45±1,40
уровень	высокий	средний	средний	средний
16-20лет	6,74±0,24	19,31±1,47	11,08±1,10	33,00±1,46
уровень	средний	средний	средний	средний
21-25лет	6,30±0,32	20,55±1,65	8,07±0,96	33,11±1,25
уровень	средний	средний	средний	средний
Более 25	6,95±0,39	22,97±2,40	10,2±0,74	33,04±1,40
уровень	средний	средний	средний	средний

Из таблицы видно, что выраженность профессионального выгорания у разных групп педагогов соответствует среднему уровню, за исключением группы со стажем 11-15 лет. Это объясняется так называемым «педагогическим кризисом», который выражается в том, что педагоги преодолев десятилетний профессиональный рубеж больше всего подвержены переживанию кризиса неудовлетворенности своей самореализацией и статусом в профессии. *Выраженность синдрома выгорания в зависимости от стажа работы по специальности* проявляется в том, что педагоги со стажем 21-25 лет меньше подвержены редукции личных достижений в сравнении с показателями учителей 6-10 лет стажем работы, согласно существующему мнению ученых, что критическими периодами рисков «выгорания» является 7-летний и 25-летний период труда [20], полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что у испытуемых со стажем работы 21-25 лет предыдущий период был достаточно благополучным в смысле профессиональной самореализации, что позволило сохранить баланс профессиональных ресурсов и тем самым избежать возникновения синдрома психоэмоционального выгорания.

Анализ показателей субъективных факторов выгорания педагогов с учетом предмета (естественно-математический цикл, $n=19$; начальная школа $n=18$; физическая культура, $n=22$) показал, что учителя физической культуры в отличие от учителей естественно-математического цикла (математика, физика, химия) в меньшей степени подвержены психоэмоциональному истощению. Данный факт можно объяснить тем, что содержание труда учителей физической культуры направлено на поддержание хорошего физического состояния, укрепление здоровья, что позволяет избегать психологического перенапряжения и достигать психоэмоционального баланса в труде.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования синдрома психоэмоционального выгорания педагогических работников в процессе профессиональной деятельности следует заключить, что работники педагогической сферы склонны к проявлению данного синдрома, с одной стороны, в силу особенностей психических свойств личности, с другой, характера условий и содержания профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
12. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенков В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
13. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 3. – С. 73-78.
15. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т.6. – № 28. – С. 119-125.
16. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.

17. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 141.
18. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2016. – № 2. – С. 8-15.
20. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
21. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
23. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014
24. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
25. Зорин С.Д., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Применение бригадных форм работы тренеров в управлении многолетней спортивной подготовкой учащихся детско-юношеских спортивных школ: монография. – Чебоксары, 2014.
26. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // *Теория и практика физической культуры*. – 2008. – № 2. – С. 46.
27. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов: монография. – Чебоксары, 2014.
28. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2014. – № 4. – С. 100-105.
29. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: *Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ*, 2015. – С. 392-394.
30. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // *Педагогика и психология образования*. – 2012. – № 1. – С. 79-87.

Психология

УДК 159.922

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

кандидат педагогических наук, доцент Савин Александр Владиславович

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В работе представлены результаты исследования особенностей личностного самоопределения студентов вуза.

Авторами показано, что становление личностного самоопределения происходит в результате сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов развития молодого человека: социокультурных условий жизни, психологических особенностей юношей и девушек, особенностей отношения молодых людей к себе, к собственной деятельности, поведению и взаимодействию с другими.

Результаты эмпирического исследования позволили установить значимую корреляцию между характеристиками личностного самоопределения в юношеском возрасте и отдельными компонентами самоотношения.

Ключевые слова: самоотношение, глобальное самоотношение, самоопределение, личностное самоопределение, корреляция.

Annotation. The paper presents the results of a study of the features of personal self-determination of University students.

The authors show that the formation of personal self-determination is the result of a complex interaction of external and internal factors of human development: socio-cultural conditions of life, psychological characteristics of

boys and girls, especially the attitude of young people to themselves, to their own activities, behavior and interaction with others.

The results of empirical research allowed establishing a significant correlation between the characteristics of personal self-determination in adolescence and the components of self-attitude

Keywords: self-relation, global self-relation, self-determination, personal self-determination, correlation.

Введение. Юность является важным и ответственным этапом развития личности. В этот период происходит становления психологических механизмов, которые оказывают влияние на процессы развития и самореализации. Именно в этом возрасте начинается раскрытие всех аспектов личности, развитие личностных возможностей, расширяется совместная деятельность с другими людьми, заканчивается подготовка к включению в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества.

Личностное самоопределением является основным новообразованием юношеского возраста, оно определяет все другие виды самоопределения.

Становление личностного самоопределения происходит в результате сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов. К внешним факторам можно, в первую очередь, отнести социокультурные условия жизни, которые, переплетаясь с психологическими особенностями юношей и девушек (мотивами, интересами, опытом и др.), проявляются в особенностях их отношения к себе, к собственной деятельности, в поведении и взаимодействии с другими. Новый характер самоопределения, который формируется в юности, обеспечивает возможность построения жизненных перспектив, планов на будущую жизнедеятельность.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что в современной науке понятие «самоопределение» рассматривается в контексте психологического и социологического подходов. Сторонником психологического подхода выступает С.Л. Рубинштейн. В своих научных работах он рассматривает самоопределение, как самодетерминацию: «...всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [7, С. 359].

Формирование самоопределения заключается в преломлении внешних причин через внутренние причины. Вся суть человеческого существования, по мнению С.Л. Рубинштейна, заключается в том, что сознание человека и его действия помогают соотнести самоопределение с другими условиями и обстоятельствами формирования личности.

В рамках психологического подхода считаем необходимым отметить также работы В.И. Слободчикова, который рассматривает самоопределение, как аспект рефлексии человека по отношению к себе, оценивания себя и своих жизненно-ценностных ориентиров, как составляющее личностного самоопределения [1].

Рассматривая понятие самоопределения в социологическом аспекте, исследователи делают акцент на том, что это - момент вхождения молодежи в определённую сферу жизни, социальные структуры, которые стабилизируют качества самой личности [1].

Проблемы самоопределения с позиции социологического подхода затрагивались А.В. Петровским, научные работы которого были направлены на изучение становления самоопределения в социуме. В результате данных исследований, автор сумел сделать выводы о том, что в подростковом и юношеском возрасте на становление самоопределения оказывают влияние в большей степени ценности, которые закладывает общество. Например, коллективистское самоопределение проявляется в особых, ситуациях группового давления, в которых это давление осуществляется наперекор принятым самой этой группой ценностями. Оно является «способом реакции на групповое давление» [6].

Подход к изучению самоопределения личности в группе был обоснован В.Ф. Сафиным и Г.Н. Никовым. По их мнению, главной особенностью человека, находящегося в обществе, является формирование коллективных и общественных ценностей. При этом на личностное самоопределение оказывают воздействия внешние факторы, которые, в свою очередь, проходят через собственные представления человека. Поэтому проблема формирования самоопределения есть не что иное, как взаимодействие индивида и общества, в котором он находится. Таким образом, на процесс формирования личностного самоопределения оказывает воздействие не только социум, но и собственная активность человека [8].

На основании изложенного выше, можно утверждать, что самоопределение личности — это динамический процесс формирования и осмысления своего «я», своих ценностей и жизненных ориентиров, позиций и мировоззрения в целом. Проблема личностного самоопределения является ключевой для становления личности.

Мы полагаем, что при рассмотрении личностного самоопределения необходимо так же сделать акцент на механизмах его формирования и становления.

В работах В.Ф. Сафина и Г.П. Никова отмечается, что в процессе становления личностного самоопределения действуют противоречия между «могу-хочу-есть-обязан». В результате противоречия происходит формирование такого понятия, как «я обязан это сделать, иначе не могу». Следовательно, одним из основных механизмов становления личностного самоопределения является самооценка личности [8].

По мнению А.В. Мудрика, самоопределение личности формируется с учетом накопленного и передаваемого из поколения в поколение человеческого опыта, путем подражания и подобия старшему поколению, а также идентификацию себя с другими, путем нахождения общих характеристик и свойств. Но, несмотря на это, у индивида будут складываться и свои неповторимые свойства, которые присуще только ему. Такое явление было названо персонализацией, то есть обособлением себя от других, не похожих [5].

Таким образом, идентификация и обособление также являются процессами и механизмом для формирования личного самоопределения.

Освещая проблему личного самоопределения, обратим внимание и на работы зарубежных психологов. Так, например, Э. Эриксон ввел понятие «психосоциальная идентичность», которое рассматривал в контексте самоопределения. По мнению ученого, механизмы формирования идентичности происходят по-разному, и большинство людей имеет проблемы с поиском и выработыванием собственной идентичности. При этом в своих работах Э. Эриксон делает акцент на ошибочном принятии своего «я» за чужое, которое в процессе может перерасти в чувство неопределённости, растерянности и сомнений [9].

В работах ряда исследователей [1], [8], [9] показано, что личностное самоопределение включает в себя деятельный и ценностно-смысловой характер. Выбор, который осуществляет человек, может длиться

непрерывно в течение всей жизни, а с другой стороны, может зависеть от неопределённого действия, в момент разрешения определённой ситуации.

Выделяя критерии личного самоопределения, Л.Н. Кузнецова берет за основу следующие: информированность, которая подразумевает собой знания о различных ориентирах и представлениях; коммуникативный критерий, куда входят умения управление конфликтами, умение выходить из них; адекватная самооценка, где индивид должен дать адекватное представление о себе и своих возможностях [4, С. 235].

Нельзя не согласиться с мнением ряда исследователей [2], [3], [4] о том, что студенческий возраст выступает сенситивным для осознания, переосмысления и выбора своих дальнейших планов на будущее. Главными новообразованиями в этом возрасте выступают: рефлексия, осознание жизненных планов, перестройка своих ориентиров, становление своей индивидуальности, установки на сознательное построение собственной жизни.

Таким образом, на основании изложенного выше, мы предположили, что на становление личностного самоопределения в юношеском возрасте оказывает влияние такая характеристика личности как самоотношение.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами проведено эмпирическое исследование на базе Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, на факультете педагогики и психологии. В исследовании приняли участие 40 студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психология образования» и «Психология и социальная педагогика» в возрасте от 19 до 23 лет.

Методики исследования: тест «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Леонтьева Д.А; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методика исследования самооценки личности С.А. Будасси.

В качестве методики позволяющей оценить успешность личностного самоопределения мы использовали тест смыслжизненных ориентаций Леонтьева Д.А. Шкала цели в жизни – результаты по данной шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придадут жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Шкала процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни, позволяет нам делать вывод о том воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Шкала результативность жизни отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Шкала локус контроля-Я (Я - хозяин жизни) и шкала локус контроля-жизнь или управляемость жизни.

Анализ результатов, полученных по методике тест «Смыслжизненные ориентации» показал следующее.

По шкале «Цели в жизни» у большинства испытуемых средние показатели (73%), следовательно, они еще не уверены в своих целях и своем будущем. У 6% испытуемых высокие показатели. Это характеризует не только целеустремленного человека, но и человека, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Особо следует отметить что 13 % испытуемых имеют низкие показатели. Низкие баллы по этой шкале будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. По шкале «Локус контроля – жизни» у 73 % испытуемых наблюдаются средние показатели, то есть, по их мнению, человек может контролировать свою жизнь, принимать самостоятельные решения, воплощать их в жизнь лишь отчасти. 27% испытуемых имеют высокие показатели по данной шкале, это говорит об их убежденности в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. У большинства испытуемых (80%) показатели по шкале «Локус контроля – Я» – так же средние, следовательно, большинство испытуемых еще не считают, что могут в полной мере построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле, не всегда уверены в своих возможностях контролировать события собственной жизни. 20 % испытуемых считают о себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора. По шкале «Процесс жизни» у большинства испытуемых показатели также средние (80%), это говорит о достаточной удовлетворенности студентов своей жизнью, они воспринимают ее как интересную, эмоционально насыщенную. Низкие показатели у 6 % испытуемых – они неудовлетворены своей жизнью в настоящем, но при этом придают ей смысл вспоминая о прошлом, или строя планы на будущее. По шкале «Результативность жизни» у большинства испытуемых (80%) показатели средние, то есть, оценив пройденный жизненный отрезок они не вполне удовлетворены полученными результатами жизни. «20 % испытуемых имеют низкие показатели – это говорит об их неудовлетворенность прожитой частью жизни.

На втором этапе исследования был нами использовался опросник В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, предназначенный для выявления уровня самоотношения испытуемого. Анализ полученных результатов показал, что у опрашиваемых студентов наиболее выражены результаты по таким шкалам, как: «глобальное самоотношение» (69,78%), «самоуважения» (52,88%), «аутосимпатии» (56,47%), «самоинтерес» (51,89%), «самопринятие (56,87%), «самопоследовательность» (54,16%), «самообвинение» (56,91%), «самоинтерес» (51,83%), «самопонимание (62,56%). Самые низкие показатели получены по таким шкалам, как «ожидаемое отношение от других» (32,16%), «самоуверенность» (47,40%), «отношение других» (47,60%).

Таким образом, в рассматриваемой экспериментальной выборке ярко выраженными являются виды самоотношения: «самопонимание» и «глобальное самоотношение». Это выражается в понимании и способности большинства студентов воспринимать, постигать и осознавать мотивы своего поведения, в умении объяснить причину воссоздаваемых действий и поступков, способности понимать природу своих подавленных желаний, намерений, проявлений чувств, движений ума. Самый низкий результат получен по шкале «ожидаемое отношение от других».

Для проверки статистической значимости выдвинутой гипотезы, о том, на становление личностного самоопределения в юношеском возрасте оказывают влияние такие характеристики личности как: самооценка, обобщенные представления об окружающем мире и самом себе, мы применили корреляционный анализ Пирсона.

В результате нами была выявлены значимые двухсторонние корреляции между показателями «цели в жизни» и «самоуверенность» ($r = 0,717$ 0,05) – достигнутая и реализованная цель способствует повышению самоуверенность человека, а более уверенный человек в свою очередь уверенно идет к достижению

поставленной цели; «процесс жизни» и «самоуверенность» ($r = 0,710$, $p=0,05$) - уверенный в себе человек воспринимает процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенной и наполненный смыслом; «локус контроля Я» и «ожидаемое отношение от других» ($r = 0,708$, $p=0,05$) – положительное отношение других к действиям, поступкам влияет на ощущение себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Так же нами установлена корреляционная зависимость между показателями по шкале «результат жизни» и такими показателями самоотношения, как «самоинтерес» ($r = 0,704$, $p=0,05$), «самоуверенность» ($r = 0,856$, $p=0,01$), «ожидаемое отношение от других» ($r = 0,822$, $p=0,01$), «аутосимпатия» ($r = 0,705$, $p=0,05$), «самоуважение» ($r = 0,684$, $p=0,05$), «глобальное самоотношение» ($r = 0,09$, $p=0,01$).

По нашему мнению, это объясняется тем, что вера человека в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценка своих возможностей, умение контролировать собственную жизнь, одобрение себя в целом, позитивная самооценка, в совокупности позволяет адекватно оценивать результативность пройденного участка жизни, в полной мере ощущать её продуктивность.

Выводы. Личностное самоопределение в студенческом возрасте имеет значимую ориентацию на достижение определённого уровня социальных отношений и требований. Именно на этом жизненном этапе у человека вырабатываются собственные представления, формируется собственная позиция в обществе.

В процессе личностного самоопределения происходит обретение ценностно-смыслового единства, которое в дальнейшем будет реализовано в деятельности и поможет в построении жизненных ориентиров.

Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают правильность выдвинутой гипотезы о том, что, значимой психологической детерминантой становления личностного самоопределения у студентов вуза является самоотношение.

Литература:

1. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988. – №2. – С. 19–26.
2. Елисеева Е.В., Петухова Л.П., Митюченко Л.С., Морозова С.И., Осипова Л.А. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и поведения студентов вуза в конфликтных ситуациях // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2016. – №.51 – 5. С. 576-584.
3. Елисеева Е.В., Вейлер В.П., Макарова Г.В., Гуляева И.В., Петухова Л.П. Эмпирическое исследование взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности и поведения в коллективе студентов // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал), 2016. – №3-2. – С. 295-301.
4. Куканова, Е.В. Социально-психологическая характеристика современного студента // Образование и наука, 2013. – № 8. – С. 5-6.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.litru.ru/> (дата обращения: 11.11.2018 г.).
6. Психология: Словарь / Сост. Л.А.Карпенко / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб. Питер Ком, 1999, С. 289.
8. Сафин, В.Ф. Психологический аспект самоопределения [Электронный ресурс]: URL: <http://www.naukarus.com>(дата обращения: 11.11.2018 г.).
9. Шульгина, Т.А. Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассников [Текст] / Т.А. Шульгина. – Курск: КГУ, 2010. – 194 с.

Психология

УДК 159.96

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию понятия «тренинг». В статье представлены данные проведенного исследования влияния социально-психологического тренинга на социальную дезадаптацию подростков. Дана характеристика тренинговой группы. Сформулированы выводы о положительном влиянии тренинга на дезадаптацию подростков.

Ключевые слова: тренинг, подросток, дезадаптация, социально-психологический тренинг.

Annotation The article is devoted to the theoretical justification of the concept of "training". The article presents the data of the study of the impact of socio-psychological training on the social maladaptation of adolescents.

The characteristic of the training group is given. The conclusions about the positive impact of training on the maladaptation of adolescents are formulated.

Keywords: training, teenager, maladjustment, socio-psychological training.

Введение. Социальная ситуация в современном обществе констатирует большое возникновение психогенно обусловленных депрессивных состояний у подростков, которые чаще всего бывают причиной и в дальнейшем следствием социальной дезадаптации. В этой возрастной группе она ярко видна, так как затрагивает биологические, личностно-психологические и психопатологические стороны развития подростка.

К сожалению, проявившееся личностные и психические отклонения приводят к дезадаптации подростков и повышенной криминальной их активности.

К проблеме социальной дезадаптации подростков обращались такие ученые как Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, С. Раттер и другие).

Социальная дезадаптация в этом возрасте ведет к тому, что подростки в дальнейшем противопоставляют себя всему обществу и демонстрируют не желание принимать те нормы и требование, по которым живет

общество. У них ярко выражено не желание трудиться, учиться, перенимать жизненный опыт ближнего социального окружения и т.д.

Поиск новых форм работы с подростками является на сегодняшний момент самым главным не только для учителей и специалистов, работающих с детьми, но и их родителей.

Групповая работа в форме тренинга весьма продуктивна, так как ее можно использовать как для конкретной социальной группы, так и для смешанной (например, семейный тренинг), так считают В.В. Петрусинский, С.И. Макшанов, В.В. Никардов. С их точки зрения с помощью тренинга возможно облегчить и ускорить процесс овладения знаниями и умениями эффективного положительного социального поведения. Это очень удобный профилактический инструмент.

Образ жизни людей постоянно меняется, при этом влияя в первую очередь на социальное здоровье населения. В современном сообществе молодых людей, увеличивается уровень эмоциональной напряженности и агрессивности. В настоящее время вызывает опасения уровень социальной дезадаптации и ее постоянный рост. Особое беспокойство вызывает рост числа детей со школьной и социальной дезадаптацией.

Формулировка цели статьи: теоретически обосновать и экспериментальным путем доказать положительное влияние тренинга на дезадаптацию подростков.

Изложение основного материала статьи. В конце 19 в начале 20 века была предпринята первая попытка Э. Дюркгеймом и Г. Зиммелем изучать групповую форму работы ее методы, функции и механизмы. Термин «тренинг» возник в работе со здоровыми людьми, но в процессе своего использования и применения стал включать в себя психокоррекционные и психотерапевтические методы, которые возможно применять для людей, имеющих отклонения и в частности в социальной адаптации.

Зарождение тренинговых групп связано с именем такого известного социального психолога, как К. Левин, отмечает Гузьева Н.В. в своей диссертации [2, С. 149].

Работа с группами сделала возможным соединение ряда подходов:

Первый подход должен быть направлен на изучение межличностных взаимодействий, закономерностей социальных процессов, особенностей формирования и развития человеческих общностей, затрагивающий научные области таких наук, как психологии и социологии.

Второй подход направлен на изменение внутренней индивидуальности личности и подготовки ее к развитию и в дальнейшем на саморазвитие.

В современном обществе ярко действует и используется третий подход, направленный на улучшение организации людей в трудовой их деятельности.

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров в своем составленном педагогическом словаре тренингу дают следующее определение, в котором они констатируют, что тренинг – это один из ведущих методов практической психологии, опирающийся на всевозможный ряд психотерапевтических, и психокоррекционных методов, а также на активные методы обучения [3, С. 219].

Ю.Н. Емельянов считает, что понятие «тренинг» должно использоваться как метод развития тех или иных способностей (учебных, трудовых, социальных) [1, С. 112].

Используя тренинговую форму, ученые расширили ее понятие. Известный специалист в области нейролингвистического программирования (НЛП) и акмеологии А.П. Ситников дает следующее определение тренинга: «Тренинги являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельности, происходящие в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» [4, С. 82].

Что касается дезадаптации, то Александровский Ю.А. определяет ее как «поломку» в механизмах психической адаптации человека, обусловленную стрессом, возможно острым или хроническим проявлением, которая активирует систему компенсаторных защитных реакций [1, С. 44].

При работе с подростками используют социально-психологический ролевой тренинг, ведущий свою историю от техники психодрамы, основателем которой является Дж. Морено. Психологический ролевой тренинг представляет собой развитие сюжетной игры, направленный на решение внутренних конфликтов личности подростка в процессе выработки навыков выполнения определенных социальных функций, к примеру – развитие и закрепление социокультурных норм [2, С. 31].

На тренинговых занятиях в группе, чувствуя себя в безопасности, принятым и принимающим других, подросток пользуется доверием и не боится доверять, проявляет искренний интерес к людям, помогает им и рассчитывает на их помощь и понимание.

Можно активно экспериментировать с различными стилями общения, учиться и усваивать совершенно новые, не присущие более ранним коммуникативным навыкам, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность.

Для достижения цели исследования была определена следующая задача: изучение влияния тренинга на снижение уровня социальной дезадаптации у подростков.

Для исследования возможности тренинга как средства коррекции социальной дезадаптации подростков, исходя из поставленной цели данной статьи было проведено исследование на базе Муниципального общеобразовательного учреждения города Джанкоя Республики Крым «Средняя школа № 4».

Тренинговые занятия проводились совместно с педагогом-психологом и заместителем директора по воспитательной работе.

В исследовании приняли участие обучающиеся 7-го, 8-го классов. Экспериментальная выборка, состояло из 20 человек, из них 12 юношей и 8 девушек возраста от 12 до 15 лет. Число подростков, участвующих в группе, составляло от 9 до 12 человек. Используемый тренинг состоял из семи встреч, проводился два раза в неделю по 60 минут.

На каждом тренинге подростков перед занятием позитивно настраивали на групповую работу, поощряли проявлять себя, эффективно и активно взаимодействовать с другими участниками, быть внимательными и уважительными к другим участникам, учиться рефлексии и эмпатии.

Для определения уровня дезадаптации была использована экспресс-анкета по выявлению мотивов учебной деятельности.

Данные, полученные в результате тестирования обучающихся экспресс-анкетой по выявлению мотивов учебной деятельности дали сведения о том, что преимущественной частью испытуемых движет мотив избегания неприятностей и узкие социальные мотивы.

Контрольная фаза эксперимента показала эффективность использования тренинга в процессе развития социальной адаптации подростков.

После проведения курса тренингов, было проведено контрольное тестирование, которое выявило, что 90% испытуемых считают, что к школьным учителям можно обратиться за советом и помощью в трудной жизненной ситуации, что говорит о способности доверять и умении поделиться собственными проблемами.

75% испытуемых считают, что в классном коллективе всегда могут свободно высказывать свое мнение, что говорит о стремлении выражать свою точку зрения, уверенности в себе, но 25% от общего числа обучающихся затруднились с ответом.

У 70% испытуемых есть любимый школьный учитель, что говорит о наличии у них образца для подражания и наличия интереса к предмету, который преподает данный педагог. 30% испытуемых затруднились с ответом, мотивируя это тем, что не могут прийти к общему выводу так, как им нравятся многие педагоги, преподающие у них, данный факт может иметь несколько сторон, одна из них – положительное и уважительное отношение к педагогам, интерес к многим школьным предметам.

Вторая сторона, представляла собой со стороны подростков нейтральное, усредненное отношение к каждому учителю. Аналогичная ситуация просматривалась и по отношению к любимым школьным предметам.

65% испытуемых уверены, что в школе для лично каждого из них созданы благоприятные условия для развития их способностей, так как из данного количества контингента испытуемых посещают школьные кружки по актерскому мастерству, спортивной тематики, пению, изобразительного искусства (25% из них стали посещать вышеперечисленные кружки после проведения курса тренинговых занятий) и только 10% еще демонстрировали отстранённость, закрытость, а иногда и агрессию.

Интересным фактом стало то, что ровно половина испытуемых уверены, что школа не может подготовить их к самостоятельной жизни, так как, по мнению их данных, знаний, которые дает школа, недостаточно во взрослой жизни и большинство полученных знаний в школе считают бесполезными, однако вторая половина испытуемых уверены в обратном, делая акцент на предметах, которые уже принесли им практическую значимость и пользу.

80% обучающихся считают, в период времени летних каникул им по школе скучать нет времени потому, как они встречаются с одноклассниками и друзьями вне школы, что свидетельствует о сплоченности и дружбе коллектива класса.

Столбчатая диаграмма – это показатели мотивов учебной деятельности на констатирующем этапе исследования.

График показывает полученные результаты контрольного этапа исследования

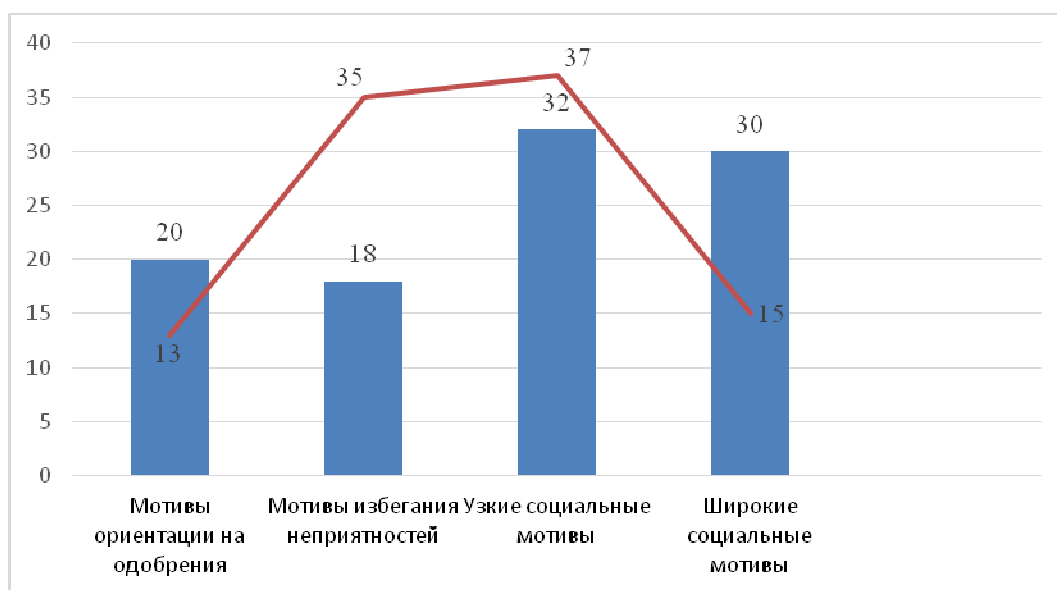


Рисунок 1. Наличие социальной дезадаптации у подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования

После проведения тренинга было проведено контрольное тестирование. Сравнивая данные проведенных диагностик на этапах составления и контроля исследовательской работы, представлена на рисунке 1.

Исходя из полученных данных социально-психологической адаптации в тренинговой группе, можно дать им следующую характеристику:

1. Была выявлена динамика повышения уровня адаптации подростков до проведения тренинговых занятий и после.

2. Участники тренинга в результате проведения тренинговых занятий приобрели такие социальные навыки как самоанализ, умение видеть, чувствовать, адекватно воспринимать других людей, ситуации, возникающие в процессе общения с ними, внимательное отношение к другим людям, общение с помощью внеязыковых средств, умение продемонстрировать разное видение участниками одного и того же человека, одной и той же ситуации, опыт взаимодействия с группой при выполнении новых задач, чувство собственной значимости, индивидуальности, влияние.

Выводы. Быстро развивающиеся социальные явления и события негативно влияют на развитие общества, так как люди не успевают за этими изменениями перестроиться и принять их, социальная группа – подростки попадают в самую уязвимую, так как они себя не считают детьми, но и полного ощущения

взрослости у них нет. Они понимают, что еще зависят от взрослых и многие жизненные вопросы им не под силу решать. Требования, выдвигаемые к ним, вводят их в определенные негативные проявления.

Пубертатный период считается самым важным в психосоциальном развитии человека. Те требования, которые выдвигает ему общество и есть те задачи, которые он должен уметь решать.

При формировании адаптационного ресурса у подростка взрослые должны учитывать: личностные, процессы саморегуляции, самореализации, самоактуализации в меняющейся социальной его среде.

Итак, тренинг - это многофункциональный метод, использующийся для изменения и развития психологических особенностей личности и группы, с целью улучшения его состояния и гармонизации всех его сторон. В процессе тренинговой работы личность приобретает необходимые и недостающие качества (знания, умения и навыки).

Форма «тренинг» затрагивает как уже выше говорилось и личностные, и общественные стороны жизни подростка, поэтому в научной литературе чаще всего можно встретить его обозначение как социально - психологический тренинг. Это более активная форма взаимодействия, с ее помощью решаются вопросы развития подростка, формирования его коммуникативных навыков, оказывается психологическая помощь и поддержка, позволяющая снимать стереотипы и решать личностные проблемы, происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям.

Социально-психологический тренинг активно используется в психотерапевтической и психокоррекционной работе.

В результате проведения тренинговых занятий испытуемые приобрели практические социальные навыки, необходимые и полезные для применения в их социальном окружении.

Итоги экспериментальной работы подтверждают эффективность влияния тренинга на дезадаптацию подростков. Выявлен качественный результат показателей социально-психологической адаптации обучающихся подросткового возраста.

Значение такой формы оказания помощи подросткам растет. Со слов М.К. Мамардашвили тренинг направлен на преобразование «естественно данных человеку способностей», формирования на их основе культурного феномена подростка [2, С. 110].

Литература:

1. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) Текст. / Ю.А. Александровский. - М., 1976. - 272 с.
2. Гузьева, Н.В. Психологические средства коррекции дезадаптации личности: Дисс... канд. психол. наук Текст. / Н.В. Гузьева. - Томск, 1999. - 208 с.
3. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учебн. заведений. - М.: Издательский центр «Академия». 2000. – 314 с.
4. Ситников, А.П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / Фирма «Имидж-контакт». - М.: Технол. шк. бизнеса, 1996. - 429 с.

Психология

УДК 159.9

директор Закревский Алексей Анатольевич
Институт Агхора коучинга (г. Москва)

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ В РАБОТЕ С ЗАВИСИМОСТЯМИ И ФОБИЯМИ

Аннотация. В статье показан авторский подход к психотерапевтической работе с зависимостями и фобиями. Теоретическое обоснование подхода и практическое его применение рассмотрены сквозь призму оппозиций концептуальных метафор, описывающих психический опыт личности. Концептуальная метафора, которая является формой, способной одновременно выразить смысловую и эмоциональную компоненты ценностных ориентаций личности, по мнению автора, выступает действенным инструментом для понимания взаимодействия личности с ценностными ориентациями, для интеграции отделенных ценностей, что в результате приводит к целостному восприятию себя и освобождению от зависимостей и фобий.

Ключевые слова: метафора, метафорический концепт, ценности, интеграция ценностей, психотерапевтическая практика, фобия, работа с фобиями.

Annotation. The article shows the author's approach to psychotherapeutic work with addictions and phobias. Theoretical substantiation of the approach and its practical application are considered through the prism of oppositions of conceptual metaphors describing the mental experience of the individual. Conceptual metaphor, which is a form that can simultaneously express the semantic and emotional components of the value orientations of the individual, in the author's opinion, is an effective tool for understanding the interaction of the individual with value orientations, for the integration of separated values, which as a result leads to a holistic perception of oneself and liberation from addictions and phobias.

Keywords: metaphor, metaphorical concept, values, integration of values, psychotherapeutic practice, phobia, work with phobias.

Введение. В последние годы в психологической науке и практике открыты новые грани метафоры, позволяющие успешно использовать ее в социальной психологии, коучинге, психодиагностике, психокоррекции, психотерапии, гипнотерапии и некоторых других видах и формах прикладной психологии.

Как инструмент психотерапии метафоры находят применение во всех терапевтических подходах и системах. В классической психологии известны примеры сексуальной символики Фрейда для интерпретации сновидений, фантазий и бессознательных ассоциаций. У Бёрна были «игры», у Юнга - «анимус» и «анима», Перлза - «большая собака и щенок» и т.д. Каждая терапевтическая система психологии содержит в качестве своих базовых основ некоторый набор метафорических концептов, с помощью которых выражается некая часть опыта о мире. Многие направления психотерапии (эриксоновский гипноз, НЛП, гештальт-терапия, экзистенциально-гуманистические направления) используют метафору как средство осознанного воздействия на клиента. Относительно недавно благодаря создателям когнитивной теории метафоры [3] Лакоффу и

Джонсону тема стала особенно «горячей», и научное сообщество внезапно осознало, что люди не только «говорят метафорами», но и «живут» ими, воспринимают мир сквозь призму метафорических концептов и действуют в соответствии с ними. Сегодня становится очевидным, что метафоры - один из самых простых, глубоких и эффективных инструментов работы с внутренней структурой личности. Исследование имеющихся личностных, профессиональных, житейских проблем через метафорические концепты и модели как особой формы человеческого бытия – превосходный способ не только видения своего сегодняшнего дня, но и доступный, интуитивно понятный и экологично привлекательный способ формирования своего будущего, своих ценностей и целей.

Изложение основного материала статьи. Анализ большого количества материала свидетельствует о широком диапазоне применения метафорических моделей в психологической практике: для исследования сценарных паттернов поведения, трансформации личной истории, инициации сознательного или подсознательного поиска личных ресурсов, активизации обучения, диагностики одаренности, стимулирования достижений и пр. В одной из публикаций автором статьи было продемонстрировано применение метафорических моделей для решения ценностных конфликтов, интеграции теневых частей личности [2]. Однако, при всем разнообразии областей приложения, приемов и методов мы не обнаружили применение инструмента метафор в работе с зависимостями, страхами, фобиями. Данная статья призвана восполнить этот пробел и продемонстрировать авторский подход к использованию потенциала метафорических концептов в работе с фобиями. Прежде чем перейти к его описанию, обратимся к важным положениям и проблемам, которые прямо или косвенно касаются обозначенного подхода. Отчасти они были описаны ранее [1], [2].

Человек воспринимает окружающий мир при помощи понятийной системы, которую вырабатывает в процессе мыслительной деятельности. Согласно когнитивной теории метафоры, реальность конституируется через язык и реализуется через нарратив: понятия, концепты, истории, которыми пользуется для описания своего опыта и особенностей его проживания. При этом крайне важный аспект в системе мышления человека - особенности миропознания, от которых зависит, какая картина мира выстраивается в сознании человека, в какой реальности он существует [3].

Языковая концептуализация мира — представление психического опыта в словесно-овеществленной форме — практически всегда осуществляется на основе метафорического переноса, и человек имеет множество метафорических форм, в которых высвечивается квинтэссенция значимых для него характеристик явлений, которые, в целом, отражают его субъективный психический опыт [8]. Как отмечал О. Мандельштам: «...для нашего сознания (а где взять другое?) только через метафору раскрывается материя, ибо нет бытия вне сравнения, ибо само бытие есть сравнение» [5. С. 161].

Исключительность исследования метафорических моделей в том, что они открывают возможность глубокой рефлексии тех оснований, которые с помощью языка закладываются в имплицитные и эксплицитные теории человека, мира и любых феноменов, связанных с ними. Таким образом, метафорические модели, которыми оперирует человек, как словесные формулировки реальности во всём её многообразии, являюся «точками входа» в субъективный образ мира человека, в пространство его убеждений, установок, верований, ценностей. Именно язык даёт возможность вывести представления о ценностях и убеждениях в «окно сознания» и «расшифровать» их через установленные для них названия.

С другой стороны, как оказалось, метафорические концепты могут стать и «точками выхода» из пространства, в котором нарушается равновесие и согласованность убеждений и ценностей.

Неисчерпаемость и текучесть процессов окружающего мира и связанного с ним психического опыта невозможно уместить в ограниченность и дискретность определения понятий, что в результате ведет к естественному игнорированию неучтенного в содержания понятия, т.е. к его отчуждению, которое, по сути, есть отчуждение части своего существования, сопровождаемое большим напряжением и внутренним противоречием - «когнитивным диссонансом» [8]. Терпимость к противоречиям позволяет сосуществовать противоречивому субъективному отношению к развитию - стремлению к изменению и страху перед изменениями, но лишь до тех пор, пока второе превyšшает первое. Но, как только, желание измениться и убрать противоречие начинает доминировать над страхом, человек переходит на новый уровень развития.

Не последнюю роль в разрешении этого конфликта могут сыграть метафорические концепты, анализ которых позволяет увидеть новые смыслы, скрывающиеся за концептами, разглядеть новое содержание в давно известном и перенести эти смыслы за пределы области, их породившей. Процесс разрешения противоречия, глубокой трансформации личности начинается тогда, когда на основе видения явления в целостности осуществляется объединение нового знания со старым, и, как следствие, интеграция отчуждаемых частей. Переход из отчужденной позиции к интегрированной сопровождается наиболее полноценным разрешением внутреннего противоречия и достижением более целостного восприятия себя и мира, что субъективно ощущается как «инсайт» (З. Фрейд), как «пиковое переживание» (А. Маслоу). В этом случае метафоры перестают быть просто укоренившимися в сознании символическими структурами, а становятся креативным опытом ума и тела.

Все метафоры, описывающие психический опыт, представлены в языковой картине мира в виде оппозиций — пар противоположностей, в рамках которых высвечивается психическое. [8]. Любая ценность (или антиценность), если ее доводят до крайности, может превратиться в свою противоположность: свобода - в анархию, истина - в разрушительную силу, добро - в зло, любовь - в ненависть и т. п. В свою очередь, такие антиценности, как разрушительные страсти: зависть, тщеславие, честолюбие, ревность нередко стимулируют волю и активность в достижении цели, способствуют развитию таланта, творчеству.

Любое знание об объектах реального и нереального мира как таковое содержит оценочные или эмоционально-оценочные компоненты. Эмоциональный аспект в концептуальных метафорах играет существенную роль в анализе концептов, особенностью эмоций состоит в том, что они интерпретируют действительность и непосредственно отражают отношения между ценностными ориентациями и реализацией деятельности, отвечающей этим ценностям [7]. В силе и характере эмоционального заряда, передаваемые через концепты, во всей полноте проявляется смысловая значимость явления (объекта) для человека. Именно поэтому получение полной картины взаимодействия личности с ценностными ориентациями невозможно без принятия во внимание эмоций как регулятора функционального состояния организма и деятельности человека.

Рискнем предположить, что интенсивность положительных эмоций, влечение к объекту, описываемого метафорой, обусловлено желанием соединиться с теми ценностями, которые стоят за концептом, и в проявлении и реализации которых нуждается этот человек. Негативные эмоции, в свою очередь, свидетельствуют об отделенных ценностях. Отсюда становится понятен и механизм разрешения внутренних противоречий: если произвести интеграцию отделенных ценностей, то «вместилище» концепта изменится за счет появления новых смысловых значений и, как следствие, - изменится поведение клиента.

Вообще, организм воспринимает только то, что для него так или иначе значимо. Образно говоря, концепт -это «волшебный сундучок», в котором каждый находит то сокровище, какое именно он способен там найти. В обычной жизни человек осуществляет этот отбор, разделяя "важное" и "неважное", «хорошее» и «плохое» автоматически, – то есть, не «он отделяет», а отделяет некий автоматизм, стереотипная установка. Человек этим автоматизмом не владеет. Фактически, это автоматическая программа владеет человеком. Но можно выйти и на более фундаментальный уровень происходящего. Если дать возможность посмотреть, каким образом осуществляется разделение «хорошего» от «плохого», познакомиться с собственным автоматизмом, то человеку станет подвластно до некоторой степени управлять им.

Вышеизложенные идеи и были положены в основу авторского подхода в работе с фобиями, получившим название «Бумажный третий глаз» в силу специфики его применения. Технологическая процедура и основные принципы были описаны в предыдущих статьях [1], [2], здесь же покажем его применение для решения проблем зависимостей и фобий.

Чем вызвана аддикция, например, у наркоманов? В наркотике они видят средство, позволяющее им соединиться с чем-то важным, скажем, с блаженством, свободой. Это те ценности, которые в жизни этих людей не проявлены. Парадоксальная вещь: чем больше человек уходит в наркотики, в наслаждение внешним образом, тем меньше свободы и наслаждения во внешнем событийном плане: все время надо искать деньги, становится все труднее и опаснее жить. Человек все время находится в драме, потому что он ушел слишком далеко от внутреннего источника блаженства и свободы. Но, как только осознает этот источник внутри себя, исчезает и нужда в суррогате.

Результаты проведенных клиентских сессий убеждают жизнеспособность этой идеи. Приведем в упрощенном виде пример работы с одним из клиентов (клиент дал согласие использовать его кейс на условиях анонимности).

Женщина 35 лет, умеренная фобия змей (реалистичные изображения или видео вызывали телесную реакцию).

На первом шаге вслушиваемся в метафорическую речь клиента и выбираем определенные метафоры для работы. В ходе этого процесса намеренно избегаются интерпретации и теоретические объяснения. Инициатива за клиентом.

- *Какие три ключевых качества присущи змее?*

- *Коварство, изворотливость, быстрота.*

Первые два качества имеют негативную коннотацию и позволяют предположить наличие отделенных ценностей. Третье качество нейтрально или положительно, оно, скорее всего, представляет собой интегрированную ценность.

- *Насколько каждое из этих качеств раздражает в других людях?*

- *Коварство и изворотливость ужасно бесят, а быстрота - это хорошо.*

Распаковываем коварство по алгоритму “Бумажного третьего глаза”.

Получаем следующий набор:

1. Противоположность «Коварства» - «Открытость». Чрезмерная «Открытость» превращается в «Простофильство». Противоположность “Простофильства” – «Мудрость».

Тестовая связь:

- *Превращается ли чрезмерно проявленная «Мудрость» в «Коварство»?*

- *Да.*

2. Противоположность «Изворотливости» - «Прямолинейность». Чрезмерно проявленная «Прямолинейность» превращается в «Косность». Противоположность «Косности» - «Гибкость».

Тестовая связь:

- *Превращается ли чрезмерно проявленная «Гибкость» в «Изворотливость»?*

- *Да.*

Итог:

1. Клиент осознает важность ценности «Мудрость», скрытой за ярлыком «Коварство».

2. Клиент осознает важность ценности «Гибкость», скрытой под ярлыком «Изворотливость».

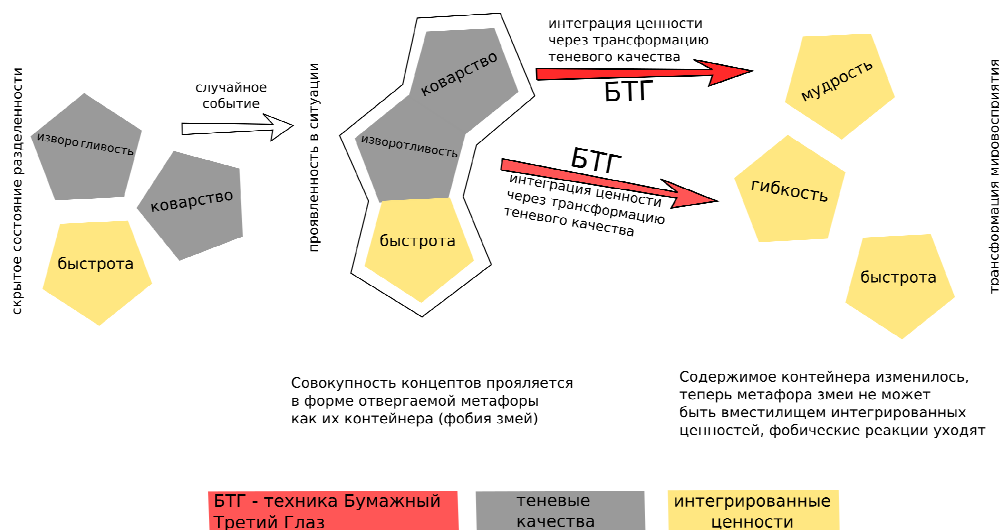
Через несколько месяцев после работы по методике «Бумажный третий глаз» у клиентки исчезли телесные реакции на фото и видео со змеями. Появилось желание сделать татуировку с изображением змеи. Клиентка смогла спокойно забрать предмет из террариума с живой змеей.

Но последствия такой работы проявляются не только в исчезновении фобий. Клиент переживает инсайт, он обнаруживает ценные качества, их можно проявлять в своей жизни, можно действовать, исходя из них. Таким образом, последствия этой работы оказываются очень широкими и выражаются событиях в разных сферах жизни клиента.

Выводы. Интеграция теневых частей, упакованных в фобическую метафору, во-первых, освобождает от фобии, во-вторых, наполняет жизнь важными ценностями.

Говоря метафорическим языком, аддикции и зависимости – это «золотые коробочки с ценностями», а фобии и тени – это «черные коробочки с ценностями». Задача в том, чтобы освободить ценности из любых коробок, вернуть их себе, тогда и зависимости, и фобии как пустые коробки, как использованные упаковки окажутся больше не нужны. Схематическое представление происходящих процессов представлены на рисунке ниже.

Инсайты в процессе сессии часто сопровождаются сильными эмоциональными переживаниями. Когда человек видит нечто важное и ценное прямо сейчас и разрешает в будущем этому присутствовать и раскрываться в своей жизни - это переживается как истинное, это отражается и в эмоциях, и в теле, и это именно тот опыт, который останется с человеком, когда он выйдет из сессии.



Открыв для себя заново и назвав прежде вытесненную внутреннюю ценность, клиент одновременно видит свою задачу включить эту ценность в свою повседневную жизнь. Тем самым личность становится способна изучить не только собственные ведущие мотивы, но и оценить соподчиненные мотивы-стимулы, проявляющиеся в сознании в виде эмоций.

Применение метафор в изучении ценностных ориентаций позволяет качественно оценить субъективное эмоциональное отношение личности к собственным ценностным ориентациям. Тем самым реализуется понимание личностью собственных движущих мотивов. Понимание собственных ценностных ориентаций является значимым процессом, поскольку представляет собой часть более глобального процесса самопознания.

Литература:

1. Закревский А. Метафорические модели как инструмент работы с внутриличностными ценностными конфликтами // Проблемы современного педагогического образования. – 2018 - № 60 – Ч.4 – С. 421 - 424
2. Закревский А. Достижение личностной интегрированности: авторская техника // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Познание. – 2018 - №12 - С. 55-61
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 407.
4. Липская Т. А. Возможности метафоры как психологического метода // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. №4-3.
5. Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 161.
6. Рекунчак М. П. Метафоры в психологии как инструмент изучения Я // Психологический журнал, 2010, том 31, № 5, с. 68-78
7. Сорокумова Е. А., Фадеев Д. С. Изучение ценностных ориентаций посредством метафоры // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. №1-1
8. Трунов Дмитрий Геннадьевич Объективация психического опыта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. №3.

Психология

УДК:159.99

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кольцова Ирина Владимировна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Хилько Ольга Владимировна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ЗНАЧЕНИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ МЕДЕИ И ИОКАСТЫ

Аннотация. В статье рассмотрены психологические комплексы Медеи и Иокасты, которые помогут объяснить особенности взаимоотношений матери и детей. Определена роль материнских психологических комплексов в психическом развитии и социализации ребенка. Обосновано значение просвещения педагогов и родителей в области психологических материнских комплексов: комплекса Медеи и комплекса Иокасты.

Ключевые слова: психологический комплекс, комплекс Медеи, комплекс Иокасты, психологическая готовность к материнству, танатос, либидозная энергия, психологический супруг, синдром Мюнхаузена-Прокси.

Annotation. The article discusses the psychological complexes of Medea and Iocasta, which will help explain the peculiarities of the relationship between mother and children. The role of maternal psychological complexes in the mental development and socialization of the child is determined. The importance of educating teachers and parents in the field of psychological maternal complexes: the Medea complex and the Iocasta complex has been substantiated.

Keywords: psychological complex, Medea complex, Iocasta complex, psychological readiness for motherhood, thanatos, libidinal energy, psychological spouse, Munchhausen-Proxys syndrome.

Введение. Возникнув в рамках психоаналитической теории, понятие «комплекс» получило свое развитие именно в этом направлении, большое внимание классики психоаналитических концепций и представители модификаций психоанализа уделяли различного рода сексуальным комплексам, количество которых на настоящий момент превышает пятьдесят. Анализ классических исследований психологического комплекса показывает, что с одной стороны, понятие «психологический комплекс» имеет вполне конкретное определение в науке, а с другой стороны, оно изменяется, акцентируются другие стороны этого понятия в зависимости от исследователя, его принадлежности к тому или иному психологическому направлению. Кроме того, нередко видно привнесение житейских аспектов понимания данного феномена, что запутывает и делает понятие «психологический комплекс» неполным. Значительным минусом исследований психологических комплексов можно считать их представленность практически исключительно в психоаналитических направлениях. Тем не менее, следует отметить, что понятие «психологический комплекс», используется и в современных работах. Исследователи акцентируют внимание на возрастных аспектах психологического комплекса, на ролевых, профессиональных аспектах, существуют попытки выделить личностные особенности людей с психологическим комплексом, больше всего внимания уделяется комплексу неполноценности как обобщенному психологическому комплексу [1, с. 298]. Среди изучаемых комплексов важное место в современной науке занимают и психологические материнские комплексы, комплекс Медеи и комплекс Иокасты, знания о которых позволяют лучше осветить процесс воспитания подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Комплексы Эдипа и Электры достаточно популярны в психоаналитических исследованиях, их связывают с выбором родителя другого пола в качестве образца сексуального партнера, что может привести к подавлению сексуальности («мама идеальна, ни одна женщина с ней не сравнится»), либо к выбору спутника жизни, похожего на родителя внешне и / или характерологически. И все еще плохо изучена категория скрытой сексуальности взрослого [5].

В результате в воспитательном процессе не учитывается роль материнских комплексов в социализации ребенка. Учителя и родители являются не просвещенными в области расстройств взаимоотношений матери и ребенка. Просветительская работа с родителями и педагогами, проводимая психологом, способствовала бы повышению психологической компетентности родителей и учителей в области материнских комплексов и помогла бы избежать многих ошибок воспитания, вредных социализации ребенка.

Материнские комплексы Медеи и Иокасты позволяют выявить многие скрытые мотивы в материнско-детских отношениях. Медея- персонаж мифа, описывающего путешествие Язона в Колхиду в поисках золотого руна. Медея влюбляется в Язона, в результате чего предает царя Эета, своего отца и владельца руна, Медея объясняет Язону, как выкрасть руно. Язон похищает руно, и Медея, опасаясь мести отца, вынуждена бежать с Язоном. Медея выходит замуж за Язона и становится матерью двоих его сыновей. Впоследствии Язон предает Медею, и имеет намерение развестись с ней и жениться на другой женщине. Медея придумывает мечь: она убивает соперницу и своих собственных детей. По наиболее древнему известному варианту мифа она готовит из детей кушанье и подает его на стол Язону, отцу детей [2].

Комплекс Медеи зачастую связывают с нанесением вреда детям, и даже их убийством, с оставлением их в опасной для жизни ситуации. Подобные проявления могут быть при полном развитии комплекса Медеи у матери. Но все, что проявляется при психопатологии, может встретиться в минимизированной форме и у психически нормальных людей. Некоторые проявления комплекса Медеи могут быть присущи многим матерям.

Вторым признаком комплекса Медеи является нанесение моральных травм ребенку, которые можно охарактеризовать как «моральное уничтожение» [4]. Подобный моральный вред заключается в словах и действиях матери, способствующих развитию у ребенка комплекса неполноценности и желания умереть (самоубийства детей, начиная с младшего подросткового возраста). Такая мать постоянно упрекает ребенка за бесталанности, нескладности, никчемности, постоянно сравнивает его с другими детьми не в его пользу. Мать морально убивает ребенка, уничтожая на корню его уверенность в себе, также подобная мать может применять стиль гиперопеки, лишая ребенка какой бы то ни было инициативы. Ребенок всячески ограждается подобной матерью от жизни, от самостоятельных решений, ребенок косвенно лишается, таким образом, жизни. Также для матери-Медеи характерно прививать своим детям чувство вины с целью лишения их воли («если бы не ты, я бы ...», далее ребенку говорится об упущенных из-за его рождения возможностях). Риск подобных проявлений возрастает у матери, если она воспитывает ребенка в одиночку в результате не сложившихся отношений с отцом ребенка. В данном случае мать косвенно винит ребенка еще и за родство с отцом, перекладывая свою вину за неналаженные отношения с отцом ребенка или за неудачный выбор партнера по отношению на ребенка, родившегося от него.

Также комплекс Медеи может проявляться в явлениях, традиционно относимых к синдрому Мюнхаузена-Прокси, связанному с вызываем у себя, или, (на фоне комплекса Медеи), у другого лица, у собственного ребенка, воспитанника, заболевания, чаще всего посредством отравления ребенка. Например, мать добавляла ребенку на протяжении длительного времени в пищу чрезмерное количество поваренной соли, вызвав тем самым гипернатриемию. Ребенок умер. Мать впоследствии признала вину в совершении этого преступления лечащему ее врачу-психиатру [4].

Проявление синдрома Мюнхаузена-Прокси по отношению к собственным детям, а также социальное наследование этого синдрома и психологических материнских комплексов от собственной матери продемонстрировано в телевизионном художественном сериале «Острые предметы» (2018) режиссера Жана-Марка Валле. Дочери матери-отравительницы Адоры в той или иной степени наследуют психические отклонения матери: старшая дочь – саморазрушительное поведение и отказ от длительных отношений и создания семьи (мазохистическая линия поведения как вариант избегания роли матери-Медеи или матери-отравительницы), средняя дочь медленно умирает, залеченная, а по сути отравленная Адорой, а младшая дочь демонстрирует склонности Адоры - к психоманипуляции и психологическому насилию. К тому же, в кинокартине прослеживается линия семейного наследования Адорой комплекса от своей матери: линия воспоминаний о том, как она страдала от психологического насилия от матери (комплекс Медеи в чистом виде). Таким образом, комплекс Медеи может переходить в комплекс Мюнхаузена-Прокси, -причинения физического вреда детям посредством отравления, а может оставаться в «чистом» виде – причинение физического и / или психологического вреда в более непосредственной форме: через нанесение вреда

посредством унижения, словесных оскорблений или причинения физического вреда травматическим путем, более явным, чем яд, оружием.

В случае если мать является психологически зрелой личностью, развитие инстинкта Медеи у нее невозможно. Мать, лишенная эгоцентризма, способна рассматривать ребенка как цель, один из смыслов жизни, что приводит к тому, что мать не идентифицирует ребенка с его отцом, и не переносит свои «претензии» к отцу на ребенка, рожденного от него. В результате, женщина с развитой материнской позицией обращает энергию либидо на своего ребенка, то есть способна любить своего ребенка. Таким образом, формулируем положения, исходя из вышесказанного:

- Комплекс Медеи связан с неосознаваемым желанием матери уничтожить ребенка / детей, чтобы отомстить отцу ребенка / детей;
- С комплексом Медеи связано также «моральное убийство» ребенка / детей, развитие у ребенка / детей комплекса неполноценности, чувства вины, возможно даже доведение ребенка до самоубийства;
- Комплекс Медеи характерен для женщин, которых можно отнести к типу «женщины-проститутки» или женщины-подруги по О. Вайнинггеру. У подобных женщин главной ценностью являются взаимоотношения с противоположным полом, а дети рассматриваются как средство укрепления данных взаимоотношений, или как досадное недоразумение, возникшее в результате данных отношений [6].

Другим психологическим комплексом, развивающимся у матерей, является, на первый взгляд, противоположность комплекса Медеи, – комплекс Иокасты. Иокаста известна как персонаж мифа древней Греции об Эдипе. Иокаста являлась матерью Эдипа. Эдип, в результате жизненных перипетий не знал о своих родителях. Однажды Эдипу предсказали, что его судьба будет развиваться так, что приведет его к убийству его отца и к женитьбе на его родной матери. Шокированный предсказанием Эдип, был вынужден покинуть своих усыновителей, которых считал своими истинными родителями, в результате предсказание воплощается в жизнь. В чужой, как он считает, стране ему случается убить царя, самому стать царем и жениться на царице, вскоре его царица-жена рождает ему детей. Впоследствии выясняется, что его жена-царица является ему родной матерью, а убитый им ее муж-царь, – его родной отец [2].

Достаточно широко применяется в психологических кругах термин «психологический супруг». Сын может стать для женщины таким психологическим супругом, она неосознанно стремится компенсировать недостаток любви от мужа сыновней любовью. Происходит перераспределение энергии либидо с мужа на сына, в результате сыну отводится роль психологического супруга матери. У матери развивается ревность и нежелание сына «никому отдавать», она убеждает сына в никчемности всех женщин, которым «нужны от него только положение и деньги», «которые обязательно изменят ему», «женщин может быть много, а мама одна» и т.д. И, хотя подобная мать все время может упоминать свою материнскую роль и злоупотребляет ею, ей присуще поведение, типичное, скорее, для подруги мужчины, нежели для его матери: она постоянно требует внимания от сына, просит денег, помощи и заботы. Из ее поведения полностью вытесняется позиция матери, в результате чего она препятствует осуществлению выбора сыном спутницы жизни, жены и матери его детей. Такая мать часто ругает сына, устраивает ему скандалы. Скандалы она применяет как значимую меру в установлении власти над сыном и борьбы за сына с другими женщинами, и как способ альтернативного сексуального удовлетворения (открытые проявления сексуальности к сыну недопустимы и подавляются, а «скандалы замещают секс при его невозможности») [3].

Мать-Иокаста в кинематографе ярко показана в полнометражном художественном фильме «Если свекровь – монстр» (2005) режиссера Р. Лукетича. Очень типична и показательна там фраза героини (мать-Иокаста), которая говорит: «Я не отдам ей [невестке] моего парня». Не «сыном» называет мать-Иокаста своего выросшего ребенка, в ее речи всегда можно заметить терминологию, скорее, любовницы, чем матери.

Комплекс Иокасты связан с повышенной, гиперболизированной материнской опекой, как правило, над сыном. Комплексу Медеи же характерен повышенный контроль за ребенком. Но мотивация подобной гиперопеки в этих комплексах различна. Комплексу Медеи характерна гиперопека ребенка, основанная на танатосе: мать вредит ребенку, чтобы отомстить его отцу. При комплексе Иокасты мать на ограничение свободы ребенка толкает либидозная энергия. Мать-Иокаста формирует у ребенка комплекс неполноценности, препятствующий сыну найти сексуальную партнершу или спутницу жизни, и, таким образом сохраняет своего психологического супруга для себя. От матери сын часто выслушивает установки типа «кому же ты нужен, кроме матери». В результате у сына матери с комплексом Иокасты формируется страх перед женским полом, интимобия (боязнь личных доверительных взаимоотношений), из страха перед женским полом он даже может стать гомосексуалистом. В результате, мать-Иокаста снижает шансы сына на вступление в брак: она не довольна ни одной из его спутниц, а, в случае заключения брака сыном, она стремится его разрушить: это превращается в смысл ее жизни. Такие матери часто оговариваются, называя сына своим мужем, в особенности когда говорят о подруге / жене сына или с нею.

Матери-Иокасты часто плетут интриги против подруги сына или его жены. Матери с комплексом Иокасты без конца провоцируют невестку, пытаются ее дискредитировать в глазах сына, могут использовать обман, пытаются доказать неверность невестки. Мать-Иокаста упрекает невестку во множестве недостатков: в том, что она «плохая хозяйка», распущенна, подчеркивая в том же время свои собственные достоинства. Она рушит все отношения, которые у сына образуются. Мать с комплексом Иокасты, как только у нее появится «соперница» в роли подруги сына, требует постоянного внимания от сына и занимает все его время. Претворяется большой (комплекс Мюнхаузена-Прокси), либо у нее развивается истерическая симптоматика (устраивает истерики или «по-настоящему» заболевает, как она считает, – у нее развиваются истерическая, ложная симптоматика реальных болезней).

Подобные взаимоотношения с матерью приводят к тому, что у сына формируется табу на отношения, он начинает их связывать с той эмоциональной травмой, которую устраивает ему мать, когда отношения появляются. Такие матери не хотят и появления внуков. Поскольку материнская роль у матери с комплексом Иокасты подавлена, она не хочет становиться бабушкой, она равнодушна к внукам, что, однако, не исключает возможности в дальнейшем переноса роли психологического супруга уже на внука мужского пола.

Поскольку материнская позиция при наличии комплекса Иокасты подавляется, мать-Иокаста чинит препятствия появлению собственных внуков: настаивает на том, чтобы подруга или жена сына сделала аборт в случае беременности.

Таким образом, комплекс Иокасты представляет собой навязчивую фиксацию внимания матери к сыну, которая выражается в создании культа его поклонения матери. Большую роль в формировании комплекса Иокасты играют патриархальные установки. В наше время они не так сильны, как были ранее. У женщины может доминировать собственное эго, эгоцентризм, однако оно сочетается с желанием реализовать себя в обществе.

Комплекс Иокасты может развиваться только по отношению к сыну, а комплекс Медеи, может развиваться вне зависимости от пола ребенка. Но, однако, мать может отождествлять ребенка с его отцом больше, и если он того же пола, что отец, могут усиливаться проявления комплекса. Исходя из вышесказанного, материнские комплексы, - комплекс Медеи и комплекс Иокасты, могут возникать чаще по отношению к сыновьям (комплекс Иокасты – всегда, комплекс Медеи – зачастую). Комплекс Медеи проявляется вне зависимости от пола детей.

Исходя из сказанного выше, можно отметить следующее:

- Комплекс Иокасты заключается в неосознанном желании инцеста со своим сыном;
- Комплекс Иокасты связан с наделением матерью сына ролью своего психологического супруга;
- Комплекс Иокасты приводит к гиперопеке над сыном или другим потомком или воспитанником мужского пола, побочным следствием чего является препятствие взаимоотношениям сына с противоположным полом и препятствие матерью продолжению рода ее сыном.

Значимым фактором психологически здорового материнства является наличие у женщины психологической готовности к материнству. Ее несформированность провоцирует тревожность во время беременности и материнства, вызывает послеродовую депрессию и может в дальнейшем способствовать развитию формированию материнских комплексов: комплекса Медеи и комплекса Иокасты.

Психологическая готовность к материнству включает:

- отсутствие эгоцентризма;
- наличие желания стать матерью;
- необходимый минимум знаний по детской психофизиологии, которые облегчат уход за ребенком и его воспитание.

Эгоцентризм у женщины является показателем психологической незрелости. Такая женщина не готова стать матерью, поскольку у нее самой развита инфантильная позиция «Дитя» (по Э. Берну).

Положение осложняется тем, что в Интернет и через массмедиа пропагандируется незрелая жизненная позиция. При анализе телеэфиропопулярных телевизионных каналов и содержания интернет-публик можно отметить пропаганду детского потребительского отношения к жизни и свободных сексуальных отношений. Подростки, которые переживают половое созревание, являются падкими на такие внушения. Секс отождествляется подростками с главным признаком зрелости. В результате, подростки завязывают сексуальные отношения с целью получения статуса «взрослого». Психологической готовности к материнству и отцовству у них, разумеется, нет, в результате, подростки женского пола, в случае беременности могут стать матерями-Медеями, и данный комплекс еще и сопровождается эффектом непреодолимости, бесконтрольности своих поступков, характерным для подросткового возраста.

Таким образом, основные причины формирования комплекса Медеи и комплекса Иокасты: отсутствие психологической готовности к материнству и наличие эгоцентризма у женщины. Психологическая готовность к материнству может быть несформированной у женщины в любом возрасте, но наиболее часто психологическая неготовность к материнству встречается в случае раннего материнства.

Выводы. Психологическое просвещение педагогов и родителей в средних общеобразовательных школах будет способствовать повышению их психологической компетентности в области детско-родительских отношений и развитию у них зрелой позиции родителя во взаимоотношениях с ребенком / детьми. У матерей с начальной, легкой формой комплекса Медеи или комплекса Иокасты существует потенциал для осознания собственной не вполне зрелой позиции во взаимоотношениях с ребенком. Популярны лекции и мастер-классы для родителей и учителей на темы зрелых детско-родительских отношений позволили бы родителям выявлять признаки незрелости и несформированности детско-родительских отношений, а мастер-классы и тренинги будут способствовать формированию у них адекватной зрелой позиции родителя. Для учителей просвещение в области детско-родительских отношений весьма полезно, поскольку способствует повышению психологической компетентности для первичного выявления проблем семейного воспитания.

Наиболее серьезные формы комплекса Медеи и комплекса Иокасты требуют психоконсультационной и психокоррекционной работы индивидуально с такими матерями и своевременной коррекции процесса семейного воспитания для избегания причинения психологического вреда детям подобными матерями.

Психологические материнские комплексы Медеи и Иокасты являются весьма распространенными в жизни, но малоизвестными учителям и родителям, популяризация психологических знаний позволит избежать многих ошибок семейного воспитания и оптимизирует процесс воспитания в школе, и полового воспитания в том числе.

Литература:

1. Кольцова И.В., Попова Т.В. Комплекс Иокасты как форма взаимоотношения матери и сына // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей IV Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза: издательство: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 298-300.
2. Кун Н.А. Легенда и мифы древней Греции. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. 528 с.
3. Литвак М.Е. Психологическое айкидо. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 217 с.
4. Мосин А.В. Синдром Мюнхаузена-Прокси или почему матери убивают своих детей // <https://www.b17.ru/article/93398/> (04.03.2019).
5. Швецова (Хилько) О.В. Материнские комплексы: комплекс Медеи, комплекс Иокасты // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2011. Т. 1. № 15-1. С. 86-92.
6. Швецова О.В. Комплекс Медеи и комплекс Иокасты // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 3. С. 12.

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статью представлены результаты проведения диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. Первая методика позволяет выявить преобладающие группы мотивов во внешней и внутренней мотивации учения, вторая — определить ведущий тип мотивации при выборе профессии, третья — выявить преобладающую группу мотивов обучения в вузе. Исследование проводилось среди первокурсников и второкурсников социально-гуманитарного факультета Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (ф) РГППУ методом письменного опроса.

Ключевые слова: студенты, мотивация, профессиональная мотивация, профессиональное становление личности, профессиональный выбор, направленность и активность личности, педагогическая деятельность.

Annotation. The article deals with theoretical approaches to the problem of professional motivation of students. The periodization of professional formation of personality and its content is presented. Psychological mechanisms, factors and conditions of formation of educational and professional motivation of future teachers are revealed.

Keywords: students, motivation, professional motivation, professional formation of the personality, professional choice, orientation and activity of the personality, pedagogical activity.

Введение. В настоящее время студенты испытывают значительные затруднения при выборе будущей профессии, вследствие неумения проектировать свой жизненный и профессиональный путь в современных условиях. Чаще всего выбираемые студентами профессии либо не в полной мере соответствуют потребностям рынка труда, либо не соотносятся с личностными качествами самих студентов.

Теоретической основой исследования для определения учебно-профессиональной мотивации студентов явились следующие методики: «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина и С. М. Кетько), «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова), «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина). Первая методика позволяет выявить преобладающие группы мотивов во внешней и внутренней мотивации учения, вторая — определить ведущий тип мотивации при выборе профессии, третья — выявить преобладающую группу мотивов обучения в вузе. Исследование проводилось среди первокурсников и второкурсников социально-гуманитарного факультета Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (ф) РГППУ методом письменного опроса.

Методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» Пакулина С. А., Кетько С. М. (Приложение 1) проводится с применением одного бланка, состоящего из 37 вопросов. В нем выделяются внутренняя и внешняя мотивация учения, в каждую из которых включены три группы мотивов: мотивы поступления в вуз, реально действующие мотивы учения, профессиональные мотивы. Методика может быть полезна для изучения взаимосвязи мотивации достижения успеха, мотивации учения и адаптации студентов в вузе, ценностных установок студентов в процессе обучения в вузе, психодиагностике в мотивационном тренинге и в целом для построения прогноза социального развития личности [2].

Текст опросника «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой (Приложение 2) состоит из 20 утверждений, характеризующих любую профессию. По пятибалльной шкале необходимо оценить, в какой мере каждое из них повлияло на выбор профессии. С помощью методики можно выявить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной (Приложение 3) включает в себя три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность), «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В опросник для маскировки Т. И. Ильина включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются [1, с. 433].

Цель исследования — определение уровня учебно-профессиональной мотивации студентов первого и второго курсов СГФ НТГСПИ.

Выборка — исследование проводилось среди студентов первого и второго курсов СГФ НТГСПИ.

В исследовании приняли участие 39 респондентов, среди которых 14 (35,9%) мальчиков и 25 (64,1%) девочек. Количество респондентов первого курса составило 20 (51,2%) человек, второго — 19 (48,7%) человек. Возраст респондентов составляет от 17 лет до 21 года.

Изложение основного материала статьи. При исследовании внутренней и внешней мотивации учения (методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза») студентов первого курса было обнаружено, что и во внутренней, и во внешней мотивации ведущей группой мотивов является группа «Реально действующие мотивы учения». В первом случае результат составляет 65% (Рис. 1), а во втором — 85% (Рис. 2). Необходимо отметить, что данные показатели ярко выражены по сравнению с другими группами мотивов. Это говорит о том, что деятельность студентов связана с реальными, актуальными мотивами и ближайшими целями, которые заложены в самом процессе обучения.

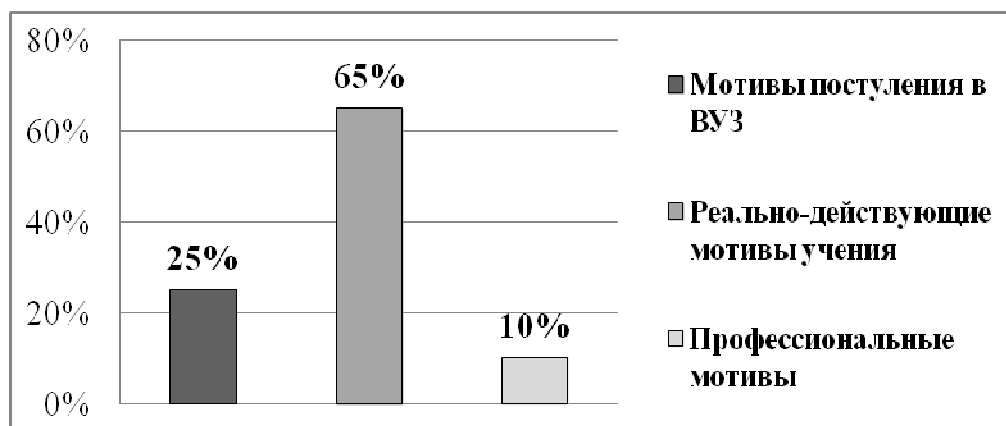


Рисунок 1. Группы внутренних мотивов студентов первого курса

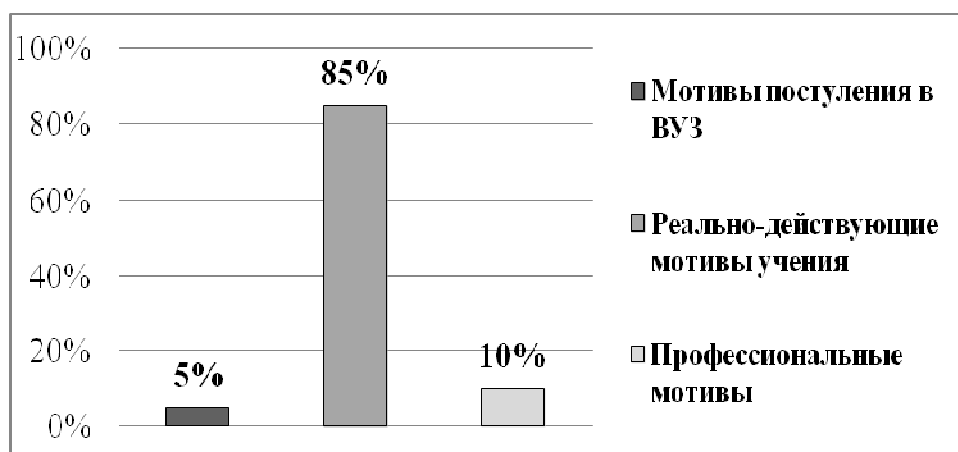


Рисунок 2. Группы внешних мотивов студентов первого курса

Исследование внутренней и внешней мотивации учения студентов второго курса имеет несколько иные результаты: как во внутренней, так и внешней мотивации ведущим мотивом является группа «Реально действующие мотивы учения», что в обоих случаях составляет 47% (Рис. 3, Рис. 4), при этом во внешней мотивации выделяется ещё одна группа — «Профессиональные мотивы», которая составляет также 47% (Рис. 2.4.). У второго курса, как и у первого, обнаруживается направленность на образовательный процесс, а также профессиональную подготовку. Это говорит о том, что студенты нацелены на будущую работу и желание реализовать себя в ней.

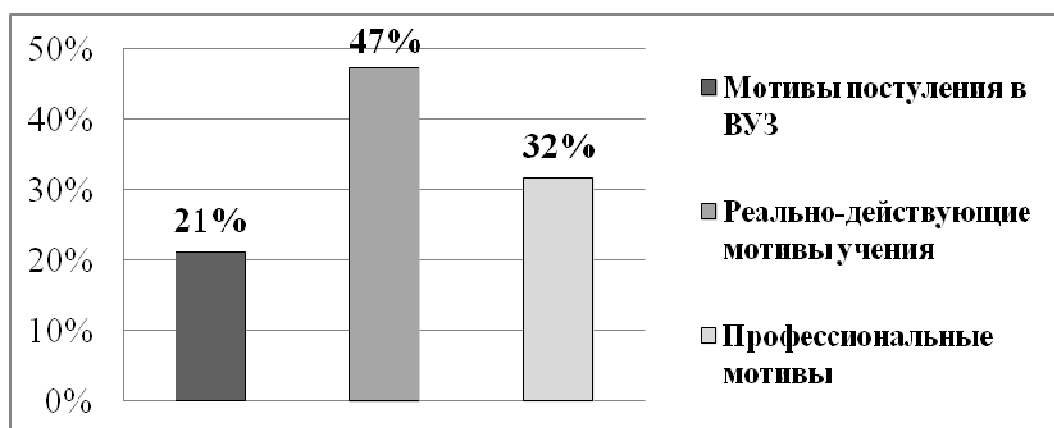


Рисунок 3. Группы внутренних мотивов студентов второго курса

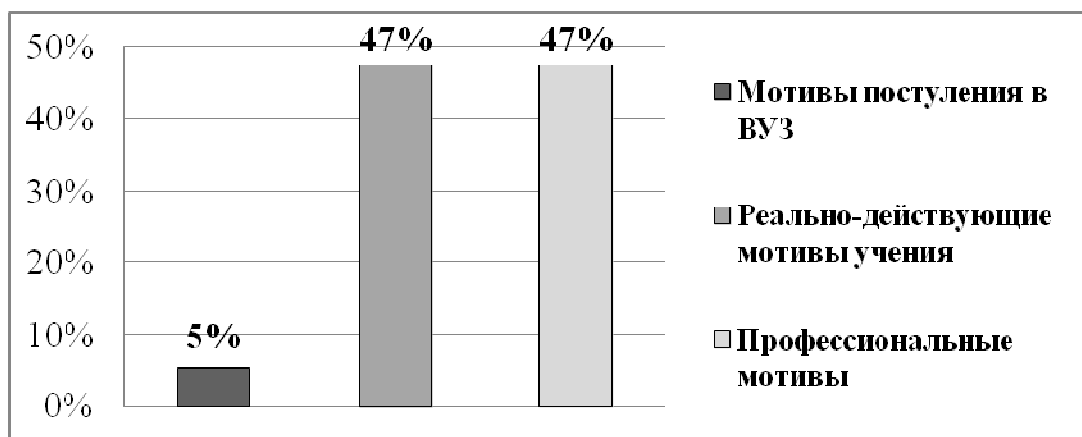


Рисунок 4. Группы внешних мотивов студентов второго курса

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что студенты первого и второго курсов имеют внешне мотивированные побуждения к учению. Это говорит о том, что мотивы не связаны с самим процессом учения, находятся вне учебной деятельности (не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей и т. п.), а студенты имеют тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из присутствия внешнего подкрепления, зависимости от других. Однако стоит заметить, что в ведущих группах мотивов внутренняя мотивация по показателям не сильно отличается от внешней. Следовательно, можно говорить об интересе к профессии, стремлении успешно учиться, приобретать глубокие знания, самосовершенствоваться и т. д.

При анализе ответов, полученных благодаря методике «Мотивы выбора профессии», были выявлены следующие результаты: на выбор профессии в большей степени повлияли внутренние индивидуально значимые мотивы. На первом курсе показатель составляет 60% (Рис. 5), а на втором — 53% (Рис. 6). Это и есть ведущий тип мотивации. На втором месте находятся внутренние социально значимые мотивы — 30% (Рис. 5) и 26% (Рис. 6).

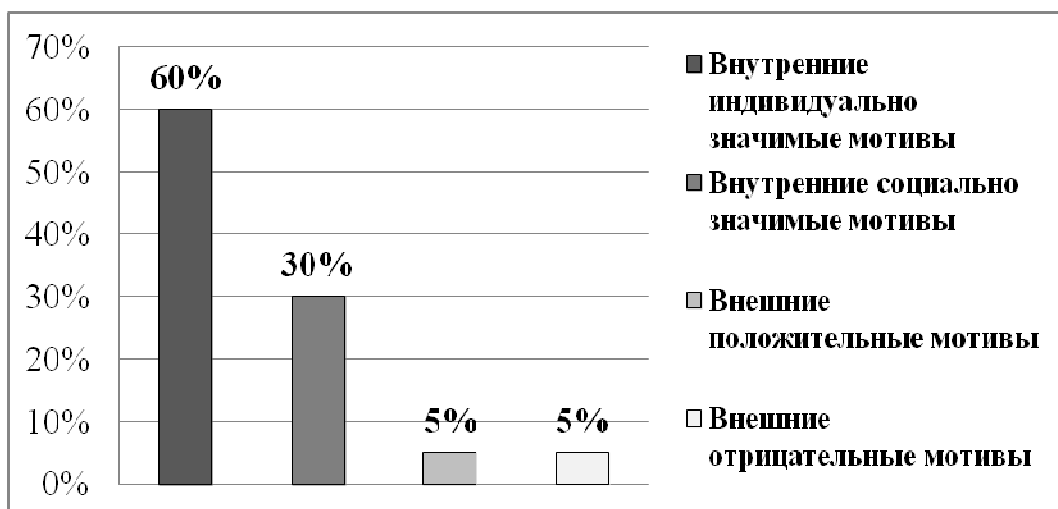


Рисунок 5. Результаты опроса первого курса, полученные при проведении методики «Мотивы выбора профессии»

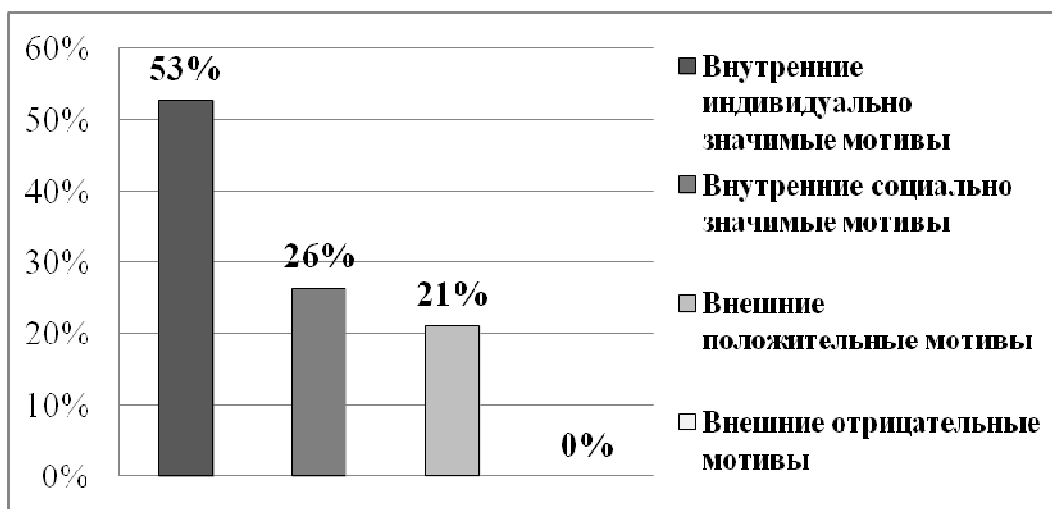


Рисунок 6. Результаты опроса второго курса, полученные при проведении методики «Мотивы выбора профессии»

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что при выборе профессии студенты в большей степени руководствовались внутренними мотивами, т. е. исходя из собственных потребностей, без внешнего давления.

При исследовании мотивации обучения в вузе (методика «Мотивация обучения в вузе») были выявлено, что на первом месте находится шкала «Приобретение знаний». На первом курсе результат составил 75% (Рис. 7), а на втором — 58% (Рис. 8). На втором месте расположилась шкала «Получение диплома» — 20% (Рис. 7) и 26% (Рис. 8). На третьем месте находится шкала «Овладение профессией» — 5% (Рис. 7) и 16% (Рис. 8).

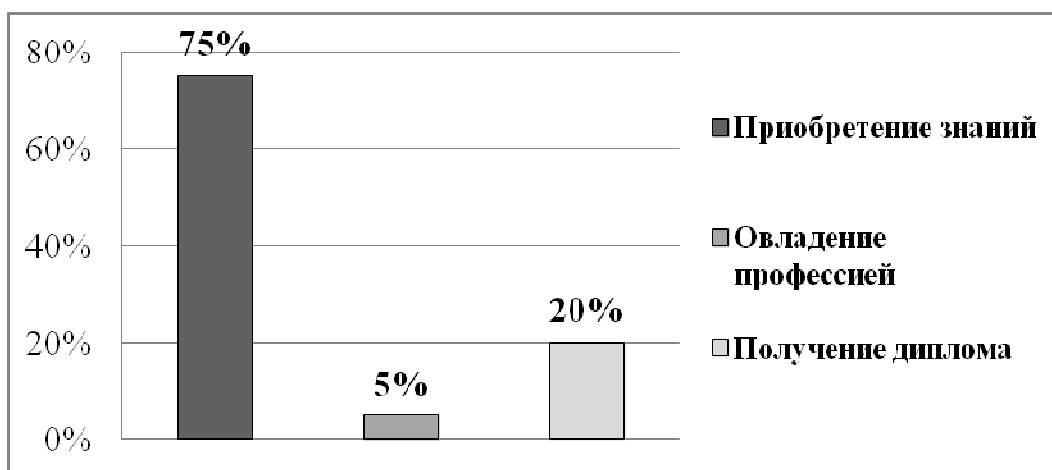


Рисунок 7. Результаты опроса первого курса, полученные при проведении методики «Мотивация обучения в вузе»

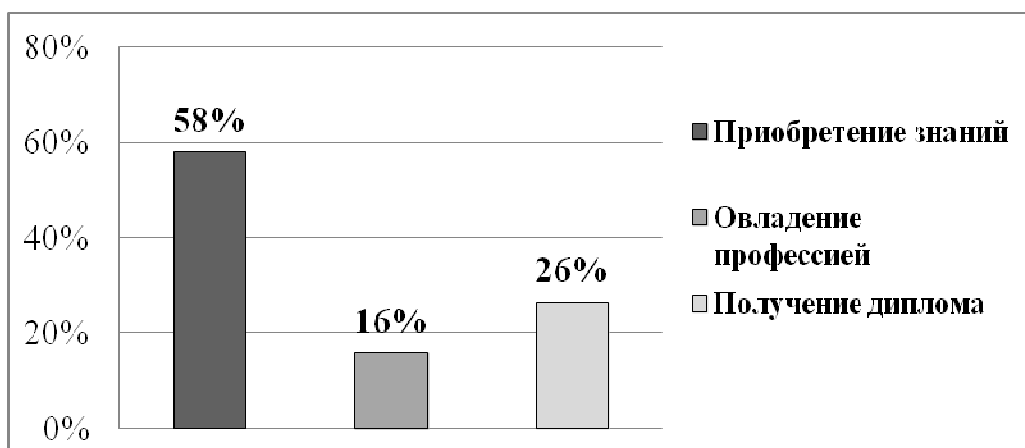


Рисунок 8. Результаты опроса второго курса, полученные при проведении методики «Мотивация обучения в вузе»

Таким образом, студенты обоих курсов в первую очередь ориентированы на приобретение знаний, но не на овладение профессией, поскольку данный показатель составляет низкий процент. Но сравнивая результаты первого и второго курсов по шкале «Овладение профессией», мы видим, что на первом курсе показатель составляет лишь 5%, в то время как на втором курсе он равен 16%. Можно предположить, что студенты не до конца определились с выбором профессии, поэтому данный показатель с каждым годом может меняться. В целом, полученные результаты свидетельствуют об адекватном выборе студентом профессии. С результатами всех опросов можно ознакомиться в Приложении 4.

Подводя общий итог, можно сделать вывод о том, что ребята, поступаая в вуз, сделали осознанный выбор исходя из собственных побуждений, и их деятельность направлена на получение знаний по выбранному направлению, но пока они не нацелены на овладение профессией.

Выводы. Если обращаться к организации самих учебных занятий, то необходимо практиковать кейс-технологии — метод анализа конкретных учебных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. В ходе разбора ситуаций студенты учатся действовать в команде, проводить анализ, оценивать альтернативы, разрешать противоречия, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Отличие кейса от проблемной ситуации состоит в том, что он не предлагает проблему в открытом виде, поэтому участникам образовательного процесса предстоит вычлнить ее из той информации, которая содержится в описании кейса.

Можно практиковать ролевые игры — метод, сущность которого заключается в том, что человек «принимает» временно определенную социальную роль, демонстрируя поведенческие модели, которые ей соответствуют. Таким образом, ролевая игра позволяет эффективно отрабатывать варианты поведения в ситуациях, в которых потенциально могут оказаться обучающиеся.

Для того, чтобы у студентов не возник страх перед педагогической практикой в школе, необходимо ввести прохождение практики в школе во внеучебной форме, когда студент присутствует на уроке и наблюдает за образовательным процессом со стороны. Возможна помощь учителю-предметнику в проверке заданий, выполняемых учениками, и организации различных внеучебных мероприятий.

Если затрагивать внеучебную деятельность вуза, то можно провести следующий комплекс мероприятий: открытые встречи с учителями школ и организации работы психолого-педагогического клуба.

В ходе первого мероприятия будет проводиться встреча с учителями школ нашего города, где будет происходить обмен опытом, информирование об особенностях образовательного процесса, существующих проблемах, с которыми сталкиваются в школах, и способах их решения.

На заседаниях психолого-педагогического клуба могут также проводиться встречи с учителями школ, обсуждаться современные проблемы образования. Может практиковаться умение решать различные педагогические задачи, анализировать не только педагогические, но и социальные проблемы, находить способы их решения, составлять социально-психологический портрет человека и многое другое.

Что касается самого учебного процесса, то в учебной программе не хватает предмета «Основы профессиональной этики», на котором студенты могли бы познакомиться с правами и обязанностями учителя, образом учителя и т. п. Благодаря этому предмету у студентов сложились бы представления о том, каким должен быть учитель.

Если обращаться непосредственно к первому курсу, то для того, чтобы он лучше освоил новую обстановку, втянулся в образовательный процесс и в дальнейшем проявил интерес к будущей профессиональной деятельности, необходимо задействовать куратора, который помогал бы в решении различных проблем, информировал о проводимых мероприятиях и организовывал совместную деятельность студентов для сплочения коллектива.

Предлагаем несколько рекомендаций преподавателям:

- не забывать поощрять студентов за любую попытку проявить свои способности — это обязательно придаст студенту уверенности в себе, повысит его внутреннюю мотивацию, а значит и укрепит его желание продолжать активно участвовать в образовательном процессе;
- студенту необходимо объяснить, каким образом знания, полученные в Вузе, пригодятся ему в будущем. Студент приходит в учебное заведение для того чтобы стать хорошим специалистом в своей области. Поэтому преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в его дальнейшей деятельности;
- студента необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний;
- студенту очень важно, чтобы преподаватель был его наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса, обсудить волнующие его вопросы;
- проявление уважения к студентам. Какой бы ни был студент, он в любом случае требует к себе соответствующего отношения;
- эти мотивы могут сливаться, образуя общую мотивацию для обучения.

Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для студента. Так как истинный источник мотивации человека находится в нем самом, то необходимо, чтобы он сам захотел что-то сделать и сделал это. Поэтому основным мотивом учения является внутренняя мотивация.

В итоге у студента сложится уважительное отношение к педагогу, а через уважение повысится интерес к изучаемому предмету, следовательно повысится и учебно-профессиональная мотивация.

Таким образом, в данной статье нами были рассмотрены и проанализированы результаты исследования по трём методикам, которые позволяют выявить уровень мотивации студентов и интереса к профессиональной деятельности. Также был разработан ряд рекомендаций, которые так или иначе должны помочь в организации учебной и внеучебной деятельности студентов, а впоследствии и в формировании интереса к будущей профессии — профессии учителя.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
2. Кетько С. М., Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf (22.12.2018).

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Моложавенко Александра Владимировна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПЕРИОДА ОПТИМИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОПЫТА В СИСТЕМЕ ПОСДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Представлена концептуальная модель гуманитарно-целостного подхода в системе постдипломного образования педагогов периода оптимизации и развития профессионального опыта. Рассматриваются теоретическая модель результата, методологические принципы и механизм психологической подготовки как основания модели ее процесса в системе повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: гуманитарно-целостный подход, психологическая компетентность, внутриличностная психологическая культура, модель результата психологической подготовки, методологические принципы, психологический механизм процесса подготовки.

Annotation. Is represented the conceptual model of humanitarian-integral approach in the system of the graduate education of the teachers of the period of optimization and development of professional experience. Are examined the theoretical model of result, methodological principles and mechanism of psychological preparation as the bases of the model of its process in the system of an increase in the qualification of the pedagogical workers.

Keywords: humanitarian-integral approach, psychological competence, intra-personal psychological culture, the model of the result of psychological preparation, methodological principles, the psychological mechanism of the process of the preparation.

Введение. В ходе оптимизации и развития профессионального опыта педагог ориентируется на творческую самореализацию в профессии, что предотвращает деформацию в форме синдрома психического выгорания. Это осуществляется в межличностном пространстве коммуникации через деятельность общения.

У современных педагогов в данный период, как правило, разворачивается моновыбор технократической стратегии образования, формирующей неготовность действий в рамках гуманитарного подхода в системе взаимодействия. Главное в традиционной парадигме – контроль (что и как усвоил обучаемый, оценка его поведения и способностей). Отход от традиционного воздействия оказывается весьма болезненным и сопровождается выраженным внутриличностным конфликтным состоянием между сформировавшейся идентичностью (*Я – действующее*) и потребностью формирования новой профессиональной идентичности (*Я – творческое*) [4].

При наличии потребности формирования образа *творческого себя* в системе повышения квалификации педагогических работников в основном представлен деструктивный путь, задающий снижение уровня состояния профессионального самосознания во взаимодействии и общении педагога с субъектами образовательной среды. Это определяет неэффективную эксплуатацию образа *действующего Я* в профессии через выбор технократической стратегии и определяет возврат к *эмпирической* идентичности [4]. При этом в постдипломном образовании не представлены теоретические обоснования конструктивного направления развития педагогов в рамках гуманитарно-целостного подхода.

Формулировка цели статьи и задач. В данной статье мы рассматриваем теоретические обоснования конструктивного постдипломного образования педагогов на стадии оптимизации и развития профессионального опыта в рамках гуманитарно-целостного подхода. Основная *цель* теоретического моделирования сводится к разработке концептуальной модели эффективных условий гуманитаризации, организуемых в системе повышения квалификации педагогов в статусе наставников.

Следовательно, для достижения общей цели необходимо последовательно решить ниже следующие задачи.

1. Разработать модель результата психологической подготовки педагогов в период оптимизации и развития профессионального опыта.
2. Обосновать соответствующие результату методологические принципы.
3. Разработать психологический механизм действия принципов.

Изложение основного материала статьи. Основным результатом психологической подготовки педагогов исследователи определяют формирование у них основ *общей психологической культуры*. Ее составляющими являются: психологическая грамотность, компетентность и собственно культура. Последняя составляющая состоит из внутриличностных и межличностных пластов, насыщающихся благодаря расширению границ грамотности и компетентности [9].

Если для молодых педагогов в ходе профессионального становления важным является развитие и интеграция компонентов психологической грамотности [6], то для педагогов-наставников – интеграция (соотнесение) компонентов *психологической компетентности* и последующее развитие соотнесенного конструкта. В результате происходит насыщение позитивным опытом внутриличностных компонентов *собственно психологической культуры*.

Большинство исследователей сходятся на том, что психологическая компетентность – это своеобразная внутренняя готовность реализации способности действенного реагирования на возникающие трудные жизненные ситуации. Другими словами, – это способность самовыражения во включении человека в ситуации с ресурсом произвольного саморазвития в соответствии с внешними нормами и требованиями.

Следовательно, психологическая компетентность человека обеспечивает ему поведенческую, деятельностную и социальную эффективность во взаимодействии с людьми [9].

Исходя из важности расширения у педагогов возможностей психологической компетентности в период оптимизации и развития профессионального опыта, мы рассматриваем в концептуальной модели образа результата психологической подготовки *четыре* основные сформированные позиции.

В содержании *первой* позиции наибольшее значение приобретают *теоретические психологические знания* о принципах и механизмах осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Для того чтобы состоялись теоретические знания, необходимо творческое использование глубоких и ясных релевантных эмпирических знаний. *Конструктивный* путь становления у педагога целостных представлений о теоретических психологических знаниях предполагает компетентное задействование сложных мыслительных операций в интерпретации, анализе, моделировании, аналогии, дедукции содержания образовательного процесса в контексте его усовершенствования [1].

Соответственно, *деструктивный* путь определяет достаточность эмпирического состояния знаний, нерелевантное их содержание, поверхностное использование, исключающее творческую переработку, а, следовательно, и тормозящее интеграцию (соотнесение) компонентов психологической компетентности.

В содержании *второй* позиции (*целостное видение образа коммуникативно-эффективного себя*) предполагается, что педагог, во-первых, обладает развитой рефлексией, осознает то, как он воспринимается партнером в ходе взаимодействия, видит свои преимущества и недостатки, определяет причины эффективности и ошибок. Во-вторых, – владеет коммуникативными знаниями и умениями, позволяющими строить доверительные взаимоотношения с партнером в процессе поиска совместных решений с учетом обоюдных интересов. В-третьих, в системе вторичной репрезентации собственного опыта педагог проявляет способность конгруэнтно строить взаимоотношения с приоритетом диалогичности. И, в-четвертых, – осознает собственную способность референтности с точки зрения гибкой ориентации, позволяющей эффективно решать межличностные проблемы в контексте выбора соответствующего коммуникативного поведения в сложных профессиональных ситуациях. Таким образом, осуществляется *конструктивный* путь в профессиональной деятельности и общении.

Деструктивный путь характеризуется низким уровнем состояния у педагога профессионального самосознания, его неспособностью выйти за пределы повседневной практики. Все это определяет приоритет ригидных предпочтений в профессиональном поведении, взаимодействии и общении.

Третья позиция модели результата подготовки содержательно выражается в осуществлении конструктивного перехода к *нормативным знаниям* как вершинной точке психологической компетентности. Речь идет о нормах осуществления образовательной деятельности. Именно эти знания непосредственно внедряются в образовательную практику [1].

Конструктивный путь предполагает, что субъект подготовки сознательно ориентируется на изучение методологии и методов исследовательского содержания, способов их отбора, обдумывает категориальный аппарат исследования. При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, а также для признания множественности содержательно-смыслового толкования образовательных фактов, явлений, вариативности профессионального поведения. Следовательно, педагог осознает, что его образовательная деятельность должна рассматриваться как специальная познавательная деятельность, ориентированная на собственную систему ценностей, которая позволяет спроектировать образ исследовательского результата в неразрывной целостности с моделированием эффективного содержания образовательного процесса [1].

Деструктивный аспект предполагает игнорирование педагогом присвоения и использование нормативных знаний, что перекрывает исследовательский путь в образовательной деятельности. В итоге происходит замыкание на идентичности *Я – действующее* в профессии, ее бесконечная эксплуатация, естественно приводящая к профессиональной деформации.

Таким образом, в рамках позитивных изменений состояния психологической компетентности следует выделять: комплементарную *интеграцию* (соотнесение) системы теоретических знаний и коммуникативных умений с последующим их *развитием* в нормативные знания и опыт внутри исследовательского содержания.

Все это позволяет субъекту подготовки полноценно *насыщать* опытом *внутриличностные* компоненты собственно психологической культуры с последующим их усовершенствованием (*четвертая* позиция). Здесь в *конструктивном* выражении соотносится опыт интегрированных компонентов грамотности внутри обобщенных компонентов собственно психологической культуры через эффективное оперирование теоретической компетентностью.

В *деструктивном* выражении в пространстве внутриличностной культуры проявляются накопившиеся неразрешенные проблемы внутри психологической грамотности, затрудняющие, в свою очередь, эффективное задействование возможностей теоретической компетентности. Соответственно, педагогу сложно перейти на уровень владения нормативными знаниями, идентифицировать себя как профессионально-творческую личность, что приводит к выбору только технократической стратегии в собственной образовательной деятельности.

Исходя из позиций модели результата, необходимо определить особенности обучающего, реализующего соответствующий процесс психологической подготовки. Мы обозначаем следующую профессиональную общность: обучающий – *корректор*, обучаемые – *наставники*. В данной общности корректором реализуется *поддерживающая* (тонизирующая) функция помощи через профилактику (предотвращение эмоционального истощения) и минимизацию у обучаемых деперсонализации, редукции профессиональных достижений внутри *синдрома психического выгорания*. Характер *психического* синдром приобретает тогда, когда у человека проявляется совокупность отдельных симптомов нарушения психической деятельности и психических состояний, приводящих к деструктивным изменениям в психическом и психологическом здоровье [7].

Мы выделяем *две ступени* профессиональной помощи. На первой из них корректор организует процесс *прохождения* наставником индивидуальной *супервизии*, в ходе которой обучаемый способствует интеграции и развитию у обучаемого педагога компонентов психологической компетентности. На второй ступени осуществляется процесс *обучения* наставников методам и средствам осуществления коррекционной помощи в *интервизорской* групповой работе. При этом педагоги насыщают опытом, соотносят и усовершенствуют

внутриличностные компоненты собственно культуры. Таким образом, решается проблема разрешения внутреннего конфликта между идентичностями *Я – действующее* и *Я – творческое* [4] в сторону последней.

Теоретическая модель результата психологической подготовки наставников позволяет обозначить основные ее *методологические принципы*. Базовым в системе принципов остается принцип *непрерывности* [6], на который опирается возможность реализации принципа *субъектности*, выступающего как самостоятельно действующим на данной стадии подготовки и как системообразующим во всей системе принципов постдипломного образования педагогов.

Содержание принципа субъектности сводится к представлению и пониманию обучающим обучаемого как человека, обретающего самого себя, свой человеческий образ с неповторимой индивидуальностью, духовностью, творческим потенциалом. Образовать человека в этом смысле означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнотворчеству [1].

Методологические принципы определяют содержание *психологического механизма*, который мы рассматриваем как совокупность гуманитарных условий в системе постдипломного образования, способствующих реализации педагогом собственных внутренних факторов.

Развитие теоретической компетентности позволяет обучаемому ориентироваться в совокупности формализованных рациональных взглядов и представлений об истолковании и объяснении исследователями тех или иных психических явлений, дающих целостное видение основных закономерностей психической области действительности. В этом случае теоретическое знание приобретает статус ценности и становится действенным [2]. Только являясь ценностью и средством профессионального труда, психологическое знание, по мнению В.П. Зинченко, превращается в «живое» знание [8].

Соответственно, в процессе оптимизации и развития профессионального опыта необходимо создание особых условий подготовки, способствующих *интеграции* у ее субъектов теоретической и коммуникативной компетентностей в аспекте *формирования* комплекстарно сочетающегося конструкта. Это, в свою очередь, эффективно развивает профессиональное сознание через разрешение внутреннего конфликта, приводящего к формированию *творческой* идентичности в собственной самореализации.

Закономерным результатом становятся: акцентирование и расширение возможностей коммуникативной компетентности; их соотнесение с теоретической компетентностью; формирование потребности в расширении зоны исследовательского компонента. Развитие интегрированных компонентов в процессе подготовки способствует осознанию педагогом значимости насыщения опытом внутриличностной собственно психологической культуры.

Следовательно, организуя творческий процесс, корректор предполагает, что наставник в ходе подготовки через самореализацию способности к формированию связей между узнаваемыми и новыми понятиями, переходит к процессу их порождения. Это творческая деятельность, определяющая поиск новых знаний путем решения проблемных задач, способов действия в процессе достижения желаемого исследовательского результата. В итоге у педагога формируется готовность к целенаправленному насыщению опытом *внутриличностных компонентов* собственно психологической культуры.

В рамках формирования системного качества состояния собственно культуры *первый* внутриличностный обобщенный компонент – *здоровый образ жизни*. Если педагог работает в технократическом варианте традиционной стратегии образования, то для него образ жизни синонимичен способу жизни с обращением не к обучаемому, а к его образу [1].

Если педагог-практик работает в гуманитарной стратегии, то для него здоровый образ собственной жизни – интегральный способ самобытия во внешнем и внутреннем мире в системе взаимоотношений с самим собой и условиями внешней среды, в сложнейшем комплексе действий и переживаний. Такое представление определяет понимание себя и обучаемого как субъектов реального человеческого бытия. Следовательно, выделяется экзистенциальный план психической реальности, представленной в сознании как образ жизни, отражающий субъектную ориентацию в профессиональной деятельности в гуманитарно-целостном выражении [5]. Несомненно, что осознание экзистенциальных характеристик субъектного бытия, отраженного в образе жизни, определяет особенности построения внутреннего диалога как способности к общению с самим собой как значимым другим [3].

В связи с технократической деятельностью педагога следует иметь в виду выраженную его подверженность риску профессиональной деформации. Одним из ее видов является *синдром психического выгорания*. В специальной литературе приводится довольно большое число определений этого термина [10],[11]. Суть большинства из них сводится к переносу человеком стереотипных форм профессионального поведения в повседневную социальную жизнь.

Согласно современным данным под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (дегуманизацию) и редукцию профессиональных достижений (переживание собственной несостоятельности). Впоследствии Г. Сонек добавил к этим трем еще одну – витальную нестабильность, интегрирующей в себе все три и представляющей собой первые признаки предсудцидального состояния [7].

Определяя связь здорового образа жизни педагога и профессиональной деформации, можно заключить, что насыщение позитивным опытом данного компонента предотвращает возникновение синдрома выгорания, что, в свою очередь, позволяет минимизировать деформацию и конструктивно насыщать *второй* компонент – *опыт эффективной самостоятельности*. Речь идет об активном взаимодействии с самим собой, в ходе которого субъект целенаправленно воздействует на мыслительный объект, удовлетворяя свои потребности в повышении качества собственного здоровья (физического, психического, психологического, социально-адаптивного).

Всеобщая структура деятельности включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности. Целесообразный характер деятельности приводит к тому, что одним из главнейших ее условий и оснований является сознание. Лишь только с точки зрения характеристики структуры деятельности имеет смысл методологический принцип единства сознания и деятельности. Следовательно, говоря о самостоятельности, предполагается ее единство с самосознанием. Только в таком содержании в самостоятельности осуществляется *саморазвитие* личности (*третий* внутриличностный обобщенный компонент собственно психологической культуры).

В общем виде развитие личности представляют как процесс и результат вхождения человека в новую социокультурную среду через его прохождение фаз адаптации, индивидуализации и интеграции. При прохождении личностью этих фаз в вероятном многократном воспроизведении закрепляются соответствующие личностные новообразования, и складывается устойчивая личностная структура (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский и др.). В онтологическом содержании, по мнению А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, развитие личности не поддается гносиологическому рассмотрению. Для этого необходимо выйти за пределы субъект-объектных отношений [8].

В.П. Зинченко определяет, что личность – это функциональный орган индивидуальности: в личности достигается интеграция, слияние, гармония внешнего и внутреннего. Развитие личности – процесс, в котором происходит осознание конфликта между моралью и нравственностью с первенством последнего, определяющего ценностный характер развития. При этом человек встает на путь самоопределения, преодолевает потребность в опоре на внешнюю поддержку. У личности проявляются способности полностью полагаться на себя, делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию, быть открытой и готовой к любым новым поворотам собственного жизненного пути [8].

Подводя итог, следует подчеркнуть, в системе постдипломного профессионального образования насыщение опытом и усовершенствование данных компонентов собственно психологической культуры – предмет подготовки педагога, успешно прошедшего период адаптации, супервизию и интервизию в качестве наставника, готового к обучению приемам и средствам осуществления коррекционной помощи.

Выводы. Благодаря теоретическому моделированию мы разработали модель результата психологической подготовки педагогов в период оптимизации и развития профессионального опыта с последующим обоснованием соответствующих методологических принципов и психологического механизма. Все это открывает путь определения содержания данной стадии процесса подготовки и структуры технологических средств как основания для реализации констатирующего и сравнительного экспериментов исследования.

Литература:

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. М. Борытко. М.: Академия, 2008. 320 с.
2. Залеский Г. Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения // Вест. МГУ. Сер. 14. Психология. 1998. №2. С. 58-67.
3. Знаков В. В. От исследований понимания субъектом мира к психологическому анализу понимающего себя бытия // Психол. журн. 2007. Т. 28. №6. С. 101-110.
4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
5. Моложавенко А. В. Профессиональная подготовка педагогов-психологов в условиях гуманитаризации постдипломного образования: монография [Электронный ресурс]. Киров: МЦНИЦ, 2016.
6. Моложавенко А. В. Психологическая подготовка молодых педагогов: обоснование условий гуманитаризации постдипломного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58. Ч.3. С. 331-335.
7. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. 2001. Т. 22. №1. С. 90-101.
8. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
9. Семикин В. В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45-48.
10. Фонарёв А. Р. Формы становления личности в процессе ее социализации // Вопр. психол. 1997. №2. С. 88-93.
11. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной деформации учителя // Вопр. психол. 1994. №6. С. 57-64.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Разуваева Татьяна Николаевна
Белгородский национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности общения подростков в социальных сетях. В качестве единиц анализа автор предлагает уровень потребности в общении, уровень самоконтроля в общении, коммуникативные мотивы. На основании результатов контент-анализа публикаций в социальных сетях автором были выделены три группы пользователей: пользователи с высокой коммуникативной активностью, пользователи со средней коммуникативной активностью, пользователи с низкой коммуникативной активностью. У пользователей этих групп исследовались коммуникативные мотивы и отдельные психологические характеристики. В ходе исследования выявлено сходство показателей у респондентов первой и третьей групп при различной коммуникативной активности и различных эффектах общения.

Ключевые слова: социальные сети, подростки, уровень самоконтроля в общении, коммуникативная активность, потребность в общении.

Annotation. The article discusses the psychological characteristics of communication of adolescents in social networks. As units of analysis, the author suggests the level of need for communication, the level of self-control in communication, and communicative motives. Based on the results of content analysis of publications in social networks, the author identified three groups of users: users with high communicative activity, users with medium

communicative activity, users with low communicative activity. The users of these groups studied communication motives and individual psychological characteristics. In the course of the study, the similarity of indicators was revealed among the respondents of the first and third groups with different communicative activity and different effects of communication.

Keywords: social networks, adolescents, level of self-control in communication, communicative activity, need for communication.

Введение. Развитие информационно-коммуникационных технологий, комфортность виртуальной среды в силу своей доступности, анонимности, многообразности для подростков и молодежи приводит к переносу межличностного общения из реального пространства в виртуальное. Однако, общение с помощью социальных сетей требует от коммуникаторов определенных умений ведения диалогов или полилогов, умение презентовать себя в виртуальном пространстве, выражать свои мысли, давать им возможную эмоциональную окраску. Кроме того, вызывают интерес возможности интернет-коммуникации в удовлетворении базовых социальных потребностей личности – потребности в позитивной оценке со стороны Другого и самооценке, признании, самореализации. При этом ученые констатируют факт возрастания агрессии в социальных сетях, большого количества обценной лексики, случаев кибербуллинга. В большей степени указанным проблемам подвержены подростки в силу психологической специфики возраста. При этом исследований коммуникативного поведения, специфики коммуникации в интернет-среде, характеристик коммуникантов в процессе общения в социальных сетях крайне недостаточно. В тоже время отсутствие понимания о коммуникативном процессе в виртуальном пространстве, недостаточность контроля со стороны психологов, педагогов, родителей может привести к психической травме коммуникантов, а в некоторых случаях и к возрастанию суицидальных рисков.

Изучение психологических особенностей интернет-коммуникаций подростков позволит психологам грамотно выстроить профилактическую и коррекционную работу.

Цель статьи: проанализировать психологические особенности коммуникации подростков в социальных сетях.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к исследованию проблемы общения в психологической литературе.

2. Эмпирически выделить группы подростков в зависимости от коммуникативной активности в социальных сетях и изучить специфику их общения.

Изложение основного материала статьи. С процессом общения в психологической литературе связаны следующие понятия: коммуникация как обмен значениями (информацией) между индивидами через общую систему символов (знаков), в частности, языковых знаков; коммуникативный процесс как непрерывное взаимодействие участников коммуникации. С целью анализа и описания коммуникативного процесса выделяют дискретные единицы коммуникации, коммуникативные акты [2, 5].

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что интернет-коммуникация подростков рассматривается учеными в нескольких направлениях.

Во-первых, как способ получения нового социального опыта [1, 6]. В процессе общения важны не только мотивы, по которым подросток вступает в коммуникативного процесса, а и сам эффект общения. В случае удовлетворения базовых социальных потребностей подросток получает положительный эффект от общения [10]. При этом исследователи отмечают, что недостаточность реального общения подростки стремятся компенсировать в общении виртуальном. Виртуальное общение дает возможность эксперимента с собой, собственной идентичностью, предоставляет условия для многократной репликации образа в виртуальной личности. При этом желание испытать новый опыт выступает как самостоятельная ценность [9].

Во-вторых, учеными рассматривается коммуникация в интернет-пространстве в зависимости от психологических характеристик самих коммуникантов. Так, в исследованиях интернет-пространства [4] отмечается, что интернет-коммуниканты имеют чаще низкий и высокий самоконтроль в общении, тогда как в реальном пространстве самоконтроль этих же респондентов находится в диапазоне нормального уровня самомониторинга. В исследованиях А.И. Лучинкиной в качестве основных характеристик коммуникативного процесса подростков, предпочитающих в социальных сетях группы с суицидальной направленностью, выделяются факторы жертвы: непризнанность, героизация смерти, негативное восприятие окружающей среды [6]. В исследованиях Г.У. Солдатовой отмечены когнитивные механизмы коммуникации в интернет-пространстве [10]. Ученые обращают внимание на мотивацию общения подростков в сети, совпадение имеющихся мотивов общения в тематических группах.

В качестве третьего направления исследований коммуникативного процесса можно выделить изучение содержательной стороны коммуникации и восприятия информации в целом. В наших более ранних исследованиях изучены особенности выбора безопасного и рискованного поведения решения проблемы при взаимодействии с медиапродуктом [10]. В работах других исследователей анализируются гендерные различия в содержании коммуникативного акта.

В-четвертых, коммуникация в сети рассматривается как самоидентификация через уже наработанные в реальном мире символы (пол, возраст), либо через новое формирование себя в виртуальном пространстве [6, 7].

Таким образом, в качестве основных характеристик эффективного общения исследователи определяют присутствие коммуникантов в едином дискурсе; наличие потребности в общении у коммуникантов; совпадение мотивов общения коммуникантов.

Согласно особенностями подросткового возраста основным мотивом общения подростков в Интернет-сети является расширение круга собеседников; потребность в общении; приобретение нового опыта; получение новой информации; положительная самопрезентация; стремление к эмоциональной поддержке.

Исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе были определены группы пользователей по их коммуникативной активности в социальных сетях при помощи контент-анализа (по согласованию с респондентами) и мотивы общения каждой из групп с помощью анкетирования. Коммуникативная активность респондентов в социальных сетях осуществлялась прямым подсчетом количества сообщений в темах, количеством постов, лайков и комментариев к темам других собеседников. Таким образом

учитывалась диалогичность общения. Мотивы общения определялись с помощью исследовательской анкеты, в которую входило 2 блока вопросов с вариантами ответа:

Первый блок

1. Во время общения в группе вам больше нравится ...
1. Обмениваться информацией (А у меня ...)
2. Начинать новую тему (А вы знаете, что ...)
3. Спрашивать? (???)
4. Поддерживать (Умничка, молодец, ты управляешь, круто, вау, лол, =), :))
5. Спорить, делать критические замечания (ты не прав)
6. Делать выводы (все!)

Респондентам было предложено выбрать три варианта ответов.

Второй блок позволял определить количество собеседников для удовлетворения потребности в общении.

2. Если бы вы создали тему в группе, то хотели бы, чтоб ее прокомментировали...

(Определенное количество собеседников)

На втором этапе у каждой из них были изучены потребность в общении по методике Ю.М. Орлова; уровень контроля в общении по методике М. Снайдера.

Описание выборки. В исследовании приняло участие 318 респондентов 7-9 классов общеобразовательных школ, из них 181 девочка, 137 мальчиков. Исследование проводилось в реальном пространстве.

Описание результатов исследования. В ходе исследования нами было выделено три группы интернет-коммуникантов согласно их коммуникативной активности.

В первую группу вошли респонденты с высоким уровнем коммуникативной активности (108 человек), которая выражалась в большом количестве сообщений, комментариев, постов, преобладании диалогов в контенте. В среднем сообщений в теме у высокоактивных коммуникантов превышало 200. Респонденты этой группы поддерживали диалог, показывали умение привлечь собеседников. Длительность темы составляла 3-5 дней. Как правило, в теме, создаваемой респондентами первой группы, участвовало 25-30 собеседников.

Внутри темы появлялись ответвления – подтемы, и диалог разгорался с новой силой.

Респонденты второй группы (123 человека) проявляли среднюю коммуникативную активность. Количество сообщений в теме варьировало в пределах от 50 до 100. Длительность темы составляла 1-2 дня. В теме, создаваемой респондентами первой группы, участвовало 5-10 собеседников. Тема поддерживалась менее активно. Респонденты второй группы не проявляли умение модерировать процесс.

Третья группа респондентов имела низкую коммуникативную активность (87 человек). Количество сообщений в теме не превышало 20. Большая часть тем на странице оставалась нераскрытой. Участвовало 3-5 собеседников. В основном ответы носили отстраненный характер и не предполагали продолжение диалога.

Анализ мотивов общения у выявленных групп респондентов показал некоторые различия в направленности коммуникативного процесса (рис. 1).

Так, респонденты первой группы тяготеют к открытию новых тем, обмену информацией, критике оппонентов (при $p=0,05$). Респонденты второй группы преимущественно испытывают необходимость в поддержке других, собственной значимости. При этом неактивно контролируют содержание коммуникации. Пользователи со средним уровнем коммуникативной активности указывают в качестве одного из основных мотивов коммуникации – желание подводить итоги, делать выводы, принимая на себя роль истины в последней инстанции, что приводит к прекращению коммуникации (при $p=0,05$).

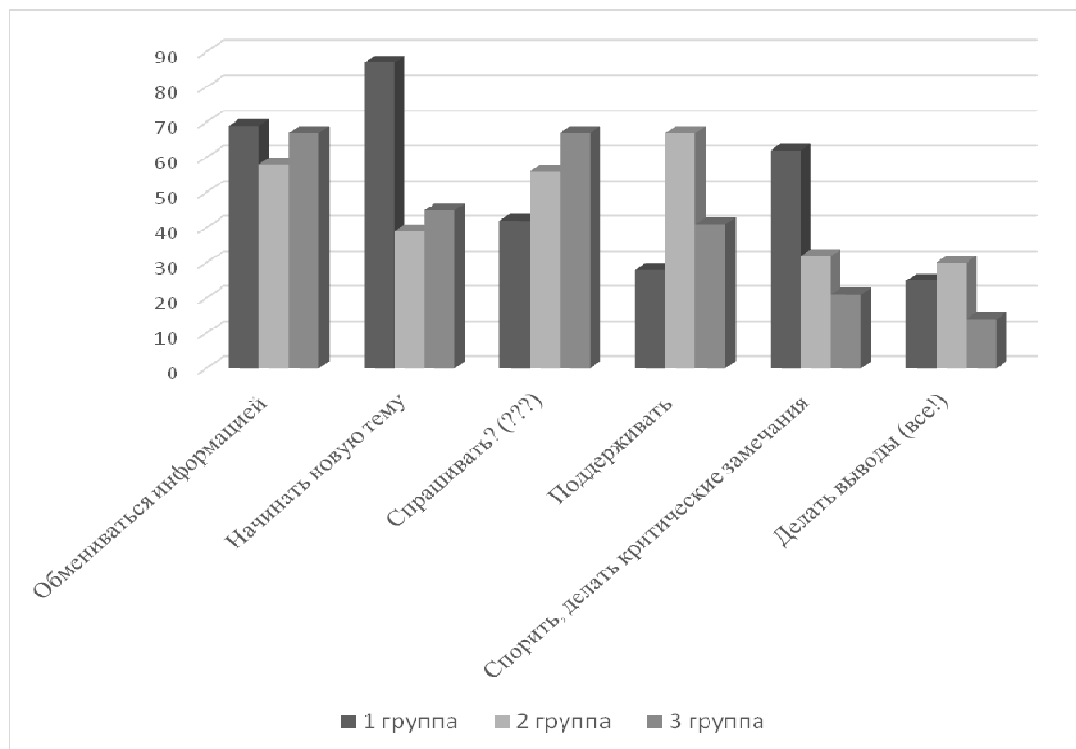


Рисунок 1. Мотивы коммуникации подростков в социальных сетях (%)

Как видно на Рисунке 1, для коммуникантов третьей группы свойственно стремление к обмену информацией и получению ответов на свои вопросы. В остальных случаях коммуникация не представляет для пользователей этой группы интереса.

Изучение потребности в общении и самоконтроля у респондентов указанных групп также показало наличие достоверных различий в коммуникативном процессе.

Так, в процессе исследования выявлено, что большинство респондентов первой группы имеет высокий уровень потребности в общении, что подтверждается высокой коммуникативной активностью коммуникантов этой группы.

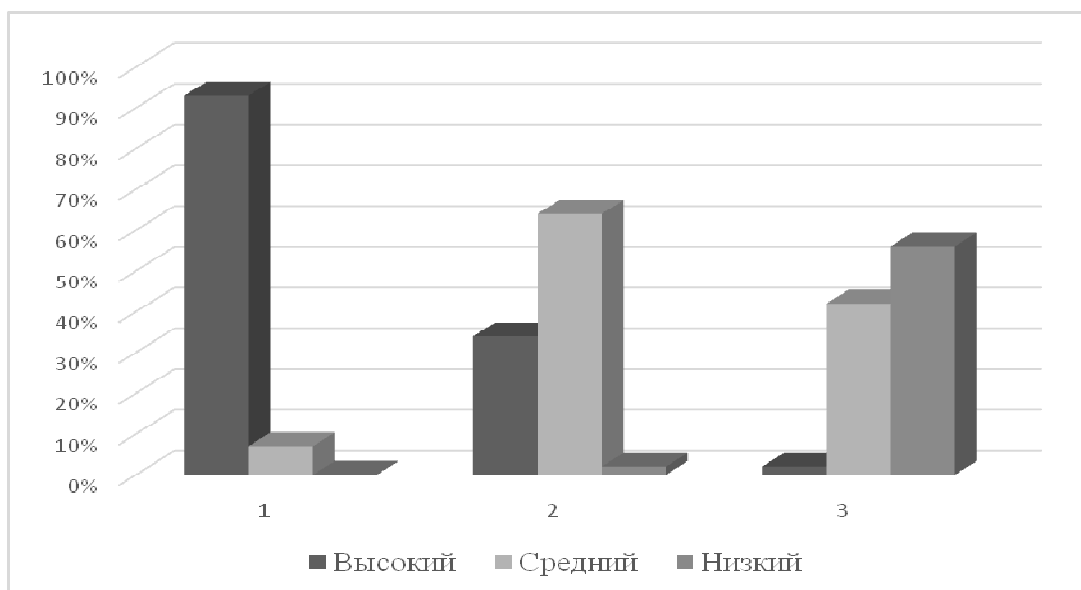


Рисунок 2. Распределение респондентов по уровням выраженности потребности в общении (%)

Как видно на рисунке 2, у респондентов второй группы преобладает средний уровень выраженности потребности в общении, при этом количество респондентов с высоким уровнем значительно уменьшается. Нетипичным для этой группы оказалось наличие 3 пользователей с низким уровнем потребности в общении. По их мнению, они зашли в тему по поисковому запросу информации и задали несколько интересующих их вопросов.

Респонденты третьей группы имеют средний и низкий уровень потребности в общении, что соответствует их коммуникативному поведению в сети.

Интересным оказалось распределение уровня самоконтроля в общении в исследуемых группах (рис. 3). В первой группе респондентов преобладают пользователи с низким уровнем самоконтроля. При этом как указывалось ранее, именно эти респонденты наиболее активно ведут коммуникацию, привлекают собеседников и создают новые темы.

Во второй группе количество респондентов с высоким уровнем самоконтроля в общении уменьшается, но возрастает численность пользователей со средним и высоким уровнями самоконтроля. По нашему мнению, это объясняет снижение количества публикаций.

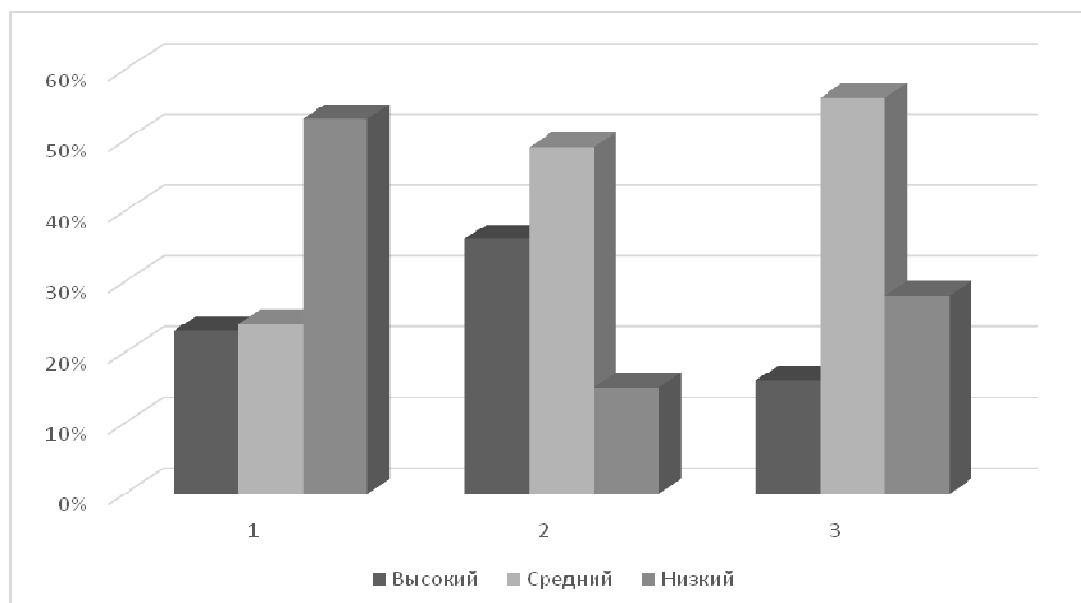


Рисунок 3. Распределение выборки по уровню самоконтроля в общении (%)

Для респондентов третьей группы характерным является средний и низкий уровень самоконтроля в общении. Однако, в отличие от респондентов первой группы, коммуниканты не проявляют активности в общении, не стремятся к созданию диалогов и полилогов.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Коммуникантов в социальных сетях можно разделить на три группы:

- Пользователи с высокой коммуникативной активностью, имеющие высокую потребность в общении, преимущественно низкий уровень самоконтроля в общении. Основными мотивами общения в социальных сетях выступают: мотив обмена информацией (информационный), открытие новых тем, оппонирование;

- Пользователи со средней коммуникативной активностью, которым характерны мотивы аффилиации, средний и высокий уровни потребности в общении, средний и высокий самоконтроль;

- Пользователи с низкой коммуникативной активностью, для которых характерны средний и низкий уровни самоконтроля в общении, низкая и средняя потребность в коммуникативных контактах, мотивы поиска информации.

2. Сходство показателей у респондентов первой и третьей групп при различной коммуникативной активности и различных эффектах общения ставит проблему исследования дополнительных психологических характеристик пользователей в отмеченных группах.

Литература:

1. Белинская, Е.П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 165 с.

2. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики. Модели мира в литературе / В.П. Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.

3. Войскунский, А.Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций / А. Е. Войскунский // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 142-147.

4. Жичкина, А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.Е. Жичкина. – М.: Дашков и Ко, 2004. – 117 с.

5. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – С. 14-285.

6. Лучинкина, А.И. Особенности информационного пространства СМИ / А.И. Лучинкина // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2018. – № 1 (11). – С. 9-13.

7. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001. – 656 с.

8. Путьрова, М.Д. Коммуникативная лингвистика: учеб.-метод. комплекс / М.Д. Путьрова. – Новополюцк: ПГУ, 2009. – 148 с.

9. Разуваева, Т.Н. Тревожность как фактор возникновения суицидального риска у подростков / Т.Н. Разуваева, А.А. Романенко, Д.М. Саенко // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 2 (11). – С. 59-65.

10. Солдатова, Г.У. Актуальные онлайн-угрозы психическому здоровью детей и подростков: опасное общение и интернет-зависимость / Г.У. Солдатова, М.А. Журина // Психическое здоровье человека XXI века. Сборник научных статей по материалам Конгресса. – 2016. – С. 84-88.

Психология

УДК 316.6

кандидат психологических наук, доцент Тимощук Игорь Григорьевич
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПОЛИКОМПОНЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального психосемантического исследования представлений об ответственности студентов - психологов во взаимосвязи с их доминирующими мотивами выбора профессии. Описываются этапы и особенности проведения ассоциативного эксперимента и составления метрической шкалы для изучения семантически близких категории ответственность понятий. Автор предлагает к рассмотрению психологическая логика и интерпретация результатов факторного и кластерного анализа полученных данных. В перспективе предполагается применение последних как ориентировочной основы для разработки этико-акмеологических аспектов деятельности будущих практических психологов.

Ключевые слова: психология ответственности. Психосемантика категории ответственность. Ответственность в структуре сознания будущих психологов. Мотивация выбора профессии. Этико-профессиональные нормы деятельности психолога. Кластерный анализ. Факторный анализ.

Annotation. In article results of a pilot psychosemantic research of ideas of students- psychologists' responsibility to interrelations with their dominating motives of professional choice are presented. Stages and features of carrying out an associative experiment and a creation of the metric scale for studying concepts, close to category of responsibility, are described. The author offers to considerate psychological logic and interpretation of results of the factorial and cluster analysis of the obtained data. Application of the last as approximate basis for development ethic aspects of future practical psychologists' activity is in the long term supposed.

Keywords: responsibility psychology. Psychosemantics of category responsibility. Responsibility in structure of consciousness of future psychologists. Motivation of choice of profession. Ethic and professional norms of the psychologist's activity. Cluster analysis. Factorial analysis.

Введение. Социальная и экзистенциальная значимость изучения представлений будущих психологов о собственной профессии увеличивается параллельно с интенсификацией запроса на психологические услуги. Это подтверждается все более частым обращением специалистов-психологов самых различных профессиональных ориентаций к данной проблематике [4, 5, 7, 8, 10, 11, 15].

Осуществляя анализ семантики категории представление необходимо, прежде всего, обратиться к словосочетанию «социальные представления» - одному из стержневых феноменов социальной психологии. Методологический анализ этого междисциплинарного понятия содержится в классической работе одного из основателей современной социологии Э. Дюркгейма, посвященной феномену коллективных представлений [2, 9, 15]. Вслед за указанным автором, анализ этой категории был подробно изучен в классических исследованиях основных представителей западноевропейской и американской (С. Московичи, Б. Шефер, Г. Тэдшфел, и др.), а так же и отечественной (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Т. П. Емельянова, Г. Г. Дилигенский, Н. Н. Обозов и др.) социальной психологии. Выделяя из общего контекста коллективных (социальных) представлений подкатегорию профессиональных, укажем, что содержание и особенности этого типа представлений раскрываются в работах как отечественных (Г. С. Абрамова, А. Ф. Бондаренко, А.Ф.Копьев, М. В. Молоканов, В. В. Макаров, М. В. Розин, и др.), так и зарубежных (Р. Мэй, К. Р. Роджерс, И. Ялом и др.) авторов. Имеются так же и многочисленные данные об изучении представлений о специфике будущей профессии (А. А. Бодалев, В. Г. Зыбкин, Л. Г. Деркач, Е. А. Климов и др.). Сведения о сходной по смыслу научной проблематике - профессиональном самоопределении и становлении личности будущего специалиста содержатся в публикациях Н. В. Самоукина, Л. Н. Собчик, и др.

Однако, несмотря на имеющиеся многочисленные сведения о данной проблеме, интенсивность динамики их изменения чрезвычайно высока. Она прямо пропорциональна количеству возрастающей информации относительно профессии психолога. Подчеркнем лишь несколько факторов – например, количество и, в особенности - противоречивость содержания зарубежных психологических теорий, предназначенных для обучающихся этой привлекательной профессии.

Все вышеперечисленное затрудняет формирование устойчивых, а главное - адекватных этическим и профессиональным нормам представлений о различных аспектах работы современного психолога.

В целом, это относится не только к будущим специалистам, но имеет значение и для клиентов (пациентов) психолога-практика, зачастую испытывающих когнитивный диссонанс, при встрече с профессиональным психологом. Поведение, речь, в конечном итоге целостный образ последнего могут «не вписываться» в структуру представлений «рядового потребителя» психологических услуг.

Антагонистические тенденции в понимании различных аспектов современной психологической науки касаются, помимо прочего и семантики методологических категорий и понятий, а так же важнейших моментов относительно специфики подготовки психологов-практиков.

Анализ литературы позволяет предположить, что имеющаяся на сегодняшний день несогласованность психологов (в особенности практических психологов, психологов-консультантов) относительно представлений об этической (нравственной) и профессиональной ответственности создает существенные трудности для профессионального становления будущих специалистов. Особо отметим, что именно нравственные и морально-этические аспекты деятельности специалистов помогающих профессий, в период интенсивных социальных преобразований, приобретают особую значимость. Как отмечает А. Ф. Бондаренко «... забота об этике является не чем иным, как своеобразным показателем профессиональной пригодности психолога к практической работе» [5, с. 184].

В то же время, как отмечает еще один известный специалист в сфере консультативной психологии - «Этические цели предполагают соответствие действий и переживаний клиента критерию «хорошо – плохо», который не имеет четких эталонных характеристик, и человек должен осуществлять выбор соответствующей оценки сам» [1, с. 100]. Особо подчеркнем, что именно молодые люди (студенты) более других оказываются перед необходимостью выбора и решения многих проблем, важнейшие среди которых – профессионально-этические. «Знание детерминант становления профессионального сознания, специфики его функционирования, структурных компонентов и характера их связей углубляет понимание механизмов и закономерностей субъективного присвоения объективно заданных норм и принципов профессиональной деятельности, взаимопереходов между процессами интериоризации и эктериоризации стереотипов и нормативов профессиональной деятельности» [10, с. 97].

В согласии с выдвинутой проблемой объектом, излагаемого в статье исследования, выступили особенности профессиональных представлений студентов-психологов. Предметом являлась специфика репрезентации феномена ответственности в структуре профессиональных представлений студентов-психологов.

Цель работы заключалась в исследовании особенностей понимания ответственности как важнейшего психологического образования в структуре профессиональных представлений студентов-психологов.

В качестве первостепенной реализовывалась задача психологической рефлексии и понимания ответственности как важнейшего профессионального понятия в ракурсе его взаимосвязи со смежными значимыми профессионально-ориентированными представлениями студентов - психологов.

Изложение основного материала статьи. В экспериментальном исследовании принимали участие студенты-психологи – всего 189 респондентов, обучающихся на психологических факультетах различных ВУЗов Крыма (60 студентов старших курсов заочной формы обучения, 60 - младших курсов дневной формы и 69 человек обучающихся также на ДФО – старшие курсы). Студентам была предложена авторская ориентационная анкета, основное задание которой - проведение направленного ассоциативного эксперимента. Респондентов просили отметить в соответствующем пункте анкеты первые 10 ассоциаций, приоритетно актуализировавшихся в сознании при прочтении слова ответственность. Затем предлагалось несколько вопросов, центральным из которых был: «Какие мотивы и соображения способствовали Вашему выбору обучаться профессии психолога?»

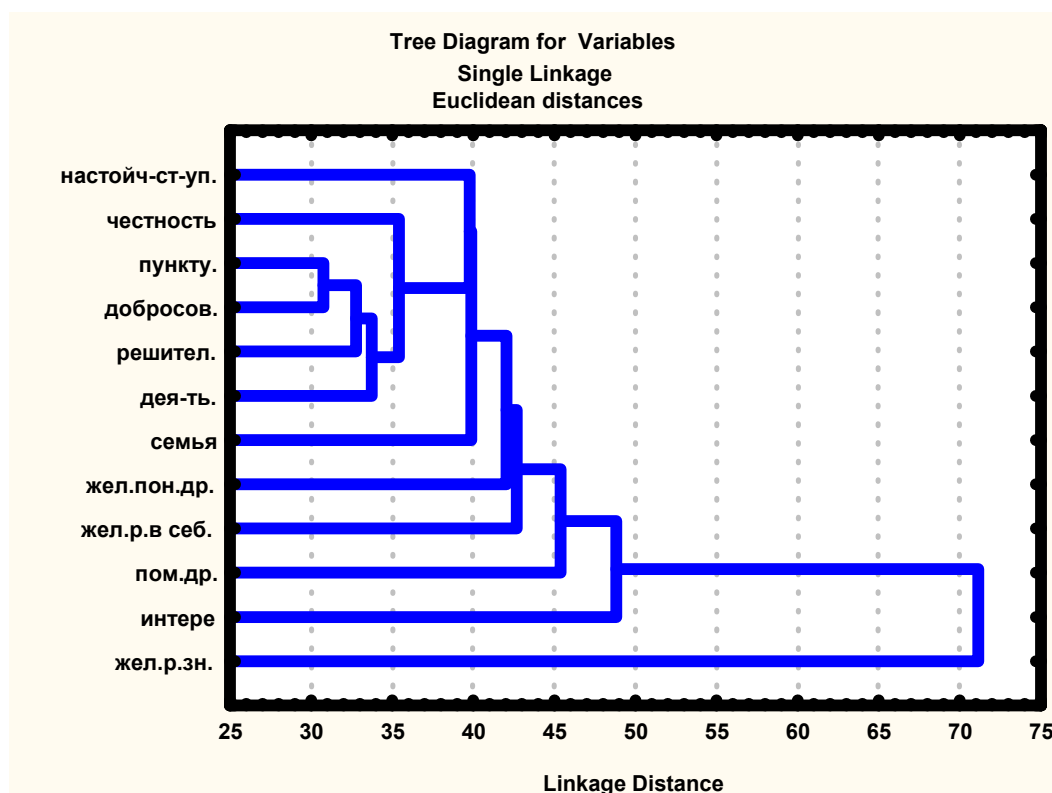
Далее в процессе работы с полученным эмпирическим материалом, с целью более точного описания свойств исследуемого понятия (ответственность), при помощи процедуры субъективного шкалирования разрабатывалась и составлялась метрическая шкала отношений. Испытуемым было предложено оценить предварительно обобщенные и выделенные экспериментатором, по каждой группе ассоциации. Для выявления степени их взаимосвязи с понятием ответственность в бланке анкеты необходимо было выбрать и поставить балл от 0 (совсем нет связи) до 7 - ми (связь максимально прочная).

Далее был осуществлен отбор ассоциаций идентичных для всей выборки. Всего было выделено 7 универсальных ассоциаций (из общих 30-ти полученных на первом этапе исследования), которые вместе с выделенными основными мотивами выбора профессии обрабатывались при помощи процедур факторного и кластерного анализа. Необходимо уточнить, что при анализе данных протоколов испытуемых, ассоциации,

имеющие сходную семантику (синонимы), объединялись в одно понятие. Количественная обработка полученных результатов осуществлялась с помощью компьютерного пакета STATISTIKA 6. Вычислялись параметры психологических переменных представленного многопараметрического эксперимента.

Данные, полученные после проведения факторного анализа, позволили выделить значимые факторы по исследуемым выборкам будущих профессиональных психологов. Всего было выделено 2 фактора, которые несут максимальную нагрузку от общего количества дисперсии. Содержание первого (27% от общей дисперсии) составили исключительно ассоциации на слово ответственность: настойчивость-стремление-упорство (0,620), честность (0,665), пунктуальность (0,766), решительность (0,782), деятельность (0,782), добросовестность (0,694), семья (0,466). В данном факторе, испытуемыми обобщены представления о качествах личности профессионального психолога: настойчивость-стремление-упорство, честность, пунктуальность, решительность, добросовестность, доминирующее большинство которых относятся к структуре волевой саморегуляции и в целом характеризуют поведение ответственного человека. Второй фактор (13%): – представлен только мотивами выбора профессии желание понять других (0,786), желание родителей и знакомых (- 0,459 – обратная зависимость), помощь другим (0,753). Эти результаты, и в целом, характеризуют мотивацию выбора профессии, как взаимосвязь двух разнонаправленных тенденций: желание понять и помочь другим и желание (потребность) других в получении помощи как основной мотив (внешняя мотивация) выбора этой профессии.

Далее, с целью возможности осуществления более подробного анализа и интерпретации полученных данных была дополнительно проведена процедура кластерного анализа, с целью экспликации латентной структуры единиц представлений об ответственности и мотивов выбора профессии, обучающихся психологии, результаты представлены в дендограмме А.



Дендограмма А: результаты кластерного анализа ассоциаций на слово ответственность + мотивы выбора профессии

Отмечаем, что фактически осуществлялся психосемиотический анализ понятий, отражающих представление об ответственности, и взаимосвязанных с мотивами выбора профессии психолога.

«Понятия – как указывают О. Ф. и Е. В. Потемкины - представляют собой форму значения, в котором выделены существенные признаки, упорядоченные в иерархическую структуру. Под значением обычно понимают совокупность признаков, служащих для классификации и упорядочивания объектов и явлений действительности» [13, с. 50].

Обобщив результаты анализа кластеров, на этом этапе осуществлялось название, так как процесс именования (семиотизации) так или иначе, но имплицитно подразумевает интерпретативное понимание специфики взаимосвязи понятий, отражающих профессиональные представления испытуемых.

Кластер 1: объединяет такие семантические единицы как добросовестность, решительность, деятельность, добросовестность, семья – получил название «Представления о ценностно-регуляторных аспектах социальной ответственности». Содержания данного кластера можно объяснить обусловленностью типичным для студентов социальным опытом (обучением, общением) в профессиональной среде, т. е. «пристрастной» (А. Н. Леонтьев) позицией.

Кластер 2: объединяет такие семантические единицы как добросовестность, решительность, деятельность, семья - назван «Понятие о внешних и внутренних показателях ответственности» - первые две единицы кластера отображают свойства личности (характера) – добросовестность и решительность, тогда как

две последующие вероятно являются предметными областями (деятельность, семья) прежде всего требующими проявления, по мнению испытуемых, ответственности в межличностных отношениях.

Кластер 3: решительность, деятельность, семья, желание понять других, – назван «Ответственность как обобщенный концепт», так как представленные в нем единицы отражают различные аспекты ассоциируемого феномена. Отметим также, входящие в данный кластер, (а также и в кластеры 5, 6, 7), мотивы самопознания и познания других, которые возможно, указывают на формирующуюся в данном возрастном периоде ранней зрелости профессиональную и, в целом, личностную идентичность.

Интересным выглядит содержание кластера 4: семья, желание понять других, желание разобраться в себе, где, в отличие от двух предыдущих кластеров, преобладают мотивы выбора профессии, которые в сочетании с ассоциацией семья позволили дать ему название «Ответственность за понимание в семье».

Семантические единицы, «наполняющие» значением кластер 5: желание понять других, желание разобраться в себе, помощь другим и кластер 6: желание разобраться в себе, помощь другим, интерес – обобщены и названы в соответствии с перечисленными в них такими семантическими единицами как «Стремление к знанию».

Кластер 7: «Стандартные мотивы обучения психологии» - его содержание объединяет исключительно мотивы выбора профессии, чаще всего встречающиеся среди студентов - психологов: помощь другим, интерес, желание родных и знакомых.

Представленные далее диады понятий, объединенные в кластеры, отличаются, высоким уровнем семантического сходства, что указывает в целом на их синонимичность в структуре профессиональных представлений студентов-психологов о категории ответственности.

Кластер 8: пунктуальность – добросовестность.

Кластер 9: добросовестность - решительность.

Кластер 10: решительность – деятельность.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что полученные данные, относительно представлений об ответственности, равно как и мотивы выбора профессии психолога согласуются с теоретическими положениями классиков возрастной психологии [19], постулирующими основную интенцию позднего юношеского возраста - стремление к установлению идентичности в межличностных отношениях: семейных, профессиональных, трудовых. Возможно, это объясняет наиболее частую встречаемость в полученном материале таких понятий как семья, деятельность, помощь другим.

Выводы. Результаты проведенного психосемантического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. В эксперименте эксплицированы универсальные представления об исследуемом феномене в его взаимосвязи с мотивами выбора профессии студентов психологов. По результатам исследования выделены 2 базовых фактора, несущие максимальную нагрузку от общего количества дисперсии. Первый - 27% от общей дисперсии с такими ассоциациями на слово ответственность как настойчивость-стремление-упорство, честность, пунктуальность, решительность, деятельность, добросовестность, семья. Второй фактор - 13%, составляют мотивы выбора профессии: желание понять других, желание родителей и знакомых – обратная зависимость, помощь другим), он в целом характеризует мотивацию выбора профессии как взаимосвязь двух разнонаправленных тенденций: желание понять и помочь другим и желание родных и близких (внешняя мотивация).

2. В целом представленность феномена ответственность фиксируется в таком полисемантическом означающем как деятельность, и семья (семейные отношения). Социально – психологический анализ результатов позволяет предположить, что ответственный человек в представлении студентов – это человек, прежде всего обладающий высоким уровнем самосубъектной (волевой) регуляции, мотивированный к деятельности и решению профессиональных и личных проблем.

3. Ответственность в аксиологической плоскости анализа взаимосвязана с основными гуманистическими ценностями: честность, самопознание, помощь другим людям, добросовестность.

5. Ответственность, вероятно, рассматривается испытуемыми как средство решения собственных проблем и способ конструктивного решения сложных ситуаций в общении, процессе взаимодействия с другими людьми (прежде всего в семье).

6. Полученные результаты указывают на необходимость дальнейших исследований, как профессиональных представлений студентов – психологов, так и профессиональных представлений практикующих специалистов.

7. Данные, полученные в исследовании, могут применяться для обоснования критериев нравственно - этического формирования личности студентов психологов, для диагностики и выявления склонности к профессиональной психологической деятельности.

8. Экспериментальный материал может быть использован при создании комплексной системной модели нравственного формирования личности будущих специалистов-психологов.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию / Г.С. Абрамова. - Екатеринбург: «Деловая книга», Москва: издательский центр «ACADEMIA», 1995 - 128 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. - Учебник для высших учебных заведений. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 363 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 288 с.
4. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения. // М.В.Бадалов Практическая психология и социальная работа, № 4, 2002 С. 28 - 30.
5. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. - Изд. 3-е, испр. и доп. - М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
6. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога / В.Л. Бозаджиев. - М.: Академия Естествознания, 2009 - 219 с.
7. Дмитриенко А.К. Мотивационные и мировоззренческие аспекты выбора профессии психолога. // А.К. Дмитриенко. Практическая психология и социальная работа, № 4, 2002. - С. 31 - 33.
8. Ксенда О.А. Образ психолога в представлении студентов-психологов / О.А. Ксенда Психологический журнал 2010. № 2. С. 55-59.

9. Казанцева Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов. Автореферат дисс. канд. психол. наук. Москва, 2000. - 27 с.
10. Кучеровская Н. А. Экспериментальное исследование психосемантической структуры профессионального сознания практикующих психологов // Н.А. Кучеровская. Журнал практикующего психолога 2003. Выпуск 9. С. 97 - 116
11. Кораблина Е.П. Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности // Е.П.Кораблина. Известия РГПУ им. А.И. Герцена, №5 (12). Научный журнал. СПб, 2005. С. 20-30.
12. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс. - Издательство: Питер, 2015 г. – 800 с.
13. Потемкина О.Ф. Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. - СПб.: Речь, 2005. – 524 с.

Психология

УДК:159.99

кандидат психологических наук, доцент Трегубова Наталья Алексеевна
Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья предназначена для педагогов, психологов, студентов психолого-педагогического направления обучения. В статье проведено сравнение систем развивающего обучающего обучения Занкова Л.В. и Эльконина-Давыдова. Выделен критерий оценки эффективности систем обучения младших школьников.

Ключевые слова: традиционное обучение; развивающее обучение; теоретическое мышление; эмпирическое мышление; рефлексия; планирование; деятельность наблюдения.

Annotation. The article is intended for teachers, psychologists, students of psychological and pedagogical directions of education. The article compares the systems of developing educational training Zankova L.V. and Elkonin-Davydov. The criterion for evaluating the effectiveness of teaching systems for younger schoolchildren is highlighted.

Keywords: traditional learning; developmental education; theoretical thinking; empirical thinking; reflection; planning; surveillance activity.

Введение. В течении последних лет система среднего образования в нашей стране претерпела весьма значительные изменения. Появились разнообразные гимназии, лицеи, коммерческие классы, юридические классы, гуманитарные классы и т.д. Не является исключением, в этом смысле, и начальное обучение. Наряду с традиционными классами существуют классы коррекции, классы развивающего обучения по системе Занкова, классы развивающего обучения по системе Эльконина-Давыдова, гимназические классы самого различного направления. Все они ставят перед собой задачу не просто помочь ребенку овладеть некоторой совокупностью знаний, но и развивать его психику, подготавливая его, тем самым, к учебе в средних и старших классах. Закономерно возникает необходимость проследить процесс психического развития ребенка, в частности процесс умственного развития.

Ранее об уровне умственного развития судили преимущественно по тем знаниям, которыми овладевал ребенок, в то время как объективных критериев психологической трудности самих знаний не было. Вообще тезис о непосредственной связи умственного развития со знаниями - весьма шаткий. Как писал Пономарев Я.А. [6], формирование умственных способностей возможно, конечно, лишь в ходе овладения знаниями, но связь между тем и другим далеко не однозначна. К тому же не всякое овладение знаниями и не во всех случаях дает одинаковый эффект в развитии умственных способностей. Конкретный механизм отношения овладения знаниями и развития умственных способностей весьма сложен.

Поэтому возникает необходимость рассмотреть конкретные варианты систем обучения (предлагающих ребенку не только овладение знаниями, но и общее психическое развитие).

Задачей настоящей работы является анализ этих вопросов.

Изложение основного материала статьи. Вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой, по мнению Л.С.Выготского [1], самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии и педологического анализа педагогического процесса не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены.

По мнению Л.С.Выготского, существенным признаком обучения является создание зоны ближайшего развития.

С этой точки зрения правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными.

Традиционное начальное образование не обеспечивало, по мнению В.В.Давыдова [2], полноценного развития большинства младших школьников. Оно не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло психические функции, которые возникли и начали развиваться уже в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение или внимание, эмпирическое мышление, утилитарная память т. п.).

Систематическое упражнение конкретного (или эмпирического) мышления в процессе начального обучения имеет для ребенка большое значение - его умственная деятельность приобретает определенность и дисциплинированность. Однако, эта умственная деятельность в принципе может совершенствоваться у человека и без специального обучения, поскольку ее истоками служат практические действия и овладение нормами развития речи. При традиционном содержании обучения и соответствующем ему методе существенного изменения основных форм мышления у младших школьников не происходит. Начальное обучение призвано давать детям не только общекультурные навыки чтения, письма и счета, но и подготавливать к сложной учебной работе. В младших классах дети должны получить необходимое общее психическое развитие и хорошее умение учиться. Без этого психологического фундамента нельзя обеспечить эффективное усвоение всеми детьми основ современной науки и культуры в средних и старших классах [3].

По мнению В.В.Давыдова [2], в младшем школьном возрасте могут возникнуть и развиваться следующие основные психологические новообразования: учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Поэтому следует организовать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития (ЗБР), которые бы превращались со временем в требуемые новообразования. Для этого была сконструирована "вспомогательная" теория о теоретическом и эмпирическом мышлении.

Эмпирическое мышление и сознание направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющиеся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль, позволяя упорядочивать окружающий мир, ориентироваться в нем.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Опираясь на такое обобщение, человек способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного основания. Теоретическое мышление состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Важными компонентами мышления являются действия анализа, планирования и рефлексии, имеющие две основные формы - эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного от приходящих и частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимальных действий.

В теории учебной деятельности, развиваемой В.В.Давыдовым, речь идет об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности, в процессе осуществления которой школьник овладевает теоретическими знаниями.

В качестве конкретных условий реализации развивающего обучения В.В.Давыдов предлагает ряд показателей:

- 1) главные психологические новообразования данного возраста, возникающие и развивающиеся в этом возрастном периоде,
- 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований,
- 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности,
- 4) взаимосвязи с другими видами деятельности,
- 5) система методик, позволяющая определить уровни развития новообразований,
- 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с ней видов деятельности [2].

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на построение экспериментальной дидактической системы, способствующей оптимальному общему развитию школьников и исходящей из положения о детерминированности хода общего развития школьника характером его обучения [4]. Здесь построение обучения выступает как причина, а процесс развития школьника - как следствие.

Дидактическая система имеет следующие взаимосвязанные принципы:

- 1) обучение на высоком уровне трудности,
- 2) ведущая роль теоретических знаний,
- 3) изучение материала быстрым темпом,
- 4) осознание школьниками самого процесса учения,
- 5) систематическая работа над развитием всех.

Термин "теоретические знания", по мнению Занкова [4], отграничивая знания от приобретенных в школе практических навыков (орфографических, вычислительных, трудовых, музыкальных и др.), в то же время указывает на характер знаний. Это знания не только о явлениях, как таковых, но и об их существенных взаимосвязях, о закономерности, господствующей в природе, общественной жизни, бытии отдельного человека.

Л.В.Занков считал, что само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно (6). Эти формы познания не просто противоположны друг другу, но представляют единство и борьбу противоположностей.

Л.В.Занков выделял три линии внутри целостного процесса развития: деятельность наблюдения, мыслительная деятельность, практические действия.

Деятельность наблюдения — это сложная деятельность. Восприятие, являющееся конституирующим компонентом наблюдения, по мнению Занкова, органически связано с мышлением. В состав наблюдения входит своеобразный вид мышления. Здесь мыслительные процессы непосредственно опираются на чувственное познание действительности.

Л.В.Занков считал, что развитие практических действий составляет существенную сторону общего развития ребенка. Практическая предметная деятельность характеризуется не только собственно двигательными умениями и навыками, в ней определенным образом проявляется также сенсорная сфера, пространственные представления и мыслительная деятельность. Преодоление трудностей, связанных с осуществлением практического действия, вскрывает и некоторые эмоционально-волевые аспекты психической деятельности. Наиболее важные в структуре всякого действия стороны, по мнению Занкова, - предварительное планирование (в психологическом аспекте - антиципирование) и процессы, связанные с выполнением функций контроля, от уровня, развития которых в значительной степени зависит успешность любой деятельности.

Главной задачей систем развивающего обучения является общее развитие школьников. Однако, в разных системах оно описывается по-разному.

В системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова предлагается развивать у младших школьников следующие основные психологические новообразования: учебную деятельность и ее субъекта, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Вероятно, что данные новообразования

выбраны создателями системы в качестве основных компонентов общего психического развития. Разработаны специальные методические инструменты для "измерения" этих компонентов.

Система развивающего обучения Занкова выделяет внутри целостного процесса развития три линии: деятельность наблюдения, мыслительная деятельность, практические действия, и предлагает свои методические инструменты для определения степени развития этих трех линий.

Очевидно, что для выяснения степени эффективности обеих систем в области общего психического развития школьников следует найти элементы общие для обеих систем. В качестве таких элементов можно принять теоретическое мышление и его компоненты.

Действительно, В.В.Давыдов предполагает формировать у младших школьников абстрактно-теоретическое мышление. В свою очередь, Л.В.Занков писал о развитии у школьников не только теоретического, но и эмпирического мышления, не считая, при этом, теоретическое мышление чем-то самодовлеющим.

Оба автора упоминают в своих работах такие компоненты теоретического мышления как анализ, рефлексия (степень осознанности своих действий - у Занкова), планирование (или антиципирование - у Занкова).

Т. о. можно принять теоретическое мышление и его компоненты в качестве элементов, с достаточной степенью достоверности характеризующих общее психическое развитие. При этом развитие теоретического мышления не считается тождественным развитию мышления вообще или умственному развитию, или общему психическому развитию. В данном случае развитие теоретического мышления принимается в качестве одного из множества составляющих общего психического развития. Этот элемент наиболее удобен для применения в системе образования, ибо там происходит, в большей мере чем где-либо еще, развитие когнитивных процессов.

Составляющая "развитие теоретического мышления" может быть использована для диагностики и в традиционной системе начального образования. Хотя эта система и направлена на развитие наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, однако, согласно принципу развития, развитие одних форм мышления может привести к возникновению и развитию других.

«Принцип развития предполагает, что изменения происходят закономерно, что переходы от одних форм к другим не носят хаотического характера даже тогда, когда включают элементы случайности и вариативности. Это выступает и при соотношении двух основных типов развития: эволюционного и революционного. Их соотношение таково, что, с одной стороны, обеспечивается преемственность в смене уровней при самых радикальных преобразованиях процесса развития, с другой - происходит становление качественно новых форм, не сводимых к предшествующим» [6, с. 210]ж

Таким образом, уровень развития теоретического мышления принимается в качестве одной из характеристик уровня общего психического развития или общего развития личности ребенка. При этом общее развитие личности ребенка ни в коей мере не сводится к общему психическому развитию, так как общее развитие личности является более широким понятием, нежели общее психическое развитие [6].

Выводы. Все системы начального обучения предусматривают, в той или иной мере, общее развитие детей в ходе обучения и, прежде всего, их умственное развитие. Предполагается, что в процессе умственного развития детей развивается и их мышление (как одна из составляющих умственного развития), а также память, внимание и т. д. (т.е. когнитивные процессы).

Представляет значительный интерес проблема сравнительного анализа когнитивного развития детей, обучающихся в различных системах начального обучения с использованием в качестве критерия оценки эффективности уровня развития теоретического мышления и его компонентов.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - С. 374-390.
2. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика, 1995, N 1. - С. 29-39.
3. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. - С. 295-316.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 424 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. - М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. - 448 с.
6. Пономарев Я.А. Исследования внутреннего плана действий // Вопросы психологии, 1964, N 6. - С. 65-77.

УДК 159.923

доктор психологических наук, профессор,**декан факультета психологии Черный Евгений Владимирович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

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

аспирант факультета психологии Лучинкина Ирина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель кафедры психологии

ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ ТИПАМИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье приведена типология деструктивного поведения личности в интернет-пространстве. В основе типологии – раскрытие особенностей когнитивных искажений и аффективных состояний. Описана часть обширной программы психологического сопровождения коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве, базирующаяся на теории и практике когнитивно-бихевиоральной психотерапии. Определены различия в психокоррекционном воздействии на пользователей, ведущих провокативную деятельность, склонных к провокативной деятельности, приписывающих себе ведение провокативной деятельности в интернет-пространстве.

Ключевые слова: интернет-пространство, интернет-пользователи, деструктивное поведение, когнитивные искажения, психокоррекция.

Annotation. The article presents a typology of the destructive behavior of the individual in the Internet space. The basis of typology is the disclosure of the features of cognitive distortions and affective states. It describes a part of an extensive program of psychological support for the communicative behavior of users in the Internet space, based on the theory and practice of cognitive-behavioral psychotherapy. Differences in psychocorrectional impact on users leading provocative activities, prone to provocative activities, and attributing to themselves provocative activities in the Internet space are identified.

Keywords: Internet space, Internet users, destructive behavior, cognitive distortions, psychocorrection.

Введение. Стремительно ворвавшийся в жизнь современного человека интернет преобразовал пространство, время, виды и средства социальных коммуникаций. Новые формы передачи и получения информации существенно повлияли не только на взаимодействие, но и усилили возможности воздействия, направленного на реализацию различных целей. В том числе, не всегда конструктивных. Если раньше личностные особенности психологически и даже психически нездоровых людей были проблемой для их ближайшего окружения, то теперь бремя последствий психологических травм или разного рода личностных патологий, психических расстройств приходится нести множеству людей. Ксенофобия и нетерпимость разной направленности (расовая, этническая, религиозная, политическая, гендерная) опредмечивается в интернет-пространстве в форме агрессивных статей, постов в социальных сетях. И вызывает соответствующую реакцию. Замкнутый круг фэйков, троллинга, кибербуллинга охватывает людей и затягивается на их человечности как лассо на шею мустанга. Девиантное, а то и преступное поведение в реальной жизни нередко является прямым или косвенным следствием пребывания в виртуальном пространстве [4, 5].

Необходимость психологического исследования особенностей коммуникативного поведения личности в виртуальном пространстве заключается в выявлении его когнитивных, мотивационных и аффективных факторов [3]. Несмотря на то, что проблематика коммуникативного поведения в интернет-пространстве получила достаточно широкое освещение в психологической литературе [6], за рамками исследований осталась целостная картина коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве, в том числе феномен деструктивного коммуникативного поведения, его когнитивные особенности, типология и коррекция.

Цель статьи заключается в описании типологии деструктивного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве, а также возможностей коррекции когнитивных искажений и аффективных состояний, определяющих такое поведение.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическая модель исследования разработана исходя из ряда известных теоретических оснований. Структура коммуникативного поведения (в том числе, в интернет-пространстве) включает следующие компоненты:

- а) направленность поведения (в Сети),
- б) мотивационная составляющая,
- в) когнитивная составляющая,
- г) аффективная составляющая.

Относительно перечисленных компонентов были обозначены измеряемые характеристики и аргументировано применение известных и валидных методик. Относительно когнитивной составляющей за неимением соответствующей методики, И.С. Лучинкиной был разработан оригинальный авторский опросник «Когнитивные искажения в ходе интернет-общения» (таблица 1).

Эмпирическая модель исследования

Составляющая коммуникативного поведения	Измеряемые характеристики	Методики
Направленность коммуникативного поведения в сети	Время нахождения в Сети	Анализ самоотчетов пользователей, авторская анкета
	Направленность коммуникативного поведения в сети	Методика А.И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве»; анкетирование; контент-анализ; незаконченные предложения
Мотивационная составляющая	Мотивы пребывания в Сети; мотив межличностных взаимодействий	Методика А.И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве»; методика Е.П. Ильина «Выявление осознанности различных компонентов мотива»; методика С.Л. Братченко «Направленность личности в общении».
Когнитивная составляющая	Коммуникативная установка Установки в отношении к провокативному контенту	Авторский опросник «Когнитивные искажения в ходе интернет-общения»; авторский опросник «Отношение к троллингу»
Аффективная составляющая	Коммуникативная установка, уровень рефлексивности, психические состояния (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность)	Методика В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной установки»; Методика А.В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности»; Методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний»

Анализ и статистическая обработка полученных данных проведена с применением дисперсионного и кластерного анализа.

Экспериментальная база исследования. В исследовании приняли участие пользователи Интернета в возрасте от 18 до 25 лет (1130 человек). Исследование проводилось в реальном пространстве (490 человек) и в виртуальном пространстве (640 человек).

В ходе исследования нами были выявлены 4 типа конструктивного и 3 типа деструктивного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве.

В настоящей статье приводим только типологию деструктивного поведения (таблицу 2).

Типы деструктивного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве

Тип коммуникативного поведения (в абсолютных числах)	Направленность коммуникативного поведения	Составляющие		
		Мотивационная (мотив пребывания в сети)	Когнитивная (когнитивные искажения)	Аффективная (психические состояния, коммуникативная установка)
Радикалы (220 человек)	Ненормативная (220 человек)	Мотив воплощения в роль	Обесценивание позитивного, мысленный фильтр, сверхгенерализация	Ригидность, завуалированная жестокость в отношениях к людям
Провокаторы (200 человек)	Ненормативная (134 человека)	Мотив репликации	Дихотомическое мышление	Агрессивность, открытая жестокость в отношениях к людям
Паникеры (217)	Ненормативная (56 человек)	Мотив личного пространства	Катастрофизация	Тревожность, обоснованный негативизм в суждениях о людях

1. «Радикалы» (220 человек): ведут провокативную деятельность в интернет-пространстве от лица существующего героя или персонажа; обесценивают позитивные стороны текущих ситуаций, отказываются воспринимать некоторые рациональные идеи, склонны преувеличивать и предугадывать будущее, опираясь на небольшое количество фактов. Пользователям присущи неподвижность суждений, имплицитная агрессия по отношению к другим пользователям.

2. «Провокаторы» (134 человека): склонны вести провокативную деятельность в интернет-пространстве, одновременно создавать несколько персональных страниц в социальных сетях (основную и фейковую); новостной контент оценивают в черно-белом варианте. Характерны проявления агрессивности, эксплицитной жестокости по отношению к другим пользователям

3. «Паникеры» (56 человек): приписывают себе ведение провокативной деятельности в интернет-пространстве, стремятся создать свой отдельный виртуальный мир, чаще закрытый; склонны к преувеличению значимости событий и предугадыванию возможных вариантов развития событий. Пользователям свойственны проявления тревожности, негативизма.

В зависимости от типа деструктивного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве программа психологического сопровождения включала один или два коррекционных модуля: модуль коррекции аффективных состояний (негативной коммуникативной установки, выраженных агрессивности, ригидности, тревожности, фрустрированности) и модуль когнитивной коррекции. Основным инструментом коррекционной работы стали методы и техники когнитивно-поведенческой психотерапии [1, 2].

Коррекция когнитивных искажений:

1. В группе «радикалов» (16 человек) происходила коррекция выраженных когнитивных искажений по типу обесценивания позитивного, мысленного фильтра, сверхгенерализации с помощью следующих основных методов: сократовского диалога, рационально-эмотивной ролевой игры, переформулирования, домашнего задания.

2. В группе «провокаторов» (63 человека) происходила коррекция когнитивных искажений по типу дихотомического мышления с помощью: ролевой игры, бланков самонаблюдения, элементов поведенческого тренинга, реатрибуции (другой взгляд), когнитивного континуума, падающей стрелы («И что?»).

3. В группе «паникеров» (51 человек) осуществлялась коррекция тенденций к когнитивным искажениям по типу катастрофизации с помощью: трансформации дисфункциональных мыслей в конструктивные представления с помощью наводящих вопросов, декатастрофизации («что если?»), техники когнитивного реконструирования, техники «Доказательства того, что мышление определяет эмоции».

Коррекция аффективных состояний:

1. При реализации данного модуля в группе «радикалов» осуществлялась коррекция выраженной ригидности и завуалированной жестокости по отношению к людям в индивидуальной и групповой форме с помощью техник: расшатывания убеждений, моделирования значимых ситуаций с последующим принятием решений, когнитивных карт, техники опровержения, контрутверждения.

2. В группе «провокаторов» осуществлялась коррекция агрессивности и открытой жестокости по отношению к людям в индивидуальной и групповой форме с помощью техник: инокуляции агрессии (участникам предлагалось представить ситуации, вызывающие агрессию и определить доступные методы работы с ней), техники шкалирования, триады самоконтроля.

3. В группе «паникеров» осуществлялась коррекция тревожности и обоснованного негативизма в суждениях о людях в индивидуальной и групповой форме с помощью техник: «наводнение», систематической десенсибилизации, элементов поведенческого тренинга.

Анализ результатов проведенных программ психологического сопровождения обнаружил их эффективность для каждой из групп (таблица 3).

Таблица 3

Динамика показателей коммуникативного поведения пользователей с деструктивной коммуникацией

Параметры	Радикалы (16 человек)		Провокаторы (63 человека)		Паникеры (51 человек)	
	до	после	до	после	до	после
Когнитивные искажения						
Дихотомическое мышление			63	26		
Катастрофизация					51	13
Мысленный фильтр	16	13				
Сверхгенерализация	16	12				
Обесценивание позитивного	16	9				
Коммуникативная установка						
Завуалированная жестокости в отношениях к людям	16	6				
Открытая жестокости в отношениях к людям			63	22		
Обоснованный негативизм в суждениях					51	12
Психические состояния						
Ригидность	16	9				
Агрессивность			63	27		
Тревожность					51	17

Во всех трех группах выборки психокоррекционное воздействие эффективнее осуществлялось в онлайн-пространстве, поскольку респонденты из группы ведущих провокативную деятельность, а также из группы склонных к провокативной деятельности, общаясь через социальную сеть Вконтакте, оказывали меньшее сопротивление и не проявляли явную агрессивность. Респонденты, приписывающие себе ведение провокативной деятельности, отмечали, что работа с психологом в режиме онлайн вызывает меньше тревоги, больше доверия и желания сотрудничать.

Выводы. В итоге реализации программы психологического сопровождения наблюдаются значительные конструктивные изменения в когнитивных и аффективных характеристиках коммуникативного поведения личности. Так, уровень когнитивных искажений снижается, а некоторые искажения исчезают полностью. Снижаются также уровни тревожности и агрессии, становятся более адекватными коммуникативные установки и восприятие троллинга.

Литература:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, Б. Шо, А. Раш. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
3. Лучинкина И.С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве [Электронный ресурс] / И.С. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования – 2018. — т.4, №3. – Режим доступа <http://gpedagogy.ru/journal/annotation/1471/>. – (Дата обращения: 05.11.2018).
4. Лучинкина А. И. Психология человека в Интернете / Лучинкина А. И. – К.: ООО «Информационные системы», 2012. – 200 с.
5. Лучинкина А. И. Троллинг в интернет-пространстве как результат девиантной интернет-социализации/ А. И. Лучинкина // Научный результат. – 2017. – Режим доступа: <http://gconomic.ru/journal/annotation/1401/>
6. Солдатова, Г. У. Полезный и безопасный интернет. Правила безопасного использования интернета для детей младшего школьного возраста / Г. У. Солдатова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 48 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллаев Д. А. Халиев М. С.-У.	СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	4
Агабалаев М. И. Джамбалаев Я. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	7
Агаева В. Е. Мосьпан Т. Я.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИЕМА ПИЩИ У ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА	10
Аксенова М. В. Гороховцева Л. А.	К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ	13
Алегушина Е. А. Быстрова Н. В. Лапшова А. В.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	16
Алипханова Ф. Н. Хамзатова М. Ш.	ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ	19
Алипханова Ф. Н. Магомедов Г. Х.	СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗКУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ	22
Алтынова Н. В. Таланцева В. К. Пьянзина Н. Н.	ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	26
Арябкина И. В. Геворкян В. В.	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	30
Ахмедова Р. Н. кызы Ахмедова С. Н. кызы	ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОЛЛЕДЖАХ	34
Ахметшина И. А. Лосева А. А. Тимохина Т. В.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	36
Барбашова Л. И.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	39
Барышникова Ю. В. Барышникова А. М.	ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	42
Безносюк Е. В.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ	45
Белимова А. А.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	48
Белкова Н. В. Дружинина М. В.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	51
Белов А. А. Зыков И. Е.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИДРОПОННЫХ УСТАНОВОК В ШКОЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
Беляева Н. Л.	ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ	57
Бжиская Ю. В. Иноземцева И. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЕ	60

Бикбаев В. М.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЕЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ОФИЦЕРА СУХОПУТНЫХ ВОЙСК	63
Бичева И. Б. Базаркина А. Н. Емельянова А. М.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ	66
Болгар Н. Н. Соловьев Т. В.	ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СПО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА	69
Боровицкий А. М.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	72
Бояркина М. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ	75
Быстрова Н. В. Коняева Е. А. Цыплакова С. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Быстрова Н. В. Цыплакова С. А. Уракова Е. А.	ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	80
Варинов В. В.	СОСТАВ, НАПРАВЛЕННОСТЬ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ СПОСОБНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ДЕЙСТВИЯ ПО СИЛОВОМУ ПРЕСЕЧЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ	85
Василискин Т. П.	ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	88
Веснина В. А. Данькова М. Ю. Осипов А. Ю.	УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	91
Воронин Д. М. Чайченко М. В.	ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ВОССТАНОВЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ДЦП	95
Галинская Т. Н.	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ- СЕРВИСОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	99
Гилева А. В. Бражникова И. А.	ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	103
Глузман Н. А.	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	106
Голоухова Г. Н. Старостина Е. Н. Бурминская И. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	109
Горбунова Н. В.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОЕКТНЫЕ МЕТОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ	112
Горденко Д. В. Резеньков Д. Н. Горденко Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ	116
Гордиенко Т. П. Мезенцева А. И.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	118
Горобец Л. Н. Гладченко В. Е.	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА	129

Гулевич Т. М.	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	133
Гусев А. Н. Стафеева А. В. Иванова С. С.	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	136
Гусейнова А. А.	МЕХАНИЗМЫ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ, ЗАВЕРШИВШИХ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	139
Давкуш Н. В.	ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	141
Дегтерева К. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: СПОСОБЫ, ПРИЁМЫ	144
Демко Е. В.	МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ	147
Дёрина Н. В. Савва Л. И. Павлов С. Н.	КОРПОРАЦИЯ КАК ПРИРОДА ГЕНЕЗИСА КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	150
Дигуева О. Г. Яковлева Л. А. Агеева У. П.	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	154
Дюкина Л. А. Игнатъев С. В.	ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	157
Еремеева С. П. Карпова О. Л.	ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	160
Жадаев А. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	163
Жулина Е. В. Алаева И. В.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	166
Жулина Е. В. Аргунова С. Е.	ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	168
Жулина Е. В. Кадикина М. В.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	171
Жулина Е. В. Теремец И. Н.	ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	173
Заварина С. Ю. Ермолинская Е. А.	СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	176
Завгородняя Е. А.	ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ	180
Зайцева Е. Л. Гурьянова Т. Ю. Абрамова А. Г.	ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ МАСС-МЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ О МИГРАЦИИ	184
Зайцева Э. А.	МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	187

Звягинцев М. В. Карпова Т. В.	СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ I КУРСА КИФСИН И СТУДЕНТОВ I КУРСА НФИ КЕМГУ	189
Звягинцева Е. Н. Шишкина Т. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ И СТУДЕНТОВ НОВОКУЗНЕЦКОГО ФИЛИАЛ- ИНСТИТУТА КЕМГУ	193
Иванова М. К. Попова Т. В.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОТОТЕРАПИИ	197
Игнатенко М. В.	ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	199
Илиджев А. А.	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	202
Иляшенко Л. К. Лапшова А. В. Цыплакова С. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	206
Каменских Н. А.	РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ	209
Капкаев Ю. Ш. Лешнина В. В. Бенц Д. С.	ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	213
Касиманова Л. А.	ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ- ХОРЕОГРАФОВ	216
Керимов Т. Т.	ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «МЕДИАЦИИ» КАК ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ	220
Кисова В. В. Ляпина Ю. Н.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	223
Колобова Л. В.	ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	226
Колокольцев М. М. Рулева Д. В.	ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК ПРИБАЙКАЛЬЯ С УЧЕТОМ ТИПОВ КОНСТИТУЦИИ ИХ ОРГАНИЗМА	229
Коник О. Г.	ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК <i>публикация отозвана 02.09.2019</i>	233
Котрикадзе Е. В. Жаркова Л. И.	СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В XIX-XXI ВЕКАХ	236
Котрикадзе Е. В.	ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК XX-XXI ВЕКОВ	240
Крапивина В. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ	244
Кузьмина В. Э. Иванова М. К.	ФОРМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ	246
Куцев П. М. Рожков С. Ю. Горденко Д. В.	К ВОПРОСУ ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ	251

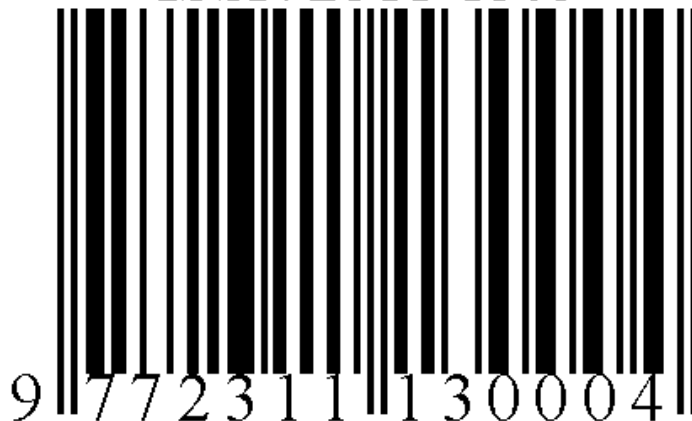
Кушев П. М. Белевцев В. В. Горденко Н.В.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ	253
Лаптиева Г. Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	256
Лешер О. В. Трегубова Е. Д.	ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СПО	258
Лисицкая Л. Г. Павленко И. В.	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ НАД СОЧИНЕНИЕМ-РАССУЖДЕНИЕМ	262
Лобашова А. А. Попова А. Ф. Мосеева Л. И.	ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА	265
Логинов Д. В. Кишиневский Е. А. Суханов В. С.	РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ	269
Лысенко Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	273
Любов М. С.	ПРИРОДНО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РОДНОГО КРАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТУДЕНТОВ	276
Романов В. А.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ В ЖИЗНЬ РУССКОЙ ИДЕИ	279
Сергеева М. Г. Мачехина Н. А.	МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	283
Сергеева М. Г. Перевезенцева О. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ	287
Царина М.А. Шушара Т. В.	ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛОНИСТСКИХ ПОСЕЛЕНИЯХ ЭСТОНЦЕВ НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX ВВ.	290
ПСИХОЛОГИЯ		
Абатаева П. Н.	ПОНЯТИЕ ЦЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	293
Афанасьева Ю. А.	КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ - ПОВЕДЕНИЯ У ОСЕТИН И РУССКИХ	296
Батуева С. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ	299
Богданова Т. Г.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДОШКОЛЬНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА	302
Вербина Г. Г.	ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ АТТРАКЦИЮ	305
Данилова Т. Н.	ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АДЮЛЬТЕРЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	308
Дубровина О. И.	ПРИСВОЕНИЕ ИМУЩЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛОМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	312
Евграфов И. Е. Игошина Н. В. Тагирова Н. П.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИНДРОМА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	315
		359

Петухова Л. П. Елисеева Е. В. Савин А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	319
Ерина И. А.	ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ	322
Закревский А. А.	МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ В РАБОТЕ С ЗАВИСИМОСТЯМИ И ФОБИЯМИ	325
Кольцова И. В. Хилько О. В.	ЗНАЧЕНИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ МЕДЕИ И ИОКАСТЫ	328
Манакова М. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	332
Моложавенко А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПЕРИОДА ОПТИМИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОПЫТА В СИСТЕМЕ ПОСДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГУМАНИТАРНО- ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД	337
Разуваева Т. Н.	ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	340
Тимошук И. Г.	ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПОЛИКОМПОНЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ	344
Трегубова Н. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	348
Черный Е. В. Лучинкина И. С.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕРНЕТ- ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ ТИПАМИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	351

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 63. Часть 2.

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 27.02.2019. Сдано в набор 11.03.2019. Дата выхода 25.03.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,96.
Тираж 500 экз. Цена свободная.