

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

62 (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 23 января 2019 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – 342 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. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

УДК: 378.1

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Аббасова Левиза Иловиевна
ГБОУВО РК "Крымский инженерно-педагогический университет" (г.Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия формирования нравственной воспитанности дошкольников на традициях этнопедагогики. Охарактеризованы педагогические условия которые тесно взаимодействуют дошкольные образовательные организации и семьи в вопросах воспитания дошкольников.

Ключевые слова: нравственное воспитание, педагогические условия, этнопедагогика, традиции, дошкольники, формирование, дошкольное образовательное организация.

Annotation. The article deals with the pedagogical conditions of formation of moral education of preschool children on the traditions of ethnic pedagogy. Pedagogical conditions of close interaction of kindergarten and family in questions of education of preschool children are characterized.

Keywords: moral education, pedagogical waswe, pedagogy, tradition, preschoolers, formation, preschool educational organization.

Введение. Совершенствование процесса нравственного воспитания личности может осуществляться в разном направлении и разными средствами. Вместе с тем, коренные преобразования, происходящие в современном российском обществе, требуют переосмысления многих ориентиров, на которые опирались педагоги в работе по нравственному воспитанию до недавнего времени.

В литературе обозначена область развития нравственного воспитания ребенка, требующая дальнейшей разработки. Это становление и сущность «моральных критериев», «нравственных эталонов», «личностных норм», используемых ребенком для оценки своих действий и действий других, и определение педагогических условий, при которых их усвоение будет протекать наиболее успешно.

Изложение основного материала статьи. Отличительными особенностями образовательного пространства дошкольных образовательных организациях Крыма является их полиэтничность и поликультурность, которые обусловлены многонациональным составом посещающих его детей. В таких условиях обращение к духовному богатству различных культур, национальным традициям, которые, несмотря на существующие отличия, имеют единую нравственную основу, и созданы объективные предпосылки для повышения качества нравственной воспитанности детей.

Анализ особенностей поликультурных и поликонфессиональных процессов в регионе Республики Крыма позволяет выделить основные требования к созданию регионального компонента в системе дошкольного образования. Они предполагают учет: особенностей региона (исторические, национальные, культурные, эколого-климатические); экономических, социальных, приоритетов развития региона; образовательных потребностей региона, в целом и контингента дошкольных учреждений в частности; духовных приоритетов, культурно-исторических традиций, и менталитета населения региона.

Использование народных традиций в нравственном воспитании детей дошкольного возраста предполагает определение педагогических условий, наличие которых влияет на результативность этого процесса. Под педагогическими условиями мы понимаем такие объективные внешние обстоятельства в организации учебного воспитательного процесса, которые закономерно детерминируют достижение необходимого результата. Применительно к цели нашего исследования представлялось необходимым выяснить: при каких педагогических условиях организация процесса нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на этнопедагогических традициях крымскотатарского народа будет наиболее эффективной.

Определяя эти педагогические условия, мы учитывали, что структура нравственно воспитанной личности включает: нравственные чувства, нравственное сознание, нравственные нормы, нравственное поведение и нравственные качества. Все эти характеристики в разной мере могут осваиваться ребенком в силу особенностей дошкольного возраста, возможностей его психического и социального развития.

Нравственные чувства выражают эмоциональные состояния, которые вызывают у ребенка нравственные поступки и действия окружающим по отношению к нему и его собственные поступки по отношению к окружающим. Они определенным образом окрашивают все психические процессы, которые служат движущей силой поведения ребенка и мотивируют его.

Нравственное сознание является частью общего сознания личности. Известно, что функция общего сознания состоит в том, что оно удостоверяет личность в действительной подлинности ее присутствия в универсуме бытия. Нравственное сознание выражает отношение личности к осуществляемому ею самой процессам ориентации, самоопределения и участия в общем универсуме бытия.

А. Леонтьев отмечает, что, обладая нравственным сознанием, человек открывает себя для самого себя и переживает себя в проекции своей собственной оценки и оценки других. Личность осознает собственную оригинальность и исключительность, оценивает себя в категориях самооценки. В этом оценочном осознании своего «Я» она переживает характер своей самобытности в ее запредельной и недостижимой глубине. В отношении ко всей окружающей реальности бытия, самосознающее себя «Я» выходит за свои собственные пределы и распространяется по всему открывающемуся ему феноменальному лику бытия, не превращая при этом в себя окружающую реальность и, в то же время, не растворяясь в ней, а лишь этически постигая ее, с точки зрения заключенного в ней блага, и определяя к ней свое нравственное влечение [7]. Для ребенка дошкольного возраста такое соотнесение собственного Я с окружающим его миром, с образами Я других людей только начинает оформляться, что накладывает определенные ограничения на возможность усвоения им нравственных норм поведения.

Важнейшими формами нравственного сознания являются стыд, совесть, долг, обязанность, ответственность и воздаяние. При этом стыд является самой элементарной формой нравственного сознания, совесть – универсальной его формой, а долг, обязанность, ответственность и воздаяние – наиболее сложными дифференцированными формами нравственного сознания.

Нравственные качества представляют собой особые характеристики личности, в которых выражается нравственная направленность ее поступков (бескорыстность, гуманность, организованность, ответственность, совесть, справедливость, трудолюбие, уважение к старшим, честь, честность, чуткость). Как свидетельствует ряд исследований (А. Запорожец [3], С. Рубинштейн [9]), структуру нравственных качеств личности определяют три составляющих: когнитивная, эмоциональная, практическая. В основе нравственных качеств лежат знания о нравственных нормах, доступные пониманию детей.

Нравственное поведение – это результат нравственного воспитания. Нравственные понятия, убеждения, чувства в своей совокупности помогают личности выработать правильную линию нравственного поведения. Подчас ребенок знает нравственные нормы, но в жизни его поведение не всегда соответствует им. Это происходит потому, что нравственное сознание еще не соответствует нравственному поведению, нет еще нравственного опыта и нравственных привычек, сопутствующих нравственному поведению. Следовательно, задача состоит в том, чтобы дети на основании усвоенных нравственных норм, правил, знаний, систематически совершая нравственные поступки, выработали нравственные привычки, которые бы постепенно становились жизненной потребностью и устойчивым качеством личности.

В этико-психологической литературе нравственная норма рассматривается как одно из наиболее простых нравственных требований, она выступает в двойном виде: как элемент нравственных отношений и как форма нравственного сознания. Таким образом, с одной стороны, это нормы поведения, обычаи, которые постоянно отображаются в однотипных поступках многих людей как нравственный закон, обязательный для каждого человека. В любом обществе существует объективная потребность в том, чтобы в определенных часто повторяющихся ситуациях люди действовали однотипно. Эта потребность практически реализуется при посредничестве нравственной нормы. Ее обязывающая сила для каждого отдельного человека базируется на других формах практически выраженной власти общества.

Особенности дошкольного возраста накладывают определенные ограничения на воспроизведение структуры нравственно воспитанной личности в полном объеме. Вместе с тем, по мнению большинства исследователей, решение задач, связанных с осознанием детьми нравственной ценности норм и правил поведения возможно в старшем дошкольном возрасте. Именно на этом возрастном этапе их усвоение ведет не только к выработке нравственных привычек, но и обеспечивает развитие нравственного сознания ребенка.

Исходными при определении педагогических условий нравственного воспитания старших дошкольников на этнопедагогических традициях крымских татар для нас явились положения теории деятельности (А. Леонтьев [7], С. Рубинштейн [9], Д. Эльконин [11]). Согласно этим положениям ребенок овладевает социальными способами общения и деятельности через овладение определенными предметами и продуктами человеческой культуры. По мысли А. Леонтьева, для того, чтобы эти способы были воссозданы в психическом плане, необходимо их воссоздать на основе анализа самих предметов и явлений культуры и деятельности с ними [7].

Освоение этих предметов культуры осуществляется через общение ребенка с окружающими и, в первую очередь, со взрослыми. Именно в системе отношений ребенок-взрослый задается содержание и направление психического развития, а в отношениях со сверстником складываются его энергетические и динамические аспекты. Если взрослый "ведет за собой развитие", то в общении сверстников возникают условия для саморазвития ребенка.

В концепции культурно-исторического развития психики Л. Выготского значение отношений «взрослый-ребенок» определяется в качестве фактора, решающим образом детерминирующего направление и темпы психического развития детей [2]. Ведущая роль взрослого в усвоении и детьми дошкольного возраста социальных норм не только как носителя образцов поведения, но в первую очередь, как источника мотивов и личностных смыслов ребенка отмечается в исследовании Е. Смирновой [10].

Возможности и закономерности сознательного усвоения детьми нравственных норм и правил, показывают, что процесс их осознания происходит на протяжении всего дошкольного возраста и характеризуется постепенным проникновением детей в их сущность. Полное осознание правила предполагает понимание детьми его ценности для них самих и других, умение оценить соответствие правилу поступков других людей и собственного поведения, превращение правил из внешних требований во внутренние мотивы поведения.

Дошкольнику еще не имеющему достаточного социального опыта, мировоззренческой зрелости, нравственной устойчивости, достаточно сложно научиться различать истинные и ложные ценности, распознавать, понимать явления, события, ситуации, происходящие в обществе. Речь может идти только о формировании представлений про нравственные нормы и принципы нравственного поведения. О доступности нравственных представлений для понимания детьми дошкольного возраста высказывалась Л. Божович [1]. По сути, нравственные представления являются первым шагом, первой ступенькой к осознанию нравственных норм поведения, взаимодействия с окружающими. Насколько быстро и эффективно они будут сформированы, зависит от того, как они представлены в содержании воспитательного процесса.

Ребенку трудно сложить о чем-то представление, если оно не предоставлено ему в виде определенного содержания. С учетом особенностей работы с детьми в детских дошкольных учреждениях выделение и предъявление такого содержания составляет одну из задач воспитателя. Таким образом, отображение этнопедагогических нравственных традиций крымских татар в содержании работы воспитателя дошкольного учебного заведения мы рассматриваем в качестве первого педагогического условия нравственного воспитания старших дошкольников на данных традициях.

При определении следующего педагогического условия мы исходили из того, что любые представления закрепляются в структуре личности, становятся регулятивом ее поступков, поведения и деятельности при условии, что они переживаются в личном опыте. Для ребенка дошкольного возраста переживание, т.е. эмоциональное восприятие того, что ему преподносится в виде абстрактных формул особенно важно в силу прагматичности его сознания и предметности мышления.

В исследованиях А. Леонтьева показана роль мотивации, которая придает тот или иной личностный смысл деятельности и определяет ее воспитательные возможности [7]. В основе воспитательного влияния деятельности лежит переживание ее общественно ценного значения, ставшего личностным смыслом. Осознание личностного смысла связано с эмоциональным отношением к нему, поэтому закономерная связь между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности, основа усвоения нравственных норм и принципов, образуется в процессе деятельности.

Совершенствование нравственного воспитания предполагает решение сложных проблем его связи с многосторонним процессом формирования личности. Важным условием оптимизации процесса нравственного воспитания личности является продуманное совершенствование всего комплекса воспитательных мер с учетом закономерности усвоения морали. Одни и те же виды деятельности и воспитательные мероприятия могут протекать в разных условиях, побуждаться разными стимулами и в зависимости от этого давать неодинаковый воспитательный результат.

Важные воспитательные возможности деятельности старшего дошкольника обуславливаются той системой объективных отношений, коллективных контактов, в которые он включается в процессе деятельности и которые влияют на ее цели, мотивы и личностный смысл. В случаях, когда деятельность не приобретает для субъекта нравственного характера, ее воспитывающие возможности снижаются, а иногда она даже отрицательно влияет на формирование нравственных качеств личности.

Общение со сверстниками является второй сферой накопления дошкольниками опыта нравственного поведения и его переживания. На этом основании стимулирование активности детей к познанию и использованию народных традиций крымских татар в игровой повседневной деятельности мы рассматриваем в качестве второго педагогического условия их нравственного воспитания.

При определении следующего условия мы учитывали, что наибольшее влияние на формирование личности дошкольника оказывает его семья.

Семья является основным социальным институтом, в котором осуществляется воспитание молодого поколения, обеспечивается забота о родных, создается опыт разных типов нравственных отношений: мужчина – женщина, отцы – дети, дети – дети, дети – другие члены семьи. Именно в семье закладываются основы социально-психологической компетентности ребенка. Общественная ценность и социально-психологическое значение семьи обусловлены ее отражением непосредственной жизни, воспитанием детей, передачей от старших к младшим социального опыта, ценностей культуры, формированием индивидуального сознания. Нравственные нормы, принципы, нравственные обязанности регулируют семейные противоречия, являются своеобразным социальным ориентиром в приобретении социально-психологических знаний.

Дошкольники подражают своим родителям и берут с них пример. От уровня образованности и нравственных принципов семьи в значительной степени зависит нравственное здоровье нации. Родители первые взрослые, которые гуманизируют внутренний мир ребенка, утверждают идеалы добра, в нем веру в справедливость, чести, милосердия и любви.

В этнопедагогических традициях крымских татар семье придается особое значение. Именно в семье сохраняются и воспроизводятся нравственные традиции взаимоотношений, сложившихся в культуре крымскотатарского народа. Педагогическое просвещение родителей представляет собой форму взаимодействия общественного и семейного воспитания. Оказание помощи семейному воспитанию, направленной на укрепление всех звеньев семейного воспитания, осуществляется через повышение педагогической компетентности родителей. Первые нравственные навыки дети получают в семье, под воздействием родителей они уже в детстве начинают различать, что такое хорошо и что такое плохо, замечать и различать хорошие и плохие поступки у сверстников и взрослых. В семье вырабатываются первые навыки культуры поведения ребенка, формируются его нравственные качества: послушание, уважение к старшим, вежливость, скромность, приобретаются первые навыки коллективизма, бережного отношения к вещам.

Выводы. Привлечение родителей к нравственному воспитанию детей на традициях этнопедагогике крымских татар будет успешным при условии тесного взаимодействия детского сада и семьи в вопросах воспитания дошкольников. Этнопедагогическая компетентность родителей проявляется в привлечении дошкольников к выполнению посильных поручений и непосредственном участии в работе воспитателя по нравственному воспитанию детей. Однако без специальной подготовки родителям трудно использовать возможности крымскотатарской этнопедагогике в воспитании нравственности своих детей. Поэтому, просвещение и привлечение родителей к нравственному воспитанию детей на традициях этнопедагогике крымских татар, мы рассматриваем третьим условием, необходимым для эффективности данного процесса.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. псих. труды / Л.И. Божовичу – М., Воронеж.: НПО «ЛЮДЭК», 2001. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 95 с.
3. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
4. Зерединова Э.Р. Формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.07. – К., 2004. – 240 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия. 2002. – С. 103.
6. Крымский венок / Сост. Мухоморина Л.Г. Араджиони М.А., Горькая А.А., Кемилова Э.Ф. и др. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2004. – 52 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекция / учебное пособие для студентов педаг. Учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК. и доп. – М.: Эрайт, 2000. – 532 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
10. Смирнова Е. А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин / Е. А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1987. – 204 с.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
12. Якобсон С. Г., Щур В. Г. Роль соблюдения этической нормы в ее усвоении // Психологические проблемы нравственного воспитания детей / С.Г. Якобсон, В.Г. Щур. – М., 1977. – С. 127- 135.

УДК:378.2

директор Акимова Татьяна Николаевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
средней общеобразовательной школы № 79 (г. Санкт-Петербург)**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОБЪЕДИНЕНИЙ В РОССИИ (ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД)**

Аннотация. В статье раскрываются исторические предпосылки формирования в России детских общественных объединений, развития социальной активности. Статья предназначена широкому кругу читателей.

Ключевые слова: детские общественные объединения, воспитание, патриотизм, социализация, социальная активность детей.

Annotation. The article considers the historical prerequisites of children's public associations' formation in Russia and the development of social activity reveal. The article is intended to a wide range of readers.

Keywords: children's public associations, education, patriotism, children's socialization.

Введение. Общие научно-теоретические исходные позиции нашего исследования составляют гуманистические, общечеловеческие ценности и идеи мировой, а также отечественной научной мысли, которые раскрыты как в трудах педагогов, исследователей, так и изложены в нормативных документах правительства Российской Федерации.

Национальная стратегия до 2025 года определяет приоритеты государственной политики в области воспитания и социализации детей, основных направлений и механизмов развития институтов воспитания, формирования общественно-государственной системы воспитания детей в Российской Федерации, учитывающих интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе.

Для решения задач воспитания требуется консолидация усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях [8].

Изучая проблему развития социальной активности детей в детских общественных объединениях, рассмотрим вопросы, связанные с историей развития детских объединений (организаций, движений). При рассмотрении такого феномена как «социальная активность школьников» нельзя не сказать об истоках зарождения самих детских объединений в рамках всеобщей истории. Отечественные и зарубежные исследователи, ученые на протяжении десятков лет рассматривали это явление. Особенно после распада СССР, прекращения работы ВЛКСМ, пионерской организации (Л.В. Алиева, Басов Н.Ф., Р.В. Ковшов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, О.С. Коршунова, В.М. Лихачев, Э.А. Мальцева, К.Д. Радина, Э.С. Соколова, И.И. Фришман, Д.О. Чугунова и др.)

Изложение основного материала статьи. В различные периоды истории старшее поколение волновал вопрос о способах передачи социального опыта последующим поколениям. Так создавалась наука о воспитании, возникали системы воспитания, заботящиеся о социализации детей.

Конечно, в разных слоях общества могли складываться самые разнообразные объединения, группы, сообщества, соединяемые общностью интересов, жизненной потребностью обеспечения себя и своей семьи всем необходимым, но не носящие при этом название «объединение».

Дети во все времена, затеяв игру, уже объединялись в группы «по интересам», выделяя при этом лидера, вожака, договариваясь о правилах игры, перенося бытовые ситуации на свою игру. Наиболее социально активные дети становились «заводилами», организаторами забав.

Еще задолго до появления детских общественных объединений в России, подростки объединялись в группы, уходили за город в самые глухие места, строили шалаши, пели песни, сочиняли и обсуждали таинственные истории, искали клады, помогали нуждающимся. Это было проявлением стремления юношества к выживанию в условиях нетронутой природы, к объединению для помощи нуждающимся.

Не будем, однако, забывать заповедную нравственную мудрость о том, что воспитывать (а вместе с тем, прививать лучшие чувства, такие как патриотизм и любовь к Родине) ребёнка надо еще с младенчества, как говорится в старинной поговорке, учить надо «пока попереёк лавки ложится, а вдоль лавочки вытянется, тогда поздно учить» – придёт время перевоспитывать или наслаждаться плодами воспитания. Это подтверждается исследованиями многих ученых (И.Г. Песталоцци, В.М. Бехтерев, В.С. Мухина, Н.М. Щелованов и др.).

К.Д. Ушинский, продолжая учение Песталоцци, писал о «возбуждении ума детей к активной деятельности» [1, т. 5, С. 15].

Малиш М.А. предлагает прививать «уважение к памятникам – значит воспитывать уважение к славному прошлому своей Родины, воспитывать людей, готовых в трудную минуту защищать свою родную землю. И начинать это надо в раннем возрасте» [3, С. 82].

Д.С. Лихачев писал: «Патриотизм берет свои истоки в глубоком прошлом, начиная от народного эпоса; он впитывает в себя все лучшее, созданное народом, и считает величайшей честью беречь все его достижения» [2, С. 12].

«Девять веков Святая Русь была хранима своим православным воинством» [5, С. 50]. Во времена тяжких испытаний для страны и народа, в период войн и революций возрастает социальная активность.

Это происходило в период Итальянского и Швейцарского походов А.В. Суворова, и во время Отечественной войны 1812 г., и в дни героической обороны Севастополя, и в русско-турецких, русско-японской, и Первой мировой, и Гражданской войн. А затем – проявление социальной активности в ходе послевоенного восстановления хозяйства и экономики... и снова мужество, патриотизм в новых войнах...

«Историческая память российского народа оценивает Отечественные войны как героический символ для всего Отечества, а их итоги и последствия – как выдающиеся события в истории нашей страны и всего мира» [1, С. 9]. «Пример суворовских чудо-богатырей и образ жизни легендарного военачальника были и остаются непревзойденными образцами нравственного воспитания солдат и офицеров» [5, С. 37].

Быков А.К. утверждает, что историческая память российского народа оценивает Отечественные войны как героический символ для всего Отечества, поднимает проблему воспитания детей, во-первых, чтобы

история была привлекательной и позитивной, а во-вторых – была объективной. «Победа в Отечественной войне 1812 года, обладает огромным воспитательным зарядом, потенциалом для современных поколений граждан <...> в целях воспитания подрастающего поколения – это те идеи, которые составляют ее социальную аксиологию, ее ценностные основания, на которых должно строиться воспитание детей и молодежи, особенно и преимущественно патриотическое воспитание» [1, С. 10].

Из источников мы видим, что педагогическая практика основывалась, в том числе и на зарубежном опыте, так в США, в Нью-Йорке в 1887 году возникло Движение детских клубов «Сеттлмент». Члены этого сообщества заботились о нравственном и физическом благополучии беспризорных детей, живущих в городских бедных кварталах. В таких клубах существовали ясли, детские сады, клубы для детей и взрослых, библиотеки с читальнями, в которых бедным безграмотным детям читались книги, устраивались литературные вечера, проводились спортивные занятия в гимнастических залах. Дети бедняков могли бесплатно принять душ, погреться в купальне, недорого устроиться на ночлег, бесплатно, или за символическую плату пообедать, даже позаниматься в классах. Позднее, в 1906 году под руководством педагога С.Т. Шацкого и архитектора А. У. Зеленко такие клубы будут открыты и в России. Он и предложил Шацкому открыть «клуб западных сеттлментов», привлекая его внимание во время путешествия за границей.

В конце XIX века в России представители интеллигенции создавали кружки, клубы, спортивные площадки и летние оздоровительные колонии для детей из бедных семей, многие из которых не посещали школу, а работали на производстве. Так были созданы ученические организации, товарищества: «Артели тружениц».

Молодёжные организации в Российской Империи были большей частью религиозными, и инициировались миссионерами Всемирного христианского союза молодых людей, которые появились в России в 1900 году. Довольно быстро Христианский союз молодых людей преобразовался в самостоятельное общество под названием «Маяк», в которых только в Санкт-Петербурге в 1908-1909 годах насчитывалось 1615 членов «Маяка», большинство из которых были подростки, однако общество «Маяк» просуществовало в России до 1923 года.

«На рубеже XIX и XX веков в зарубежной Европе активно действовали Майские союзы по охране птиц и животных, идею создания которых предложил финский сказочник З. Топелиус. В это же время в России также организуются Майские союзы, первый из которых организован помещицей Е. Вагановой в мае 1898 года в селе Елизаветино Псковской губернии, которая вернулась из Финляндии. Благодаря широкой информационной пропаганде через детские журналы, их число значительно возросло. Они создаются в российских школах и объединяют детей 9-11 лет. Как и в современных ДОО, у них появилась своя эмблема, изображавшая летящую ласточку. Это движение существовало немного более 10 лет. Участники выступали за охрану птиц, готовили и развешивали кормушки для птиц, скворечники и дуплянки. После Октябрьской революции движение преобразовалось в организацию «Юных натуралистов» (юннатов)». В начале XX века, как говорилось выше, в Москве и ряде Российских городов действует международное движение «сеттлмент» - организация поселений интеллигентных людей среди бедного населения. В Москве для этого общества было построено специальное здание более чем на 200 человек. В построенном здании разместились: детский сад, кабинет врачебной помощи, «Дневной приют для приходящих детей Суцеевского попечительства о бедных», «Частное учебное заведение III разряда для лиц обоего пола Л. К. Шлегер» - двухгодичное городское училище с совместным обучением для детей до 14 лет, «Ремесленные курсы, разрешенные на имя архитектора А. У. Зеленко» (профтехучилище широкого профиля с числом учащихся до 200 человек), клубы для подростков, также в нём располагались: учебные классы, библиотека, мастерские, большой кинозал, небольшие театр и народная обсерватория под руководством С. Т. Шацкого, кружок фотографии, хор и др. [6].

Общество в России просуществовало всего два года, и было закрыто полицией за пропаганду социализма в детской среде. Однако через год (в 1909 году) возобновило работу под новым названием «Детский труд и отдых». Детям стало доступно дополнительное образование, занятия в мастерских и детских клубах, была даже открыта летняя загородная трудовая колония «Бодрая жизнь» [7].

После революции Общество «Детский труд и отдых» было преобразовано в «Первую опытную станцию по народному образованию», деятельность которой постепенно прекратилась. Дольше всего (до начала 1930-х годов) действовал астрономический кружок.

В 1908 году, после поражения России в Русско-японской войне (в 1904-1905 годах), появилась молодежная организация «Потешные войска». Это название было взято в память о мальчиках, с которыми Петр Великий играл в войну, а потом создал из них лучшие гвардейские полки – Преображенский и Семеновский. Инициатива их создания принадлежала лично императору Николаю Второму. В «Потешных войсках» отставные унтеры учили мальчиков маршировать, петь строевые песни, выполнять приемы с деревянными ружьями. Широкому распространению движения помешали начавшаяся Первая мировая война и революция.

Однако в качестве первого массового детского движения до революции можно рассматривать движение скаутов, пришедшее в Россию из Великобритании. Главной его целью являлась подготовка подрастающего поколения к служению Отечеству (не военному, а государству и царю в целом). Царь Николай II распорядился, чтобы книга Баден Пауэлла «Scouting for boys» («Юный разведчик») была переведена на русский язык, и предложил школам испробовать метод воспитания мальчиков в соответствии с ней.

Общество решило, что подобные формы воспитания приемлемы и для русской молодежи. И 30 апреля 1909 года в Павловске под Петербургом штабс-капитан О.И. Пантюхов организовал первое скаутское звено из 7 мальчиков. Этот день официально считается датой основания первого скаутского движения в Российской Империи. «На эмблеме отряда были написаны слова, которые стали девизом всего движения: «Вера в Бога, Верность Царю, Помощь Ближнему»; «Будь готов!».

В 1910 году в Москве Г.А. Захарченко, написавший первое пособие по российскому скаутизму «Юный разведчик», основал «Московскую дружину юных разведчиков». В 1911 году в Петербурге Янчевецкий организовал «Легион юных разведчиков». Дружины скаутов стали возникать во многих городах Российской Империи: в Киеве и Анапе, Астрахани и Архангельске, Воронеже и Гомеле, Евпатории, Ереване, Керчи, Кисловодске и др.

«Покровителем русских скаутов был избран святой Георгий Победоносец, изображенный на стяге. Походы за город назывались «разведкой»; чтобы не терять ни минуты, даже на марше велись «беседы» о жизни великих людей, о событиях из русской истории». Скаутмастером (руководителем отряда) мог быть только человек, достойный подражания. День для скаута не должен был проходить в праздности: он должен был оказывать нуждающимся помощь. Так же отряды организовывали праздники для детей из бедных семей. «Скауты называли себя «разведчиками», носили спортивную форму защитного цвета, шляпу «бурского» типа, имели посох. Новички, вступающие в отряд, младшие по возрасту, назывались «волчатами». Формой руководства в отрядах были «приказы». В 1915-16 годах проходили Всероссийские съезды скаутов. Так же они выезжали на летние сельскохозяйственные работы отрядом до 200 человек.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что накануне Великой Октябрьской революции социальная активность детей, подростков была достаточно высока для формирования новых общественных объединений.

Литература:

1. Быков А.К. Победа России в Отечественной войне 1812 года: воспитательный потенциал для подрастающего поколения // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. / Серия 3. Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. - 2012.- №1. – С. 9-14
2. Лихачев Д.С. Земля родная: книга для учащихся. - М.: Эксмо, 2015 - 320 с.
3. Малиш М.А. Влияние монументально-исторических памятников на формирование культурных традиций и развитие патриотических чувств // Историческая социально-образовательная мысль. Том № 6. - Часть 1, 2014. – С. 80-82.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах / Редактор Егоров С.Е.. - М: Педагогика, 1990 - 416 с.
5. Михайлов Ю.П. Психология мужества. Нравственная подготовка юноши. - Ст. Петергоф: Изд-во Буковского. – 1994. – 64 с.
6. [Эл. ресурс]: <https://babs71.livejournal.com/923098.html>
7. [Эл. ресурс]: Детские организации современной России // http://www.memoid.ru/node/Detskie_organizacii_sovremennoj_Rossii
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года"

Педагогика

УДК 796.894

аспирант 3 года обучения, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Алшувайли Хассун Хашим

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

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

Сибирский государственный университет науки и технологий

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

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат биологических наук, доцент Турыгина Ольга Вячеславовна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

ОБОСНОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ АРБИТРОВ В РОССИИ И ИРАКЕ

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию предварительного научного понятийного аппарата диссертационного исследования по теме, связанной с сравнительным анализом программы, методики и модели подготовки футбольных арбитров в России и Ираке. В статье обуславливается необходимость теоретико - методологического обоснования педагогической концепции, интегрирующей компоненты подготовки футбольных судей и нацеленной на повышение эффективности образовательного процесса в данной сфере, что и определяет актуальность темы исследования в целом и данной статьи, в частности.

Ключевые слова: футбол, подготовка футбольных судей, программа, научный аппарат исследования.

Annotation. The article is devoted to the development and substantiation of the preliminary scientific conceptual apparatus of the dissertation research on the topic related to the comparative analysis of the program, methodology and model of football referees training in Russia and Iraq. The article determines the necessity of theoretical and methodological substantiation of the pedagogical concept integrating the components of football referees training and aimed at improving the efficiency of the educational process in this area, which determines the relevance of the research topic in General and this article in particular.

Keywords: football, training of football referees, program, research apparatus.

Введение. Исследования последних лет посвящены, в своей основе, физической подготовке футбольных арбитров и этому есть свое объяснение, но, к сожалению, приходится признать отсутствие методики физической подготовки футбольных арбитров, а о необходимости психологической подготовки футбольных судей говорят специалисты, но до сих пор нет фундаментальных разработок в сфере психологической подготовки футбольного арбитра.

Вопросам теоретической подготовки футбольных арбитров посвящены труды А.Д. Будогосского, К.Л. Вихрова, Н.В. Левникова, В.Г. Липатова, П.Н. Кулалаева, А.Н. Спирина, С.Г. Хусаинова. При обсуждении актуальных проблем подготовки и оценки квалификации российских футбольных арбитров нельзя не обратиться к мнению крупнейшего эксперта в данном вопросе, разработчика авторских методических подходов к подготовке футбольных судей начальной квалификации, руководителя

департамента судейства и инспектирования Российского футбольного союза (РФС) Андрея Дмитриевича Будогосского. Один из крупнейших спортивных Интернет-порталов «Рамблер-спорт» 4 января 2018 года опубликовал, со ссылкой на ИТАР ТАСС, интервью с А.Д. Будогосским, в котором он, подводя итоги 2017 года, назвал «ахиллесовой пятой» российского футбольного судейства невыполнение футбольными арбитрами нормативов по физической подготовке и теории [1].

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

Необходимо отметить, что такой аспект как психологическая подготовка футбольных судей практически исключается из дискуссионных вопросов. Несмотря на значимость, о которой говорят многие исследователи, методические разработки в образовательном процессе футбольных арбитров практически отсутствуют. Однако, психологические аспекты деятельности футбольных судей рассматривались в диссертационных исследованиях таких авторов как А.В. Шибяев [2], который рассмотрел развитие психофизические качества футбольного судьи, М.А. Кузьмин рассмотрел психологические факторы судейской деятельности в футболе [3]. Однако, публикаций на эту тему явно не достаточно. А.В. Масленников отмечает, что отсутствие научно-обоснованной методики подготовки футбольных арбитров в годичном цикле не способствуют повышению качества судейства и многие вопросы, которые характеризуют профессиональную деятельность футбольных арбитров, остаются еще недостаточно изученными [4]. Психология футбольного арбитра должна учитывать характер протекания психологических функций, личностные свойства и психические состояния, определяющие успешность исполнения судейства.

Вышеуказанное обуславливает необходимость теоретикометодологического обоснования педагогической концепции, интегрирующей компоненты подготовки футбольных судей и нацеленной на повышение эффективности образовательного процесса, что и определяет актуальность темы исследования.

Формулировка цели статьи. Основная цель статьи: представить научной общественности результаты разработки и обоснования предварительного научного понятийного аппарата диссертационного исследования по теме, связанной с сравнительным анализом программы, методики и модели подготовки футбольных арбитров в России и Ираке. Так же целью статьи является попытка доказать необходимость теоретико-методологического обоснования педагогической концепции, интегрирующей компоненты подготовки футбольных судей и нацеленной на повышение эффективности образовательного процесса в данной сфере в международном масштабе, что и определяет актуальность темы предстоящего исследования в целом и данной статьи, в частности.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании педагогической концепции комплексной программы подготовки футбольных судей в процессе сравнения эффективности ее на примере подготовки футбольных арбитров в России и Ираке.

Объект исследования: процесс подготовки футбольных арбитров в Ираке и Российской Федерации.

Предмет исследования - повышение уровня подготовленности футбольных судей на основе использования авторской комплексной программы подготовки.

Гипотеза исследования - предполагается, что результативность программы подготовки футбольных судей значительно повысится, если:

1. педагогический процесс подготовки футбольных арбитров будет учитывать особенности деятельности футбольных арбитров в комплексе с учетом требований современного футбола. В связи с чем, необходимо определить факторы, влияющие на специфику обучения футбольных арбитров, и охарактеризовать педагогические требования к уровню подготовленности;
2. сформировать структурную модель учебного материала на комплексной основе с учетом деятельностного подхода, соответствующую требованиям будущей профессиональной деятельности;
3. контрольных нормативов для оценки уровня подготовленности, соответствующих метрологическим требованиям;
4. планирования уровня процесса с учетом уровня подготовленности футбольных арбитров.

Для решения поставленной цели исследования были определены следующие задачи:

1. провести обзор основных подходов к подготовке футбольных судей и рассмотреть судейство как социальный институт;
2. выявить актуальные проблемы подготовки футбольных судей и обосновать необходимость разработки авторской программы подготовки;
3. разработать модель организации педагогического процесса подготовки футбольных судей, направленную на совершенствование процесса обучения за счет использования современных педагогических технологий в различных аспектах подготовки (теоретической, физической, психологической, практической);
4. разработать и экспериментально проверить эффективность применения авторской программы подготовки футбольных арбитров.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы отечественных специалистов:

- деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев);
- фундаментальные исследования в области психологии восприятия и мышления (Б.Г. Ананьев, А.М. Иванецкий, А.Р. Лурия, М.С. Шектер);
- теоретико-методические основы подготовки футболистов (А.П. Золотарев, И.Н. Солопов, А.А. Сучилин, С.Ю. Тюленьков, А.И. Шамардин, М.М. Шестаков) и футбольных арбитров (А.В. Будогосский, К.Л. Вихров, Н.В. Левников, В.Г. Липатов, А.Н. Спирин, С.Г. Хусаинов).

В работе использованы работы иностранных специалистов по проблемам подготовки футбольных судей (Spitz J., 2016, Unkelbach Ch., 2010, Schwezer G., 2011, Plessner H., 2006, Plessner H., 2001 и другие).

Указанный коллектив авторов способствовал формированию научно-методологической базы знаний педагогического, психологического, методического и дидактического уровней. Именно они дали возможность сформулировать непротиворечивость положений и понятий, обосновать выводы и практическую ценность исследования, адекватность поставленной цели решаемым задачам, наблюдению и проверке репрезентативностью и корректностью обработки математико-статистическими методами, включающими использование современных информационных технологий: корректной педагогической

интерпретацией экспериментальных данных, анализом и соответствующей апробацией полученных результатов.

Основные научные результаты исследования:

- сформулировано понятие «комплексная методика обучения футбольных судей» и предложена современная структурированная программа обучения;
- конкретизированы факторы, обуславливающие особенности образовательного процесса футбольных судей в Ираке в рамках новой программы;
- проведен сравнительный эксперимент результатов обучения существующей в программы обучения футбольных арбитров в России и авторской педагогической модели обучения футбольных арбитров начальной ступени, которая представлена содержательно-организационным и оценочно-результативными блоками;
- разработана педагогическая концепция обучения футбольных судей, которая легла в основу авторской программы, которая интегрировала необходимые компоненты обучения (средства, методы, формы организации занятий, критерии (показатели) реализации концепции).

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в:

- уточнении и дополнении новыми данными теоретических положений характеристики профессиональной деятельности арбитров в футболе: изучены особенности образовательного процесса подготовки футбольных арбитров и решена значимая научная проблема, связанная с методологией образовательного процесса футбольных судей на основе разработанной авторской программы, которая показала свою эффективность при сравнении с существующей программой;
- научно обоснована педагогическая концепция, конкретизирующая и характеризующая основные задачи, средства, методы и формы организации занятий с будущими арбитрами;
- результативность полученных данных вносит вклад в развитие педагогической теории, а выявленные в ходе исследования факторы, связанные с повышением общего уровня подготовленности позволили получить новые представления о физической подготовке футбольных арбитров и обогащении имеющихся знаний: разработана авторская программа подготовки футбольных арбитров комплексного характера;
- в дополнении к представленной авторской программе предложен интегрированный информативный контрольный норматив, который учитывает специфику комплексной программы.

В диссертационном исследовании использованы основные научные методы: теоретический анализ, метод обобщения специальной и научно-методической литературы, тестирование, метод педагогического наблюдения, хронометрирование, педагогический эксперимент, графический метод представления материала и методы математической статистики.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нём разработана и апробирована конкретная учебная программа профессиональной подготовки футбольных арбитров начальной категории, учитывающая актуальные требования к уровню комплексной подготовки футбольных арбитров и пригодная для внедрения в практику подготовки футбольных арбитров в Ираке и в России. В частности:

- уточнена необходимая структура образовательной программы подготовки футбольных судей, которая интегрировала в себе необходимые компоненты подготовки (теоретическую, физическую, психологическую, практическую);
- разработаны комплексы физических, психологических, практических занятий и упражнений, которые носят инновационный характер и основываются на деятельностном подходе в обучении;
- разработан и апробирован ситуативный контрольный норматив для футбольных арбитров для определения уровня физической подготовленности, который будет учитывать особенности двигательной деятельности.

Выводы. Основным результатом обоснования научного аппарата при выполнении диссертационной работы является определение важнейших и очень значимых для каждого научного исследования *основных положений, выносимых на защиту:*

1. Логико-содержательный анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, а также анализ существующей системы подготовки футбольных арбитров показывает её неэффективность, а также не соответствие данной системы современным требованиям, предъявляемым практикой футбола.

2. Комплексная программа обучения футбольных судей представляет собой систему взаимосвязанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам и месту проведения мероприятий, действий, направленных на достижение единой цели – формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной практической деятельности и личной ответственности будущего футбольного арбитра.

3. Средства подготовки футбольных арбитров учитывают особенности профессиональной деятельности и носят инновационный характер, способствующий лучшему усвоению знаний.

4. Оценка подготовленности футбольных арбитров базируется на применении сочетания контрольных упражнений, рекомендованных для судей и интегрированного контрольного норматива, который определяют помимо уровня развития физической подготовленности будущего арбитра и способность к проявлению психофизиологических качеств, педагогических знаний, коммуникативных навыков.

5. Методика основана на применении в образовательном процессе авторской программы, которая предусматривает отлаженную комплексную систему профессионального отбора, использование учебного плана, содержание которого ориентировано не только на приобретение теоретических знаний, касающихся правил судейства, но и на формирование практических навыков ответственного судейства с учётом меняющихся правил и использованием современных технологий, обязательное выполнение нормативов по физической подготовке, элементы психологического тестирования, развития коммуникативных навыков на основе инновационных образовательных программ.

6. Разработанная и научно обоснованная модель организации подготовки футбольных арбитров является педагогически целесообразной и эффективной, что отражено в сравнительном анализе на примере групп молодых людей в Ираке и России. Основным положением концептуальной модели подготовки будущих арбитров является понятие о том, что предлагаемая программа является интегрированной педагогической технологией, включающей в себя современные педагогические технологии и направленная на нивелирование факторов риска профессиональной деятельности судей.

Литература:

1. РФС: невыполнение нормативов остается «ахиллесовой пятой» российского судейства // Интернет-портал Рамблер-спорт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sport.rambler.ru/football/38821651-pazvana-ahillesova-pvata-rossivskoe-sudevstva/> (Дата обращения 04.12.2018)
2. Шибаев А.В. Развитие профессионально значимых психофизиологических качеств футбольных арбитров: автореф. дис. канд. пед. наук., Малаховка, 2009. - 23 с.
3. Кузьмин М.А. Психологические факторы судейской деятельности в футболе: автореф. дис. кан. пед. наук. СПб., 2004. - 15 с.
4. Масленников, А. В. Двигательная активность футбольных арбитров различной квалификации / А.В. Масленников, М.М. Соловьев // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2017. - № 2 (144). - С. 135-138

Педагогика

УДК 796.894

аспирант, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Альтувайни Ахмед Хашим

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

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

Сибирский государственный университет науки и технологий

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

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

доцент Иванов Игорь Анатольевич

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В современном мире большое внимание уделяют физическому воспитанию студентов в высших учебных заведениях, так как оно является эффективным средством для сохранения здоровья и физического развития студентов. В данной статье были рассмотрены некоторые особенности влияния физических нагрузок на организм студента в процессе занятий волейболом, также были описаны качества, развивающиеся в процессе занятий волейболом. Актуальность этой статьи подтверждается опросом, проведенным среди студентов, которые делают акцент на том, что занятия волейболом необходимы в программе обучения. Исходя из вышесказанного, основная цель - выявление особенностей игры в волейбол, положительно влияющих на физическое развитие студентов.

Ключевые слова: волейбол, спорт, физические качества, студенты.

Annotation. In the modern world, great attention is paid to the physical education of students in higher educational institutions, since it is an effective means for preserving the health and physical development of students. In this article, some features of the influence of physical activity on the student's body during volleyball lessons were considered, and the qualities developed during volleyball lessons were also described. The relevance of this article is confirmed by a survey conducted among students who emphasize that volleyball classes are necessary in the curriculum. Based on the foregoing, the main goal is to identify the features of the game of volleyball that positively affect the physical development of students.

Keywords: volleyball, sport, physical qualities, students.

Введение. Волейбол - очень распространенная игра, как среди школьников, так и среди студентов и взрослых. Простые и понятные правила, а также возможность развивать большой спектр физических качеств делают ее достаточно распространенной среди большого круга людей.

Не смотря на свою распространенность и, на первый взгляд, легкость, волейбол, как атлетический вид спорта, требует от игроков высокого уровня физической подготовки, так как сама игра предполагает много интенсивных движений: прыжки, наклоны и особая техника их исполнения, чтобы предупредить травмы. Исходя из этого, нужно отметить, что волейбол направлен на улучшение не только физических качеств, но и повышение выносливости [1].

В настоящее время игра в волейбол продолжает быть актуальной среди студентов разных курсов на занятиях по физической культуре. Обучение волейболу включает в себя несколько важных задач: одна из самых главных - это улучшение общего состояния здоровья студентов; так же это развитие физических качеств у студентов, которые, несомненно, пригодятся в дальнейшей жизни каждому из них [2].

Каждому студенту, занимающемуся волейболом, по мимо хорошей физической подготовки, должны быть свойственны следующие качества: выносливость, стрессоустойчивость, способность быстро принимать решения по ходу игры, устойчивость к нагрузкам и переутомлению, высокая работоспособность, внимательность, скорость и ловкость. Весь этот спектр качеств необходим при занятии волейболом. Исходя из всего вышперечисленного, нужно отметить, что в целях развития хорошей физической формы у студентов, каждое занятие должно быть организовано грамотно, учитывая все физиологические особенности студентов [3].

Каждому студенту необходимо проявлять высокую физическую активность на протяжении всех занятий, ведь только в совокупности все эти факторы будут способствовать интенсивному характеру занятий, который в свою очередь будет стимулировать функционирование отдельных групп мышц, что существенно поможет скорейшей наработке навыков и повышению уровня техники выполнения различных приемов в процессе игры.

Формулировка цели статьи. Основной целью является определение особенностей игры в волейбол, положительно влияющих на формирование физических качеств у студентов; определение степени влияния физических нагрузок на организм и на развитие физических качеств у студентов; проведение опроса среди студентов, с целью выявления потребности в занятиях волейболом, выявления физических качеств,

сформировавшихся у студентов, а также влияние физических нагрузок на их организм в процессе занятий волейболом.

Изложение основного материала статьи. Благодаря занятиям физической культурой, у студентов существенно повышается не только уровень общей физической подготовки, но и улучшаются умственные способности. Говоря о волейболе, нужно отметить, что занятия им существенным образом способствуют развитию выносливости, скорости, ловкости, смекалки и коммуникативных навыков.

Выносливость - важное и необходимое физическое качество для каждого студента. Именно благодаря выносливости каждый игрок способен выполнять различные действия по ходу игры, не снижая ее эффективности и не уставая на протяжении длительного времени. Благодаря волейболу повышается функциональность органов дыхательного аппарата, также улучшается реакция органов сердечно-сосудистой системы на большую нагрузку, что способствует развитию выносливости. Проведение тренировок, которые нацелены на развитие выносливости, повышает функциональные возможности верхнего дыхательного аппарата и способствует улучшению реакции сердечно-сосудистой системы на функциональную нагрузку [4].

Ловкость и смекалка – важные качества, благодаря которым студент способен мгновенно реагировать, принимать правильные решения, быстро оценивать мгновенно меняющуюся ситуацию, распределять и перекладывать внимание, точно и быстро исполнять движения.

Волейбол является хорошим способом для развития этих качеств, ведь именно в процессе игры происходят ситуации, требующие быстрого реагирования, незамедлительного и точного действия, ведь игра в волейбол, в целом, состоит из прыжков, коротких перебежек и манипуляций с мячом.

Высокая подвижность нервных процессов при проявлении ловкости дает возможность волейболисту быстро ориентироваться в постоянно изменяющихся ситуациях, быстро переходить от одних действий к другим.

Развитие ловкости волейболиста — это не просто работа над улучшением координации движений, а развитие способности быстро перестраивать свое тело и движения в соответствии с быстро меняющимися моментами в игре, чему существенно способствуют занятия волейболом [6].

Следующее важнейшее физическое качество, развивающиеся в процессе занятий волейболом – это быстрота - способность студента совершать определенные движения за минимальный промежуток времени.

Быстрота обуславливается подвижностью нервных процессов, биохимическими процессами в работающих мышцах (скорость расщепления и восстановления энергии), степенью владения техническим приемами, силовой подготовленностью, подвижностью в суставах и эластичностью сухожилий и мышц.

В волейболе существует 3 основные формы быстроты:

а) быстрота двигательной реакции (на сигнал партнера или изменение игровой обстановки);

б) предельная быстрота (вовремя выполнения технических приемов;

в) быстрота перемещений (быстрое перемещение по игровому полю к мячу с последующим выполнением технических действий).

Занятия волейболом способствуют развитию этого качества, ведь процесс игры предусматривает целый спектр ускорительных движений, незамедлительных действий и многих других действий скоростно-силового характера [6].

Нельзя не сказать о положительном воздействии занятий волейболом на опорно-двигательный аппарат, систему кровообращения, сердечно-сосудистую и мышечную системы и многие другие функции организма.

В процессе игры игрок выполняет множество прыжков и других быстрых движений, что способствует повышению мышечного тонуса и развитию различных групп мышц. Спортсмена, развивает многие группы мышц и их динамическую силу.

Любое действие в игре, непременно, сопровождается движением суставов организма: коленного, локтевого, плечевого и так далее. На степени подвижности суставов, в большей степени, основывается развитие физических качеств организма человека.

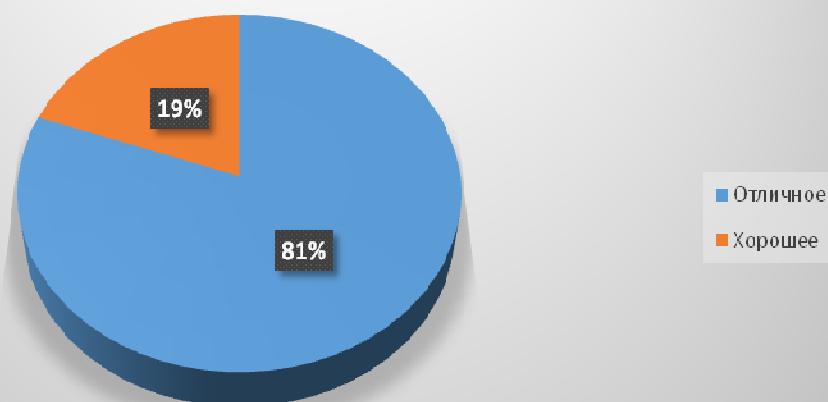
Важно отметить, что периодические занятия данным видом спорта серьезно влияют на работу всех органов чувств.

После тренировок у студентов наблюдаются увеличение глубины и поля зрения, а также повышение остроты слуха. Это сопряжено с общим ростом работоспособности спортсмена, подъемом силового потенциала и улучшению концентрации внимания.

Нужно сказать, что данный вид спорта играет достаточно весомую роль не только в развитии будущих спортсменов, но и в физической подготовке будущих специалистов разной направленности, так как волейбол повышает общую стрессоустойчивость, высокую скорость реакции и эмоциональную устойчивость [5].

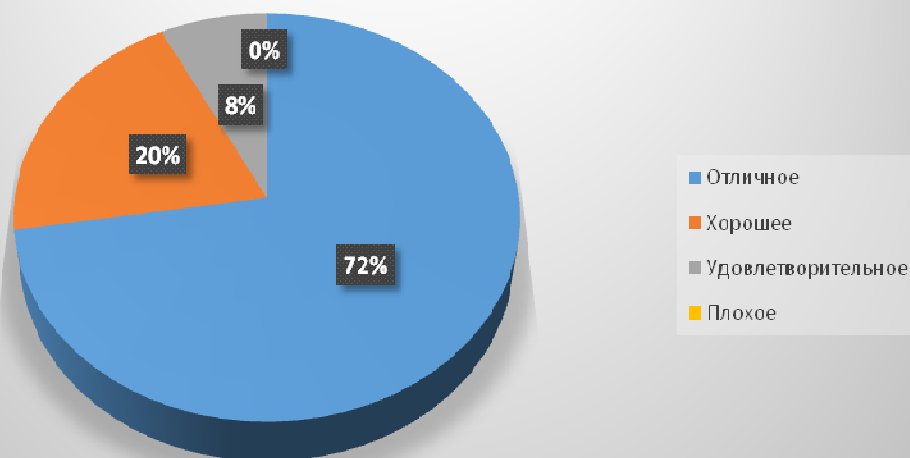
С целью выявления потребности в занятиях волейболом, выявления физических качеств, сформировавшихся у студентов, а также влияние физических нагрузок на организм в процессе занятий волейболом, среди студентов третьего курса (40 респондентов) был проведен опрос, результаты которого представлены на диаграммах, расположенных ниже.

Считаете ли вы нужными и полезными занятия по волейболу в курсе общей физической подготовки студентов?



34 респондента из 40 считают необходимыми, полезными и очень нужными занятия волейболом.

Как вы оцениваете свое физическое состояние после занятий волейболом?



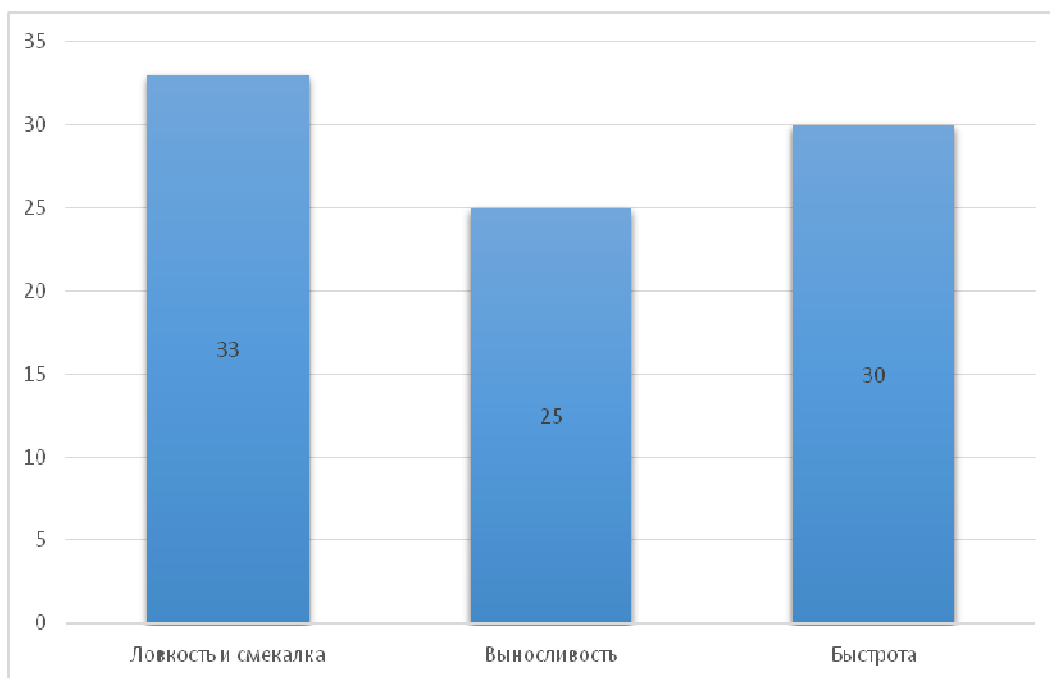
Отличное (29 человек) – отсутствует дискомфорт, болевые ощущения, переутомление;

Хорошее (8 человек) – в целом, состояние хорошее, отсутствуют болевые ощущения, но может присутствовать небольшой дискомфорт со стороны органов пищеварения, также может присутствовать переутомление;

Удовлетворительное (3 человека) – наличие болевых ощущений в мышцах и суставах, изнурение, головная боль, дискомфорт со стороны органов дыхательной и сердечно-сосудистой системы;

Плохое (0 человек) – сильная мышечная, головная боль, боль в суставах, сильный дискомфорт со стороны органов кровоснабжения и дыхания, тошнота.

Далее респондентам было предложено расставить в порядке уменьшения степени развития того или иного физического навыка, после занятий волейболом. 33 из 40 опрошенных отмечают, что в процессе занятий волейболом наилучшим образом развивается ловкость и смекалка.



Выводы. Волейбол заметно выделяется на фоне других командных игр, так как в процессе игры задействованы все группы мышц, развиваются такие физические навыки как ловкость, выносливость, быстрота, смекалка и коммуникативные навыки. Благодаря им, общее состояние здоровья заметно улучшается.

Проведя опрос среди студентов, было выявлено, что студенты выражают интерес и потребность в занятиях волейболом, к тому же, они отмечают повышение общего физического состояния после занятий, что дает основание говорить о том, что занятия волейболом оказывают положительное влияние на состояние организма человека, развивают его физическую форму и повышает общую стрессоустойчивость, высокую скорость реакции и эмоциональную устойчивость будущих специалистов.

Литература:

1. Титова Т.М. Волейбол: развитие физических качеств двигательных навыков в игре / Т.М. Титова, Т.В. Степанова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
2. Беляев, А.В. Волейбол: теория и методика тренировки [Текст] / А.В. Беляев, Л. Булькина. – М.: ТВТ Дивизион, 2011. – 176 с.
3. Гогонов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. вузов / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартынов. – М: издательский центр «Академия», 2004.
4. Коробков А. В., Головин В. А., Масляков В. А. Физическое воспитание. М.: Высш. школа, 2013
5. Нужина, А. П. Петров. Влияние занятий волейболом на формирование здоровой личности. // Научные исследования Камянец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко. Факультет физической культуры. Камянец-Подольский, 2011. – Выпуск 3. – 272 с.
6. <https://pedtechno.ru/content/vliyanie-zanyatiy-voleybolom-na-silu-bystrotu-lovkost> Влияние занятий волейболом на силу, быстроту, ловкость. | Современные педагогические технологии

Педагогика

УДК: 376.5

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка 4 курса кафедры социальной педагогики Попова Сардана Юрьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема раннего выявления одаренности учащихся и создания условий для ее развития. Произведен анализ опроса педагогов и учащихся. Выделены пути повышения эффективности работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, проектная деятельность, индивидуальный подход, дифференцированный подход.

Annotation. The article deals with the problem of early detection of giftedness of students and the creation of conditions for its development. An analysis of the survey of teachers and students. The ways to improve the efficiency of work with gifted children are highlighted.

Keywords: giftedness, gifted children, project activities, individual approach, differentiated approach.

Введение. Проблема раннего выявления одаренных детей и развития системы работы с ними представили в своих трудах такие зарубежные и отечественные ученые в области педагогики и психологии как Дж.Фримен, А.Бине, Т. Симон, В.Штерн, Ф.Гальтон, Дж.Кеттел, Р.Кэттел, Д. Гилфорд, Ч.Спирмен, Л.Терстоун, Дж.Брунер, Ж.Пиаже, Дж.Равен, Дж.Гилфорд, Р.Стернберг, Дж. Фельдхьюсен, Г.Гарднер, Г.И.Россолимо, Л.С. Выготский, А.Н.Соколов, Е.В. Гурьянов, А.А.Смирнов, В.Д.Шадриков, Б.М.Теплов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.С.Лейтес, А.В.Петровский, А.М.Матюшкин, Ю.Д. Бабаева, М.А. Холодная, В.И. Панов, В.Н. Дружинин и др. Феномен детской одаренности недостаточно изучен о чем свидетельствуют разные подходы, которые порой могут противоречить друг другу.

Изложение основного материала статьи. Английский психолог Дж. Фримен насчитал более 100 различных определений этого явления. Бине А., Симон Т. разработали шкалу оценки умственных способностей, что положило начало формированию тестологической парадигмы в исследовании интеллекта. Термен Л.В., введший понятие «коэффициент интеллекта» – IQ своим трудом «Генетическое исследование гения» представил крупнейшее исследование природы одаренности творческого потенциала и мотивационных особенностей личности, ее интересов, специальных способностей, а также условий социального окружения и обучения. Теплов Б.М. определяет «одаренность» как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. Панов В.И. рассматривает одаренность в возрастном аспекте; в соотношении наследственности и воспитания; как высокий уровень развития интеллектуальных или умственных способностей; как характеристика дифференциальных различий; как высокий уровень творческого потенциала; проявление творческих способностей как сочетание природных задатков, но и средовых условий. Дж. Гилфорд предложил деление мышления на конвергентное и дивергентное, что послужило основанием для дифференциации умственных способностей и это послужило выделению им «творческой одаренности» и «интеллектуальной одаренности». Разработанная Дж. Гилфордом многофакторная модель «структуры интеллекта» подразумевает направления сопровождения развития одаренности как внедрение комплексных моделей диагностики и развития одаренности в образовательной среде. Главная мысль исследователей данной проблемы заключается в необходимости принятия долгосрочного развивающего подхода к одаренному – особенно креативному поведению.

В 1998 году на государственном уровне Богоявленской Д.Б., Шадриковым В.Д. и Лейтес Н.С. была разработана научная концепция одаренности «Рабочая концепция одаренности», авторами было выделено пять критериев для определения видов одаренности:

- вид деятельности (практический, теоретический, художественно-эстетический, коммуникативный, духовно-ценностный) и обеспечивающие ее сферы психики (сферы психики представлены: интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-волевой);

- степень форсированности (дифференцируется как потенциальная и актуальная);
- форма проявления (явная одаренность и скрытая одаренность);
- широта проявлений в различных видах деятельности (общая одаренность и специальная одаренность);
- особенности возрастного развития (ранняя одаренность и поздняя одаренность).

Также необходимо отметить, что работа по выявлению признаков одаренности проходит в два этапа – максимальный охват детей и индивидуальная ориентация. Сергеева Т.Ф. считает, что на практике нельзя в системе образования создать эффективное «сито», позволяющее быстро и надежно дифференцировать всех учащихся на одаренных и обычных. Работа по выявлению одаренности предполагает анализ развития каждого конкретного ребенка и должна носить комплексный характер. Педагогическая и психологическая диагностика должна включать в себя такие составляющие, как актуальный уровень развития ребенка; особенности конкретных проявлений одаренности в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребенка; индивидуальные особенности учебной деятельности, общения.

В образовательной практике сложились различные модели работы с одаренными детьми, такие как центры дополнительного образования, научные сообщества, художественные и музыкальные школы, хореографические училища, малые академии при вузах, специализированные учебные заведения, детско-юношеские спортивные школы, летние и зимние профильные лагеря для работы с детьми данной категории и др. В настоящее время в РС(Я) работа с одаренными детьми осуществляется следующими организациями:

- «Дворец детского творчества» (включает в себя «Этнокультурный центр», центр естественнонаучного, технического творчества «ProCent», «Центр гражданского-патриотического воспитания», «Центр художественно-эстетического воспитания»), группа раннего развития «Осьминожка» и др.);

- «Дом детского творчества» (реализуемые программы «программы художественной направленности», «программы эколого-биологической направленности», «программы социально-педагогической направленности»);

- Детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ №1,2,3,4,5) (направления подготовки – легкая атлетика, спортивная и художественная гимнастика, вольная борьба, бокс, пулевая стрельба, стрельба из лука, шашки, лыжные гонки и др.);

- Малая академия наук РС(Я) «Ленский край»;

- Гимназии, лицеи и средние образовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов используют программу «Одаренные дети» (использования таких программ сказывается на качестве ОГЭ, ЕГЭ и поступление в вузы на бюджетные места);

- Малые академии при Северо-Восточном федеральном университете им. М.К.Аммосова (малая академия математики и информатики, малая медицинская академия, малая компьютерная академия, «Уникум» школа дополнительного образования и др.);

- Школа высшего спортивного мастерства (ШВСМ);

- Республиканское среднее специальное училище олимпийского резерва;

- Языковые центры г. Якутска («I speak English», «English Mate», « Step-by-step», «Биг Бен», «Active English», школа английского языка «Skill Set», лингвистический центр «INTENSUS», языковой центр «GLOBUS», языковой центр Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова и др.);

- «Высшая школа музыки» для одаренных детей республики (направления подготовки – фортепиано, струнные инструменты (скрипка, виолончель), духовые инструменты, академическое пение, хоровое пение);

- Центры программирования, моделирования и конструирования («Академия гениев IT-школа», «Hello world», «Алтан» IT-школа, IT-школа Алексея Илларионова, Центр технического творчества, МБУ «Ньютон»,

«Super Kids» - Центр развития детской одаренности, «My Robot», «Софтиум» - детская школа программирования, «Клевер» центр подготовки будущих IT-специалистов);

- Детские творческие центры («Айхал» - детский культурный центр; «Айылгы» - центр эстетического воспитания; «Смарт» - центр развития детей; «Lollipop» - центр развития детей; «Art fox» - изостудия; «Канитель» - студия бисера; «Stek» - керамическая мастерская; «Фан-Чулан» - детская арт-студия; «Одун» - детский фольклорный ансамбль; «Most Media» - студия детского телевидения; «Фьюжн» - центр детского творчества; «Продленка» - центр развития ребенка; «Виктория» - эстрадная школа-студия; «Фортуна» - детский клуб; Хатасский дом творчества «Ситим»; «Ласточка» - подростковый клуб; «Кузнечик» - детский клуб; «Эйэлги» - центр развития детского творчества);

- Летние детские оздоровительные лагеря: «им. Н. Каландаришвили», «Бинго», «Радуга», «Спутник», «Родничок», «Усадьба Булуус», «Энергетик», «Виктория», «Логос», лингвистический лагерь «Intensus», лагерь танца «ZAVOD», летний лингвистический лагерь «Академия Хогвартс», летний лагерь обучающего центра «Ньютон», Центр творчества и развития «Островок», летний оздоровительный лагерь «Кэнкэм» в Намском улусе и др.

В целях выявления качества работы с одаренными детьми в условиях Республики Саха (Якутия), нами был проведен опрос 55-ти учащихся и 10-ти педагогов «Средней общеобразовательной школы № 31 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Якутска; 30 учеников и 5 педагогов «Намской средней общеобразовательной школы № 1»; 25 учеников и 5 педагогов «Намской средней общеобразовательной школы № 2».

Данный опрос не отражает объективную оценку деятельности образовательных организаций в республике при работе с одаренными детьми, однако позволяет определить некоторые отдельные нюансы и положительные стороны работы школы по работе с одаренными детьми.

Анализ данных опроса педагогов показал следующие результаты:

1. Кто должен способствовать выявлению одаренных детей?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
Классный руководитель – 18%	Классный руководитель – 6%	Классный руководитель – 19%
Педагоги-предметники – 22%	Педагоги-предметники – 27%	Педагоги-предметники – 25%
Педагог-психолог – 7%	Педагог-психолог – 13%	Педагог-психолог – 6%
Педагоги доп.образования – 21%	Педагоги доп.образования – 20%	Педагоги доп.образования – 19%
Руководители кружков – 18%	Руководители кружков – 7%	Руководители кружков – 19%
Родители – 14%	Родители – 27%	Родители – 12%

2. Кто должен обеспечить развитие одаренности и ее реализацию в реальные достижения?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
Классный руководитель – 20%	Классный руководитель – 19%	Классный руководитель – 8%
Педагоги-предметники – 30%	Педагоги-предметники – 25%	Педагоги-предметники – 34%
Педагог-психолог – 5%	Педагог-психолог – 6%	Педагог-психолог – 8%
Педагоги доп.образования – 30%	Педагоги доп.образования – 19%	Педагоги доп.образования – 25%
Руководители кружков – 0%	Руководители кружков – 6%	Руководители кружков – 0%
Родители – 15%	Родители – 25%	Родители – 25%

3. Работаете ли вы целенаправленно с категорией одаренных детей?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
Да – 14,5 %	Да – 10 %	Да – 11 %
Иногда – 51 %	Иногда – 71 %	Иногда – 69 %
Нет – 34,5 %	Нет – 19 %	Нет – 20 %

5. Что мешает вам для работы с одаренными детьми?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- нехватка времени - нет соответствующих условий - перегруженность педагога - большое количество детей	- нехватка времени - основной функционал направлен на работу с учениками со слабой успеваемостью	- нехватка времени - нет соответствующих условий - нет возможности организации выезда

5. Посетили ли вы курсы по работе с одаренными детьми и когда?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
Да – 30 %	Да – 20 %	Да – 20 %

6. Какие методы вы используете при работе с одаренными детьми?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- индивидуальный подход - личностно-ориентированные технологии - проблемный подход	- принцип развивающего обучения - индивидуальный подход - личностно-ориентированные технологии - дидактические технологии	- контроль учебной деятельности - индивидуальное собеседование - проектная деятельность - научно-исследовательская деятельность

7. Какие формы работы с данной категорией детей проводятся?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- программа «одаренные дети» - индивидуальные консультации - дифференцированный подход - тренинги	- индивидуальные консультации - дифференцированный подход	- индивидуальные консультации - дифференцированный подход

8. Какие наиболее значимые достижения в своей работе с одаренными детьми вы могли бы отметить?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- участие в научно-практических конференциях - участие в олимпиадах	- участие в научно-практических конференциях - участие в олимпиадах	- участие в научно-практических конференциях - участие в олимпиадах

9. Какую научно-методическую помощь вы хотели бы получить, чтобы начать работать или сделать более эффективной работу с одаренными учащимися?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- практико-ориентированные семинары; - методические пособия в работе с одаренными детьми по их возрасту и уровням; - обучающие курсы; - НПК.	- практико-ориентированные семинары; - методические пособия в работе с одаренными детьми по их возрасту и уровням; - обучающие курсы; - НПК.	- практико-ориентированные семинары; - методические пособия в работе с одаренными детьми по их возрасту и уровням; - обучающие курсы; - НПК.

10. Какие кружки ведутся в школе по дополнительному образованию детей?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- проектная деятельность; - баскетбол; - волейбол; - танцевальная студия; - вокальная студия; - рукоделие; - IT- кружок; - роботехника; - конструирование; - моделирование; - изобразительное мастерство; - шахматы.	- проектная деятельность; - роботехника; - конструирование; - моделирование; - баскетбол; - волейбол; - танцевальная студия; - вокальная студия; - рукоделие; - изобразительное мастерство	- проектная деятельность; - роботехника; - баскетбол; - волейбол; - танцевальная студия; - вокальная студия; - рукоделие; - изобразительное искусство

11. Какие профильные классы существуют в вашей школе?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- гуманитарный; - физико-математический; - педагогический; - медицинский; - филологический класс.	- гуманитарный; - математический; - биолого-химический.	- гуманитарный; - математический; - биолого-химический.

12. В каких мероприятиях принимают участие учащиеся школы?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- внутришкольные олимпиады, конференции; - городские олимпиады, конференции; - республиканские олимпиады, конференции; - всероссийские олимпиады, конференции; - международные олимпиады, конференции.	- внутришкольные олимпиады, конференции; - улусные олимпиады, конференции; - республиканские олимпиады, конференции; - всероссийские олимпиады, конференции; - международные олимпиады, конференции	- внутришкольные олимпиады, конференции; - улусные олимпиады, конференции; - республиканские олимпиады, конференции; - всероссийские олимпиады, конференции; - международные олимпиады, конференции

13. Как улучшить работу с одаренными детьми?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- построить много школ с профильным обучением; - выделить дополнительные кадры при работе с одаренными детьми в общеобразовательных	- открыть краткосрочные курсы, семинары при работе с одаренными детьми; - создать кванториумов в каждом населенном пункте;	- создание еще нескольких баз типа «Ленский край»; - создание альтернативных условий для осуществления работы с одаренными детьми

организациях; - создать необходимые условия для полноценной работы с данной категорией в общеобразовательных организациях	- выделить дополнительные кадры в общеобразовательных организациях при работе с одаренными детьми; - создать благоприятные условия для осуществления полноценной деятельности с данной категорией	
--	--	--

Далее приводим анализ данных опроса учащихся:

1. Какие школьные кружки вы посещаете?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- не посещают – 76% - посещают – 24 % - волейбол, - баскетбол, - теннис, - резьба по дереву, - ДОО «Алые паруса»	- ВИА - модельный кружок - авиамоделирование - ДО «Ровесник» - «Я аниматор» - «Я спасатель»	- не посещают - 31 % - посещают – 69 % («Читай и размышляй», баскетбол, дизайн, «Моя родина Намский улус», «Известные люди Намского улуса»)

2. Какие кружки вы посещаете вне школы?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- не посещают - 15 % - посещают – 85 % - танцы - малая медицинская академия - «химик Ум» - плавание - самбо - кружок английского языка - Футбол - пулевая стрельба - легкая атлетика - музыкальная студия - кванториум	- не посещают – 75 % - посещают – 25 % - вольная борьба - легкая атлетика - бокс	- не посещают - 39 % - посещают – 61 % - волонтерское движение - волейбол - шашки - музыкальная школа - легкая атлетика - пулевая стрельба - «Туолбэ»

3. Посещаете ли вы факультативы, элективные курсы?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- не посещают – 44 % - посещают – 56 %	- не посещают – 7 % - посещают – 93 %	- не посещают – 76 % - посещают – 24 %

4. Участвуете ли вы в олимпиадах?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- нет – 20 % - да – 30 % - иногда – 50 %	- нет – 10 % - да – 90 %	- нет – 40 % - да – 60 %

5. В каких олимпиадах вы участвуете?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- внутришкольные – 52 % - городские – 5 % - республиканские – 24 % - всероссийские – 16 % - международные - 3%	- внутришкольные – 35 % - улусные – 30 % - республиканские – 5 % - всероссийские – 11 % - международные – 19 %	- внутришкольные – 35 % - улусные – 39 % - республиканские – 13 % - всероссийские – 4 % - международные – 9 %

6. Участвуете ли вы в конференциях?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- нет – 84 % - да – 16 %	- нет – 57 % - да – 43 %	- нет – 68 % - да – 32 %

7. В конференциях какого уровня вы участвуете?

МОБУ СОШ № 31 (г. Якутск)	Намская СОШ № 1	Намская СОШ № 2
- внутришкольные – 42 % - городские – 0 % - республиканские – 50 % - всероссийские – 8 % - международные - 0%	- внутришкольные – 41 % - улусные – 34 % - республиканские – 19 % - всероссийские – 3 % - международные – 3 %	- внутришкольные – 36 % - улусные – 36 % - республиканские – 18 % - всероссийские – 10% - международные – 0 %

Таким образом, исходя из полученных данных результатов опроса, можно прийти к следующим выводам:

- по мнению большинства педагогов, выявлять одаренных детей могут и должны педагоги-предметники, педагоги дополнительного образования, классные руководители и родители;
- обеспечить развитие одаренности и ее реализацию в реальные достижения могут и должны: педагоги – предметники, педагоги дополнительного образования, классные руководители, родители;
- в результате опроса выяснилось, что во всех трех образовательных организациях, в которых был проведен опрос, педагоги иногда работают целенаправленно с категорией одаренных детей – т.е. не системно;
- причинами, из-за которых педагоги не ведут постоянную работу с данной категорией, педагоги единогласно указали следующие причины: нехватка времени, отсутствие условий;
- 75 % из опрошенных педагогов из всех трех школах не посетили курсы переподготовки при работе с одаренными детьми;
- при работе с одаренными детьми, опрошенные педагоги используют следующие технологии: индивидуальный подход, дифференцированный подход, тренинги, принцип «развивающего обучения», дидактические технологии, личностно-ориентированный подход, контроль, проектная деятельность, научно-исследовательская работа;
- в опросе педагоги указали, что в работе с одаренными детьми, они хотели бы получить следующую научно-методическую помощь: практико-ориентированные семинары, методические пособия в работе с одаренными детьми, курсы, обмен с опытом в научно-практических конференциях по этой тематике;
- большинство из опрошенных педагогов (88%) ответили, что в их школе проводятся работы по выявлению одаренности у детей;
- что касается методов выявления, указали следующее: беседа, наблюдение;
- 50% педагогов оценили работу с одаренными детьми в их школе на «4», и 50% на «3»;
- в результате исследования выяснилось, что практически во всех трех опрошенных школах ведутся следующие кружки по дополнительному образованию: проектная деятельность, роботехника, конструирование, моделирование, баскетбол, волейбол, танцевальная студия, вокальная студия, рукоделие, IT-кружок, изобразительное мастерство;
- также выяснилось, что во всех опрошенных школах есть профильные классы с углубленным изучением отдельных предметов.

Выводы. Таким образом, исходя из полученных результатов, можно прийти к выводам, что в опрошенных школах частично ведется целенаправленная работа с категорией одаренных детей, данную работу большинство педагогов оценили на «3», причиной мало эффективной работы с данной категорией могут быть: чрезмерная нагрузка педагогов и учащихся, деятельность школ ориентирована на «средних» учащихся, нехватка квалифицированных кадров при работе с данной категорией, проблемы при выявлении одаренности детей, отсутствие материально-технической оснащения в школах и т.д. Что касается опрошенных учащихся, то количество вовлеченных в какую-либо деятельность составляет половина из всех опрошенных учащихся. Причиной не вовлеченности учащихся в кружках, олимпиадах, конференциях и так далее, могут быть: чрезмерная занятость в учебной деятельности, не заинтересованность, отсутствие неуверенности, семейные обстоятельства, отсутствие возможностей (отбор детей строго до определенного количества, по таланту, платные кружки, секции и т.д.).

В целях решений данных проблем, с учетом рекомендаций опрошенных педагогов, можно сформулировать следующие методические рекомендации по улучшению качества осуществления педагогической деятельности при работе с одаренными детьми в условиях РС(Я):

- создание школ с профильным обучением;
- выделить дополнительные кадры при работе с одаренными детьми в общеобразовательных организациях;
- создать необходимые условия для полноценной работы с данной категорией в общеобразовательных организациях;
- открыть краткосрочные курсы, семинары при работе с одаренными детьми;
- создать кванториумы в каждом населенном пункте;
- создание еще нескольких баз типа «Ленский край»;
- создание альтернативных условий для осуществления работы с одаренными детьми;
- организация систематических научно-практических конференций по обмену с опытом педагогов по данной тематике;
- дистанционное обучение одаренных детей.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1998. – 95 с.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие / Н.С. Лейтес. - М.: Академия, 2000. - 320 с.
3. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экпсихологический подход: монография / В.И. Панов. – М.: РУДН, 2005. – 300 с.
4. Сергеева Т.Ф., Пронина Н.А., Сечкарева Е.В. Система работы с одаренными детьми: теория и практика. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 284 с.
5. Теплов Б.М. Способность и одарённость / Б.М. Теплов / Т.1. – М.: 1985 – 461 с.

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);

кандидат педагогических наук, доцент Артюхин Олег Игоревич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);

магистрант Усимова Дарья Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас)

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. Внедрение в педагогику парадигм постнеклассической науки привело к новому пониманию процессов обучения и формирования личностных структур человека и видоизменению образовательной среды в новых условиях. Опираясь на главные принципы постнеклассической философии образования: интеграцию, синергетику и человеческое измерение, образовательная среда предстает как открытая саморазвивающаяся система, построенная на синергетических принципах. Самоорганизация образовательной среды выступает как процесс или совокупность процессов, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования, например, появление новых методов или приемов обучения.

Ключевые слова: образовательная среда, постнеклассическая наука, образовательная парадигма.

Annotation. Introduction in pedagogics of paradigms of post-nonclassical science led to new understanding of processes of training and formation of personal structures of the person and modification of the educational environment in new conditions. Relying on the main principles of post-nonclassical philosophy of education: integration, synergetics and human measurement, the educational environment appears as the open spontaneous system constructed on the synergetic principles. Self-organization of the educational environment acts as process or set of the processes promoting maintenance of its optimum performance, promoting self-completion, self-recovery and self-change of this system education, for example, emergence of new methods of training.

Keywords: educational environment, post-nonclassical science, educational paradigm.

Введение. Основной задачей философии образования является анализ динамичных философско–социологических концепций образования и выявление несоответствия между различными составляющими образовательной системы: философской, педагогической, организационной, когнитивной, общекультурной, социальной, чтобы обеспечить устойчивость общества, его динамичное развитие и коэволюционное развитие всех его уровней. Среда является одним из основных факторов развития личности и одним из компонентов любой теории личности. Внедрение в педагогику парадигм постклассической и постнеклассической науки привело к новому пониманию процессов обучения и формирования личностных структур человека и видоизменению образовательной среды в новых условиях.

Изложение основного материала статьи. Под средой подразумевается совокупность каких–либо условий и влияний, окружающих индивида. Средовой подход нашел отражение и в педагогике, особое внимание современных исследователей направлено на образовательную среду как педагогический феномен. В настоящее время нет единого подхода и направления к раскрытию понятия «образовательная среда», поскольку она представляет собой многокомпонентный и многофакторный педагогический феномен и определяется в различных контекстах. Несмотря на повышенное внимание ученых к проблеме образовательной среды, единого понимания сущности и содержания данного понятия не сложилось. Следует отметить, что современная образовательная среда является сложной системой и определяющаяся с позиции постнеклассической научной парадигмы.

Новый тип рациональности, новая постнеклассическая наука и постнеклассический образ науки характерны для самоорганизующихся систем. Но, в то же время, и другие виды системных объектов не исчезли из образовательного пространства. Поэтому классическая и неклассическая философия образования не исчерпали свой потенциал и эффективность в пределах своей научной рациональности. Выделим характерные черты классической, неклассической и постнеклассической философии образования и определение личности в контексте данных теорий.

История науки различает классический, неклассический и постнеклассический стили мышления. По В.С. Степину, они связаны с тремя формами рациональности, которые определяют три парадигмы научной рациональности и три периода в развитии научного знания [10, 11]. В целом классическая, неклассическая и постнеклассическая теории характеризуют этапы и типы философствования. Классический тип философствования предполагает наличие системы образцов, определяющих соизмерение и понимание основных аспектов и сфер бытия: природы, общества, жизни людей, их деятельности, познания, мышления. Классическое мышление в образовании понимается как линейная цепочка рассуждений, как дедуктивно–аксиоматический метод изложения. Основная проблема классического средо-ориентированного подхода состоит в противоречиях, вызванных использованием в нем методологическим аппаратом классической рациональности, который не пригоден для описания сред, включающих самоорганизующиеся рефлексивные элементы и системы, к которым относятся человек и социально-коммуникативные отношения [9].

Неклассическое философствование – это не направление, а тип мышления и действия, сопряженный с реакцией на классические образцы, с кризисом классики и его преодолением. Неклассическая философия образования базируется на принципах неклассического типа рациональности: плюрализм, методологизм, субъективизм, реляционизм, коммуникативность. Неклассический способ мышления дает осознание зависимости характера получаемого знания от своей мыслительной позиции. Образование понимается как

процесс, направленный на развитие индивидуального, творческого начала в обучающемся с тем, чтобы способствовать становлению его как уникальной личности. Здесь происходит отказ от создания универсальных образовательных систем и разработка педагогических приемов, учитывающих своеобразие личности обучающегося и социокультурный контекст. Рассматривается целостность личности, где внерациональное, бессознательное, являясь источником творческой активности, играет не меньшую роль, чем рациональное мышление, что обусловило стирание границ между обучением и воспитанием. Внимание к развитию эмоционально-образной сферы личности как основы индивидуального творчества привело к усилению внимания к эстетическому воспитанию. Для всех направлений неклассической философии образования было характерно требование перестройки образования таким образом, чтобы оно отвечало жизненным интересам общества и человека, чтобы оно позволяло каждому обучающемуся в перспективе найти место в жизни, которое в максимально возможной степени отвечало его способностям и возможностям. В рамках неклассической философии образования обучающийся уже не рассматривается как исключительно объект педагогического воздействия со стороны преподавателя, выступавшего прежде транслятором готового знания. Отношения между ними понимаются не как субординационные, а как отношения сотрудничества на основе взаимного уважения и признания прав на свое собственное мировидение. Вместе с тем признание ценностных оснований всякой рациональной деятельности предполагает, что интеллектуальное развитие включает в себя развитие творческого воображения, основанного на внерациональных способностях человека, умение оценить знания, предоставляемые наукой с точки зрения их значения для жизни людей, с позиций нравственных норм. Сам процесс получения знаний рассматривается как диалогический по своему характеру процесс понимания, т.е. выявления смысла этих знаний для человека, общества и человечества в рамках того или иного исторического контекста. Неклассический способ мышления в образовании во главу угла ставит коммуникацию, диалог между учителем и учениками. В этом случае ученик из пассивного объекта педагогического воздействия становится активным участником коммуникации, имеющим свои установки, приоритеты, ориентации. Знание, приобретаемое в процессе образования, становится «личностным», продуманным и прочувствованным, соотношенным с интересами обучающегося, с его представлениями о последствиях применения полученного знания для природы, общества, человека. Соответственно, обучение рассматривается как принципиально воспитывающее, а воспитание органически включается в процесс обучения. Свобода выбора, обусловленная плюрализмом ценностных систем, предполагает своей оборотной стороной развитие в обучающемся самостоятельности, принципиальности, ответственности за осуществляемый выбор [12].

Радикальные мировые изменения, происходящие на рубеже XX–XXI веков: состояние нестабильности в мире, проявляющееся в формировании и распространении особого типа умонастроения и мироощущения, концептуализированного в науке в теории нелинейной динамики, синергетике; в философских, социологических, литературоведческих и культурологических теориях под общим названием «постмодернизм» и активное вхождение в жизнь общества новейших информационных технологий, произошедшее в результате бурного развития электроники, обусловили переход к стадии постнеклассики, к основным особенностям которой относится ее основание – новая рациональность с принципами неравновесности, неустойчивости, нелинейности.

Постнеклассическая реальность проявила себя во всех сферах социокультурного бытия человека и общества – в области политики, права, идеологии, и экономики, художественной и религиозной жизни. Наиболее общая оценка этих качественных изменений состоит в признании кризисного состояния всей толщи жизни социума, всех его этажей и пластов. В настоящее время тема постнеклассики стала одной из приоритетных не только в современной философии, но и в антропологии, социологии, психологии, культурологии и образовании [2].

Постнеклассическая наука тяготеет к принципам вероятности, стохастичности, поливариантности, нестабильности. Она является своеобразным «третьим этапом» в исследовании мира. Представления неустойчивости, нелинейности, необратимости мира нашли свое отображение в моделях самоорганизации, представленных синергетикой и теорией диссипативных структур. На основе неклассической стратегии мышления зародилась синергетика как ядро новой постнеклассической ментальности, главный смысл которой – отражение необратимых процессов в сложных самоорганизующихся системах, характерных для природы, общества, культуры. Э. Морен – основатель концепции «сложного мышления» и Центра трансдисциплинарных исследований, рассматривает синергетику как междисциплинарное и трансдисциплинарное знание, соответствующее уровню постнеклассической науки, что дает ей основание претендовать на роль ядра современной общенаучной картины мира [3, 4, 8].

Новый тип знания постнеклассической парадигмы отличен от неклассической науки по двум основным параметрам: объекту/предмету и типу рациональности. По первому постнеклассическая наука отличается тем, что исследует не только сложноорганизованные, но и сверхсложные системы, открытые и способные к самоорганизации. Ее объектом становятся и «человекоразмерные» природные комплексы, неотъемлемым компонентом которых выступает человек. По второму параметру постнеклассическая наука отлична от предшествующей тем, что соотносит знания об объекте не только со средствами познания, как это было присуще неклассической науке, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности [10, 11]. Старые представления не соответствуют новым глобальным изменениям мира и социума с его институтами, в том числе и образованию [1]. Осознание этих перемен требует конструирования новых концепций и моделей развития образования, новых инновационных стратегий, ориентированных на взаимное пересечение областей исследования, на принципиальную междисциплинарность исследований [5, 6, 13].

Опираясь на главные принципы постнеклассической философии образования: интеграцию, синергетику и человеческое измерение, образовательная среда предстает как открытая саморазвивающаяся система, построенная на синергетических принципах:

1) принцип эволюционного движения, в соответствии с которым естественный порядок образования не является единственно возможным;

2) принцип гармонизации, согласно которому формальный математический язык не может рассматриваться как универсальный без взаимодействия с понятийными, духовными, гуманитарными методами, т. е. гуманизация и гуманитаризация должны стать основополагающими в современном высшем образовании;

3) принцип вариативности: образование и подготовка высококлассного специалиста осуществляется на многовариантной и альтернативной основе; наличие моментов нестабильности, связанных с выбором дальнейшей траектории обучения; конфликт стилей в процессе обучения приводит к необходимости смены траектории обучения;

4) принцип компаративного анализа системы ценностей: развитие личности студента реализуется на основе сравнения собственной системы личностных смыслов (ценностей) с тем, что накоплено в культуре;

5) принцип множественности в сопровождающей учебный процесс операции выбора ценностей и дальнейших путей развития; выбор, как правило, определяется смысловой значимостью для студента изучаемых реалий; процесс подготовки специалиста включает в себя разнообразные тенденции, сопровождаемые стихийными и управляемыми процессами разрушения старых и возникновения новых систем, поиска и приобретения новых смыслов;

6) принцип нелинейности взаимодействия: образование может считаться инновационным, если оно будет представлять собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды;

7) принцип открытости: образовательная среда должна быть открытой системой (состоять из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией; являться подсистемой системы более высокого порядка и обмениваться информацией с другими ее подсистемами);

8) принцип саморазвития: в образовательной среде должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов [7].

По мнению В. М. Курейчик и В. И. Писаренко, образовательная среда позволяет усвоить правила самоорганизации самой себя и социальных систем, но только в том случае, если педагогическое взаимодействие направлено на развитие личности студента, определение смысла и мотивов обучения не только для будущей профессиональной деятельности, но и на развитие и активизацию личностных структур сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредование, автономность и пр., другими словами, на самоактуализацию личности студента. Ориентированность на процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих внешней инициативы [7].

Структура образовательной среды не является статичной, она постоянно обновляется и видоизменяется под воздействием внешних факторов (сред), компоненты взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. Важно отметить, что системообразующим элементом этой модели выступает педагогическая интеракция в процессе продуктивной деятельности участников образовательного процесса. Причем, обучающийся, на которого направлена деятельность в образовательной среде, изменяет среду. Чем больше обучающийся влияет на цели, содержание и ход своего образования в образовательной среде, тем большее влияние она на него оказывает.

Выделим характерные признаки открытой саморазвивающейся образовательной среды:

- направленность на личность обучающегося, на самоактуализацию как цель;
- максимально благоприятные условия для саморазвития личности;
- самообразование, самообучение и саморазвитие как ведущие формы образования;
- гибкий индивидуализированный характер образования;
- насыщенное профессионально–ориентированное содержание;
- компетентный подход в обучении, опирающийся на генерализированное умение субъектов образовательного процесса к универсальной практической деятельности;
- критериями функционирования образовательной среды являются качества личности обучающегося, формирующиеся в данной среде;
- самоорганизация среды, обусловленная как расширением образовательных ресурсов среды, так и построением разнообразных связей различными средами (компонентами), ресурсами и участниками;
- коллективное сотрудничество и сотворчество с привлечением различных социальных, профессиональных и научных сообществ;
- активное использование глобальных сетевых технологий, среди которых приоритетными являются технологии и сервисы Интернет, обеспечивающие доступ к ресурсам среды с любого устройства (компьютер, планшет, сотовый телефон);
- доступность различных ресурсов среды, определяемая возможностью обратиться к ним в любое время из любой географической точки;
- организация сетевых образовательных программ с другими образовательными учреждениями (российскими и зарубежными).

Выводы. Образовательная среда предстает как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, за счет гибкой и недетерминированной иерархии структурных элементов, предполагающих информационно–энергетическую открытость и активность компонентов системы за счет постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой. Самоорганизация образовательной среды выступает как процесс или совокупность процессов, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования, например, появление новых методов или приемов обучения.

Литература:

1. Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания / Н. З. Алиева. – М.: Издательство Академия Естествознания, 2008. – 512 с.
2. Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы / О.В. Архипова, Ю.М. Шор // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2013. – №4. – С. 3–12.
3. Дворяткина С.Н. Этапы становления синергии математического образования в контексте мирового и отечественного опыта / С.Н. Дворяткина, А.М. Лопухин // *Continuum. Математика. Информатика. Образование.* - 2016. - № 2 (2). - С. 64-69.
4. Дворяткина С.Н. Совершенствование методов педагогической диагностики и контроля математических знаний на основе современных достижений в науке / С.Н. Дворяткина, О.Н. Масина, С.В. Щербатых // *Психология образования в поликультурном пространстве.* - 2017. - № 37 (1). - С. 71-77.

5. Дмитриева М.Н. Организация исследовательской деятельности студентов как основа подготовки высококвалифицированного специалиста нового поколения / М.Н. Дмитриева // Материалы всероссийской конференции студентов и молодых ученых с международным участием «Естественнонаучные основы медико-биологических знаний». - Рязань: Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, 2017. - С. 259-262.
6. Дорохова Т.Ю. Практико-ориентированная подготовка: модель образовательной среды / Н.П. Пучков, Т.Ю. Дорохова // Сборник научных статей Всероссийской научно-методической конференции «Инновационные образовательные технологии в техническом вузе». – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет, 2016. - С. 22-30.
7. Курейчик В.М. Синергетика в образовании / В.М. Курейчик, В.И. Писаренко // Открытое образование. – 2010. – №4. – С. 33–44.
8. Смирнов Е.И. Технология проявления синергии математического образования в школе и вузе на основе адаптации современных достижений в науке / Е.И. Смирнов, В.Н. Осташков, Г.И. Худякова // Евразийское Научное Объединение. - 2018. - Т. 3. - № 10 (44). - С. 207-212.
9. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики / С.Ф. Сергеев // Открытое образование. – 2012. - №1. – С. 90-99.
10. Степин В.С. О философских основаниях синергетики / В.С. Степин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс – традиция, 2007. – С. 97–102.
11. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М.: Прогресс–Традиция, 2000. – 743 с.
12. Федоров Б.И. Философия образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/33444375.html>
13. Шмонова М.А. Методическая система обучения математике студентов медицинских вузов / М.А. Шмонова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 60-4. - С. 383-386.

Педагогика

УДК: 378.1, 004.922

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградский Вадим Геннадиевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАПРАВЛЕННАЯ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются информационно-технологическая деятельность и заданная компетенция будущих дизайнеров. Авторы уточняют понятия: «информационно-технологическая деятельность будущих дизайнеров», «информационно-технологическая компетенция будущих дизайнеров», а также перечисляют требования, учитываемые при их построении. Авторами установлена инфраструктура информационно-технологической компетенции, включающая внешнюю и внутреннюю составляющие. Особое внимание в статье уделяется выявлению критериев и уровней сформированности каждого компонента указанной компетенции.

Ключевые слова: информационно-технологическая деятельность дизайнера, информационно-технологическая компетенция будущего дизайнера, структура информационно-технологической компетенции будущего дизайнера.

Annotation. The article deals with information technology activities and the given competence of future designers. The authors clarify the concepts: "information and technological activities of future designers", "information and technological competence of future designers", as well as list the requirements taken into account in their construction. The authors established the infrastructure of information technology competence, including external and internal components. Particular attention is paid to the identification of criteria and levels of formation of each component of this competence.

Keywords: information technology activities of the designer, information technology competence of the future designer, the structure of information technology competence of the future designer.

Введение. Одной из характерных черт современного этапа развития цивилизации можно назвать распространение информационных технологий практически во всех областях деятельности человека, в том числе и в дизайне.

Понятие «Информационная технология» возникло в последние десятилетия XX века как ответ на возникновение нового типа общества - информационного, в основе социальной динамики которого выделяются информационные ресурсы: знания, наука, интеллектуальные и творческие способности и т. д. На сегодняшний день при определении этого понятия специалисты не пришли к единому мнению, но с нашей точки зрения, наиболее лаконичную и в тоже время емкую трактовку предложила М.С. Барабаш, определив ее как науку о производстве информации, где информация рассматривается как «реальный производственный ресурс» [1]. Данное определение позволяет выделить две категории информационной технологии, а именно: во-первых, информация - это предмет и продукт труда информационной технологии; во-вторых, к орудиями труда информационной технологии относятся технические, аппаратные, инструментальные программные средства, системы и устройства, которые действуют на основе вычислительной техники, кроме этого в их состав входят локальные сети (Internet), глобальные сети (Internet, Glusnet, Runnet и др.), спутниковые связи.

Считаем также необходимым уточнить, что уровень распространения информационных технологий в современном обществе позволяет рассуждать о развитии определенной информационно-технологической культуры современного специалиста. В.Д. Симоненко дает определение информационно-технологической культуры как интегративной характеристике личности, отражающей уровень развития общества и

производства, цели, характер и содержание информационно-технологической деятельности в материальной и духовной сферах, принципы ее организации и осуществления в условиях информационно и технологически насыщенной среды обитания человека [7]. При этом процесс становления информационно-технологической культуры личности нуждается в формировании определенных качеств субъекта информационно-технологической деятельности. Раскрывая данный вопрос, Е.А. Горнева выделяет три группы качеств личности специалиста в информационно-технологической деятельности: личностные (психологические, мыслительные, поведенческие); гностические (адекватная самооценка, «портфельный» подход к организации информационно-технологической деятельности); культурно-ценностные (восприятие информационных технологий как средств освоения культурных и интеллектуальных ценностей) [3].

Говоря сегодня об успешном дизайнере, мы предполагаем его высокий уровень сформированности информационно-технологической компетенции специалиста, структуру которой можно определить, если уточнить связи профессиональной деятельности дизайнера с информационными технологиями. Для это следует выделить ряд моментов.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, к одной из отличительных сторон информационно-технологической деятельности дизайнера можно назвать то, что для дизайнера информационные технологии являются универсальным инструментом художественно-эстетического оформления новых продуктов, где важны как художественная (эстетическая), так и техническая (технологическая) составляющие. С другой стороны, для разработчиков новых информационных технологий также интересно использование методологии дизайна.

Художественная составляющая информационно-технологической деятельности дизайнера – это создание художественных образов, объединяющих такие категории как художественную идею, художественную оценку и художественную эмоцию. Создание художественного образа – это создание «другой реальности», сугубо персонализированного продукта [4].

Техническая (технологическая) составляющая относительно целей и задач дизайна модифицируется в информационные дизайн-технологии, основанные на использовании современной компьютерной техники и программного обеспечения. О.Ю. Прудовская определяет информационную дизайн-технологию как «совокупность методов, способов, операций, которые используются для создания визуальных сообщений, предназначенных для распространения с помощью средств массовой информации. Она непосредственно связана с компьютерными методами создания, обработки, редактирования, импорта, экспорта, записи, отображения, передачи и печати информации (графики, фотоизображений, текста)» [6]. Согласно мнению исследователей, современный компетентный дизайнер - это специалист, свободно владеющий графическими пакетами, приемами трехмерного моделирования, визуального проектирования, средства разработки анимационных проектов. Говоря о технической составляющей, также следует помнить, что у практикующего дизайнера рано или поздно наступает момент, когда для создания собственного креативного образа требуется расширение возможностей информационных технологий путем дополнения их новыми инструментами, базирующиеся на знании современных технологий программирования.

Информационно-технологическую деятельность дизайнера следует рассматривать в традиции системного подхода, когда структура деятельности имеет характерные элементы. Краткая характеристика структурных элементов информационно-технологической деятельности дизайнера показана в Таблице 1.

Таблица 1

Структура информационно-технологической деятельности дизайнера

№/п	Элементы деятельности	Характеристика
1.	Субъект деятельности	Дизайнер
2.	Объект деятельности	Графические образы, проектная документация, компьютерное моделирование
3.	Мотив	Удовлетворение актуальных потребностей общества
4.	Цель деятельности	Создание графических образов, проектной документации, компьютерного моделирования
5.	Методы и средства деятельности	Информационно-компьютерные технологии
6.	Действие	Информационные технологии предназначены для снижения трудоёмкости процессов использования информационных ресурсов
7.	Результат	Графические образы, проектная документация, компьютерное моделирование
8.	Рефлексия	Потребитель

На основе изложенного, информационно-технологическую деятельность дизайнера следует понимать, как интегративную деятельность, направленную на создание, обработку, редактирование, импорт, экспорт, запись, отображение, передачу и печать информации, представленную в виде графических образов, проектной документации, компьютерного моделирования и т.д. с помощью использования современной компьютерной техники и программного обеспечения.

На базе представленного определения можно сформулировать, что информационно-технологическая компетенция дизайнера – это многофакторное явление, построенное на основе знаний, умений и владений средствами и методами информационно-технологической деятельности, включающей сложные интегративные показатели личности дизайнера (отношение к своей деятельности, рефлексия и др.), позволяющие результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии.

Основываясь на специфике деятельности дизайнера, ее структуре, а также на ФГОС ВО, нами была определена инфраструктура информационно-технологических компетенций. Внешняя структура объединяет компетенции, соответствующие информационно-технологической деятельности: ПК-9, ПК-10. Для внешней структуры были выделены «укрупненные» критерии компетенций дизайнера: знания, умения, владения, реальные значения которых определяются на итоговом этапе формирования компетенции, установленные

согласно программе формирования компетенции. Чтобы проследить траекторию формирования компетенции, необходимо выделить ее внутреннюю структуру, включающую следующие компоненты: личностно-мотивационный, познавательный, креативно-деятельностный, рефлексивный. Так, личностно-мотивационный компонент включает в себя потребности и мотивы, цели информационно-технологической деятельности дизайнера, наличие интереса к данному виду деятельности. Познавательный компонент предполагает владение предметными знаниями информационно-технологической деятельности. Креативно-деятельностный компонент включает: владение информационными дизайн - технологиями; обладание пространственным и образным мышлением, способностью критически мыслить, способность предлагать смелые решения. Рефлексивный компонент проявляется в склонности к самоанализу, способности к предвидению, прогнозированию результатов информационно-технологической деятельности и отношений.

Для выявления показателей компонентов компетенции мы воспользовались таксономией Б. Блума, охватывающих когнитивные и аффективные категории. [2, с. 50]. Личностно-мотивационный компонент детализируется через категории аффективной области. Познавательный, креативно-деятельностный, рефлексивный компоненты компетенции дизайнера конкретизируются через категории когнитивной области. В качестве примера предлагаем схему критериев выраженности и показателей информационно-технологической компетенции будущего дизайнера, рассмотренных в Таблице 2 [2, с. 50].

Таблица 2

Схема выявления показателей компонентов информационно-технологической компетенции будущего дизайнера

№/п	Компонент	Критерий выраженности	Показатель
1.	Личностно-мотивационный	Формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира	Восприятие... Реагирование... Усвоение... Организация... Распространение
2.	Познавательный	Воспроизведение и объяснение информации	Знание ... Понимание
3.	Креативно-деятельностный	Решение закрытых и открытых проблем, нахождение уникальных ответов к проблемам	Применение... Анализ... Синтез...
4.	Рефлексивный	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях, предложение коррекционных мер	Анализ... Оценка... Коррекция...

Дальнейшая детализация компонентов информационно-технологической компетенции будущего дизайнера выполняется путем выделения их уровней сформированности. В Таблице 3 предлагаем фрагмент схемы критериев и уровней сформированности познавательного компонента профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность).

Таблица 3

Фрагмент схемы критериев и уровней сформированности познавательного компонента профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность)

Критерий	Уровень сформированности	Характеристика уровня
1	2	3
Знания теоретических основ информационно-технологической деятельности	Пороговый	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
	Базовый	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
	Повышенный	Знание терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
Знание текстовых редакторов	Пороговый	Слабое знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua и другие)
	Базовый	Фрагментарное, непоследовательное знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua и другие)
	Повышенный	Знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua, Adobe PageMaker и другие)
Знание графических редакторов	Пороговый	Слабое знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Photoshop Lightroom, CorelDRAW Graphics Suite, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)
	Базовый	Фрагментарное, непоследовательное знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop Lightroom, CorelDRAW Graphics Suite, Corel PaintShop Photo Pro, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)
	Повышенный	Знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop Lightroom, Adobe InDesign, Ulead PhotoImpact, CorelDRAW Graphics Suite, Corel PaintShop Photo Pro, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)

Выполняя конкретизацию компонентов компетенции подобным образом, мы не только учитываем идеальную ситуацию личностного и профессионального развития дизайнера, но и раскрываем систему отношений жизнедеятельности, в которых реализуется ее информационно-технологическая деятельность. Обращение к четким формулировкам результатов деятельности позволяет увеличить эффективность процесса формирования информационно-технологической компетенции дизайнера.

Необходимо дополнить, что формирование информационно-технологической компетенции в системе профессиональной подготовки дизайнера носит непрерывный характер и включает несколько этапов: когнитивный, формирующий, творческий. Логика формирования данной компетенции выстраивается согласно схеме: первоначально при изучении учебных дисциплин (блок Б1) формируется когнитивная основа компетенции, способствующая актуализации мотивационной составляющей информационно-технологической компетенции (когнитивный этап); далее учебные практические занятия, практики различных видов (блоки Б1, Б2) формируют «опыт актуализации компетенций и формирует поведенческий и ценностно-смысловые аспекты формирования профессиональных компетенций» (формирующий этап), заключительным этапом формирования информационно-технологической компетенции является прохождение процесса итоговой аттестации (блок Б3) (творческий этап) [5, с. 410-415]. Для каждого из трех этапов формирования информационно-технологической компетенции можно выделить собственную доминанту влияния на ее эффективность: когнитивный - познавательный, личностно-мотивационный компоненты; формирующий - креативно-деятельностный компонент; творческий - рефлексивный компонент 2 [2, с. 53].

Выводы. Для эффективной реализации информационно-технологической компетенции будущих дизайнеров в образовательном процессе вуза требуется подробное представление заданного вида деятельности, с учетом особенностей выбранного направления подготовки, включая структуру данной деятельности, прежде всего, специфических средств и методов, соответствующих заданной деятельности, и предполагая определенный набор личностных качеств специалиста.

Литература:

1. Барабаш, М.С. Компьютерные технологии в строительстве: Учебное пособие. / М.С. Барабаш. - Киев: НАУ, 2008. - 172 с.
2. Бахлова, Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бахлова Наталья Анатольевна. – Калуга, 2017. – 244 с.
3. Горнева, Е.А. Повышение уровня информационно-технологической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства [Электронный ресурс] / Е.А. Горнева. // Электронный научно-педагогический журнал. - Брянск: 2007.. - Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1142.htm>
4. Еремеев, А.Ф. Границы искусства / А.Ф. Еремеев. - М.: Искусство, 1987. - 319 с.
5. Копша, О.Ю. Проектирование процесса формирования и оценки профессиональных компетенций у бакалавров автоматизации технологических процессов и производств / О.Ю. Копша // Вектор науки ТГУ. – 2013. - № 2 (24), С. 410-415
6. Прудовская, О.Ю. Формирование готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прудовская Ольга Юрьевна. – Омск, 2007. - 203с.
7. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. - Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. - 214 с.

Педагогика

УДК 372.857; 376.112.4

студент 4 курса факультета биологии и химии Бекшаев Илья Алексеевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук Дьячкова Татьяна Валерьяновна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Берсенева Ирина Анатольевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИН «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье речь идет о применении особых подходов к обучению умственно отсталых детей на примере дисциплин «Естествознание» и «Окружающий мир» в условиях реализации ФГОС. Рассмотрены основные регламентирующие документы, на которые должен обратить внимание учитель при обучении детей с умственной отсталостью. Приведены определение, современная классификация и показатели распространенности олигофрений в наше время. Статья будет полезна преподавателям естественнонаучных дисциплин, работающим с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с умственной отсталостью, олигофренопедагогика, школа VIII вида, дидактическая игра, естествознание, окружающий мир.

Annotation. The article deals with the application of special approaches to the education of mentally retarded children on the example of the disciplines "Natural Science" and "Outward things" in the conditions of the implementation of the GEF. The main regulatory documents to which the teacher should pay attention when teaching children with mental retardation are considered. The definition, modern classification and indicators of the prevalence of oligophrenia in our time are given. The article will be useful to teachers of natural sciences working with children with intellectual disabilities.

Keywords: inclusive education, children with mental retardation, oligophrenopedagogy, school VIII kind, didactic game, natural science, outward things.

Введение. На современном этапе развития общества значительно возрастает роль учителя как активного субъекта педагогического процесса. Повышаются требования к его личностным и профессиональным

качествам, социальной и профессиональной позиции. В соответствии с профессиональным стандартом для современного педагога должна быть характерна «готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Это требует от учителя новых компетенций, в том числе умения работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из целей коррекционного образования на современном этапе его развития является реабилитация аномальных детей, т.е. включение их в жизнь нормального общества без чувства неполноценности и отверженности. Для достижения этой цели все чаще открываются пока еще апробационные (пилотажные) интегрированного обучения детей с нарушениями интеллекта в условиях массовой российской школы.

Актуальность данной статьи определяется современными вызовами системы коррекционного образования в нашей стране, которые должны быть направлены на поиск путей повышения эффективности существующих коррекционно-развивающих программ обучения умственно отсталых детей и углубленный поиск наиболее рациональных систем, практик и методик работы с такими детьми, их дальнейшую проработку. В частности, встает вопрос о преподавании таких естественнонаучных дисциплин, как «Естествознание» и «Окружающий мир» для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) в условиях реализации ФГОС.

Целью данной статьи мы ставим проанализировать и обобщить накопленный психолого-педагогический опыт по теме обучения умственно отсталых детей в системе естественнонаучного коррекционного образования России в условиях ФГОС.

Руководство государства уделяет пристальное внимание организации и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 8]. Права детей с ОВЗ законодательно закреплены на федеральном уровне: Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом № 1599 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года). Стандарт разработан на основе Конституции РФ и законодательства РФ, с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов РФ. Стандарт учитывает возрастные, типологические, индивидуальные особенности и особые образовательные потребности детей с умственной отсталостью.

Основой Стандарта выступают деятельностный и дифференцированный подходы:

- Обучение – процесс организации деятельности: речевой, познавательной и предметно-практической.
- Развитие личности.
- Обеспечение возможности успешной социализации и социальной адаптации.

Более подробно мы остановимся на 4 категории – лицах с нарушениями интеллекта. Здесь гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он есть, с такой жизнью, которой он живет, и, интересоваться этой жизнью, стать ее участником, направлять жизнь и учение каждого умственно отсталого школьника к одной цели – познанию ими мира и утверждению добра.

Изложение основного материала статьи. Умственная отсталость (УО), или олигофрения (от греч. *oligos* – малый, *phren* – разум) – это следствие неправильного развития (дизонтогении) психики человека, которое проявляется в возрасте до трех лет, а иногда и в младшем школьном возрасте. Это непрогрессирующие (не прогрессирующие) расстройства органической природы, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей. Умственная отсталость не является отдельным заболеванием. Это синдром нарушения развития, который может встречаться при самых разных заболеваниях. Иногда олигофрения носит наследственный характер, а иногда и средовой.

Одни из первых попыток научно обоснованной классификации олигофрении были предприняты в нашей стране. В 1965 году советский детский психиатр Груня Ефимовна Сухарева (1891 – 1981) предложила этиопатогенетическую классификацию умственной отсталости, в которой выделила три ключевые группы [5, с. 261]:

- Эндогенные и генетические олигофрении – это хромосомные абберации (мутации), наследственные энзимопатии, совместное поражение центральной нервной и костной систем;
- Эмбриопатии и фенотипии – это последствия вредного воздействия на организм матери во время беременности (внутриутробные инфекции, интоксикации, гормональные нарушения матери);
- Вредности перинатального и постнатального периодов – вредные воздействия среды во время родов и в периоде раннего детства (травмы при родах, асфиксия, травмы и инфекции раннего детства).

Справедливости ради стоит отметить, что данная классификация не объясняет все наблюдаемые случаи олигофрении. Так, по данным разных авторов, генетически детерминированные формы составляют от 25 до 50% от всех олигофрений, а формы со средовой детерминацией около 10%. Оставшиеся от 40 до 65% приходится на долю олигофрений, этиологию которых выяснить не удается. Это так называемые недифференцированные формы заболевания.

По современной общепринятой международной классификации умственную отсталость делят на четыре степени: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую. В советское же время, как в нашей стране, так и ряде других стран ее делили на три степени – легкую степень (дебильность), среднюю (имбецильность) и тяжелую (идиотия) (таблица 1). Это выделение степеней олигофрении в нашей стране проводили условно, а очерченных границ между ними не было. В ходе пересмотра данного вопроса в МКБ-10 имбецильность была разделена на легкую (умеренная умственная отсталость) и выраженную (тяжелую умственную отсталость).

Таблица 1

Общепринятая классификация умственной отсталости (олигофрений)

Уровень интеллекта (IQ)	Классификация по МКБ-10	Старая отечественная классификация
50 – 69	Легкая умственная отсталость	Дебильность
35 – 49	Умеренная умственная отсталость	Имбецильность
20 – 34	Тяжелая умственная отсталость	
ниже 20	Глубокая умственная отсталость	Идиотия

Данная категория детей нуждается в особых формах воспитания и обучения. Большинство детей с легкой умственной отсталостью (дебильностью) обучаются в школах VIII вида. Но при всем этом у них наблюдается практически полная невозможность обучению счету. У детей нет стремления и желания учиться. В лучшем случае дети могут освоить простейшие математические операции на сложение и вычитание в пределах двух десятков. Также дети не понимают переносного смысла пословиц и фразеологизмов (например, «семь раз отмерь – один раз отрежь» или «золотые руки», «каменное сердце» и т.д.). Далеко не все заканчивают данные школы-интернаты VIII вида, а те, кто закончил, приступают к освоению неквалифицированных и полуквалифицированных профессий (уборщики, грузчики, обувщики, швеи и т.д.), но востребованных в нашей стране. Случаи легкой степени умственной отсталости чаще встречаются в неблагополучных слоях общества, в то время как более тяжелые формы равномерно распределены между всеми категориями населения.

Дети с олигофренией являются составляющей нашего общества, поэтому важно отметить, что социальная характеристика каждого типа умственной отсталости будет отличаться. Дети с легкой умственной отсталостью – обучаемы, воспитуемы и трудоспособны. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (имбецильностью) – обучаемы, воспитуемы, но не трудоспособны. А дети с глубокой степенью умственной отсталости – не обучаемы, не воспитуемы и не трудоспособны, им трудно привить даже самые элементарные навыки самообслуживания.

Если говорить об актуальной статистике по распространенности олигофрении в мире, то стоит сказать, что большинство авторов указывает цифру в 1-3% от общего населения каждой страны. В составе этого числа подавляющее большинство – это люди с легкой умственной отсталостью, 85% всех олигофрений. Остальные степени распределяются следующим образом: умеренная – 10%, тяжелая – 4%, глубокая – 1%. На сегодняшний день также достоверно известно о существовании в половых различиях в данном заболевании: мужчины болеют в 1,5-2 раза чаще, чем женщины.

Знакомство детей с естественнонаучной картиной мира начинается в начальной школе при изучении предмета «Окружающий мир». Курс имеет своей целью развивать способности особенного ребенка по принципам «научить учиться» (или стараться это делать) и «систематизировать свой опыт» [10, с. 224]. Здесь особо важен момент включения такого ученика в решение учебно-практических задач. Приведем пример. При изучении темы «Трава у нашего дома» (2 класс). В этой теме дети знакомятся с травами, которые можно встретить у каждого дома. На практике, как правило, выходит, что и сами дети, и их родители не знают названия самых обыкновенных распространенных простых травянистых растений. Работа над данной темой не только расширяет кругозор детей и родителей, но и учит активной работе с учебниками и атласами-определителями. В качестве наглядности педагоги могут продемонстрировать заранее подготовленные гербарные материалы или, собственно, сами образцы трав [9, с. 248]. Дети запоминают названия, отличительные черты каждого отдельного травянистого растения (например, полынь горькая – высокая трава, с красивыми резными листьями, которую очень легко определить по ее неповторимому особому запаху – очень приятному), узнавать и отличать их от других. Таким образом, основная суть преподавания дисциплины «Окружающий мир», сводится к расширению кругозора ребенка с ограниченными возможностями здоровья через призму существующей на данный момент для него реальности на основе жизненных ситуаций, важных для дальнейшего практического применения в процессе жизнедеятельности.

Для продвижения умственно отсталого ребёнка в общем развитии, для усвоения им знаний умений и навыков очень важно специально организованное обучение и воспитание [2, с. 195]. Специальное обучение предусматривает формирование у умственно отсталых детей высших психических процессов. В педагогике и психологии образования существует особый подход к формированию умственных действий учеников, который представляется в виде поэтапной последовательности:

- 1) предварительное ознакомление с действием;
- 2) выполнение материализованного действия;
- 3) внешнеречевой этап;
- 4) действие с проговариванием;
- 5) отказ от речевого сопровождения.

В последние годы системный анализ высших психических функций (ВПФ) все чаще используется в психиатрии детского возраста и дефектологии при изучении различных вариантов дизонтогенеза: задержки интеллектуального развития, специфических нарушений школьных навыков (дислексии, дисграфии, дискалькулии), речевых нарушений. Эти виды нарушенного психического развития в основном связаны с органическим повреждением головного мозга на ранних этапах онтогенеза и вторичным недоразвитием мозговых структур, которые формируются постнатально.

Развитие психических функций проходит ряд этапов, и только после этого они становятся сложными психическими процессами. Процесс формирования ВПФ растянут на годы. Он зарождается в речевом общении и завершается полноценной символической деятельностью. Психическое развитие ребенка, формирование его личности тесно связаны с процессами обучения и воспитания.

Систематизируя и обобщая все имеющиеся подходы к обучению детей с интеллектуальными нарушениями, целесообразно привести подход отечественного ученого-дефектолога, профессора Н.Н. Малофеева, который выделил пять основных этапов в изменениях отношений социума к обучению детей с умственной отсталостью [9, с. 12-17]:

- Первый этап характеризуется движением от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с нарушениями в развитии;
- На втором этапе происходит движение от осознания необходимости заботиться об умственно отсталых к осознанию возможности обучения хотя бы части из них;
- Третий этап характеризуется движением от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения некоторых дефективных детей;
- На четвертом этапе происходит движение от осознания необходимости обучения части детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей;
- На пятом этапе осуществляется движение от изоляции к интеграции умственно отсталых детей в современное общество.

Умственно отсталые дети в большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Как учителя, так и каждая школа должна быть готова

к включению в ее образовательную среду учащихся, которые в виду своих особенностей развития существенно отличаются от своих сверстников, в обучении которых у учреждения имеется опыт. Спонтанного усвоения общественного опыта у таких детей не происходит. Успешность решения задач по преодолению психофизических недостатков и исправлению некоторых патологических качеств личности детей с интеллектуальными нарушениями во многом будет зависеть от правильности выбора и использования методов работы. К числу эффективных методических приемов, способствующих активизации познавательной деятельности этой категории учащихся, относится дидактическая игра. Она позволяет сделать обучение умственно отсталого ребёнка интересным, радостным и вместе с тем развивающим. Ведущая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому, но эффективной она становится только в условиях полноценного партнерства с ребенком.

Наиболее рационально для всех участников образовательного процесса будет применение подходов к организации данных игр с детьми на уроках «Естествознание» и «Окружающий мир». Дидактическая игра стимулирует познавательную активность учащихся, вызывая у них положительные эмоции в процессе учебной деятельности [6]. Дети легко запоминают то, что для них интересно, значимо, и с трудом усваивают то, что навевает на них скуку [1, с. 36-37]. Увлёкшись, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий. Во время игры учитель должен создавать в классе атмосферу доверия, уверенности учащихся в собственных силах и достижимости поставленных целей. Залогом этого является доброжелательность, тактичность учителя, поощрение и одобрение действий учащихся [1, с. 173].

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день современная образовательная практика в системе специального (дефектологического) образования опирается на методическую базу, которая заложена в творческом и профессиональном потенциале каждого педагога. Изо дня в день эта база пополняется новыми методиками, как из передового опыта преподавателей, так и из повседневной жизни «особого» ребенка, что откладывает определенный отпечаток на всей системе коррекционного образования в стране.

В связи с этим возникает проблема поиска наиболее эффективных форм и методов обучения детей с таким отклонением в интеллектуальном развитии, как умственная отсталость, которые бы решали все поставленные задачи ФГОС перед педагогом. В идеале подразумевается создание учителем такой модели обучения данных детей, которая бы выработала механизм компенсации у них имеющегося дефекта. На основе степени выраженности компенсации корректируемого дефекта в дальнейшем уже можно будет ставить вопрос о интеграции ребенка в социум.

При интеллектуальных нарушениях развитие познавательной активности не происходит произвольно как у нормально развивающихся детей. Развитие познавательной активности у данной категории детей происходит в условиях специально организованного обучения, с использованием занимательного материала, где большое значение играют развивающие дидактические игры. Эффективность использования таких заданий напрямую зависит от правильного сочетания с другими играми и коррекционными упражнениями. Развитию умственной активности у развивающегося ребенка способствуют разные мотивы на разных ступенях его развития. Случаи отсутствия познавательной активности в обучении находятся не в природе ребенка, а в способах преподавания, в особенности деятельности и личности учителя.

Расширение рамок видения современного мира через призму природы и ее познания обеспечивает скорейшее включение ребенка в условия современного постоянно меняющегося мира. Изучение первоначальных биологических понятий и основ общения ребенка с природой начинается уже в начальной школе при изучении предмета «Окружающий мир». Продолжается оно уже в средней школе на уроках естествознания, где дети закрепляют полученные ранее знания на конкретных практических примерах из жизни и прорабатывают и изучают более трудно воспринимаемые вопросы современных областей биологии, географии, химии.

В большинстве рассмотренных подходов развитие психики и личности умственно отсталого ребенка трактуется с точки зрения коррекции имеющихся недостатков. При таком подходе коррекционная работа заключается не в отыскании компенсаторных механизмов и в перестройке на их основе всей психической деятельности ребенка, а в создании оптимальных условий для усвоения содержания естественнонаучного образования, и формировании знаний, умений и навыков путем их тренировки и дальнейшего закрепления на практике. Ребенок в таком подходе выступает пассивным объектом воздействия, «сломанным механизмом», который необходимо заставить функционировать.

Литература:

1. Бекшаев И.А. Обучение биологии детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования (на примере развивающих дидактических игр). – Сборник материалов III международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – 2018. – с. 172-177.
2. Брекина О.В. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками: учебно-методическое пособие. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – 104 с.
3. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М.: издательство «Просвещение», 1988. – 96 с.
4. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников: 5-9 класс. – М.: издательство «Каро», 2005. – 240 с.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство. – М.: издательство «Речь», 2007. – 391 с.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
7. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д.. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
8. Малофеев Н.Н. Система специального образования на этапе модернизации. – Дефектология. 2011. № 2. С. 3-17.
9. Мишина О.С., Иванов Р.Г. Разработка школьного проекта на тему: "Исследование воздействия растительного фиторегулятора урожайности (РФУ) на рост и развитие огурцов, выращенных гидропонным и традиционным почвенным способом. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-2. С. 246-249.

10. Мишина О.С., Фролова Н.А., Иванов Р.Г. Алгоритм разработки школьного проекта по биологии на примере темы: "Возделывание люцерны в качестве кормовой культуры в нечерноземной зоне России с применением ФАВ. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. С. 222-225.

11. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. – М.: издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

12. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебно-методическое пособие для высш. учеб. заведений. – М.: издательство «Академия», 2002. – 232 с.

Педагогика

УДК 378:37.015.3

ББК Ч448.988(2Рос.Калм)+Ю969-99

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Краснокутская Ольга Алексеевна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПОЗИЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыто понятие диалогической компетентности с позиции гуманитарно-антропологического подхода. Данная компетентность представлена как основной компонент содержания профессионального образования будущих педагогов. Раскрыты психолого-педагогические условия формирования у будущих педагогов диалогической компетентности, рассмотренного через призму развития самосознания личности и с позиции междисциплинарного знания. Представлены авторские методы работы со студентами, которые разработаны на основе модели спиральной динамики, позволяющей формировать диалогическую компетентность в контексте становления самосознания будущих педагогов.

Ключевые слова: содержание педагогического образования, диалог, диалогическая компетентность, профессиональное сознание педагога, формирование диалогической компетентности будущего педагога.

Annotation. The article reveals the concept of dialogical competence from the standpoint of the humanitarian-anthropological approach. This competence is presented as the main component of the content of vocational education of future teachers. The psychological and pedagogical conditions of the formation of dialogical competence among future teachers, considered through the prism of the development of self-consciousness of the individual and from the position of interdisciplinary knowledge, are revealed. The author presents methods of working with students, which are developed on the basis of a spiral dynamics model, which allows forming dialogical competence in the context of the development of self-consciousness of future teachers.

The article considers the professional education of future teachers in the context of the ideas of the humanitarian-anthropological approach. The essence of the humanitarian principle that acts as the regulator of such an educational process that ensures the formation of students' subjectivity, their value attitude to the profession and the development of professional self-awareness is revealed. The results of a study devoted to the formation of readiness for professional activities of a humanitarian type in future teachers are presented.

Keywords: the content of teacher education, dialogue, dialogical competence, professional consciousness of the teacher, the formation of the dialogical competence of the future teacher.

Введение. Гуманитаризация образования, тенденции развития которой сегодня наблюдаются в нашем обществе, ставит перед педагогами задачу организации педагогического процесса, направленного на формирование «человеческого» в человеке, на становление культурной, творческой, инициативной, осознающей себя личности, способной быть в диалоге с миром и с самой собой. Гуманитарная стратегия мышления и деятельности, в отличие от технократической, предполагает понимание ценностей и смыслов, субъект-субъектных отношений, «человекосоразмерности». Такая стратегия, по своей сути, диалогична. Диалог является содержанием и формой образования, ориентированного на становление целостного человека в культуре. В современных условиях изменчивости мира, кризисности в разных сферах, конфликта ценностей, социальной напряженности, увеличения информационных потоков, поливариантности идей особенно важна диалогическая компетентность как способность человека охватывать целое и удерживать в единстве полноты, как готовность конструктивно решать вопросы и задачи, имеющие множественные ответы. Чтобы обеспечивать в образовательной практике такой результат, нужно, в первую очередь, чтобы данной компетентностью обладал педагог.

Подготовка такого педагога, который не может ограничиваться функцией «урокователя», который способен осуществлять проблемно-диалогическое обучение и обеспечивать реализацию ФГОС, требует пересмотра содержания педагогического образования, требует новых форм, методов и технологий освоения студентами своей будущей профессии. Сегодня раскрыты многие вопросы подготовки в вузе компетентного педагога (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, и др.). Анализируя научные публикации, посвященные этим вопросам, мы приходим к выводу, что недостаточно исследована проблема формирования диалогической компетентности будущего педагога в контексте развития его самосознания. Только тот педагог, который осознает сам себя в полной мере, может выйти в пространство диалогических отношений с учеником. Диалогической компетентностью невозможно овладеть как отчужденным от самосознания инструментом. Требуется определенный уровень сознания студентов и их готовность к саморазвитию.

В нашем исследовании, посвященном вопросам формирования у будущих педагогов диалогической компетентности, мы опираемся на весь массив знаний в области диалога. Важность исследования феноменов диалога, диалогичности, диалогического мышления подчеркивалось философами всех времен (Платон, Гегель, П.А. Флоренский, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.). Рассмотрены философские основания и технологические аспекты так называемой «школы диалога культуры» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.).

Представлено немало работ в области теории диалога применительно к системе высшего профессионального образования (А.Г. Асмолов, М.В. Кларин, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). Выявлены культурно-лингвистические особенности диалога (Р. Барт, Е.В. Бондаревская, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.). Прояснены дидактические и коммуникативные аспекты учебного диалога (С.К. Бондырева, А.В. Мудрик, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская и др.). Доказано, что диалогическая компетентность выступает основой профессионализма педагога (С.В. Белова, И.А. Колесникова, Г.Н. Прозументова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.).

В контексте культурологической парадигмы образования, когда важно все большее освобождение человека от «репрессивного» влияния на него социума и когда мерилom образованности становится культура, очень важно рассмотреть диалогическую компетентность не с «внешней стороны», не как одно из умений соблюдать те или иные правила, а как показатель уровня самосознания. Методологической основой нашего исследования выступает гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, М.Б. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.), позволяющий видеть эволюцию самосознания человека, учитывать его многомерность и выстраивать исследуемый процесс с учетом этой многомерности.

Целью нашего исследования является определение условий формирования у будущих педагогов диалогической компетентности в рамках вузовской подготовки с позиции междисциплинарного знания, раскрывающего феномен человека как целостную «био-психо-мощно-духовную систему». Мы отталкиваемся от гипотезы, что формирование диалогической компетентности будущих педагогов может быть эффективным и позволит им выстраивать свою профессиональную деятельность в контексте реализации гуманитарной модели образования, если такой процесс предстает в виде опыта внутреннего диалога, соотношенного с уровнями самосознания личности. В данном случае мы опираемся на модель спиральной динамики (К. Грейвз, Д. Бек, К. Кован), в которой данные уровни представлены с учетом аспектов жизнедеятельности человека [2; 7].

Изложение основного материала статьи. Нами выявлено, что в исследованиях понятие диалогической компетентности довольно ясно и четко раскрыто в контексте проблем языковой личности и лингвистического аспекта. В частности, подмечено, что такая компетентность как выражение субъективного внутреннего мира «Я» в интеллектуально-эмоционально-волевом-соматическом его проявлении отражает культуру личности в целом и определяется сформированностью, устойчивостью ее ценностно-смыслового речеповеденческого отношения к миру и к себе в совокупности таких знаний, умений, навыков, которые позволяют языковой личности результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач [6, с. 125]. Показателями так понимаемой компетентности являются умения, связанные с конструктивным речевым взаимодействием. Это умения: говорить и слушать; предметно задавать вопросы и выстраивать ответы; вести беседу, спор или дискуссию; умения, касающиеся речевого этикета. Среди показателей сформированности такой диалогически-языковой компетенции отмечаются, главным образом, соблюдение норм современного русского литературного языка, целесообразный и уместный выбор специальных языковых контакто-устанавливающих средств, призванных диалогизировать монолог; умение создавать тексты разнообразных речевых жанров.

С позиции герменевтики (М.М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер, Ю.В. Сенько и др.), среди показателей диалогичности, диалогической компетентности выделяется способность к пониманию текстов. Здесь уже требуется выход в гуманитарное мышление, где есть сложные взаимоотношения между текстом и порождающим его контекстом. Выход в более широкий контекст понимания педагогической деятельности необходим, если мы не сузим диалогическую компетентность только до предметно-учебных задач. Здесь на первый план выходит понимание, подразумевающее видение смысла, осмысление процесса смыслопорождения, установление отношений в системах «я и безгласная вещь», «я и другой» [5].

Диалогическую компетентность педагога, работающего в пространстве гуманитарных смыслов, следует понимать как способность разрешать гуманитарные педагогические задачи диалогическим способом. Прежде всего, это задача баланс между внутренней свободой личности, невмешательством во внутренний мир и влиянием на ее ценностно-смысловую сферу. Требуется, в связи с этим, целый ряд конкретных умений педагога, обеспечивающих в совокупности «гуманитарный эффект». Среди них умения: устанавливать душевно-духовный контакт с собеседником; безоценочно слушать и принимать его; целостно воспринимать его; умение предъявить контекст своего мышления и действия; способность создавать авторско-адресный текст и другие.

Мы определили, что формирование диалогической компетентности как умение адекватно говорить, слушать и понимать Другого (Другое) в условиях развивающей образовательной ситуации и гуманитарной модели образования запрашивает определенный тип деятельности, адекватной самому исследуемому феномену. И таковой является текстуально-диалогическая деятельность, предметной областью которой выступает текст, а формой взаимодействия диалог [1]. Наше исследование показало, что именно такая деятельность есть главное условие формирования у будущих педагогов диалогической компетентности как способности выстраивать диалогические отношения с Другим (культурой, собой, людьми) с учетом контекста конкретной ситуации, воспринимаемой через призму модели спиральной динамики. Текст как сообщение, имеющее определенный язык выражения и содержащее смыслы отношений между автором и адресатом, нуждается в интерпретации, понимании и взаимодействии с ним. Именно диалог с текстом позволяет накапливать опыт диалогической компетентности.

В нашем исследовании мы рассматриваем тексты, позволяющие осуществлять студентам рефлексивный анализ способов своего мышления, поведения и деятельности. Любой акт действия может быть понят через анализ языка, в котором отражена позиция говорящего как «автора», который предстает дважды: как субъект непосредственного действия и как объект рефлексивного анализа. Беря во внимание, что именно язык, по Гадамеру, определяет способ бытия человека в мире, его восприятие, мышление, поведение [3], мы пытаемся рассмотреть разные вербальные и невербальные языки, какие доступны человеку и какие не всегда открыты ему в сознании. Они могут существовать в аспекте бессознательного.

В нашем исследовании мы также обратились к модели спиральной динамики, позволяющей выходить в широкий контекст понимания диалога в педагогической реальности. Согласно данной модели, есть логика развертывания самосознания, и в соответствии с ней мы рассматриваем смену таких «субъектов». Заметим, что, по определению И.С. Кона, самосознанием называется «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом

себе складываются в определенный «образ «Я» [4]. «Спиральное» развитие сознания человека возникают как следствие взаимодействия, которое происходит между внешними условиями жизни и совокупностью «мемов», которые доступны коллективному и индивидуальному уму [2; 7]. Мемы, в данном случае, представляют собой единицу культуральной информации, мыслеформу, которая определяет мышление индивида, направляет его действия, организует всю систему его жизнедеятельности [7]. Можно сказать, что каждый из нас находится на своем уровне психосоциального развития и у каждого есть свой организующий мем, свой центр «управления полетом».

Среди уровней, как трактует модель спиральной динамики, различаются: 1 – «Бежевый», характеризующийся потребностью системы в выживании, в удовлетворении физиологических нужд; 2 – «Фиолетовый», отражающий стремление человека к эмоциональной связи с миром; 3 – «Красный», активизирующий потребность во власти, доминировании и проявлении своей силы; 4 – «Синий», связанный со стремлением человека принадлежать какой-либо системе верований (идей, ценностей) и выстроить их иерархию; 5 – «Оранжевый», поднимающий человека до осознания себя творцом своей жизни; 6 – «Зеленый», актуализирующий потребность в «экологическом» сознании и в коллективной разумности; 7 – «Желтый», являющийся уровнем гибкой адаптации к переменам благодаря системному видению; 8 – «Бирюзовый», свидетельствующий о восприятии глобальной динамики систем и процессов, побуждающий к действиям на макро-уровне, когда возникает ответственность перед будущими поколениями. С учетом таких уровней самосознания, нами выявлены уровни диалогической компетентности, которые мы условно отметили «цветными» названиями.

«Бежевая» диалогическая компетентность – это способность диалогически взаимодействовать с Другим на уровне восприятия его физического, психосоматического состояния. К примеру, если перед тобой оказывается человек, который находится в «спящем», отчужденном состоянии и по его «отсутствующему» взгляду ты понимаешь, что он «не здесь», то первая задача будет заключаться в том, чтобы «оживить» собеседника и помочь ему осознать его «присутствие». Как бы это метафизически ни звучало, мы в данном случае объективно имеем дело со степенью осознанности собеседника, с его физической готовностью к контакту. Здесь главным «текстом», исходящим от инициатора взаимодействия, является сообщение о принятии другого, о создании ситуации безопасности. Если говорить метафорически, то это похоже на то, о чем говорит персонаж известного фильма «Аватар»: «Я тебя вижу». Педагог, который не способен увидеть «отсутствующего» на уроке ученика и дать ему «энергетическую» поддержку, уже не готов к диалогу с ним, даже если он блестяще знает и преподает предмет. Подчеркнем, что важна роль так называемых «зеркальных нейронов» [8], которые способны распознавать эмоции другого человека и подключаться к ним. Роль «молчаливо говорящего» педагога, в данном случае, огромна. Известно выражение: «Если ты не понимаешь моего молчания, то вряд ли ты поймешь мои слова».

Диалогическая компетентность «фиолетового» уровня отражается как умение установить эмпатические отношения с Другим. Заметим, что педагоги нередко дифференцируют детей, уделяя внимание одним и игнорируя других. Диалогическая компетентность второго уровня предполагает способность увидеть «божественный центр» личности любого ребенка, его целостность, независимо от его внешних проявлений и каких-либо негативных проявлений. Здесь важна способность считать тот индивидуальный «язык», на котором с тобой говорит собеседник. Это язык его образов, установок, переживаний, лингвистических конструкций.

«Красная» диалогическая компетентность – это уже третий уровень, на котором важно видеть действие собеседника, его интенциональность. За каждым словом, каким-либо проявлением и поступком стоит определенный субъект, у которого есть своя цель. Войти в диалог с собеседником на этом уровне общения означает понимание этой цели, готовность соотносить разные «правды».

Следующий уровень диалогической компетентности – «синий». И это уже не диалог конкретных субъектов, а диалог ценностей. А точнее – систем, которым принадлежат те или иные ценности. Умение устанавливать отношения с другим из этого контекста – это умение видеть, что стоит «за» конкретной личностью, к каким ценностным пространствам (культурологическим, религиозным, социальным и др.) она принадлежит.

Показатели диалогической компетентности «оранжевого» уровня отражают способность будущего педагога воспринимать творческий потенциал другого. Здесь диалог выстраивается в поле творческого сотрудничества. Если такое сотрудничество выходит на уровень коллективного творчества, то мы можем говорить о «зеленом» уровне диалогической компетентности. Это уровень видения экологического контекста той или иной совместной деятельности.

Диалогическая компетентность как способность задавать духовные принципы общения окрашивается в «желтый». А уже готовность выйти на уровень целостного мышления, способного охватить глобальные вопросы человечества, – это уровень «бирюзового» диалога. Эти, более высокие, уровни позволяют судить о глубине содержания диалога, на который способна погрузиться личность.

Приведенную классификацию уровней диалогической компетентности мы используем в качестве ориентира в работе с будущими педагогами, которую мы ведем на базе Калмыцкого государственного университета. Используя диагностические методики определения самосознания личности (М. Кун, Т. Макпартленд, Э. Вартегга и др.) и собственные авторские проективные тесты, такие как «Герб», «Контакт-личное обязательство», «Дневник будущего педагога», «Фильм о своей жизни», «Мой персональный бренд», мы определили, что сформированность диалогической компетентности студентов зависит от степени осознания ими себя в контексте «спирали сознания». Чем выше уровень сознания, свидетельствующий о способности личности управлять своим восприятием, вниманием, мышлением, тем выше уровень диалогической компетентности.

Выстраивая работу с будущими педагогами, мы создавали ситуации, в которых они учились анализировать тексты, позволяющие обнаруживать эту «спираль». Например, даже факт молчания студента в конкретной ситуации являлся своеобразным «текстом», через который можно (уже на внутреннем плане) обнаружить внутренние структуры сознания. Любая выполненная студентом работа также становится «текстом», когда она рассматривается как сообщение, имеющее автора и адресата. Ее объем, форма, содержание, язык выражения позволяют судить о заложенных в нее автором личностных смыслах. Подобные тексты позволяли студентам видеть характер поведения, вектор направленности в отношениях и в деятельности. Осознавая этот вектор, который может проявляться как, например, позиция недоверия и

эмоциональной закрытости, «стратегия выживания», предвзятое восприятие другого, стремление к доминированию и т.п. – они накапливают опыт широкого и целостного видения всей многомерности педагогической ситуации и всего спектра смыслов «учительского слова».

Выводы. В нашем исследовании мы определили, что диалогическая компетенция будущего педагога в контексте модели спиральной динамики предстает как его умение входить в диалог с Другим на разных уровнях самосознания. Вопросно-ответные отношения здесь выстраиваются согласно разворачиванию тех уровней, на которых оказывается личность в движении своего рефлексивного анализа и удержания широкого контекста внутренних и внешних связей. Речь о понимании будущими педагогами концентрических кругов общения, в которых она может оказываться. Формирование у них диалогической компетентности, которая отражает такое понимание, возможно в условиях текстуально-диалогической деятельности, когда они учатся воспринимать, понимать и создавать тексты как авторско-адресные сообщения с разнообразием контекстов. Через призму такой деятельности студенты учатся видеть весь процесс своего профессионального образования. Находясь в рефлексивной позиции по отношению к себе как автору такого текста, они способны осознавать те глубинные, внутренние, скрытые от поверхностного взгляда феномены субъективной реальности. Как показало наше исследование, такая работа со студентами позволяет существенно влиять на качество профессиональной подготовки будущих педагогов. Работа в данном направлении продолжается, и нам важно в дальнейшем выявить технологические закономерности в процессе работы со студентами.

Литература:

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006. 360 с.
2. Бек Д.Э., Кован, К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями. М.: Открытый мир, BestBusinessBooks, 2010. 424 с.
3. Гадамер, Х. - Г. Истина и метод. М., 1988.
4. Кон И. С. Открытие “Я”. М. Издательство политической литературы. 1978. 367 с.
5. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007.
6. Черкашина, Т.Т. Критерии оценки уровня сформированности диалогической компетентности студентов-экономистов. // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 2 (104). С. 124 – 129.
7. Don Edward Beck, Christopher C. Cowan. Spiral dynamics: mastering values, leadership, and change: exploring the new science of memetics. Blackwell Publishing, 1996.
8. Rizzolatti, Giacomo. Mirrors in the brain — how our minds share actions and emotions / Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia; translated by Frances Anderson.- Oxford University Press, 2008

Педагогика

УДК: 371.398

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниязовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

магистрант Бобков Герман Сергеевич

Центр проектного творчества «Старт - ПРО» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость применения в учреждениях дополнительного образования педагогических проектов с целью формирования экологической компетентности. В работе обозначено значение проектной деятельности для личностного развития учащихся, подчеркнута необходимость сформированности умений и навыков переноса полученных теоретических знаний в опыт практической деятельности.

Ключевые слова: педагогический проект, проектная деятельность, педагогические компетенции.

Annotation. The article discusses the need to use pedagogical projects in the institutions of additional education in order to form ecological competence. The work outlines the significance of project activities for the personal development of students, emphasizes the need for the formation of skills and abilities to transfer the theoretical knowledge gained into practical experience.

Keywords: pedagogical project, project activity, pedagogical competences.

Введение. Изменения в образовательном процессе, связанные с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов, требуют новых подходов к организации учебной деятельности [30]. Основное отличие новых образовательных стандартов заключается в том, что теперь значимым являются не только предметные, но и личностные образовательные результаты. На передний план выходит личность учащегося, происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не совокупность конкретных знаний и отдельных умений и навыков. Традиционное представление результатов обучения сменилось на представление реальных видов деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к концу обучения.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности». Компетентности формируются в процессе обучения, но не только в школе, а под воздействием семьи, друзей, работы, дополнительного образования и др. [13, 24].

В связи с этим, реализация компетентностного подхода зависит в целом от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. В этой логике, дополнительное образование детей не просто элемент, структурная часть существующей системы общего образования, а самостоятельный источник образования, способствующий достижению ключевых компетентностей в различных сферах жизненного самоопределения ребенка. Причем, источник может быть даже более значимый, чем школьное образование.

Специальные экологические компетентности формируются на основе компетенций, приобретаемых учащимися в процессе работы с предметным экологическим материалом. Универсальным подходом к пониманию экологической компетентности можно считать точку зрения, согласно которой экологическая компетенция является одной из ключевых. На первый план выдвигаются проблема обеспечения новых подходов к организации процесса обучения, а учебные проекты позволяют реализовывать такое обучение. Они способствуют формированию у учащихся способности к осуществлению практической деятельности – способности определять цель деятельности и планировать пути ее достижения, анализировать и оценивать результаты. Проектная деятельность интересна тем, что её можно рассматривать как совместную учебно-познавательную и творческую деятельность школьника и его учителя, которая имеет общую цель, единые методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для всех учащихся [1, 30]. Проектный метод обучения близок к проблемному обучению, который предполагает логичное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, после решения которых под руководством учителя у них происходит динамичное восприятие новых знаний.

Изложение основного материала статьи. Особую значимость для развития школьников приобретают умения ставить цели, планировать свои действия, оценивать ситуацию, искать необходимую информацию, делать выводы и умозаключения, использовать в своей работе информационные технологии. Образовательный процесс должен формировать не просто умения, а компетенции, т. е. умения, непосредственно сопряженные с практической деятельностью.

Проектная методика не является чем-то новым в педагогике. Проектная методика возникла в период изменения взглядов на систему общего образования. Первоначально проектная методика обучения внедрялась с целью организации практической деятельности школьников и основывалась на идеях свободного воспитания. Целью выполнения и разработки проектов была интеграция теоретических знаний и практической деятельности, осмысление теоретического материала на практике. Данный метод называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Д. Дьюи и его учеником У. Х. Килпатриком в начале XX века в Америке, когда появилась проблема обучения школьников, которые в силу своих способностей, интересов или занятости не могли усвоить необходимый учебный минимум. [7, 12]. Д. Дьюи предлагал развивать обучение через целесообразную деятельность ученика, объединяя с его личным интересом именно в этом знании. Чтобы обучающийся воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него проблему. Внешний результат можно применить на практике, увидеть и осмыслить. Внутренний результат: опыт деятельности, соединить в себе умения и знания по предметам, компетенции и ценности. В. Килпатрик сформулировал теоретические основы метода проектов, связь тем проектов с интересами обучающихся, определение изучаемого материала учащимися, связь каждого проекта с последующим, а также разработал первую классификацию проектов, решение задачи для разрешения проблемы при обучении, получение новых знаний, развитие творческого потенциала [6, 8, 16].

Американский теоретик проектного обучения Э. Коллингс к функциям учителя причислял оказание помощи при выполнении проекта, предоставление школьнику возможности проявления себя в различных сферах деятельности и свободному самовыражению учеников.

Метод проектов в том виде, как он используется сегодня, унаследовал только ряд черт первоначального замысла: учет интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности учащихся и функции учителя на разных этапах совместной деятельности.

На современном этапе развития образования проектная методика является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Данный вид деятельности предоставляет возможность учащемуся раскрыть свой творческий потенциал, применить свои знания на практике, проявить самостоятельность, креативное мышление, развить умение планировать свою деятельность и достигать поставленных задач.

Е.С. Полат даёт такое определение методу проектов в современном понимании: «...метод, предполагающий “определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий, учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [20, 21, 22].

При оценке успешности обучающегося в проекте или исследовании необходимо понимать, что самой значимой оценкой для него является общественное признание состоятельности (успешности, результативности). Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов. Оценивание степени сформированности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности важно для учителя, работающего над формированием соответствующей компетентности у обучающегося [14, 18, 19].

В современной педагогике проектную деятельность принимают во внимание как одну из личностно-ориентированных технологий обучения, содержащую в себе проблемный подход, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [15, 23]. Она используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент системы образования.

В последнее время педагоги, применяющие в своей практике метод проектов, придерживаются классификации, предложенной Е.С. Полат.

Чаще всего используются следующие виды образовательных проектов: практико-ориентированный проект, исследовательский проект, информационный проект, творческий проект, ролево-игровой проект.

Кроме различения видов образовательных проектов по виду деятельности, существуют классификации проектов по другим характеристикам - по сложности и характеру контактов: монопроекты межпредметные проекты. Так же, образовательные проекты могут различаться по характеру контактов между участниками (внутренними, международными).

Каждый тип проекта характеризуется: видом координации, характером контактов, продолжительностью проведения, количеством участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

Дополнительное образование предоставляет человеку не столько путь расширения общего образования (его углубления, совершенствования) в рамках действующей образовательной системы, сколько право на участие в поиске смысла своей жизни.

Понятие компетенции в школьном образовании, в отличие от профессионального, относительно ново. Его содержательные основы были заложены в трудах Б.Д.Эльконина, И.Я. Лернера, А.В.Хуторского, И.Д.Фрумина, И.А. Зимней, В.В. Краевского, Т.И. Шаповой и др.. Обобщая разнообразие существующих подходов к пониманию компетенции в общем образовании, можно отметить, что в этих и других работах речь идет о таком дидактическом инструменте, который бы позволял достаточно объективно оценить пригодность каждого обучаемого к его будущей деятельности. Так, в концепции модернизации общего образования компетентный подход связывается с важностью формирования у выпускников функциональной грамотности, способности применять полученные знания и умения в условиях реальной жизни. В Европейской системе квалификаций компетенция – интегрированное понятие, выражающее «способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений».

Сегодня конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладеть новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда. Одним из ответов системы образования на этот запрос времени является компетентно-ориентированное обучение, обозначенное в концепции модернизации Российского образования. Понятие компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, отражает содержание образования, направленного на заданный результат (стандарт на выходе) и обладает интегративной природой, т.е. включает умения и навыки, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности.

Экологическая компетенция самостоятельно переносит и применяет универсальные учебные действия, сформированные на уроках окружающего мира и во внеучебной экологической деятельности, в новой ситуации [9, 11, 17]. Предмет изучения в общем экологическом образовании в интересах устойчивого развития – экологически безопасная (под экологически безопасной деятельностью, в соответствии со значением понятия «безопасность», содержащимся в Федеральном Законе об охране окружающей среды, понимается такое ее качество, которое обеспечивает состояние защищенности окружающей среды, здоровья человека, безопасности жизни) деятельность человека, ее проектирование и организация в учебных (модельных) социально проблемных экологических ситуациях [2, 3, 4, 9]. При таком подходе традиционные для экологического образования вопросы экологии природных систем (био, геосистем) рассматриваются через призму деятельности человека, оказывающей влияние на их устойчивость [1, 2, 10]. Соответственно предмету изучения, цель и планируемый результат общего экологического образования для устойчивого развития также формулируются в деятельностной форме. Развитие способности учащихся к проектированию и организации экологически безопасной деятельности в окружающей среде базируется на использовании в учебно-социальной практике широкого спектра предметных и общеучебных умений, готовности нести личную ответственность за последствия своей деятельности [5, 6, 7, 28, 29].

Экологическая компетенция школьников является интегрированным общекультурным показателем, результатом многосторонней учебно-воспитательной работы образовательного учреждения [25, 26, 27]. Это способность обучающегося самостоятельно переносить и комплексно применять обще учебные умения и предметные знания для проектирования и организации экологически безопасной деятельности (действий, поведения) в учебных (модельных) социально проблемных экологических ситуациях в интересах устойчивого развития, здоровья человека и безопасности жизни.

Выводы:

1. Метод проектов способствует активному проявлению учащихся в системе общественных отношений и формирует у них социально активную позицию.
2. Дополнительное образование не подвержено ограничениям и требованиям, предъявляемым к общеобразовательной школе, а применение проектной технологии в нём позволяет успешно решать учебные и воспитательные задачи.

Литература:

1. Азизова И.Ю., Бушуева Е.А. Формирование биологических знаний учащихся средствами дидактических игр / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – С. 24-27.
2. Андреева, Н. Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Н.Д.Андреева, В.П.Соломин, Т.В.Васильева; под ред. Н.Д.Андреевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 208 с.
3. Андреева, Н. Д. Методика обучения биологии. История становления и развития : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Д. Андреева, Н. В. Малиновская, В. П. Соломин ; под ред. Н. Д. Андреевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 134 с. — (Серия : Образовательный процесс).
4. Андреева, Н. Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для СПО / Н. Д. Андреева, В. П. Соломин, Т. В. Васильева; под ред. Н. Д. Андреевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 206 с. — Серия: Профессиональное образование.
5. Барбатова Е.Е., Иваницкая Ю.В. Межпредметная интеграция дисциплин естественнонаучного цикла в целях реализации ФГОС / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. –с.34-37.
6. Бутакова М.В., Лопичева О.Г. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в программах дополнительного образования эколого-биологической направленности / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика / Сборник статей международной научно-практической конференции (14 – 17 ноября 2017 г.). Выпуск 15 (2), Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2017. – С. 53-55.
7. Дежина Л.В. Организация исследовательской и проектной деятельности учащихся по экологии Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. –с. 46-53.
8. Демченко С.В. Метод проектов и его применение в обучении // М.: Первое сентября. - 2012. - №8. – С. 27-30.

9. Добрецова Н.В. О перспективах развития дополнительного экологического образования детей в современных социокультурных условиях / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – с. 56-59.
10. Зарипова М. Д. Формы и методы экологического воспитания учащихся // Молодой ученый. — 2014. — №1. — С. 524-525. — URL <https://moluch.ru/archive/60/8659/> (дата обращения: 02.10.2018).
11. Иванова Л.О., Соболева А.С. Проектная деятельность как способ активизации познавательной деятельности учащихся / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – с. 62-67.
12. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании: учебное пособие / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
14. Лаврентьева З. И. Педагогическое проектирование как методология, технология и образовательная услуга. – Новосибирск: Лаборатория пед. проектирования, 2004. – 240 с.
15. Майер К. Ю. Формирование исследовательских умений у обучающихся при выполнении учебных проектов / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – с. 223-226.
16. Мирнова М. Н. Компоненты информационно-образовательной среды и ее функционирование в образовательном пространстве вуза // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. – Ростов на/Д., 2012. – № 5 (2). – С. 43–52.
17. Миронова М.Н. Компетентностный подход к подготовке современного учителя биологии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2013. – Вып. 3–4. – № 16–17. – С. 95 – 100.
18. Николаев И. В. Содействие адаптации студентов младших курсов педагогического вуза к учебной деятельности посредством технологии проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2009. – 197 с.
19. Пакляшова Н.А. Учебное проектирование студентов на лабораторных занятиях по ботанике // В сб.: Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. Межвузовский сборник научных работ VIII Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 192 – 194.
20. Полат, Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Лаборатория дистанционного обучения. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа:http://matrix.epublish.ru/docs/%D1%F2_%CC%E5%F2%EE%E4_%EF%F0%EE%E5%EA%F2%EE%E2.doc, свободный.
21. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М.: Норма, 2014. – 648 с.
22. Полат, Е. С. Современная гимназия [Текст] : взгляд теоретика и практика/ Е. С. Полат. – М.: Инфра-М, 2010. – 375 с.
23. Распопина Р. Б., Парфенова Т. А. Проектная деятельность как метод становления профессиональной компетентности студентов гуманитарных ВУЗов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.docme.ru/doc/7010/rasropina--parfenova-proektnaya-deyatel._nost._kak-metodsta... (дата обращения: 11.09.2018).
24. Романова О. В. Формирование профессиональной компетентности учителя химии в условиях информатизации образования. – Ростов на/Д.: ИПО ЮФУ, 2011. –153 с.
25. Сальникова М. В. Экологическое образование и воспитание обучающихся // Молодой ученый. — 2016. — №11. — С. 1543-1546. — URL <https://moluch.ru/archive/115/31056/> (дата обращения: 02.10.2018).
26. Суматохин С.В., Зайцев А.И., Захарова Н.Ю. и др. Биология и биологическое образование. — М.: МГПУ, 2017. — 224 с.
27. Суматохин С.В. Экологическое образование, обеспечение права человека на благоприятную окружающую среду и устойчивое развитие // Устойчивое развитие. — 2013. — №.64 — С. 3–7.
28. Федорова Т. А., Богачева М. А. К вопросу о формировании экологической культуры младших школьников // Молодой ученый. — 2017. — №2. — С. 634-637. — URL <https://moluch.ru/archive/136/38136/> (дата обращения: 02.10.2018).
29. Федорычева Ю. Ю. Исследование сформированности экологического мышления учащихся // Школьная педагогика. — 2016. — №4. — С. 5-8. — URL <https://moluch.ru/th/2/archive/42/1354/> (дата обращения: 02.10.2018).
30. Хуторской А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 2. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 11.09.2018).

УДК 378.2.

старший преподаватель, аспирант Бойко Мария Валерьевна

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

студентка магистратуры группы МПИ – 18 Косарева Анастасия Евгеньевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НЕЯЗЫКОВЫЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

Аннотация. В статье сообщается об особенностях использования технологий обучения дискуссия, парламентские дебаты, словесные импровизации на уроках иностранного языка в вузе на неязыковых специальностях.

Ключевые слова: технологии обучения, дискуссия, парламентские дебаты, словесные импровизации.

Annotation. The article reflects on the details of using discussion, parliament debates, word improvisation.

Keywords: teaching technologies, discussion, parliament debates, word improvisation.

Введение. Сегодня на педагогических вузах лежит большая ответственность – необходимо обеспечить студентов качественным современным образованием, отвечающим требованиям федеральных стандартов, потребностям общества и интересам обучающихся. Изучение студентами неязыковых специальностей иностранного языка в вузе приобретает сейчас особое значение. По мнению А.Н. Шамова «высшая школа нуждается в новых педагогических кадрах, которые успешно владеют иностранным языком. Новые кадры должны быть в состоянии вести учебные дисциплины не только на родном языке, но и на иностранном (английском)» [2].

Технологии обучения это «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1]. Технологии обучения характеризуются: 1) результативностью (высоким уровнем достижения поставленной цели каждым учащимся), экономичностью (за единицу времени усваивается больший объем учебного материала нежели без использования таких средств при наименьшей затрате усилий учащихся на овладение материалом); 2) эргономичностью (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и утомления); 3) высокой мотивированностью в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет раскрыть резервные возможности учащегося. Большинство исследователей рассматривает технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности [1].

На занятиях по иностранному языку в группах студентов, обучающихся по специальности 080200 «Менеджмент» (квалификация «Бакалавр»), мы экспериментировали с использованием необычных технологий обучения. Начиная со школы студенты уже много лет изучают иностранный язык, процесс обучения достаточно стандартизирован, они привыкли к похожим заданиям, поэтому используя новые, необычные для уроков иностранного языка технологии, мы смогли привлечь внимание студентов и повысить уровень их мотивации к изучению языка. Обучаемым более всего пришлось по душе следующие технологии: дискуссия, парламентские дебаты, словесные импровизации.

Изложение основного материала статьи.

Дискуссия. Тема спора должна быть выбрана с учетом интересов обучающихся молодого возраста, быть интересной и достаточно противоречивой, вызывать стимул к речи. Необходимо, чтобы учащиеся были достаточно ознакомлены с данной темой, владели лексикой и грамматическими структурами, необходимыми для обсуждения. Необходимо четко сформулировать тему дискуссии: «How can you get rich?», «Is our life dangerous?», «What really our university teaches us? », «Is understanding between fathers and sons important?» и т.д.

Этапы проведения дискуссии:

- Подготовительный. Учителем заранее озвучивается выбранная для дискуссии тема, а также детальные вопросы, ответы студентами на которые будут составлять суть мероприятия. Проблема должна быть предварительно изучена, проанализированы различные точки зрения, освещены возможные противоречия, ключевые слова и языковой материал для ответов должны быть подобраны учащимися.

- Собственно дискуссия. Дискуссия должна начинаться постановкой учителем вопроса по проблеме, и приглашением для учащихся высказаться по теме. Необходимо выслушать различные точки зрения, содействовать естественному развитию обсуждения. Обращается внимание на противоположные точки зрения, разногласия в мнениях поощряются фразами «I like this point of view», «that's a good idea», «let's consider it», «dwell on it more, please».

- Заключительный. Необходимо попросить студентов обобщить результаты дискуссии, проговорить еще раз выявленные противоречия. Дается домашнее задание написать эссе по теме спора, где описываются основные идеи обсуждаемой проблемы. Оценивается как устная, так и письменная часть работы. Оценки ставятся по следующим критериям: 1. Правильность лексико-грамматических конструкций; 2. Активность; 3. Глубина высказываний, качество выражения мыслей; 4. Умение отвечать на вопросы, спорить с другими участниками дискуссии.

Возможные темы для проведения дискуссии:

Society problems: *Free education – a myth or reality? Children upbringing – is it hard? How well-educated are scientists? Should children go in for sport? Should women work a lot? Kinder gardens – are they necessary? Why should we study Literature and Maths?*

Law issues: *Sly methods robbers; Reasons for getting into prison; How corruption is performed? How can detective movies affect children? The price for a crime; The danger of communicating to drug dealers; Why is kidnapping taking place? The crime and punishment situation in our city; The problems of local police stations.*

Business cooperation: *Adverts everywhere – the good or the evil? Is monopoly a good idea? How to launch a project? Which place is better to work at – a manufacturing or a trading company? Rates of Euro and USD and the domestic currency; Can we afford adverts and exhibitions? How fair should be the trading manager? Children labor; Poorly-assisted labor of workers.*

Art: *A movie and a TV-series that I really love; The best movie of the year; The outstanding actors and singers – are they so gifted? Why does pulp fiction exist? The books didn't leave up to my expectations; Are we waiting for a happy ending? Is watching TV useful nowadays;*

Government issues: *Is public opinion important for our top-managers; The necessary changes in the law; The attitude of our country to the foreign countries; An outstanding political person.*

Scientific issues: *Healthy food – a whim or a necessity? Smoking-related illnesses; Cars can be dangerous; Can the Earth be overcrowded? Do we need glasses, lenses or a laser operation for the eyesight? Do the hormones reign our life?; Are we having a bacteriological war with influenza; Inherited diseases; Neuroses are inevitable nowadays; Weather forecasting – can we believe it?*

Travelling issues: *The places we must visit in our country; The places we must obligatory visit in the world; Hunting laws must be stricter; Is the Sun helpful or harmful; The influence of color on our mood; The life of a bird.*

Игра «Парламентские дебаты».

В рамках данной технологии формируется умение убедительно произносить публичную речь. Важно знать, что что «парламентские дебаты» достаточно популярная игра, проводятся ежегодные турниры Европы, Азии, мира - только в России проводится около 20 соревнований в год. Нам кажется возможным внедрять задания такого типа на уроках иностранного языка в вузе [3].

Ход игры:

- Разделить учащихся на пары, в которой один выступает «за» данную идею, другой «против». Темы выдаются заранее, дается возможность подготовки.
- Сначала выступает студент «за», продолжительность его речи две минуты. Цель: ознакомить слушателей с темой, огласить свой тезис, привести пару аргументов в защиту своей точки зрения.
- Далее приглашается участник «против», он должен огласить свою точку зрения, привести несколько аргументов в защиту своей идеи. Речь продолжается две минуты.
- На следующем этапе снова выступает участник «за», его речь продолжается четыре минуты. Зрители задают несколько вопросов. Задачи выступающего: привести новые аргументы в поддержку своей позиции, разбить доводы противника, ответить на вопросы аудитории и в конце произнести яркий тезис.
- Затем эксперт «против» также приводит новые доводы в поддержку своей позиции, разбивает аргументы противника, отвечает на вопросы аудитории и заканчивает выступление ярким тезисом, выступление продолжается четыре минуты.
- Заключительный этап: оба спикера выходят перед аудиторией, звучат аплодисменты. Зрители голосует – побеждает тот участник, чье выступление было наиболее убедительным. Необходимо прокомментировать сильные и слабые стороны противников, даются советы по совершенствованию выступления.

Возможные темы для проведения парламентских дебатов:

- Light drugs are easy to get
- Time restrictions for teens – are they fair?
- Voting should be obligatory, the absent people should be obliged to pay a high fee.
- Higher education should be for money. If you have no money, take a loan from the bank and return it after the graduation.
- The entrance to museums free
- Doping drugs are prohibited in sport
- Marriage is an old-fashioned thing

Словесные импровизации.

Обучаемый получает навык легко и непринужденно поддержать разговор на любую тему без предварительной подготовки, переключаться с темы на тему. Умение словесно импровизировать не снимает с говорящего ответственность за подготовку к переговорам, аргументы, тезисы и план выступления должны быть проработаны, однако данный навык позволяет компенсировать недостаток речевых средств и подготовки [3].

Польза навыка словесных импровизаций: а) формирование светской беседы с собеседником, снятие пауз-хезитаций во время разговора при сохранении спокойствия и уверенности в себе; б) способность избежать дословного заучивания текста, храня в памяти «скелет» из 20-30 ключевых слов; в) возможность получения дополнительного времени, чтобы обдумать ответ на поставленный вопрос; г) снижение степени стресса говорящего.

Приемы словесной импровизации.

- Ассоциации. В рамках данного приема обучающийся раскрывает не только заданную тему, но и распространяется на несколько вытекающих из нее тем, формируя «ромашку». Пример: *Food: It's hard to say what my favourite food is. There are so many delicious things in the world! I love salads and appetizers. You can enjoy them with a glass of champagne at a party. They are light and healthy. Main dishes are very important too. When you come from in the cold weather nothing can be better than a full plate of a hot yummy dish! Desserts are wonderful – with tea and coffee, liquors and lemonade, or simply when you are in a bad mood! But you can gain weight if you are too fond of sweets...*

- Вопросы к собеседнику или группе. Во время диалога или публичного выступления в случае возникновения затруднения при возникновении затруднения необходим адресовать собеседнику риторический вопрос. Это даст возможность передохнуть и активизировать активность и внимание слушателей. Пример: *Have you ever tasted pizza? I really love pizza with seafood, it's so nourishing and delicious. Are you fond of seafood? It could be absolutely awesome if it weren't so expensive, but in the market it's a bit cheaper. Do you sometimes go to the market? The products are fresher there, and the prices lower. Have you noticed that the prices have increased considerably this season?...*

- Переход по последнему слову по типу «паравозика». Это один из ведущих приемов в речи политиков и телеведущих. Суть приема в том, что необходимо уловить последнее слово в речи и начать развивать его как отдельную тему. Пример: *Let me tell you about my favourite food. I really adore pasta. I can cook it with all the possible ingredients: different vegetables, soups, herbs and mushrooms. I really love mushrooms. They grow in the forest and it's one of the best place in the world for me. I personally love going to the forest with a view to relax, breathe fresh air and collect some mushrooms. But the weather can always be rainy in our region. Rainy weather is not so bad when you are sitting at home with a book. I read a book recently...*

- Развитие темы по заданному слову. Студентам раздаются карточки со словом, на которое нужно развить в небольшую ситуацию, используя все возможные ассоциации с данным словом. Предполагается парная работа.

- Игра «теннис ассоциаций». Работая в паре, первый студент импровизирует на заданную тему 20-30 секунд, затем по хлопку от преподавателя ход переходит ко второму студенту, который должен уловить последнее произнесенное слово и развить его в отдельную ситуацию. *Let's speak about meals. People can take food in a number of places – at home, at a café or restaurant, at a students' canteen...* Хлопок, переход хода. *Students canteens are very cozy places, where you can chat with a friend, enjoy your meal, divert from the teachers and complicated sciences...* Хлопок, переход хода. *The subjects at the university appeared much more difficult than I expected. The requirements in all the humanity sciences are really too high...* Данным приемом тренируется способность быстро реагировать на меняющуюся тему разговора.

- Импровизация-интервью. В данном приеме студент кратко, но распространено в течении 20-30 секунд отвечает на поставленные учителем интересные вопросы: В этом упражнении говорящий кратко в течении 30-40 секунд отвечает на интересные вопросы, далее переход хода. Примеры вопросов: *What is happiness? Can the first love turn into a serious relationship? Are you proud of our country? Is education necessary to earn enough money?* [3].

Выводы. Приемы технологии «словесные импровизации» пока не успели надоесть студентам, поэтому их использование на занятиях по языку в вузе способствует не только развитию речевых навыков, но и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном Professional education Vestnik of Minin University. 2018. Volume 6, no. 3 пространство: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.5. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-5 С.
3. Шипунов С. Харизматичный оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация» / Сергей Шипунов. – М.: Локус Стэнди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. – 228 с.
4. Мищик П. Как проводить деловые беседы. - М.: Экономика, 1987. - 208 с.
5. ON MOTIVATION OF LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: RESEARCH EXPERIENCE IN RUSSIAN UNIVERSITY CONTEXT Arkhipova M.V., Belova E.E., Shutova N.V. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 677. С. 113-121.
6. Сахно И.В. Межкультурная компетенция как условие успешных бизнес-переговоров / И. В. Сахно // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. - 2014. - № 4(132). - С. 84-89.
7. Технология делового общения / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. - Минск: Экономпресс, 1999. – 120 с.

Педагогика

УДК:378.2

учитель-логопед Бойкова Ольга Валерьевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);

педагог-психолог Гвоздева Оксана Владимировна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);

учитель-логопед Мухина Зоя Александровна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и адаптации в обществе.

Ключевые слова: задержка психического развития, создание психолого-педагогических условий, организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Annotation. Psychological and pedagogical support of students with mental retardation as a complex technology, a special culture of support and assistance to the child in solving the problems of development, training, education, socialization and adaptation in society.

Keywords: mental development delay, creation of psychological and pedagogical conditions, organization of psychological and pedagogical support of students.

Введение. На современном этапе развития образование ориентируется на создание специальных условий, обеспечивающих полноценное развитие личности каждого ребенка и его самореализацию в жизни. В связи с этим, повышается значимость организации психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с задержкой психического развития (ЗПР).

ЗПР относится к слабовыраженным отклонениям в развитии когнитивных функций и занимает промежуточное место между нормой интеллектуального развития и патологией. Основные трудности, которые испытывают обучающиеся с ЗПР, связаны, прежде всего, с социальной (в том числе школьной) адаптацией и обучением.

Наиболее ярким признаком задержки психического развития исследователи (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и др.) называют незрелость эмоционально-волевой сферы, характеризующееся нестойкостью учебного поведения, снижением, а иногда невозможностью применения волевого усилия при выполнении различных видов деятельности. Кроме того, у детей наблюдается нарушение внимания: неустойчивость, снижение концентрации, повышенная отвлекаемость, зачастую сопровождающееся повышенной двигательной и речевой активностью.

Нарушение восприятия, обусловлены недостаточностью знаний об окружающем мире и выражается в затруднении построения целостного образа предмета, явления, неумении актуализировать знания в незнакомой, нестандартной ситуации.

Процессы памяти обучающихся с задержкой психического развития имеют свои особенности: дети значительно лучше запоминают невербальный материал, чем вербальный.

Задержка психического развития обуславливает недостаточность, в некоторых случаях, грубое нарушение речи. У детей наблюдается темповая задержка речи, при неблагоприятных условиях развития и проявлениях церебрально-органического характера можно наблюдать общее недоразвитие речи, при котором нарушается развитие всех компонентов речи: фонетико-фонематических, лексико-грамматических, затруднено понимание речи.

У обучающихся с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это проявляется при освоении различных учебных предметов: математики, где требуется достаточно высокий уровень развития словесно-логического мышления; русского языка, требующего владения в достаточной мере операциями мышления (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование) и др.

При этом ЗПР не является препятствием на пути к освоению общеобразовательных программ обучения, которые требуют определенной корректировки и адаптации в соответствии с особенностями развития ребенка.

Изложение основного материала статьи. По мнению Е. В. Ватиной, детям с задержкой психического развития можно обеспечить полноценное развитие и образование при условии своевременной и организованной коррекционно-развивающей работы, с учетом особенностями психофизического развития каждого отдельного ребенка. Это позволит максимально скорректировать временное отставание в развитии и предотвратить возникновение вторичных нарушений у детей [2]. Коррекционно-развивающая помощь может быть организована при организации комплексного психолого-педагогического сопровождения.

В трактовке М. Р. Битяновой сопровождение понимается как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимального успешного обучения данного конкретного ребенка), опираясь на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [5].

Главной особенностью коррекционной работы является междисциплинарный подход к формированию у обучающихся тех или иных навыков, который предполагает:

- диагностическое обследование ребенка на момент поступления его в 1 класс для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;
- обратную связь с семьей для получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;
- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологом и детским психиатром, для контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания ему временной медицинской помощи;
- построение занятий, уроков с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- проведение коррекционных занятий, уроков интегративного характера, которые дают возможность одновременного решения нескольких разноплановых задач;
- индивидуально-дифференцированный подход;
- построение программы по спирали: на каждом следующем этапе усложняются задачи работы и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются;
- использование игровой мотивации на всех занятиях, уроках;
- преемственность в работе учителя, логопеда, психолога, дефектолога: на аналогичном материале в рамках одной темы каждый из специалистов решает общие и специфические задачи.

Реализация технологии сопровождения школьников проходит пять этапов (по Э.М. Александровской):

- подготовительный,
- диагностический,
- коррекционно-развивающий,
- повторной диагностический,
- консультативно-методический [1].

Реализация диагностической, прогностической, коррекционной функций предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и построение системы психолого-педагогического сопровождения.

Содержание психолого-педагогического сопровождения может быть направлено на установление доверительной связи между взрослым и ребенком, удовлетворение потребности ребенка в безопасности, предупреждение негативных привычек, нежелательного поведения, нервно-психического утомления, срывов и так далее.

Основной организационной формой работы всех специалистов, участвующих в сопровождении ребенка с ЗПР, является школьный психолого-педагогический консилиум. Психолого-педагогический консилиум направлен на решение двух основных задач:

- постановка психолого-педагогического заключения о характере и причинах, которые вызывают сложность в обучении, адаптации ученика;
- разработка путей решения выявленных проблем и оказание коррекционной, психологической и педагогической помощи учащемуся и его семье.

Состав консилиума должен быть достаточно гибким, чтобы представить интересы всех заинтересованных сторон. Это постоянные и специально приглашённые участники консилиума. Постоянные участники это администрация школы, педагоги, классные руководители, социальный педагог, специалисты службы сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог). В качестве приглашённых участников могут привлекаться другие специалисты, в том числе медицинские работники.

Психолого-педагогический консилиум помогает избежать формальности и субъективного отношения в решении проблемы каждого учащегося. Данная форма работы помогает расширить возможности специалистов службы сопровождения и сделать их работу более конкретной и результативной.

Коррекционно-развивающий этап психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития осуществляется посредством проведения индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий.

Систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий существенно повышает уровень образовательных возможностей детей. Занятия создают условия для развития у детей познавательных интересов, формируют способность к выполнению самостоятельной целенаправленной деятельности. Целью занятий является ликвидация имеющихся или предупреждение возможных пробелов в знаниях учащихся, коррекция недостатков психического развития, адаптация школьников к учебной деятельности. Основное содержание занятий необходимо связать с непосредственным восприятием предметов и явлений общественной жизни и природы, с наблюдением за деятельностью взрослых. Поэтому на занятиях используют по возможности все анализаторы и применяют разнообразные наглядные приемы: показ упражнений, использование наглядных пособий, имитации зрительных, звуковых ориентиров [2].

Особое значение психолого-педагогическое сопровождение приобретает в преодолении трудностей в освоении навыков чтения и письма, так как оно направлено на создание специальных психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение коррекции трудностей в освоении навыков чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития будет осуществляться в несколько этапов.

На подготовительном этапе проводится анализ работ ребенка (школьный дневник, тетради по русскому языку и другим предметам, творческие поделки, рисунки), знакомство с медицинской документацией (медицинская карта ребенка или выписки из нее специалистами: педиатра, невропатолога, психоневролога, отоларинголога и др.), характеристиками педагогов на ребенка, беседа с родителями.

На диагностическом этапе устанавливается контакт с ребенком, план проведения обследования, специалистами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем лечебно-физической культуры (ЛФК), учителем начальных классов) будут проводиться диагностические методики, отобранные специально для детей с ЗПР с учетом их психофизиологических особенностей.

После проведения диагностики и определения направлений работы всех участников сопровождения (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя начальных классов учителя лечебно-физической культуры) начинается реализация коррекционно-развивающего этапа психолого-педагогического сопровождения обучающегося.

Повторная диагностическая работа проводится, чтобы определить эффективность выбранных направлений коррекционно-развивающей работы, необходимость ее корректировки в соответствии с полученными результатами проведенной работы, отследить динамику, определить направления дальнейшей работы специалистов.

На консультативно-методическом этапе проводится беседа с родителями и учителями по вопросам обучения школьников, даются рекомендации учителям, воспитателям, работающим с учеником, родителями.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является не только суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как особая комплексная культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и адаптации в обществе. Цель сопровождения – создание таких психолого-педагогических условий, при которых ребенок с особыми образовательными потребностями сможет стать субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Литература:

1. Авдулова Т. П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). Изд.: ВЛАДОС, 2016
2. Ватина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. - РИО ФГБОУ ВПО «СГПИ», 2012
3. Волков Б.С. Психология младшего школьника. Изд. Эксмо, Москва, 2010.
4. Вильшанская А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум. Организационные основы деятельности. Изд.: Учитель, 2008.
5. Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко, С. К. Хаидов. - Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

студент-магистр Колтохина Ольга Павловна

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации и управления самостоятельной работой студентов - будущих педагогов с использованием интерактивных форм обучения. Выделяются проблемы организации самостоятельной работы студентов и ее роль в подготовке будущих педагогов. Рассматриваются основные принципы и задачи интерактивного обучения студентов педагогического вуза. Актуализируется значимость различных видов интерактивных форм обучения студентов, используемых в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интерактивная технология, педагогическая деятельность, будущий педагог, активные методы обучения, интерактивные формы обучения.

Annotation. The article discusses the process of organizing and managing the independent work of students - future teachers using interactive forms of education. The problems of organizing independent work of students and its role in the preparation of future teachers are highlighted. The basic principles and tasks of interactive training of students of a pedagogical university are considered. The importance of various types of interactive forms of teaching students used in the educational process of the university is updated.

Keywords: independent work, interactive technology, pedagogical activity, future teacher, active teaching methods, interactive forms of education.

Введение. Современные тенденции развития высшего профессионального образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Совершенствование процесса обучения должно быть направлено на создание необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, обеспечение успешного обучения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, соуправление, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно описать, как субъект-субъектные.

Преподавателям необходимо целенаправленно и напористо овладевать активными и интерактивными формами и технологиями проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки.

В связи с этим самостоятельная работа студентов педагогического вуза приобретает новую «роль» в процессе обучения. Самостоятельная работа становится ведущей формой организации обучения, и вместе с тем возникает проблема ее активизации. Активизировать самостоятельную работу значит значительно повысить ее роль в достижении новых образовательных целей, придав ей проблемный характер и мотивирующий субъектов на отношение к ней как ведущему средству формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Использование активных методов в процессе проведения занятий, выявление технологических процессов, операций и приемов организации обучения и составляют основу активной технологии обучения в высшей школе. Одним из современных направлений развития активного обучения является интерактивное обучение. Понятие «интерактивные технологии» рассматривается как современный этап развития активных методов обучения.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать современные интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Ведущая цель организации и осуществления самостоятельной работы студентов должна совпадать с целью обучения студента и его будущей квалификационной степени – подготовкой бакалавра или магистра. При организации самостоятельной работы студента важным и необходимым условием становятся формирование умения самостоятельной работы для приобретения знаний, навыков и возможности организации учебной и научной деятельности. Также целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности.

Самостоятельная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Задачами самостоятельной работы студентов являются:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

- развитие исследовательских умений;
- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к итоговым зачетам и экзаменам.

В современной педагогической литературе, представляя отличительные особенности активного и интерактивного обучения, ученые указывают следующее: основным способом организации взаимодействия преподавателя и обучающихся становится не только активная обратная связь между педагогом и обучающимися, но и организация взаимодействия обучающихся между собой; взаимодействие преобладает над воздействием. На наш взгляд, это не совсем верно, т.к. и активные методы обучения включают групповые формы обучения и субъект-субъектное взаимодействие. Однако в процессе интерактивного обучения меняются ведущие функции преподавателя. Преподаватель выполняет функции организатора и помощника, коллективное обучение в маленьких группах становится основной формой организации обучения.

Важнейшей составляющей процесса обучения в вузе является организация и осуществление самостоятельной деятельности, опираясь на принципы индивидуализации и ориентации на конкретную личность обучающегося. «Для формирования учебной самостоятельной деятельности в личностно ориентированном образовании необходимо создать учебную ситуацию, в которой в условиях дидактической игры организуется диалоговое взаимодействие обучающего и обучающегося, направленное на решение учебной задачи, обеспечивающее усвоение содержания образования» [2]. Вследствие сказанного внедрение интерактивных форм обучения выступает как одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Исходя из этого, основные методические нововведения тесно связаны сегодня с применением именно интерактивных форм обучения.

Интерактивное обучение предполагает взаимодействие, взаимовлияние участников учебного процесса. Студенты и преподаватели находятся в режиме беседы, диалога между собой. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на формы организации, при которых обучающиеся включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные формы обучения.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных форм обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Интерактивные формы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы и самостоятельности.

Интерактивное обучение выступает как специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, и в ходе этого студент приобретает знания и навыки, а также формируется база для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала; самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- формирование у обучающихся собственного мнения и отношения; формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог);
- тестирование;
- разминки;
- обратная связь;
- дистанционное обучение;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула);
- разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);

- тренинги.

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе обучения в вузе позволят приобрести:

конкретному обучающемуся:

- опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой;

- развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в своей профессии;

- освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области;

учебной группе:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;

- формирование ценностно-ориентационного единства группы;

- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;

- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;

системе преподаватель – группа:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях.

Практика организации самостоятельной работы студентов в вузе с использованием интерактивных форм обучения показывает, что в значительной степени происходит интенсификация процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний; повышается мотивация и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности обучающихся, побуждает их к конкретным действиям; обеспечивает не только усвоение знаний, формирование умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрывает новые возможности обучающихся, что является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей, активизируют интерес и повышают их мотивацию к учебно-познавательной деятельности.

Выводы. Для достижения результативности выполнения самостоятельной работы, студенты должны четко понимать ее полезность для успешного построения карьеры и практического использования полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Анализируя активные и интерактивные формы обучения в сопровождении педагога, применяемые при выполнении блока самостоятельной работы, можно сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная работа выходит на первый план и приобретает новую роль: она постепенно превращается в ведущую форму организации учебного процесса.

2. В результате самообразовательной деятельности студенты включаются в процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний.

3. По мере продвижения студентов от курса к курсу значение и объемы самостоятельной работы постоянно возрастают, а формы ее организации становятся более разнообразными.

4. Творческая составляющая в самостоятельной работе студентов должна стать неотъемлемой ее частью.

5. В процессе организации самостоятельной работы педагог как источник и ретранслятор готовых знаний исчерпывает свои функции и становится научным консультантом и соавтором творческой деятельности.

6. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс становится необходимым для эффективной организации самостоятельной работы студентов и учета их индивидуальных достижений.

7. Возникает острая необходимость в организации повышения педагогической квалификации преподавательского состава в вопросах организации самостоятельной работы студентов.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Особенности организации контактной самостоятельной работы студентов вуза // В сборнике: Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований материалы и доклады XXIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 120-122.

2. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 1.

3. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 4.

4. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Управление самостоятельной работой обучающихся заочной формы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 3-2. С. 61-63.

5. Прохорова М.П., Семченко А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. № 2.

6. Хамдамов У.Э., Хидирбаев Ш.Е. Место самостоятельной работы студентов в учебном процессе // Молодой ученый. 2014. №11. С. 426-427.

7. Челнокова Е.А., Кузнецова С. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1.

УДК: 372.8

старший преподаватель кафедры высшей математики, аспирант кафедры педагогического образования и документоведения Вахрушева Инна Алексеевна

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

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен математической направленности студентов технического вуза, процесс ее формирования у студентов технического вуза в ходе профессиональной подготовки. Представлена характеристика понятия «математическая направленность студента технического вуза», ее содержательный аспект, структура и функции.

Ключевые слова: математическое образование, профессиональная подготовка, математическая подготовка, математическая направленность студентов технического вуза, формирование математической направленности студентов.

Annotation. The article considers the phenomenon of mathematical orientation of students of a technical college, the process of its formation among students of a technical college during vocational training. The characteristic of the concept “mathematical orientation of a student of a technical college”, its meaningful aspect, structure and functions is presented.

Keywords: mathematical education, vocational training, mathematical preparation, mathematical orientation of students of a technical college, the formation of a mathematical orientation of students.

Введение. Подготовка выпускников технического вуза, в основе которой лежит, в частности, математическое образование, является одной из важнейших составляющих научно-технического прогресса. В настоящее время Российское общество остро нуждается в выпускниках технических вузов новой формации, инноваторах, обладающих креативным мышлением и способностью к изобретательству. Современный выпускник технического вуза – это не только хороший производственник, но и специалист, который должен отличаться научной и технической эрудицией, стремлением к постоянному развитию своих профессиональных интересов, критическим подходом к поиску конструктивных решений производственных проблем. В любой области выпускник технического вуза должен действовать самостоятельно, инициативно и творчески, поскольку одной из главных компетенций его подготовки является способность адаптироваться к стремительно возрастающим требованиям в области новых программных продуктов, современной техники, новейших технологий. Таким образом, проблема математического образования студентов в техническом вузе представляется актуальной и является предметом изучения многих современных исследователей [9, 13].

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка студентов технического вуза, и, в частности, математическая подготовка, как один из ее аспектов, является главным фактором формирования математической направленности обучающихся. Студент технического вуза должен получить фундаментальную математическую подготовку для решения профессиональных задач математическими методами.

Ученые считают, что в математической подготовке студентов технического вуза наиболее сложной задачей является формирование умений, связанных с решением инженерных задач и отмечают, что плодотворной может быть только глубокая совместная работа математических, общетехнических и специальных кафедр. Математическая подготовка выпускника технического вуза должна учитывать потребности специальности и использовать современные математические идеи и подходы (моделирование, оптимизация, вероятностные и статистические методы, ориентация на компьютерные технологии) [13]. Это позволяет заключить, что для становления успешного высокопрофессионального специалиста технического профиля необходимо формирование его математической направленности в процессе профессиональной подготовки [5].

Направленность является ведущей характеристикой личности, ее базовым, интегративным элементом. Математическая направленность студента технического вуза выступает одним из видов направленности личности и отражает отношение обучающегося к математической подготовке и профессиональной деятельности, она также связана с познавательной направленностью, которая определяет предпосылки приобретения ими глубоких математических знаний и умений, лежащих в основе формирования профессионального сознания, необходимого выпускнику технического вуза [5].

В разных концепциях направленность раскрывается по-разному. С.Л. Рубинштейн определяет направленность как динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют деятельность [12], Б.Г. Ананьев – как основную жизненную направленность [1], А.Н. Леонтьев – как смыслообразующий мотив [4], А.С. Прангшвили – как динамическую организацию сущностных сил человека [11]. Б.Ф. Ломов находит, что именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности [7]. К.К. Платонов считает, что направленность личности – это совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрений, убеждений [10]. По мнению Л.И. Божович, Р.С. Немова – это совокупность устойчивых и относительно независимых от наличных ситуаций динамических тенденций, воплощающихся в мотивах, ориентирующих, направляющих деятельность личности [2, 8]. В нашем исследовании мы будем придерживаться мнения О.В.Лешер, М.Е.Дуранова, В.И.Жернова, которые определяют направленность личности как сложный феномен, выполняющий целеполагающую и интегративную функции в развитии личности. Направленность, по их мнению, это целеустремленность человека, где ведущее место принадлежит доминирующим отношениям, которые определяют поведение, деятельность личности. Под направленностью личности ученые понимают интегративную подструктуру личности, обеспечивающую целеустремленность, целостность и устойчивость конкретного содержания ее деятельности, выражающуюся в ее принципах, взглядах, убеждениях, идеалах, установках, потребностях, мотивах, интересах [3].

Несмотря на то, что проблеме формирования направленности личности посвящено достаточно много исследований ученых, в определении содержания понятия «направленность личности», нет единого мнения.

Анализ научной литературы показал, что в различных трактовках направленность личности раскрывается по-разному, но все исследователи считают направленность ведущей характеристикой личности и связывают ее с потребностно-мотивационной сферой личности, включающей в себя потребности, мотивы, ценностные ориентации, а также волевые, эмоциональные, интеллектуальные особенности, которые определяют интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения и установки личности, способствующие выбору целей, средств, способов и путей достижения жизненных целей.

Исследований, посвященных проблеме формирования математической направленности обучаемых значительно меньше, при этом рассматриваются отдельные аспекты данного понятия, поэтому проблема формирования математической направленности студентов технических вузов остается мало изученной. Ее отдельные аспекты, в частности, ценностное отношение к математическому образованию изложены в исследовании О.В. Лешер, З.С. Акмановой, Е.М. Гугиной, при этом под ценностным отношением обучающихся к математическому образованию авторы понимают внутреннее убеждение личности в значимости получаемого математического образования, связанное с эмоционально-волевой сферой личности и ее активностью в учебно-познавательной деятельности [6].

Анализ психолого-педагогических исследований и собственный опыт педагогической деятельности позволяет нам сформулировать следующее определение. Под математической направленностью студента технического вуза мы понимаем интегративное качество его личности, обеспечивающее нацеленность на мотивированную познавательную математическую деятельность, формирование интересов и потребностей в приобретении математических знаний, позитивное отношение к математической деятельности, осознание ценности математических знаний в профессиональной подготовке, способствующих дальнейшему саморазвитию студента.

В структуре математической направленности нами выделены следующие компоненты:

1) Мотивационно-потребностный компонент, включающий в себя потребности и мотивы, а также цели, интересы, убеждения, идеалы, установки, раскрывает содержательную сторону понятия математической направленности студента, является основополагающим среди остальных компонентов.

2) Ценностный компонент (ценности и ценностные ориентации, мировоззрение) определяющий предпочтительный выбор целей, путей и средств познавательной деятельности, установку на развитие и саморазвитие математической направленности, формирование у студентов социально значимых ценностных ориентаций.

3) Когнитивный компонент, включающий в себя знания, умения, представления, сущность математической направленности, ее функции и роль в процессе математической подготовки профессионального становления и развития личности студента. Кроме того, к когнитивному компоненту можно отнести знания и умения, связанные с анализом собственной математической направленности, определение целей собственного развития, осуществление самоуправления собственным развитием математической направленности.

4) Рефлексивный компонент, включающий в себя анализ и оценку собственной математической деятельности, оценивание образа своего «Я» как субъекта профессиональной активности в процессе математической подготовки, оценивание перспектив саморазвития, отношение к математической деятельности.

Выявление функциональной значимости отдельных компонентов математической направленности студентов технического вуза позволяет сделать педагогический процесс более эффективным и составляет основу формирования их математической направленности, что, в свою очередь, необходимо для качественной профессиональной подготовки будущих выпускников технического вуза.

Все структурные компоненты математической направленности студента технического вуза находятся в определенных отношениях, связях. Интересы, потребности, мотивация связаны целеполаганием, ценностными ориентациями. Их взаимосвязь реализуется на уровне выполняемых функций:

1. Целеполагающая и ценностно-ориентировочная функции, которые играют важную роль в развитии всех компонентов математической направленности личности.

2. Прогностическая и интегративная функции, придающих процессу развития математической направленности целостность.

3. Методологическая и воспитательная функции.

Мировоззрение, убеждения, идеал, установки выполняют также методологическую, интегративную, побуждающую и воспитательную функции. Цель и потребности выполняют функцию движущих сил и прогнозируют результаты познавательного взаимодействия преподавателя и студентов. Ценностные ориентации студентов технического вуза обеспечивают формирование их математической направленности, способствуют логическому построению учебно-воспитательного процесса. Установка на познавательную математическую деятельность имеет, кроме вышеперечисленных, гностическую функцию, которая обеспечивает качественную математическую подготовку студентов технического вуза. К функциям мировоззрения можно отнести наличие установки на математическую деятельность, формирование личностно-ценностных мотивов, систематический самоанализ отношения к математической деятельности и на основе самоанализа проведение самокоррекции своих действий [5].

Выводы. Таким образом, можно заключить, что профессиональная подготовка студентов технического вуза, и, в частности, их математическая подготовка, как один из ее аспектов, является главным фактором формирования математической направленности обучающихся. Для становления успешного высокопрофессионального специалиста технического профиля необходимо формирование его математической направленности в процессе профессиональной подготовки.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития // Психология личности. – Самара, 2000. – Т.2 – с. 47.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. - ISBN 5-89395-285-5.

3. Дуранов, И.М. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / И.М. Дуранов, М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О.В. Лешер - Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 356 с. - ISBN 5-86781-005-4.

4. Леонтьев, А. Н. Формирование личности / А. Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2002. – 332 с.
5. Лешер О. В. Педагогические условия развития математической направленности студентов технического вуза / О.В. Лешер, И.А. Вахрушева// Мир образования – образование в мире. - 2016. - №1(61). – с.145-149.
6. Лешер О. В. Формирование ценностного отношения студентов технического университета к математическому образованию на основе компетентностного подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки / О.В. Лешер, З.С. Акманова, Е.М. Гугина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. - № 12. – с. 77-85.
7. Ломов, Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 287 с.
8. Немов, Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч./ Р. С. Немов. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 352с.- ISBN: 5-305-00062-9.
9. Павленко С.А. Современное состояние и перспективы развития математического инженерного образования в России / С.А. Павленко // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – с. 76-78.
10. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с. - ISBN 0801021.
11. Прангишвили, А.С. Исследования по психологии установки [Текст] / А. С. Прангишвили. – Тбилиси: ТГУ, 1971. – 180 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). - ISBN 978-5-314-00016-8
13. Сагателова Л.С. Проблемы математического образования студентов в техническом вузе / Л.С. Сагателова, Т.В. Пылинская // Primo Aspectu. – 2013. – Т.13. – № 9 (112). – с. 131-134.

Педагогика

УДК: 796.011:378.4:004.77

преподаватель кафедры физической культуры Веснина Вера Анатольевна

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (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);

преподаватель кафедры физической культуры Стародубцева Наталья Викторовна

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

УВЕЛИЧЕНИЕ УРОВНЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Специалисты указывают на необходимость более широкого использования современных информационных мобильных технологий связи в образовательном процессе. Анализ литературы показывает, что данные технологии в процессе физического воспитания студентов используются лишь в качестве вспомогательных технических средств и не оказывают должного влияния на качество процесса обучения. Авторы провели исследование, связанное с повышением уровня двигательной активности студентов за счет применения современных мобильных технологий связи и общения, популярных среди молодежи.

В ходе исследования студентам было предложено выполнять фото и видео отчеты о своих фитнес-тренировках и размещать данные в популярных социальных онлайн-сетях и мессенджерах: Viber и WhatsApp. Размещение данных способствовало сохранению высокого уровня мотивации к регулярным занятиям ДА, за счет количества просмотров и комментариев пользователей интернет-ресурсов. Результаты исследования показывают, что использование мобильных информационных технологий и интернет-ресурсов в процессе фитнес-тренировок позволяет поддерживать уровень еженедельной ДА молодых людей на приемлемом, для поддержания физических кондиций студентов, уровне (330–360 мин.).

Ключевые слова: студенты; здоровье; двигательная активность (ДА); информационные сети; интернет-ресурсы.

Annotation. Experts point to the need for greater use of modern information mobile communication technologies in the educational process. Analysis of the literature shows that these technologies in the process of physical education of students are used only as auxiliary technical means and do not have a proper impact on the quality of the learning process. The authors conducted a study related to increasing the level of physical activity of students through the use of modern mobile communication technologies, popular among youth.

During the study, students were asked to perform photo and video reports on their fitness training and post data in popular social online networks and messengers: Viber and WhatsApp. Placement of data contributed to maintaining a high level of motivation for regular PA, due to the number of views and comments of users of Internet resources. The results of the study show that the use of mobile information technologies and Internet resources in the process of fitness training allows you to maintain the level of weekly PA young people at an acceptable level to maintain the physical condition of students (330-360 min.).

Keywords: Students; health; physical activity (PA); information networks; Internet resources.

Введение. Для специалистов становится все более очевидно, что одним из самых перспективных способов совершенствования любого процесса человеческой деятельности, в том числе и образовательного процесса, является его информатизация. Глубокое проникновение различных информационных и коммуникационных мобильных технологий в различные виды образовательной деятельности становится отличительным признаком современной системы образования [7]. По мнению А.М. Доронина, необходимость тесной интеграции педагогических и информационных технологий в систему

образовательной деятельности учебных заведений и реорганизации данной системы уже давно назрела [2]. По мнению ученых, процесс физического воспитания современных молодых людей, также нуждается в использовании различных мобильных технологий и интернет-ресурсов, позволяющих повысить уровень мотивации молодежи к регулярной ДА и способствующих укреплению их физического здоровья [8; 17; 20].

Эксперты отмечают, что большое количество современных молодых людей не владеют достаточными знаниями о пользе регулярной физической активности в рамках сохранения своего физического здоровья и ведения здорового образа жизни [18]. По мнению ученых, реальную помощь в решении данной проблемы может оказать активное использование информационных компьютерных систем и мобильных технологий в процессе обучения молодежи в различных образовательных учреждениях [4], в частности в процессе физического воспитания молодых людей [3; 11]. Д.А. Васильев утверждает, что использование современных компьютерных технологий дает возможности вывести качество процесса физического воспитания студентов на более высокий уровень, за счет сбора, анализа и систематизации информации об уровне физического развития и двигательной активности обучающихся [1]. Специалисты отмечают, что информационные компьютерные технологии в физическом воспитании молодежи используются для разработки различных диагностических и управляющих программ оздоровительной физической культуры обучающихся [10]. Деятельность кафедр физического воспитания в вузах, по мнению Н.В. Лапчинской, в современных условиях должна включать в себя обязательное использование широкого спектра информационных технологий: интернет-ресурсы, мобильные устройства, компьютерные программы и т.д. [6]. В тоже время есть исследования, показывающие, что информационные компьютерные технологии применяются в образовательном процессе по физической культуре, лишь как вспомогательные средства и не оказывают значимого воздействия на качество образовательного процесса [12].

Выявлено, что современные молодые люди проводят за экранами мониторов и других мобильных устройств значительную часть времени [5]. К сожалению, излишняя увлеченность значительной части молодежи интернетом и компьютерными играми оказывает негативное влияние на уровень физического здоровья молодых людей. Таким образом, следует использовать привлекательность социальных сетей и онлайн-общения для молодых людей в деле увеличения ДА пользователей интернета [17]. Специалисты считают, что увеличение повседневной ДА молодых людей является важнейшим фактором профилактики различных заболеваний, поскольку выявлено значимое снижение показателей физического здоровья студентов в период обучения, связанное с недостатком ежедневной ДА [9; 13].

Отечественные и зарубежные научные исследования показывают, что наличие возможности социального общения и сравнения результатов фитнес-тренировок в онлайн-сетях, позволяет довольно значимо увеличить уровень повседневной ДА современных молодых людей [14; 19], в том числе и студентов вузов [17]. Однако специалисты также отмечают, что интеграция современных компьютерных технологий в процесс обучения студентов находится еще в начальной стадии своего развития и нуждается в комплексных дополнительных исследованиях [16]. Таким образом, выявлено противоречие между потенциальными возможностями положительного влияния интернет-ресурсов и мобильных информационных технологий на уровень физического здоровья пользователей и негативным влиянием интернета и онлайн-ресурсов на здоровье современных молодых людей.

Целью исследования авторы определили возможность существенного увеличения уровня еженедельной ДА молодых людей – студентов вузов, за счет выбора формы проведения занятий ДА и активного распространения и обмена информацией о тренировках пользователей в популярных среди молодежи онлайн-сетях и мессенджерах.

Изложение основного материала статьи: Исследование проводилось на базах Сибирского федерального университета (СФУ) и Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ), в 2017-2018 годах. Участники исследования: молодые люди (19-20 лет): юноши (n=55) и девушки (n=57), студенты 2 курса обучения. Все участники прошли медицинский осмотр в поликлиниках вузов и не имели противопоказаний к занятиям физической культурой и спортом. Все участники (n=112) дали свое добровольное согласие на участие и публикацию результатов исследования. Отбор участников исследований проводился авторами с учетом результатов контрольных нормативов по общей физической подготовке, для увеличения достоверности эксперимента. Все молодые люди на момент начала исследования имели приблизительно схожие результаты в тестовых испытаниях на силу, быстроту и выносливость.

Молодые люди случайным образом были разделены на 4 примерно равные группы: группа №1 – юноши (n=28) и группа №3 – девушки (n=29) стали контрольными, группа №2 – юноши (n=27) и группа №4 – девушки (n=28) стали экспериментальными. На момент начала исследований уровень еженедельной ДА молодых людей составлял примерно 270–300 мин., с учетом времени занятий физической культурой в вузах. Участники всех групп получили задание повысить уровень своей еженедельной ДА: от 350 до 400 минут в неделю – юноши, от 300 до 350 минут – девушки, и поддерживать достигнутый уровень в течение всего срока действия эксперимента (2017-2018 учебный год). Для достижения цели студентам предлагалось использовать для занятий ДА различные спортивные объекты вузов: бассейны, фитнес-залы с различными силовыми и кардиотренажерами, открытые спортивные площадки с полями для футбола, волейбола и стритбола. Учет количества посещений фитнес-тренировок и общего объема времени, потраченного на ДА проводился координаторами эксперимента из числа преподавателей кафедр физической культуры и тренеров-инструкторов вузов. Выбор формы проведения занятий и характера ДА должен был, по мнению авторов статьи, способствовать достижению заявленного уровня еженедельной ДА у исследуемых молодых людей. Участники контрольных групп получили задание не публиковать данные о своих тренировках в социальных сетях и не делиться подробностями исследования с друзьями и знакомыми посредством использования интернет-ресурсов и онлайн-мессенджеров. В экспериментальных группах действовало условие о необходимости коротких: фото (8-10 фотографий) или видео (2-3 мин.) отчетов с фитнес-тренировок у всех участников групп. Данные отчеты загружались студентами на свои персональные страницы в популярных онлайн-сетях: ВКонтакте, Mail.ru, Instagram и рассылались подписчикам и знакомым молодых людей посредством онлайн-мессенджеров: Viber и WhatsApp. По мнению авторов исследования, рассылка данных о занятиях ДА и размещение фото и видео данных в онлайн-сетях должно способствовать поддержанию достаточно высокого уровня мотивации к регулярным занятиям ДА. Должный уровень мотивации к регулярным фитнес-тренировкам должны были, по мнению авторов, обеспечить оценки и

комментарии подписчиков и других пользователей интернет-ресурсов и онлайн-сетей, размещаемые в ответ на рассылку и загрузку фото и видео файлов.

В исследовании оценивались показатели общего времени ДА студентов всех групп и длительность сохранения определенными условиями эксперимента уровня еженедельной ДА студентов в течение учебного года. Сравнительный анализ полученных данных о времени ДА участников исследования проводился с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты оценки данных общего объема времени, потраченного студентами на ДА в течение каждой недели исследования, представлены на Рис. 1.

Еженедельный объем ДА студентов

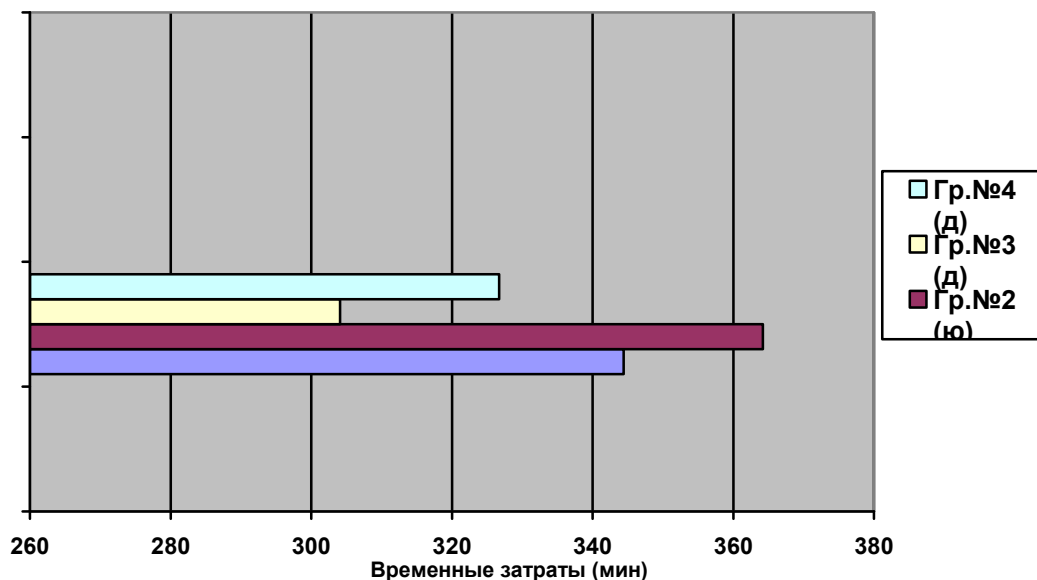


Рисунок 1

Анализ данных средних значений временного объема еженедельной двигательной активности студентов, показал, что выполнить основное условие эксперимента по поддержанию необходимого уровня ДА удалось студентам экспериментальных групп (Гр. №2 и Гр. №4) и девушкам из контрольной группы (Гр. №3). Юноши, представляющие контрольную группу (Гр. №1) не смогли поддерживать еженедельную ДА на заданном уровне. У девушек, обнаружено достоверное ($P < 0,01$) превосходство в показателях объема времени ДА в пользу экспериментальной группы. Юноши из экспериментальной группы показали наиболее высокие (более 360 мин. в неделю) средние значения объема ДА из всех участников исследования.

Анализ данных временных затрат студентов на еженедельную ДА в течение каждого месяца исследования показывает, что ни одна из групп не смогла выполнить условие эксперимента по сохранению временного объема ДА на рекомендуемом уровне. Наиболее близки к выполнению данного условия были студентки экспериментальной группы (Гр. №4). Лишь в одном из 10 месяцев наблюдений девушкам не удалось преодолеть временной порог в 300 минут ДА в неделю. Девушкам из контрольной группы (Гр. №3) удалось выполнить условие эксперимента в 6 из 10 месяцев наблюдений. Юноши из экспериментальной группы (Гр. №2) выполнили условие преодоления порога ДА – 350-400 мин. в 7 из 10 месяцев проведения исследования. Юноши из контрольной группы (Гр. №1) смогли преодолеть указанный порог лишь в пяти месяцах из всего периода исследования.

Результаты оценки общего объема времени, потраченного студентами на еженедельную ДА в течение каждого месяца исследования, представлены на Рис. 2.

Объем недельной ДА студентов (месяц)

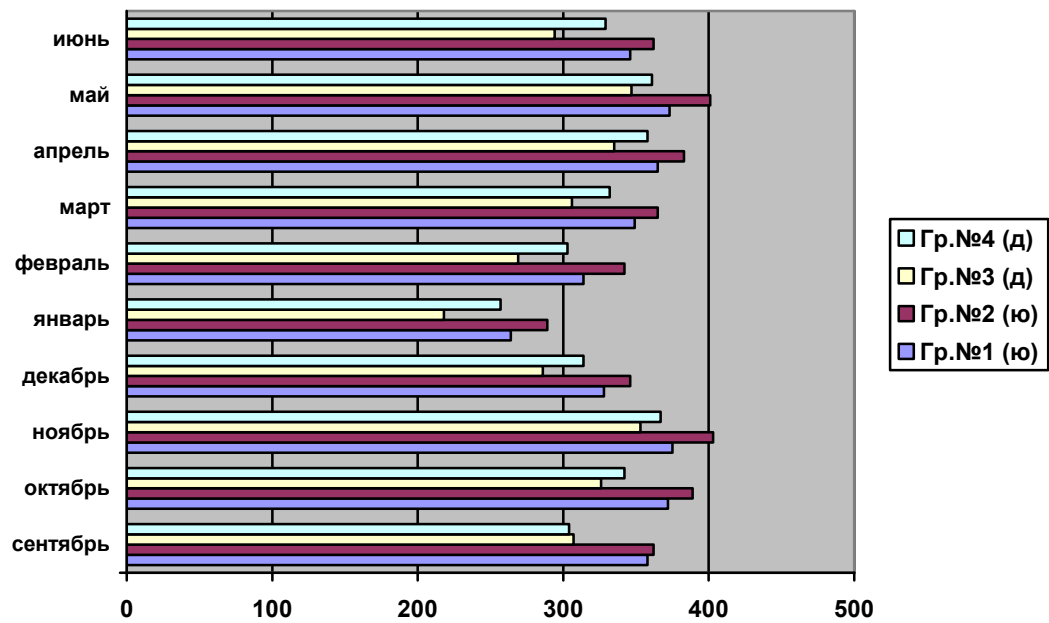


Рисунок 2

Также следует отметить, выявленную авторами зависимость поддержания уровня ДА от количества положительных реакций пользователей онлайн-сетей, подписанных на новостные рассылки от студентов экспериментальных групп. Авторы рассчитали, используя сервис Socialbakers (позволяющий рассчитать уровень вовлеченности пользователей к информации в постах) [15], данные о реакции других пользователей интернета на информацию о тренировках, размещенную участниками исследования. Уровень вовлеченности (УВ) в данном случае представляет собой соотношение между активными действиями других пользователей: «лайками», «репостами», сообщениями и др., и количеством данных пользователей, посетившими страницу участника исследований и увидевшими отчеты о фитнес-тренировках.

Анализ УВ других пользователей интернета, посещающих страницы участников исследования в популярных социальных сетях, показывает, что существует некоторая зависимость между уровнем ДА студентов и реакцией других пользователей социальных сетей на данные о проведенных тренировках. Можно увидеть, что среднее количество положительных оценок пользователей социальных сетей существенно ($P < 0,01$) изменяется в зависимости от месяца исследования. Данное обстоятельство, по мнению авторов, связано с особенностями учебной деятельности студентов, традиционно зимние месяцы: декабрь и январь являются периодом напряженной подготовки к сдаче экзаменационной сессии. В этот период зафиксировано снижение, как уровня ДА студентов, так и УВ других пользователей интернета в физкультурную деятельность участников исследования. В другие месяцы выявлено достаточно стабильное, более 80 положительных оценок пользователей, состояние УВ у девушек из экспериментальной группы. У юношей стабильный период УВ, более 60 положительных оценок пользователей, выявлен с марта по июнь. Увеличение УВ совпадает с ростом ДА участников исследования (юношей) в периоды с сентября по ноябрь, и с марта по май. Данные о динамике УВ пользователей социальных сетей, положительно реагирующих на отчеты о еженедельных фитнес-тренировках студентов из экспериментальных групп, представлены на Рис. 3.

Уровень вовлеченности пользователей интернета в деятельность студентов экспериментальных групп

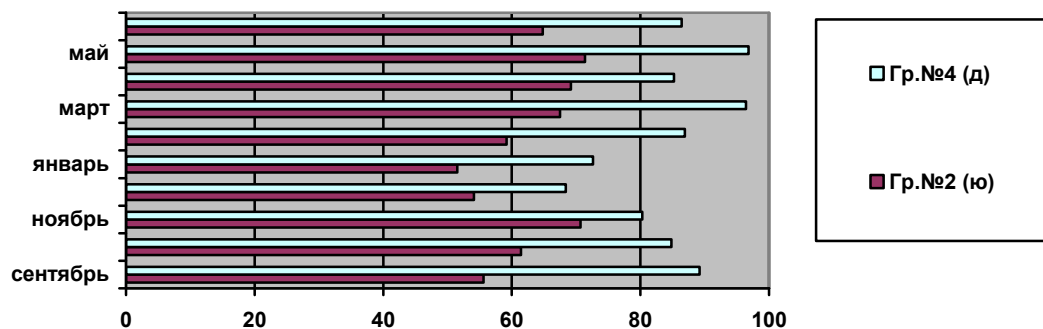


Рисунок 3

Выводы: Авторы считают необходимым заявить следующее:

1. Анализ научных данных позволяет утверждать о необходимости модернизации существующей системы образования за счет более активного использования в процессе обучения информационных мобильных технологий. К сожалению, существует противоречие между данными о высоком потенциале интернет-ресурсов, онлайн-мессенджеров и мобильных гаджетов в деле повышения физического статуса пользователей и негативным влиянием интернет-ресурсов на уровень физического здоровья современных молодых людей. Для устранения данного противоречия необходим поиск путей эффективного применения различных социальных онлайн-сетей и интернет-ресурсов в деле укрепления физического статуса и здоровья современной молодежи.

2. Обоснована возможность использования популярных среди молодых людей онлайн-сетей и других коммуникационно-информационных технологий для увеличения уровня еженедельной двигательной активности студентов. Студенты, как юноши, так и девушки, активно использующие подобные технологии для распространения информации о своих фитнес-тренировках, демонстрируют достоверно ($P < 0,01$) более высокие показатели уровня ДА, чем их сверстники, не использующие информационные онлайн-ресурсы в общении со сверстниками для распространения информации о фитнес-тренировках.

Литература:

1. Васильев Д.А. Педагогические условия применения современных информационных технологий в физическом воспитании студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе: Дис...канд. пед. наук. Курск, 2006. 183 с.

2. Доронин А.М., Романов Д.А. Научные и методологические основы проектирования информационных технологий физического воспитания // Физическая культура: Воспитание, Образование, Тренировка. 2011. №5. С. 7–12.

3. Ивчатова Т.В. Информационные технологии в физическом воспитании студенческой молодежи // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2011. №5. С. 32–33.

4. Камалов Р.Р., Наговицын Р.С., Ипатов И.В. Использование мобильного обучения для формирования физкультурно-оздоровительной компетентности студентов в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. №5. С. 366–374.

5. Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Осипов А.Ю. Влияние мониторинговых вредных привычек на здоровый образ жизни студентов // Теория и практика физической культуры. 2016. №6. с. 24–26.

6. Лапчинская Н.В., Светкина Е.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в организации учебно-воспитательного процесса студентов дисциплины «Физическая культура» // Вестник Университета. 2014. №6. с. 266–269.

7. Лифанов А.Д., Финогентова Л.А. К вопросу использования мобильных образовательных ресурсов в системе физического воспитания студентов // Вестник спортивной науки. 2015. №3. С. 43–48.

8. Наговицын Р.С., Владыкина И.В., Волков П.Б., Тутолмин А.В., Сокольников Э.И. Программное управление совершенствованием физической культуры студентов с применением мобильных средств // Теория и практика физической культуры. 2015. №4. С. 33–35.

9. Осипов А.Ю., Вапаева А.В., Антонова А.В., Чижов А.Ю. Двигательная активность, как основное средство формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3. С. 115–119.

10. Рева А.В. Особенности подготовки специалистов по физической культуре в условиях информатизации образования // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2011. №18. С. 152–162.

11. Саламаха О.Э. Использование образовательных интернет-ресурсов в процессе физического воспитания студентов, занимающихся таэквондо // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2010. №2. С. 131–133.

12. Храмов В.В. Специфика потребностей в информатизации образовательного процесса по физической культуре // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. №11. С. 123–134.

13. Шарова Л.В., Абызова Т.В., Шаров А.В. Уровень здоровья студентов с различным режимом двигательной активности // Человек. Спорт. Медицина. 2010. №6. С. 127–131.

14. Cavallo D., Tate D., Ries A., et al. A social media-based physical activity intervention: A randomized controlled trial // American Journal of Preventive Medicine. 2012. №43 (5). P. 527–532.

15. Free Social Media Statistics. <https://www.socialbakers.com/statistics>

16. Juniu S., Shonfeld M., Ganot A. Technology integration in physical education teacher education programs: a comparative analysis // Actualidades Investigativas en Educación. 2013. №13 (3). P. 218–240.

17. 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

18. 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

19. Rote A., Klos L., Brondino M., Harley A., Swartz A. The efficacy of a walking intervention using social media to increase physical activity: A randomized trial // Journal of Physical Activity and Health. 2015. №12 (6). P. 18–25.

20. 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). P. 226.

УДК:376.42

кандидат педагогических наук, доцент Винтаева Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

магистрант Мишенькина Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК БАЗОВЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье даны характеристики понятий «инициатива», «активность», «самостоятельность» как предпосылок формирования базовых регулятивных учебных действий, их становление в дошкольном возрасте. В работе выделены уровни сформированности инициативы, активности и самостоятельности у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью. Авторами рассмотрены условия успешного формирования данных социально-личностных характеристик у дошкольников с нормальным развитием и умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость; базовые регулятивные учебные действия; целевые ориентиры; инициатива; активность; самостоятельность.

Annotation. The article presents the characteristics of the concepts «initiative», «activity», «independence» as prerequisites for the formation of basic regulatory learning activities, their formation at preschool age. The work highlights the levels of initiative, activity, and independence among senior preschoolers with mild mental retardation. The authors examined the conditions for the successful formation of data on social and personal characteristics of preschoolers with normal development and mental retardation.

Keywords: Mental retardation, basic regulatory learning activities, targets, initiative, activity, autonomy.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует систему дошкольного образования на создание условий для позитивной социализации ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями [9, 10]. В соответствии с этими требованиями деятельность дошкольной образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умственной отсталостью, должна быть направлена на достижение целевых ориентиров, а образовательный процесс следует выстраивать таким образом, чтобы собственная деятельность ребенка служила средством максимально возможного развития его самостоятельности, инициативности и активности [6]. Эти качества личности в рамках школьного обучения будут трансформированы в базовые регулятивные учебные действия обучающихся с умственной отсталостью [8].

У старших дошкольников с нарушением интеллекта трудности формирования предпосылок базовых регулятивных учебных действий [8] связаны не только со спецификой нарушенного развития. Проблема состоит в противоречии между требованиями к образовательным результатам и трудностями формирования представленных социально-нормативных возрастных характеристик, определенных как возможные достижения для детей с умственной отсталостью, а также низкой эффективностью используемых в коррекционно-педагогическом процессе образовательных технологий, методов и приемов, обеспечивающих успешное формирование этих результатов.

Изложение основного материала статьи. Дети с особыми образовательными потребностями, в том числе дети с легкой умственной отсталостью, нуждаются в том, чтобы среда их развития обладала гибкостью и вариативностью. «Постоянная учительская позиция взрослого, может вызвать пассивность ребенка, его несамостоятельность» [2]. Партнерская позиция педагога способствует развитию инициативы, активности, самостоятельности, умения принять решение и ориентирована на свободную самостоятельную деятельность детей [1].

Возможные достижения детей с умственной отсталостью, обозначенные во ФГОС дошкольного образования как Целевые ориентиры, соотносятся с базовыми регулятивными учебными действиями, положенными в концептуальную основу ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью [8] и обеспечивают преумствительность результатов дошкольного и начального образования обучающихся с нарушениями интеллектуального развития.

Поддержка детской инициативы рассматривается как одно из условий успешного детского развития, является одним из основных принципов дошкольного образования. Толковый словарь С.И. Ожегова определяет инициативу как «почин, первый шаг в каком-либо деле, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каких-либо действиях» [4]. Понимается инициатива и как начинание, предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям, а также способность ребенка к самостоятельным волевым проявлениям. Инициативность выражается в самостоятельной постановке целей деятельности, их вербализации; в самостоятельной организации действий, направленных на достижение этих целей. В таком контексте инициатива мало доступна умственно отсталым дошкольникам.

Развитие детской инициативы тесно связано с развитием детской активности и самостоятельности, которая рассматривается как «способность личности к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой» [7], а также как «качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений» [3]. Проявляя активность, ребенок вступает в практические, действенные отношения с окружающими предметами, а также в общение с детьми и взрослыми.

Инициативность и активность взаимосвязанные понятия. Предпосылкой инициативности является активность личности, однако и без инициативности сложно представить активную, деятельную, самостоятельную личность.

Самостоятельность - обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою познавательную активность - деятельность и поведение. Самостоятельность личности в деятельности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя:

1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов - необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий;

2) суждения и действия укрепляют и формируют способность принимать сознательно мотивированные действия, добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Показателями должного уровня самостоятельности в деятельности выступают:

- умение ставить и реализовать цель деятельности;
- стремление решать задачи без помощи и участия других;
- осуществление элементарного планирования деятельности;
- реализация задуманного и получение результата, адекватного поставленной цели.

У обучающихся дошкольников с легкой умственной отсталостью наблюдаются выраженные нарушения целенаправленности деятельности, произвольная активность отличается слабостью побуждений, недостаточностью инициативы и самостоятельности, отмечаются трудности или неспособность в принятии решений, слабость социальных и личностных мотивов, что ограничивает возможности их социальной адаптации и негативно отражается на качестве образовательной деятельности. Содержание и методы коррекционно-развивающей работы предполагают комплекс мер, направленных на всестороннее развитие личности, на сглаживание различных недостатков психики умственно отсталых дошкольников. Однако у такого ребенка к окончанию дошкольного образования не всегда бывают сформированы социально-нормативные возрастные характеристики, лежащие в основе дальнейшего формирования регулятивных умственных действий – инициатива, активность, самостоятельность.

Регулятивные учебные действия обеспечивают успешную работу ребенка на любом уроке, на любом этапе обучения и включают в себя такие умения [5], как:

- адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.);

- принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе;

- активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников;

- соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами;
- принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев;
- корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.

У старших дошкольников с легкой умственной отсталостью инициатива, активность и самостоятельность лежат в основе регулятивных базовых действий. Перед учителем-дефектологом возникает вопрос о конкретизации, уточнении указанных возможных достижений умственно отсталого ребенка с учетом особенностей его развития.

Оценка уровня сформированности предпосылок базовых регулятивных учебных действий проводилась нами на базе МБДОУ «Детский сад № 193» г.о. Самара. В исследовании принимали участие 35 обучающихся старшего дошкольного возраста (5-7 лет), посещающие компенсирующие группы для детей с нарушением интеллектуального развития.

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в определении наличного уровня сформированности у умственно отсталых дошкольников таких социально-нормативных возрастных характеристик как самостоятельность, активность, инициативность.

Оценка уровня сформированности самостоятельности, активности, и инициативности носила характер аутентичной и опиралась на следующие принципы:

- оценивалось реальное поведение ребенка посредством прямого наблюдения за его активностью в естественной среде: в игре, режимных моментах, на занятиях;

- аутентичные оценки давались взрослыми, родителями и педагогами;
- аутентичная оценка максимально структурирована.

Для оценки уровня сформированности социально-нормативных возрастных характеристик, целевых ориентиров - способности проявлять инициативу, самостоятельность и активность в различных видах детской деятельности, нами был разработан протокол (Таблица № 1).

Таблица 1

Оценка уровня сформированности целевых ориентиров

Параметры	Критерии оценивания	Количество баллов
Самостоятельность		
Принятие задания	- принимает задание во всех компонентах, принятая цель сохраняется при выполнении практических действий и регулирует весь процесс их выполнения; ребенок самостоятельно использует привычные способы действия	3
	-предъявляемое задание осознается лишь частично, может принимать лишь простейшие цели	2
	- не принимает задание	1
Планирование действия	- действует последовательно и планомерно	3
	- сохраняет лишь отдельные компоненты задания; не соблюдает последовательность действий	2
	- полностью теряет план выполнения задания, действия хаотичны, неорганизованны	1

Самоконтроль	- контролирует свои действия, обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием усвоенного способа действия	3
	- контроль носит случайный, произвольный характер, не устанавливает соответствия между полученным результатом и поставленной целью	2
	- осуществляет действия не связанные с основными условиями выполнения задания	1
Оценка деятельности	- умеет самостоятельно оценить результаты деятельности	3
	- проявляет интерес к результату деятельности, однако затрудняется самостоятельно оценить его	2
	- отсутствует интерес к результату самостоятельной и совместной деятельности	1
Инициативность		
Устойчивость мотивации	- наблюдается мотивация к самостоятельной и совместной деятельности для решения игровых, коммуникативных, познавательных, продуктивных задач;	3
	- наличие мотивов не побуждают к деятельности, мотивы неустойчивые, быстро сменяют друг друга в процессе деятельности;	2
	- отсутствует мотивация к самостоятельной и совместной деятельности;	1
Потребность деятельности	в - инициирует спонтанную самостоятельную деятельность и специально организованную; принимает посильное участие в совместной деятельности;	3
	- частично инициирует спонтанную самостоятельную деятельность и специально организованную; принимает участие в совместной деятельности;	2
	- не инициирует самостоятельную деятельность, не принимает участия в совместной деятельности для решения познавательных, коммуникативных, игровых задач	1
Произвольность поведения	- может осознанно управлять своими действиями и контролировать свое поведение	3
	- поведение произвольное, собственная активность детей ситуативна	2
	- ребенок не осознает своих действий, поведение импульсивное и неуправляемое	1
Активность		
Активность ребенка в специально-организованной самостоятельной деятельности	- принимает активное участие в специально организованной самостоятельной деятельности, направленной на достижение конкретного результата;	3
	- проявляет незначительную активность в специально организованной самостоятельной деятельности, наблюдается быстрое её снижение (угасание)	2
	- не проявляет активность в специально организованной самостоятельной деятельности	1
Активность ребенка в спонтанной самостоятельной деятельности	- проявляет активность в спонтанной самостоятельной деятельности, выбирает деятельность по интересам	3
	- недостаточно проявляет активность в спонтанной самостоятельной деятельности, может выбрать деятельность, но интерес к ней неустойчив, кратковремен;	2
	- не проявляет активность в спонтанной самостоятельной деятельности, не может действовать индивидуально;	1
Активность ребенка в совместной деятельности с детьми и педагогом	- проявляет активность в совместной деятельности, принимает посильное участие в совместной деятельности	3
	- проявляет незначительную активность в совместной деятельности, наблюдается быстрое её снижение (угасание)	2
	- не проявляет активность и интерес к совместной деятельности	1

Анализ полученных данных позволил выделить три группы детей, различные по уровню сформированности самостоятельности, активности и инициативы: дети с достаточным уровнем сформированности целевых ориентиров - 9 детей (25%); с удовлетворительным - 16 детей (45%); с низким уровнем сформированности целевых ориентиров - 10 детей (30%).

У дошкольников с достаточным уровнем сформированности целевых ориентиров наблюдалась устойчивая мотивация к самостоятельной и совместной деятельности, которая направлена на решение игровых, коммуникативных, продуктивных задач. Дети проявляли инициативу в самостоятельной деятельности, отмечалась элементарная сформированность структурных элементов самостоятельности, присутствовал устойчивый интерес к игре и коммуникации, способность к принятию решений, иногда требовалась стимулирующая и направляющая помощь педагога. Активное участие дети принимали в совместной и непосредственно образовательной деятельности, стремились достичь результата деятельности. Дошкольники принимали цель доступного задания полностью, принятая цель сохранялась при выполнении практических действий и регулировала весь процесс их выполнения. Опираясь на образец, дети этой группы действовали последовательно и планомерно. Они способны самостоятельно оценить результат своей работы, заметить ошибки.

У детей с удовлетворительным уровнем сформированности целевых ориентиров наблюдалась слабость побуждений, недостаточность инициативы как в самостоятельной, так и в совместной деятельности. Наличие мотивов практически не побуждало детей к деятельности, мотивы неустойчивы, быстро сменяли друг друга в процессе деятельности. Дошкольники недостаточно проявляли активность в самостоятельной деятельности. Хотя дети самостоятельно выбирали для себя деятельность, интерес к ней был непродолжителен. В совместной деятельности дети проявляли ответную активность, частично стремились к достижению результата, но не доводили начатое дело до конца, соскальзывали на другие интересные их моменты. Принимая цель задания, они не могли сохранить её в принятом объеме до конца. Эта группа дошкольников с умственной отсталостью не запоминали правила и последовательность выполнения самых простых заданий, что приводило к многочисленным ошибкам. Дети испытывали трудности в установлении соответствия между полученным результатом и поставленной целью, затруднялись в самостоятельной оценке результата деятельности.

У детей с низким уровнем сформированности целевых ориентиров наблюдалась слабость или полное отсутствие мотивации как к самостоятельной, так и совместной деятельности. Дети безынициативны, не активны, у них отсутствовало стремление получить результат деятельности. Действия детей хаотичны, не целенаправлены. Дети принимали только обучающую помощь педагога, но интереса к деятельности не проявляли, либо он был очень кратковременен. Только под непосредственным руководством взрослого воспитанники этой группы могли выполнять простейшие действия и задачи.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации в образовательном процессе специально организованной среды, направленной на формирование у умственно отсталых дошкольников социально-нормативных возрастных характеристик, целевых ориентиров - инициативы, самостоятельности и активности в различных видах детской деятельности. Следует учитывать, что «...ребенок является не объектом, а субъектом, участвующим в своем собственном развитии, поэтому особенно важно способствовать автономии детей, развитию у них инициативы. Отмечается необходимость в создании условий для развития сотрудничества со сверстниками и взрослыми, тем самым обеспечивая переход к совместной партнерской деятельности взрослого с детьми» [10, с. 5].

При формировании инициативы, активности и самостоятельности в деятельности умственно отсталых дошкольников необходимо учитывать ряд условий:

- добиваться осознания детьми с нарушением интеллекта значимости самостоятельности в личностном и социальном плане;
- расширять, накапливать и упрочивать представления о формах самостоятельного поведения;
- формировать положительное отношение и интерес к деятельности, создавать у детей соответствующий эмоциональный настрой, способность к эмоциональному предвосхищению результатов своей деятельности;
- вводить в деятельность дошкольников с умственной отсталостью мотивы достижения успеха, социальной значимости результатов деятельности;
- накопление и упрочение достаточного объема умений, навыков для реализации деятельности, позволяющего как с помощью взрослых, так и самостоятельно достигать поставленные цели;
- упражнять детей в формах самостоятельного поведения в продуктивных видах деятельности;
- систематически формировать простейшие элементы самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности.

Выводы. Проведенное исследование доказало актуальность формирования у обучающихся дошкольников с легкой умственной отсталостью самостоятельности, активности, инициативности, способности к принятию решений, которые вынесены в целевые ориентиры Стандарта дошкольного образования. Именно на этапе перехода из одного возраста в другой мы говорим о формировании личностных качеств, обеспечивающий успешность умственно отсталого ребенка в овладении базовыми учебными действиями. Дальнейшее направление нашей работы мы видим в отборе системы методов и технологий, разработке комплекса заданий, позволяющих формировать или способствующих дальнейшему развитию таких личностных качеств как самостоятельность, активность, инициативность у старших дошкольников с нарушениями интеллекта.

Литература:

1. Власова Т.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде: монография – Сургут: Сургутский ГПИ, 2004. – 178 с.
2. Доронина Т.Н. Демонстрация инструктивно-методических видеороликов по использованию алгоритма примерной основной образовательной программы дошкольного образования для разработки основной образовательной программы дошкольной организации. Комментарии к их использованию в практике работы дошкольных образовательных организаций // Тезисы выступлений. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/08/Doronina_tez.pdf (дата обращения: 3 апреля 2017)
3. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://didacts.ru/termin/aktivnost.html> (дата обращения: 19 апреля 2018)
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Оникс, 2008. 736 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://mosmetod.ru/files/dokumenty/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma->

obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf (дата обращения: 18 ноября 2018)

6. Скоролупова О.А. Способы поддержки детской инициативы в образовательном процессе детского сада: [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: https://yadi.sk/i/hKaC_poX33ZuqT (дата обращения: 29 октября 2018)

7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь: энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=67709> (дата обращения: 29.03. 2018)

8. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью: [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.apkpro.ru/doc/Приказ№1599от19.12.2014.pdf> (дата обращения: 04.03. 2017)

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf (дата обращения: 03.03. 2017)

10. Юдина Е.Г. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» / под ред. Е.Г. Юдиной. - М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2015. - 160 с.

Педагогика

УДК:378.09

кандидат педагогических наук, доцент Внтгаева Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент Чаладзе Елена Автандиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье определена специфика дуального обучения в педагогическом образовании, обозначены факторы ее успешности. В работе выделены формы взаимодействия вуза с базовыми образовательными организациями, описан опыт включения элементов дуального обучения в процесс подготовки учителей-дефектологов. Авторами рассматриваются условия овладения выпускниками профессиональными компетенциями и трудовыми функциями в рамках дуального обучения.

Ключевые слова: дуальное обучение; форма подготовки педагогических кадров; профессиональные компетенции; трудовые функции; формы взаимодействия с базовыми образовательными организациями.

Annotation. The article defines the specificity of dual training in teacher education, identifies the factors for its success. The work highlighted the forms of interaction of the university with the basic educational organizations, describes the experience of incorporating elements of dual education in the process of training teacher-pathologists. The authors consider the conditions for the graduates to master professional competencies and labor functions in the framework of dual training.

Keywords: dual training; form of training of teaching staff; professional competencies; labor functions; forms of interaction with basic educational organizations.

Введение. Для реализации стратегических задач преодоления дефицита квалифицированных кадров, Правительством Российской Федерации предусмотрено последовательное внедрение в профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели обучения [10].

Под дуальной системой подготовки специалистов мы понимаем особую инновационную модель организации высшего образования, которая включает в себя четко скоординированное взаимодействие вуза и образовательной организации, направленное на формирование у выпускников конкретного профиля требуемых работодателю профессиональных компетенций. Основным принципом, лежащим в основе данной модели, стал компетентностный подход в реализации целей высшего образования.

Подчеркнем специфику дуального обучения в педагогическом образовании, отмеченные в ряде исследований [6, 9, 10, 15], и отличающие его от других форм образования:

- целью дуального обучения выступает запрос региональной системы образования в педагогических кадрах востребованного профиля и уровня квалификации, соответствующего требованиям профессионального стандарта;
- механизмы социального партнерства предусматривают включенность образовательных организаций, представителей педагогического сообщества – непосредственных заказчиков педагогических кадров, в практико-ориентированный процесс вузовского образования;
- обогащение и доминирование в образовательном процессе практических форм обучения, нацеленных на формирование конкретных трудовых функций - стандартизируемых трудовые действий, необходимых умений и знаний;
- доминирование в образовательном процессе технологичных форм, методик, методов и средств обучения.

Изложение основного материала статьи. Дуальная модель образования подразумевает вовлечение в систему профессионального образования организаций работодателя в качестве провайдеров образовательных услуг [1, 7, 13, 14]. В современном педагогическом образовании подобная модель дуального образования используется фрагментарно.

Различают «узкий» и «широкий» смыслы понятия «дуальное обучение» [10]. В узком смысле, дуальное обучение рассматривается как новая форма подготовки кадров, предусматривающая теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое - в организации работодателя. По сути, это особая форма производственной практики в рамках образовательной программы по профилю подготовки, осуществляемая на рабочем месте. Тесное взаимодействие образовательной организации с организацией работодателя позволяет эффективно формировать как профессиональные компетенции, требуемые ФГОС ВО, так и

готовность выпускника к осуществлению трудовых функций, заложенных профессиональным стандартом. При этом региональная модель профессионального образования не меняется.

В широком смысле, дуальное образование [10] предполагает особую модель региональной системы образования, в которой:

- прогнозируется потребность в педагогических кадрах;
- осуществляется мониторинг и оценка их профессиональной квалификации;
- создаются условия для профессионального самоопределения и профессионального образования;
- реализуются гибкие модели подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- осуществляется коллегиальная система управления подготовки кадров.

Сегодня дуальное образование является самым перспективным направлением в подготовке педагогов, ориентированных на профессиональные стандарты [12]. Дуальная модель образования становится привлекательной [5, 8, 11, 13] благодаря следующим факторам:

1 - учебные планы составляются с учетом предложений работодателей, которые на основе своих потребностей в специалистах формируют конкретный заказ образовательным организациям. Работодатели выступают заинтересованными участниками образовательного процесса, включаясь как в отбор содержания профессионального образования, так и определяя специфику его организации.

2 - студенты получают возможность проходить производственную практику на рабочем месте и овладевать трудовыми функциями в рамках будущей профессиональной деятельности, отраженными в профессиональном стандарте.

3 - профессиональные компетенции, обеспечивающие готовность к осуществлению трудовых функций, осваиваются студентами на рабочем месте на основе эффективных технологий, использование которых в вузе затруднено.

4 - включенность студента в реальный педагогический процесс на рабочем месте способствует не только овладению трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями, но и мотивирует, развивает личность, обеспечивает формирование корпоративной культуры.

5 - продолжительная работа студентов-практикантов в образовательной организации позволяет выявить их сильные и слабые стороны, найти ту форму и вид профессиональной деятельности, в которых выпускник будет наиболее успешен.

Рассматривая дуальное обучение как форму подготовки педагогических кадров [3, 4], особую роль мы видим в отборе организационных форм, системы методов, приемов и образовательных технологий, обеспечивающих полноту освоения обучающимися как системы теоретических знаний, так и конкретных профессиональных умений, навыков, опыта профессиональной деятельности на основе взаимодействия учебного заведения и образовательной организации.

Основой профессиональной деятельности будущего специалиста являются сформированные компетенции. Обязательным признаком профессиональной компетенции, формируемой в условиях дуального обучения, выступает умение соотносить имеющиеся знания с целями, условиями и способами практической деятельности, применять в своей практической деятельности различные освоенные методики, технологии.

При внедрении дуальной формы обучения важно при разработке и реализации образовательной программы учитывать, как требования работодателя, отраженные в «Профессиональном стандарте педагога», проекте «Профессионального стандарта учителя-дефектолога», так и требования ФГОС ВО к уровню сформированности профессиональных компетенций выпускников, в том числе уровню их теоретической подготовки.

Разработанная технология дуального обучения основывается на следующих позициях:

- проведение занятий по дисциплинам базового и профессионального цикла – лекций, семинаров, практических занятий в учебных аудиториях предоставит возможность студентам вуза приобрести теоретическую базу предстоящей практической деятельности;
- теоретическое изучение дисциплин дополняется практикумами, производственными практиками в образовательных организациях.

Таким образом в условиях дуального обучения теоретическое обучение, реализуемое в формах лекций, семинарских и лабораторно-практических работ, конкретизируется и приобретает практическую направленность в процессе образовательной деятельности базовых организаций, участвующих в сетевом взаимодействии.

В условиях педагогического вуза и подготовки бакалавров по направлениям 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 - Специальное (дефектологическое) образование, реализуются элементы дуального обучения, отдельные организационные формы, средства их реализации, а также приёмы педагогической техники в условиях профессиональной подготовки на основе взаимодействия учебного заведения и базовых образовательных организаций.

Актуальность реализуемых элементов дуального обучения при подготовке учителя-дефектолога, педагога-психолога на основе компетентного и практико-ориентированного подходов определяется тем, что анализ состояния современного специального образования позволил выявить недостатки в формировании профессиональной компетентности учителя-дефектолога, педагога-психолога, связанные с недостаточной их подготовленностью к решению стандартных и нестандартных профессиональных задач [2]. В этом контексте возрастает интерес к становлению и развитию профессиональной практической компетентности учителя-дефектолога, педагога-психолога.

В современных условиях развития Российского образования возникают противоречия между:

- изменяющимися требованиями к учителю-дефектологу и подготовкой его к традиционным видам деятельности без учёта социального заказа общества;
- объективной потребностью в учителе-дефектологе и неразработанностью практико-ориентированной модели его подготовки;
- достигнутым в науке уровнем знаний о педагоге как субъекте своего профессионального пути и проблеме реализацией этих знаний в подготовке учителя-дефектолога;
- необходимостью формирования профессионально-личностной готовности учителя-дефектолога и отсутствием технологий её становления.

В связи с этим, проблема компетентностной подготовки учителя-дефектолога в системе непрерывного педагогического образования в условиях сетевого практико-ориентированного взаимодействия приобретает особую актуальность.

Следует отметить, что факультет психологии и специального образования СГСПУ с момента своего создания активно включал в образовательный процесс практико-ориентированные модели обучения. На первых этапах нашей образовательной деятельности это было связано с острейшим дефицитом научно-методологической и методической базы. Специальные школы и детские сады были богатейшим источником знаний и опыта как для студентов, так и для преподавателей факультета.

Сегодня мы широко используем элементы дуальности, решая задачи подготовки учителя-дефектолога и педагога-психолога в соответствии с требованиями модернизации и реформирования всей системы специального образования.

Дуальная модель образования включает следующие формы взаимодействия с базовыми образовательными организациями:

- экспертиза содержания и структуры основных профессиональных образовательных программ, программ дополнительного профессионального образования;
- формирование перечня требований к результатам освоения программ высшего образования в условиях дуального образования;
- отработка условий и технологии организации образовательного процесса при реализации образовательных программ, взаимодействия образовательных учреждений и работодателей;
- создание условий для постоянного мониторинга реализации образовательных программ;
- выработка рекомендаций по доработке модели дуального обучения педагогических кадров по программам бакалавриата по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование», программам академической магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» в условиях сетевого взаимодействия.

С целью обеспечения качества и результативности образовательной деятельности в процессе сетевого взаимодействия было проведено собеседование с преподавателями СГСПУ и педагогами образовательных организаций для оценки уровня учебно-методической подготовленности, в частности, готовности к реализации дуальной модели обучения будущих дефектологов.

На факультете психологии и специального образования, в свою очередь, организованы курсы повышения квалификации для педагогов образовательных организаций, участвующих в дуальной модели образования. Целью повышения квалификации явилось освоение новых образовательных технологий по совместному формированию профессиональных компетенций будущего педагога и новых форм организации педагогической практики для освоения студентами трудовых функций и профессиональных действий учителя-дефектолога.

В СГСПУ был обеспечен доступ к базам данных и библиотечным фондам, предоставлен доступ к сети Интернет всех участников образовательного процесса. Были созданы условия для оперативного обмена информацией с образовательными учреждениями, участвующими в реализации модели дуального обучения.

Для достижения запланированных образовательных результатов, обмена опытом и обеспечения преемственности в учебном процессе преподавателями факультета осуществлялось включение современных образовательных технологий: портфолио, метод проектов, кейс-технологии, разбор клинического случая, интегрированное занятие и др. [2].

Важнейшей, интегрирующей составляющей дуального обучения является производственная практика, которая начинается с первых дней обучения студентов в вузе.

В первые дни пребывания в образовательном учреждении студенты-практиканты получают представления о структуре и специфике работы в детском саду или школе; учатся устанавливать позитивные отношения с педагогическим коллективом образовательной организации; знакомятся с воспитанниками дошкольных образовательных учреждений, учащимися; участвуют в совместной образовательной деятельности. Под руководством супервизоров студенты анализируют психолого-педагогическую и нормативную документацию, подключаются к разноплановой коррекционно-педагогической работе, в процессе которой они овладевают рядом трудовых умений и навыков:

- проведения комплексной диагностики, составления психолого-педагогической характеристики и перспективного плана работы;
- планирования и проведения индивидуальных коррекционно-развивающих занятий;
- планирования и проведения воспитательной работы;
- работы с родителями;
- эмоционального взаимодействия с воспитанниками и педагогическим коллективом образовательной организации.

Все указанные виды работы сопровождаются оформлением соответствующей отчетной документации.

Во время работы студенты проводят обследование детей, совместно с супервизором анализируют структуру дефекта, учатся устанавливать причины и механизмы образовательных трудностей воспитанников. Производственная практика студентов позволяет обобщить полученные теоретические знания и практические навыки. В процессе непосредственной профессиональной деятельности в ходе практики студенты показали не только сформированность на достаточно высоком уровне готовности к профессиональной деятельности (желание, воодушевленность, сосредоточенность, удовлетворенность), но и развитость педагогических идеалов, взглядов, убеждений, толерантность и гуманистическое отношение к ребенку с проблемами в развитии и его семье.

Супервизоры (учителя-дефектологи, специальные психологи) оказывающие помощь студентам, отметили высокий уровень теоретической и практической подготовки, добросовестное, ответственное отношение студентов к работе.

Образовательные организации, включенные в модель дуального обучения, соответствовали следующим требованиям:

Организации имеют большой опыт экспериментальной, инновационной деятельности в области специального образования.

Деятельность организаций осуществляется профессиональной административно-управленческой командой, нацеленной на совершенствование системы образования детей с ОВЗ.

Организации располагают современной методической базой, предметно-пространственной средой, имеется доступ к специализированным информационным ресурсам; создана безбарьерная среда.

Образовательные организации укомплектованы высокопрофессиональными педагогическими кадрами, в числе которых учителя-дефектологи, учителя-логопеды, специальные психологи, выполняющие функции супервизоров.

Компетентность супервизоров подтверждается готовностью к непрерывному профессиональному развитию, в том числе готовностью к овладению в совместной со студентами деятельности новыми образовательными технологиями.

Педагоги, реализующие модель дуального обучения, активно участвуют в преподавании дисциплин учебного плана, в том числе на базе образовательных организаций.

Выводы. Первый опыт внедрения элементов дуального обучения показал эффективность этой модели, что продемонстрировали результаты государственной итоговой аттестации по направлениям подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Члены Государственной экзаменационной комиссии из числа работодателей подчеркнули высокий уровень сформированности компетенций выпускников, что позволяет говорить о их готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Васенин Е.И., Голубева В.П. Дуальная система образования как успешный проводник профессиональной и социальной адаптации студента. Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00745804_0.html
2. Винтаева Т.Н., Чаладзе Е.А. Формирование профессиональных компетенций в подготовке бакалавров по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование с использованием интерактивных методов обучения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.4. – 500 с. – С. 86-88.
3. Григорьев Е.Н., Латыпова Р.М. Реализация элементов дуального обучения в образовательном процессе вуза // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 2(11). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 42-47. – URL: <https://sibac.info/conf/modernscience/xi/97385>
4. Григорьев Е.Н., Латыпова Р.М. Формирование активной субъектной позиции студента в условиях образовательного процесса вуза // Педагогика и психология, культура и искусство: I Межд. научно-практическая конф. (ноябрь 2017 г.) – Санкт-Петербург, 2017. – С. 107-122.
5. Дуальная модель обучения как основа механизма взаимодействия образовательных учреждений и предприятий. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2014/09/3687.pdf>
6. Дуальное обучение. Основные вопросы, характеризующие дуальное обучение в РФ. Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/dual-noie-obucheniie-1.html>
7. Есенина Е.Ю. О модели профессионального образования с учетом опыта Германии и Финляндии / Е.Ю. Есенина // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — №11 — С. 17–20.
8. Захарченко Л.В., Некрасов С. И., Некрасова Ю.А. Пилотный Проект «Дуальное обучение»: критический взгляд специалистов // Профессиональное образование. Столица. — 2015. — №15 — С. 9–15.
9. Кутумова А.А., Яркова Г.А. Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 139-142.
10. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. - Москва, 2015, С. 13-33. https://asi.ru/upload/0b6/Method_dualeducation_full.pdf
11. Морева В.В. Преимущества дуальной системы обучения и ее влияние на качество образования. Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038088>
12. Сидакова Л. В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения // Образование и воспитание. — 2016. — №2. — С. 62-64.
13. Терещенкова Е. В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 4 (апрель). – С. 41–45.
14. Торопов Д. А. Учебное пособие «История развития немецкой системы профессионального образования». ИСПО РАО. Москва 2002. Российская Академия образования. Институт среднего профессионального образования. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-244177.html> (дата обращения 21.01.2016).
15. Югфельд Е.А. Дуальная система образования как катализатор успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста // Образование и наука. 2014. №3(112). Стр. 49-62.

УДК: 378.172

старший преподаватель кафедры физической культуры Воронцов Сергей Васильевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доцент Гольм Людмила Анатольевна

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)

СПОСОБЫ УВЕЛИЧЕНИЯ УРОВНЯ ПОВСЕДНЕВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ОБЗОР И АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ)

Аннотация. Эксперты в области медицины и здравоохранения одной из причин значимого ухудшения уровня физического здоровья населения считают недостаток повседневной двигательной активности (ДА). Снижение уровня повседневной ДА выявлено и у студенческой молодежи. Авторы провели анализ научных публикаций, посвященных данной проблеме. Цель – поиск научных данных, содержащих действенные способы решения проблемы недостатка ДА у студентов. Поиск данных проведен в базе eLIBRARY. Количество научных работ – 5578. Анализ данных показал отсутствие единого системного подхода к решению проблемы недостатка ДА у студентов. Большинство ученых предлагают активно использовать спортивные и оздоровительные фитнес-технологии в процессе физического воспитания студентов. Однако выявлены научные данные о высокой эффективности использования в процессе обучения молодых людей рейтинговых и мобильных технологий, для решения данной проблемы.

Ключевые слова: здоровье студентов; двигательная активность (ДА); поиск данных; базы научных публикаций; eLIBRARY.

Annotation. Experts in the field of medicine and health care one of the reasons for the significant deterioration in the level of physical health of the population believe the lack of daily physical activity (PA). The decrease in the level of daily PA was also revealed among students. The authors analyzed the scientific publications devoted to this problem. The aim is to search for scientific data containing effective ways to solve the problem of lack of PA in students. The data was searched in the eLIBRARY database. Number of scientific works – 5578. Data analysis showed the lack of a unified systematic approach to solving the problem of lack of PA in students. Most scientists offer to actively use sports and health fitness technologies in the process of physical education of students. However, scientific data on the high efficiency of using rating and mobile technologies in the process of training of young people to solve this problem are revealed.

Keywords: students' health; physical activity (PA); data search; scientific publication databases; eLIBRARY.

Введение. Проблема воспитания будущих здоровых поколений занимает одно из главенствующих мест в списке наиболее актуальных проблем, требующих поиска успешного решения [26; 27]. Экспертный анализ состояния здоровья современной Российской молодежи, в том числе и студентов вузов, показывает, что у большей части молодых людей наблюдаются тенденции ухудшения параметров физического развития и здоровья [10; 16]. Одна из основных причин ухудшения состояния здоровья студентов – недостаток уровня повседневной двигательной активности (ДА) молодых людей [15; 18].

Экспертные научные данные свидетельствуют, что действующие в вузах нормативные программы физического воспитания студентов не в состоянии противостоять снижению уровня ДА молодых людей, в силу недостаточного временного объема практических занятий [8; 11]. По данным С.М. Фурторного, необходимый недельный объем (8–10 часов) организованной ДА соблюдают лишь около трети (32,38%) девушек и 38,46% юношей-студентов [23].

Выявлена необходимость поиска новых научных подходов, позволяющих успешно решать задачи восполнения острого дефицита повседневной ДА студентов с целью поддержания жизнедеятельности их организма на уровне, обеспечивающем сохранение здоровья современных молодых людей [21]. Обнаружено противоречие между довольно значительным объемом научных данных, посвященных проблематике повышения уровня ДА студентов и снижением уровня здоровья молодых людей, ввиду недостатка повседневной ДА студенческой молодежи. Негативная динамика ухудшения показателей здоровья современных студентов указывает на то, что значительный пласт научных исследований по данной проблематике остается невостребованным.

Основной целью исследования авторы статьи определили поиск и анализ актуальных научных данных, содержащих действенные способы решения проблемы недостаточного уровня ДА студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. Поиск научных данных проводился в базе крупной научной электронной библиотеки – eLIBRARY, интегрированной с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ). Данная электронная библиотека содержит значительный объем публикаций и других научных работ Российских и зарубежных авторов, изданных за последние годы. Нас интересовал временной промежуток с 2008 по 2018 годы. Был создан поисковый запрос, включающий следующие критерии поиска научных данных: двигательная активность, студенты, сохранение здоровья студентов, увеличение уровня ДА студентов. Результат поискового запроса – 14273 научных публикации, из которых 5452 публикации – статьи в журналах из перечня ВАК РФ (4794), а также публикации в журналах международных научных баз цитирования: SCOPUS и Web of Science (658). Кроме этого обнаружено 126 диссертаций на соискание ученой степени кандидата (103) и доктора (23) наук, посвященных указанной авторами статьи проблеме. При анализе публикаций следует учитывать, что многие научные работы включают в себя данные по различной проблематике ДА студентов (физическое развитие, режим труда и отдыха, свободное время и т.д.).

Большинство научных работ (4279), представляют собой либо обзорные статьи по заявленной проблематике, либо исследования уровня ДА и состояния физического развития студентов разных курсов и специальностей обучения [4; 6; 10]. Исследования показывают, что уровень еженедельной ДА большинства студентов не достигает оптимальных показателей – 3-5 часов в неделю против необходимых 8-10 часов и не зависит от выбранной специальности обучения [6] (кроме ряда специализированных военных и спортивных

вузов). Также к данному блоку авторы статьи отнесли исследования, связанные с внедрением в процесс физического воспитания студентов различных фитнес-технологий и его спортизации (проведения учебных занятий по физической культуре со студентами на основе различных видов спорта) [24]. В литературе представлено достаточно много (3558) научных данных, обосновывающих эффективность использования ряда спортизированных и оздоровительных фитнес-технологий в деле укрепления здоровья и повышении физических кондиций студентов средствами: различных спортивных игр [7], фитнес-аэробики [20; 30; 34], и других оздоровительных практик [17; 26]. Однако, несмотря на существенное количество представленных исследователями данных, мы не можем считать их эффективными способами решения проблемы недостатка ДА у студентов. Дело в том, что подавляющее большинство данных исследований не обеспечивает выполнение требования к оптимальному уровню еженедельной ДА молодых людей – 8-10 часов организованной ДА.

Ряд научных исследований (206) затрагивает проблемы особенностей режима питания и повседневной ДА студентов [35]. Специалисты выявили, что большинство современных студентов, даже студенты медицинских вузов не соблюдают рекомендованный врачами режим питания и ведут малоподвижный образ жизни [22]. Данные негативные факторы ведут к увеличению массы тела молодых людей, что в свою очередь является фактором развития различных заболеваний, в том числе и ожирения [28; 33]. К сожалению, большая часть научных работ (183) содержит лишь результаты медицинских наблюдений над молодыми людьми и не предлагает конкретных практических рекомендаций по возможности увеличения уровня ДА современных студентов. Лишь немногие исследования (23) содержат практически полезный контент, например предложения ввести динамику изменения параметров средних значений массы тела студентов в перечень обязательных требований к получению зачета по физической культуре в вузах [32].

Обнаружены исследования (1436), доказывающие, что без существенного повышения уровня мотиваций современных молодых людей к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом, невозможно будет добиться значительных результатов в деле сохранения и укрепления психофизического здоровья современных студентов [5; 19]. Обнаружены интересные данные (32) по существенному повышению уровня мотивации студентов к активной физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности за счет внедрения в процесс обучения студентов рейтинга физкультурно-спортивных достижений молодых людей [13; 25; 29]. Доказано, что применение рейтинга физкультурно-спортивных достижений не только студентов, но и других сотрудников вузов (администрации, преподавателей, иных работников) способствует созданию в вузах определенной социальной физкультурно-спортивной среды [14]. По мнению ряда специалистов, увеличение ДА студентов будет способствовать решению сразу двух актуальных для молодых людей проблем: оздоровлению и успешной социализации в обществе сверстников [9].

Многие ученые считают, что для решения проблемы недостаточной ДА студентов, обучающимся необходимо использовать самостоятельные занятия физическими упражнениями в свободное от учебных занятий время (743). Есть предложения широко использовать национальные народные игры (городки, лапта, салки и т.д.) для привлечения молодежи к регулярным занятиям ДА [1]. Однако некоторые научные исследования, свидетельствуют, что использование индивидуальных самостоятельных занятий может нанести вред здоровью студентов, поскольку у многих обучающихся не сформированы необходимые теоретические знания, практические умения и навыки самостоятельного использования различных физических упражнений и самоконтроля в ходе занятий [4]. Известно также, что при проведении самостоятельных занятий снижается функция управления процессом физического воспитания личности. Специалисты: ученые, преподаватели, тренеры не смогут контролировать и направлять процесс физического совершенствования в нужную сторону.

Некоторые специалисты возлагают большие надежды на внедрение в деятельность образовательных организаций возрожденного в нашей стране физкультурно-спортивного комплекса «ГТО» [1; 18]. За последние 5-6 лет найдено достаточное количество научных работ, связанных с использованием комплекса «ГТО» в процессе физического воспитания студентов (284). Известно, что за успешное выполнение нормативов комплекса «ГТО» молодым людям начисляют баллы, необходимые для зачисления в вузы. К сожалению, ученые выявили, что уровень физической подготовленности большинства студентов к успешной сдаче нормативов комплекса «ГТО», пока невысок [2; 3]. Следовательно, на данный момент, возможности комплекса «ГТО» в деле значимого увеличения уровня повседневной ДА студентов, незначительны.

Незначительное количество научных данных (78) представлено учеными в процессе изучения положительного влияния современных мобильных технологий на уровень повседневной ДА студентов – пользователей интернета и социальных онлайн-сетей. Однако авторы статьи уверены, что именно в данном направлении исследований скрыт значительный потенциал, поскольку влияние интернета на современную молодежь довольно значительно. Выявлены возможности существенного увеличения уровня ДА студентов, за счет использования социальных сетей [31] и прочих интернет-ресурсов [12].

Сравнительный анализ научных данных портала eLIBRARY (5578), содержащих проблематику недостаточного уровня ДА студенческой молодежи, представлен на Рис. 1.

Данные поискового запроса

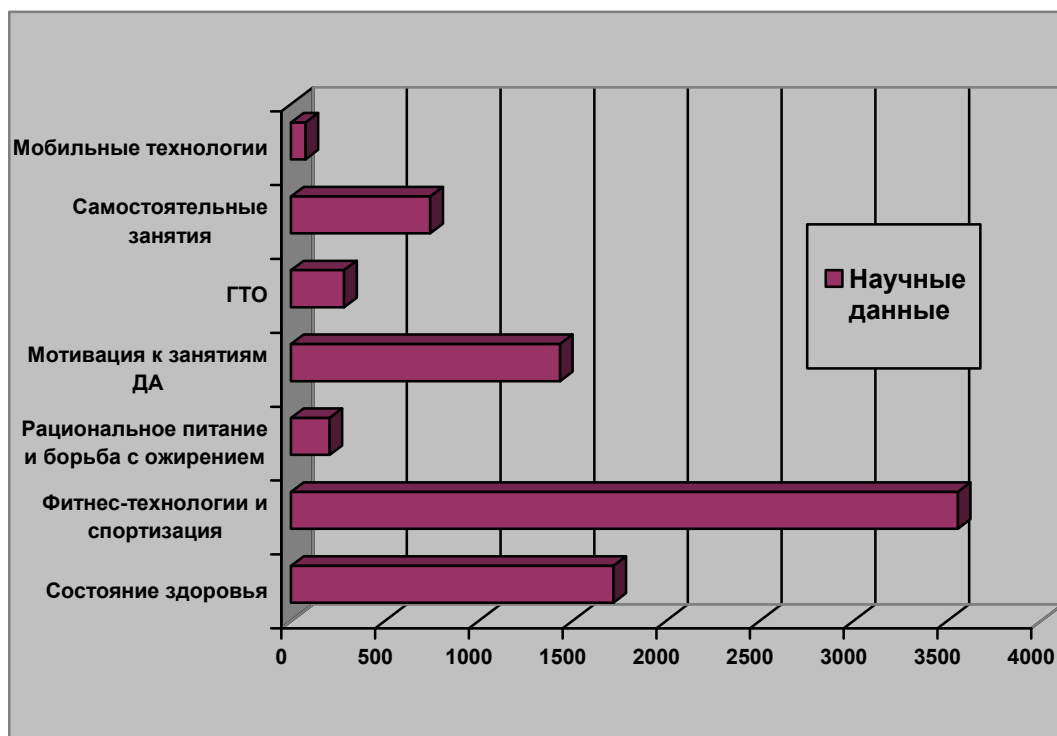


Рисунок 1. Сравнительный анализ количества публикаций по исследуемой проблеме

Выводы: Авторы считают необходимым заявить:

1. Анализ имеющейся в базе данных электронной научной библиотеки eLIBRARY информации, посвященной проблеме недостатка повседневной ДА студентов, позволяет утверждать, что до сих пор учеными не изложено единого системного подхода к успешному решению данной проблемы. Большая часть данных (3558) представляет собой исследования по внедрению в процесс физического воспитания студентов спортизированных и оздоровительных фитнес-технологий. Однако, большинство исследований, хотя и представляет определенную практическую значимость, не способствует выполнению условия по оптимальному уровню ДА студентов – 8-10 часов занятий в неделю.

2. Наиболее перспективными представляются направления, позволяющие обеспечить рост повседневной ДА студентов за счет использования мобильных и рейтинговых технологий. При малом количестве научных данных – 110 публикаций, эффективность использования подобных технологий достаточно высока и позволяет приблизиться к рекомендованному специалистами уровнем ДА студентов – 8-10 часов занятий физическими упражнениями в течение недели.

Литература:

1. Аврамова Н.В., Кочурова Л.А. Инновационные направления совершенствования учебного процесса по физической культуре в техническом вузе // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т.11. №3. С. 53–59.
2. Блинков С.Н. О готовности студентов к выполнению требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО» // Теория и практика физической культуры. 2017. №4. С. 102–104.
3. Богачева Е.В., Барышникова О.Г., Стеблецов Е.А. Мониторинг готовности первокурсников Воронежского государственного педагогического университета к сдаче тестов ВФСК «ГТО» // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №4 (146). С. 26–29.
4. Веселкина Т.Е., Крылов А.И. Обоснование содержания комплекса мероприятий повышения двигательной активности студентов на начальных этапах обучения в вузе // Ученые записки им. П.Ф. Лесгафта. 2013. №10 (104). С. 35–39.
5. Гавришова Е.В., Горелов А.А. О регулировании двигательной активности студентов с учетом мотивации достижения успеха или избегания неудач // Физическое воспитание студентов. 2013. №5. С. 18–24.
6. Грачев А.С., Гавришова Е.В. Изучение двигательной активности студентов различных специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2013. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10080> (дата обращения: 21.12.2018).
7. Злыгостев О.В., Татьяненко С.А. Взаимосвязь двигательной подготовленности с коэффициентом здоровья студентов индустриального вуза в процессе занятий мини-футболом (футзалом) // Теория и практика физической культуры. 2017. №12. С. 31–32.
8. Кабачкова А.В., Фомченко В.В., Фролова Ю.С. Двигательная активность студенческой молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2015. №392. С. 175–178.
9. Кулешова М.В., Румба О.Г., Горелов А.А. Двигательная активность, как средство социализации студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т.21. №3-4 (155-156). С. 79–88.

10. Курова Т.В., Медведева Е.Н., Жмакин И.А., Данилов А.В. Сохранение здоровья студентов медицинских вузов в постиндустриальную эпоху: Проблемы и пути решения // *Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка*. 2017. №6. С. 61–63.
11. Логинов Д.В., Осипов А.Ю., Петрова С.С. Анализ образовательных программ по физическому воспитанию студентов в России, странах Европы и Северной Америки // *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: педагогика и психология. 2018. №60-2. С. 223–227.
12. Наговицын Р.С., Владыкина И.В., Волков П.Б., Тутолмин А.В., Сокольникова Э.И. Программное управление совершенствованием физической культуры студентов с применением мобильных средств // *Теория и практика физической культуры*. 2015. №4. С. 33–35.
13. Осипов А.Ю., Вапаева А.В., Дмух О.В., Толстопятов И.А. Способы повышения мотиваций студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом (на примере крупных вузов Красноярского края) // *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: педагогика и психология. 2016. №52-2. С. 176–182.
14. 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.
15. Осипов А.Ю., Вапаева А.В., Антонова А.В., Чижов А.Ю. Двигательная активность, как основное средство формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2012. №3. С. 115–119.
16. Проскуракова Л.А., Лобыкина Е.Н. Структура и оценка эффективности мероприятий системы сохранения здоровья студентов // *Гигиена и санитария*. 2017. Т.96. №1. С. 79–84.
17. Раковецкий А.И., Пономарев В.В. Сравнительная характеристика эффективности воздействия инновационных программ на физическую подготовленность студенток вуза // *Теория и практика физической культуры*. 2018. №9. С. 12.
18. Соколова И.В., Чистякова Е.В. Условия восполнения дефицита двигательной активности, как фактора подготовки студентов к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. №3. С. 34.
19. Столяр Л.М., Логинов О.Н., Любина Е.В., Макаренко Т.И., Аверясов В.В. Мотивационный факторы, повышающие интерес к занятиям физической культурой у студенческой молодежи // *Теория и практика физической культуры*. 2018. №8. С. 83–88.
20. Трухачев В.И., Осыченко М.В., Скрипкин В.С. Влияние различных направлений фитнес-аэробики на физическое и функциональное здоровье студентов // *Теория и практика физической культуры*. 2015. №11. С. 55–58.
21. Усатов А.Н. Самостоятельная физическая тренировка, как средство повышения двигательной активности студенческой молодежи: Дис...канд. пед. наук. Белгород, 2010. 160 с.
22. Фертикова Т.Е., Рогачев А.А. Проблемы питания и двигательной активности студентов // *Успехи современного естествознания*. 2015. №9-3. С. 476–478.
23. Футорный С.М. Проблема дефицита двигательной активности студенческой молодежи // *Физическое воспитание студентов*. 2013. №3. С. 75–79.
24. Черепов Е.А., Ненашева А.В. Современное состояние системы физического воспитания в России: Основные проблемы и пути решения // *Человек. Спорт. Медицина*. 2014. Т. 14. №3. С. 5–18.
25. Ширококов Д.В. Применение системы рейтинг-контроля физкультурно-спортивной деятельности студентов: обобщение практического опыта // *Ученые записки им. П.Ф. Лесгафта*. 2014. №12 (118). С. 230–235.
26. Bozhkova A., Slavcheva-Hinkova P., Lekina D. Impact of specialized sports program for students with health issues // *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. №1 (Supplement Issue). P. 3–6. DOI:10.7752/jpes.2017.s1001
27. Gainullin R., Isaev A., Zalyapin V., Korablyova Yu. Statistical analysis of morphometric indicators and physical readiness variability of students // *Physical Education of Students*. 2017. №21 (5). P. 205–212. DOI:10.15561/20755279.2017.0502
28. Osipov A., Iermakov S., Gruzinky V., et al. Analysis of the parameter changes of students' physical development (at the age of 18-20) to identify the threat of increased body weight and obesity // *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. №2. P. 800–809. DOI:10.7752/jpes.2018.02118
29. 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
30. Mokrova T., Bryukhanova N., Osipov A., et al. Possible effective use of Kangoo Jump complexes during the physical education of young students // *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. №1 (Supplement issue). P. 342–348. DOI:10.7752/jpes.2018.s146
31. 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
32. Osipov A., Kudryavtsev M., Gruzinky V., et al. Means of optimal body mass control and obesity prophylaxis among students // *Physical education of students*. 2017. №1. P. 40–45. DOI:10.15561/20755279.2017.0107
33. Pop C. Body mass index and body image anxiety in a sample of under graduate students // *Physical education of students*. 2018. № 22 (2). P. 77–82. DOI:10.15561/20755279.2018.0204
34. Symonik A., Chernenko O., Chernenko A., et al. Application of fitball aerobics means in the system of physical education of female students of non-sporting specialties // *Physical education of students*. 2018. №22 (3). P. 159–166. <https://doi.org/10.15561/20755279.2018.0308>
35. Wells E., Avery M., Catanzarito B., et al. Assessment of breakfast and physical activity habits in college students at a rural private institution // *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. №3. P. 770–775. DOI:10.7752/jpes.2016.03123

УДК: 378-056.2

кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме преемственности среднего профессионального и высшего образования; выделены и раскрыты основные принципы модернизации образовательного процесса; проанализирован аспект практического обеспечения преемственности на основе выделенных принципов; выявлены особенности преемственных связей Гуманитарно-педагогической академии (филиала) и Экономико-гуманитарного колледжа Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Ключевые слова: профессиональное образование, преемственность, взаимодействие, образовательный процесс, принципы преемственности образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of continuity of secondary vocational and higher education; highlighted and disclosed the basic principles of the modernization of the educational process; analyzed the aspect of practical continuity on the basis of selected principles; The features of successive relations of the Humanitarian-Pedagogical Academy (branch) and the Economic and Humanitarian College of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky.

Keywords: professional education, continuity, interaction, educational process, principles of continuity of education.

Введение. Глобальные и перспективные изменения современного мира вызывают новую концепцию образования, которая предусматривает интегративное единство обучения, воспитания, развития и социализации личности в федеративном образовательном пространстве, а также эффективную организацию и управление этими процессами, поскольку образование XXI века – это образование для человека, способного критически и творчески мыслить, стремящегося к самообразованию и саморазвитию в течении жизни. Сегодня складывается новый идеал развития науки и образования, согласно которому они не только образуют новые связи, но и коррелируют свои парадигмы с человеком, с культурой, творчеством индивида и т.д. В связи с этим огромное значение приобретает государственный приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций», рассчитанный на 2018-2025 годы. Реализация данного проекта предполагает создание проектно-ориентированных образовательных программ инженерного, медицинского, социально-экономического, педагогического, гуманитарного профилей, формирование и развитие привлекательной социальной и образовательной среды в регионах. Важную роль в решении данного проекта играет оптимизация и интеграция среднего профессионального и высшего образования, что обеспечивает преемственность в многоступенчатой структуре федерального образовательного пространства. Степень разработанности проблемы. По характеру взаимодействия субъектов профессионального обучения можно выделить различные внутривузовские и внешние формы его организации. Так, Д.Н. Стоянова считает, что принципы преемственности образования и его непрерывности должны реализовываться на каждом обучающем этапе, и основываться на идее ступенчатого изучения учебных дисциплин [6]; А.В. Савченков и Е.А. Гнатышина рассматривают преемственность как сетевое взаимодействие образовательных организаций среднего и высшего образования направленное на достижение общей цели – развитие профессиональных и общих компетенций студентов в системе профессионального образования на основе объединения ресурсов и взаимной ответственности [1].

Изложение основного материала статьи. Среди докторских диссертаций, посвященных исследованию различных сторон проблемы преемственности в системе профессионального образования, следует выделить работы А.В. Батаршева, Т.А. Бокаревой, С.М. Годника, В.М. Кожевникова, Ю.А. Кустова, И.Е. Маловой, И.И. Мельникова, З.А. Магомеддибаровой, В.Н. Никитенко, А.А. Прокофьева, С.А. Розановой, А.П. Сманцер, В.А. Тестова, и др. Поскольку опыт работы учреждений среднего профессионального и высшего образования в рамках федерального вуза в Крыму только складывается, то наше внимание привлекли средние профессиональные учебные заведения, которые уже имеют опыт взаимодействия с вузами и которые вошли в состав Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Целью данной статьи является анализ взаимосвязи средних профессиональных и высших структурных подразделений Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, как центра образовательного пространства региона на основе принципов преемственности образования. В структуру Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского входят 8 институтов, 5 академий, 3 научных центра, 6 колледжей и один техникум, а также другие структурные подразделения. В связи с тем, что понятие «преемственность» может рассматриваться по разным направлениям взаимодействия учебных заведений, на наш взгляд уместным будет анализ такого аспекта как практическое обеспечение преемственности и выявление резервов повышения эффективности в совместной деятельности таких образовательных заведений как: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) и Экономико-гуманитарный колледж, расположенные в г. Ялта; Медицинская академия имени С.И. Георгиевского и Медицинский колледж (г. Симферополь); Академия строительства и архитектуры (г. Симферополь) и Бахчисарайский колледж строительства, архитектуры и дизайна (г. Бахчисарай). Критерием выбора названных профильных учебных заведений является различный характер их взаимодействия. Остановимся на анализе взаимодействия Гуманитарно-педагогической академии (филиала) и Экономико-гуманитарного колледжа, расположенных в г. Ялта, которые одни из первых учебных заведений Крыма начали внедрять идеи преемственности.

Деятельность педагогических коллективов академии и колледжа анализировалась нами в контексте принципов модернизации образовательного процесса, среди которых ведущими являются принцип непрерывности и принцип преемственности среднего профессионального и высшего образования. Ниже приводим в тезисном виде результаты проведенной аналитической работы.

Мы разделяем мнение Г.Г. Юлдашевой о том, что принцип непрерывности имеет очень большое значение, поскольку предполагает качественно иной тип взаимодействия личности и общества [7]. Для решения вопроса непрерывности образования в Экономико-гуманитарном колледже прежде всего работают над формированием творческой личности, открытой к новому, способной к деятельности в новой экономической и социально-образовательной ситуации, ориентированной на продолжение обучения в Гуманитарно-педагогической академии.

Принцип преемственности в силу своей многоплановости считается универсальным, так как он направлен на развитие педагогических, дидактических, психологических, социально-профессиональных, организационно-управленческих и других процессов в среднем профессиональном и высшем учебном заведении [3, с. 22-24].

Было выявлено, что именно в развитии этих процессов проявляется доминирующая роль преемственности, потому что она влияет на их развитие и эффективность, является механизмом постепенного образования взаимосвязи, взаимодействия всех субъектов деятельности и повышает ее эффективность. Отсюда возникает необходимость рассмотрения проблемы обеспечения преемственности учебно-воспитательного, учебно-практического, научно-исследовательского процессов, самостоятельной учебной деятельности при переходе обучающихся из среднего профессионального в высшее учебное заведение. Анализ опыта работы колледжей показал, что современная педагогическая практика нуждается не только в использовании уже известных механизмов обеспечения преемственности через согласование целей, содержания, методов, форм организации учебно-воспитательного процесса, но и в разработке обновленных теоретико-методологических основ оптимизации деятельности разноуровневых учебных заведений, определении принципов, требований, закономерностей, условий и технологий обеспечения преемственности среднего профессионального и высшего учебного заведения в организации управленческой деятельности руководителей, учебно-воспитательного и научно-исследовательского процесса преподавателей и научно-педагогических кадров, самоорганизации учебной деятельности студентов.

Одним из фундаментальных методологических принципов, безусловно, выступает гуманистическая направленность образования. Гуманизация является одним из критериев качества учебно-познавательного процесса, как в колледже, так и в академии и рассматривается как необходимый элемент педагогики сотрудничества. При этом обучение и воспитание должны проходить на основе глубокого понимания человека как основной ценности общества, а не только его производительной силы. Организация учебно-воспитательного процесса в колледже должна строиться так, чтобы включение в него обучающихся способствовало всестороннему развитию их личности, созданию условий для сознательного выбора жизненных и профессиональных перспектив, которые могут быть реализованы в академии. Выявлено, что ведущее место в педагогической системе колледжа отведено развитию творческой одаренности обучающихся как будущих студентов высшего учебного заведения – академии. Итак, концептуально колледж и академия направлены на то, чтобы стать целостной педагогической системой, в которой осуществляется развитие творческих способностей обучающихся, приобретаются умения организации и выполнения научно-исследовательской работы, самостоятельного приобретения знаний, что является главным смыслом работы профессорско-преподавательского состава.

Принцип демократизации образования заключается, прежде всего, в признании права на свободный выбор и проявление индивидуальности каждого человека. В образовательном процессе принцип демократизации обеспечивает для обучающихся осознание взаимосвязи между правами и обязанностями каждого участника образовательного процесса и устройством системы образования и общества в целом, требует преодоления авторитарного стиля воздействия на личность студента и обеспечение педагогического сотрудничества, подразумевает учет мнения коллектива и каждой личности, способствует повышению эффективности индивидуальной работы и внедрению в учебно-воспитательный процесс инноваций, ориентирует на самоорганизацию и самоуправление личности и коллектива в целом.

Результаты анализа подтверждают, что в Экономико-гуманитарном колледже и Гуманитарно-педагогической академии процессы демократизации направлены на повышение роли педагогических и студенческих коллективов в управлении учебными заведениями, в выборе стратегических направлений их развития. В образовательном пространстве колледжа и академии учитывается уровень личностных и индивидуальных качеств студентов, их творческих способностей, разрабатываются и активно реализуются программы индивидуального развития и самосовершенствования личности обучающихся, внедряются современные технологии психолого-педагогического сопровождения, в оценке сотрудников и студентов учитывается общественное мнение и реальный вклад каждого в деятельность учебного заведения.

В условиях распространения информационных технологий исчезает необходимость перегрузки памяти знаниями, которые не обязательны для использования на практике. Поэтому важно научить студентов обрабатывать полученную информацию, пользоваться информационными источниками для решения различных задач, делать выводы, прогнозировать свою образовательную и профессиональную деятельность. В связи с этим в современном образовательном пространстве приобретает особую значимость принцип экономичности, который предполагает включение в содержание образования только тех знаний, которые необходимы для полноценной жизни и будущей профессиональной деятельности. В условиях ухода в учебном процессе от репродуктивного типа усвоения знаний студентам, как колледжа, так и академии необходимо усвоить алгоритмы поиска и усвоения конкретной информации, которая обязательна для будущей профессии или соответствует выбранной индивидуальной образовательной траектории. Современный профессиональный колледж в условиях демократизации и индивидуализации обучения должен фундаментально подготовить обучающихся к дальнейшему осознанному образовательному процессу в высшем учебном заведении. Кроме того, данный принцип способствует сохранению усилий и энергетических затрат молодого организма. Экономико-гуманитарный колледж позиционируется как экспериментально-исследовательская лаборатория по апробации нового содержания образования по социально-гуманитарным дисциплинам. В колледже разработана целостная образовательная программа, установлены критерии эффективности ее реализации и отбора содержания образования. В учебном плане определены учебные дисциплины, которые перекликаются с учебными дисциплинами высшего образования и являются основой для дальнейшего освоения на уровне академии. Анализ учебной деятельности в колледже и академии показал, что основой обучения является помощь каждому студенту в совершенствовании его знаниями опыта, в развитии способностей и в раскрытии индивидуальности. Такой подход к организации учебно-

воспитательного процесса предполагает формирование модели выпускника колледжа как личности исследовательского типа, что очень важно для его дальнейшего обучения в вузе.

Принцип качества образования всегда определял потребности общества, государства, личности [5]. Ведущим фактором достижения качества образования в Экономико-гуманитарном лицее и Гуманитарно-педагогической академии является сочетание базовых фундаментальных и профессиональных знаний, которые дают возможность выполнять функции исследователей. Этому также способствует при составлении учебных программ учет принципа активизации учебной деятельности студентов в процессе освоения учебных дисциплин. Каждый студент выступает субъектом собственной учебной деятельности, в которой происходит его саморазвитие, самореализация, самосовершенствование. Поэтому в колледже и академии предусмотрено самостоятельное изучение студентами отдельных предметов на основании индивидуальных графиков обучения и разработанных преподавателями индивидуальных учебных программ. Отметим, что деятельность Экономико-гуманитарного колледжа и Гуманитарно-педагогической академии направлена, прежде всего, на воспитание интеллектуальной элиты в регионе, на развитие талантов и способностей одаренных студентов как будущих создателей новых технологий, соискателей новых знаний, активных исполнителей профессиональных обязанностей, способных к самосовершенствованию.

Исходным принципом нового педагогического мышления является принцип инновационности, который реализуется в колледже и академии через открытость для различных мнений, взглядов, убеждений; через сотрудничество, сотворчество и построение диалогических контактов между обучающимися и преподавателями; через открытость студенческого и преподавательского коллективов культуре, обществу, миру [2]. Поэтому образовательная среда в учебных заведениях построена таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию «Я»-образа, когда создаются условия для развития каждой личности и проявления личностной инициативы, для преобразования учебно-профессионального обучения в Экономико-гуманитарном колледже на профессионально-исследовательское образование, которое характерно для Гуманитарно-педагогической академии. Реализация принципа инновационности в Экономико-гуманитарном колледже обусловила также и изменение характера построения образовательного процесса. Анализ работы педагогического коллектива показал, что в учебном заведении учебно-воспитательный процесс организован как органическое взаимодействие воспитательной работы, учебной и научно-исследовательской деятельности, которые реализуют педагогику сотрудничества и направлены на развитие личности. Образовательная программа колледжа ориентирована на дальнейшее получение высшего образования в академии и других структурных подразделениях Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Личностно ориентированное обучение ставит задачу обеспечения общего развития и саморазвития личности, ее интеллектуального потенциала, формирование в мировоззрении студента целостной картины мира. В центре личностно ориентированного подхода стоит личность студента и преподавателя, поэтому такое обучение рассматривается в педагогической литературе как воплощение гуманистической парадигмы в практику реального учебно-воспитательного процесса. Так, О.М. Пехота понимает личностно ориентированное обучение как такое, которое учитывает индивидуальные задатки, способности и возможности каждого студента и преподавателя, использует современные педагогические и информационные технологии не только для овладения определенной суммой знаний, умений и навыков, но и, что самое важное, способствует развитию личности каждого участника педагогического взаимодействия [5]. Принцип личностно ориентированного обучения в Экономико-гуманитарном колледже направлен на создание возможностей для обучающихся строить собственную образовательную траекторию, выбирая индивидуальную учебную программу. Реализация личностно ориентированного подхода позволяет педагогическому коллективу создать условия для развития личности студентов, варьировать время, объем, сложность учебного материала, выбирать оптимальные формы, методы, технологии обучения, рационализировать нагрузку преподавателя и студента.

Не маловажную роль в организации образовательного процесса в колледже и академии играет принцип дифференциации и индивидуализации, который декларирует личность студента как ценность, требует учета психического, физического, социального, интеллектуального и духовного его развития, стимулирования активности обучающегося в раскрытии творческой индивидуальности.

В профессиональном образовании под дифференциацией понимают такую форму организации учебного процесса, при которой преподаватель учитывает потребности, природные способности обучающихся, создает условия для повышения уровня самоактуализации, самоутверждения и самопознания. Такая дифференциация называется внутренней, ее изучали Х. Лийметс, Н. Мудрик, Г. Щукина и другие ученые, считая ее важным фактором развития познавательной активности обучающихся, основанной на развитии интереса и познавательных потребностей личности. Индивидуализация позволяет органично продолжить воспитание, обучение и развитие в соответствии с его индивидуальными особенностями, опытом и биографией. Анализ деятельности педагогической системы Экономико-гуманитарного колледжа показал, что реализация принципа дифференциации и индивидуализации обучения позволила разработать и внедрить программу индивидуального развития и саморазвития личности студента. Перевод на индивидуальный график обучения осуществляется преподавателями с целью создания оптимальных условий для удовлетворения интересов, склонностей студентов, предоставления им дополнительных возможностей для реализации творческих способностей и качественного освоения образовательных программ среднего профессионального образования. Принцип единства предполагает общность целей, задач каждого из ступеней образовательных организаций – колледжа и академии, преемственность между ними, что позволяет выявить резервы во взаимодействии педагогических систем этих учебных заведений. Так, в институтах Гуманитарно-педагогической академии разработаны комплексные программы подготовки специалистов с учетом абитуриентов, которые продолжают свое профессиональное обучение, поступая в вуз из колледжа. Такие программы охватывают весь учебно-воспитательный процесс и направлены на обеспечение его целостности, непрерывности и разносторонности. То есть, такая сквозная организация обучения во взаимодействии колледжа и академии имеет важные особенности: предотвращение повтора содержания, изученных в колледже совпадающих учебных дисциплин и спецкурсов; продолжение работы над научной темой в академии. Все выпускники колледжа имеют возможность самостоятельно, в индивидуальном темпе изучать отдельные предметы, сдавать экзамены экстерном за университетский курс. Еще в колледже обучающиеся знакомятся с требованиями к будущему студенту академии, что дает им возможность быстро адаптироваться

к студенческой жизни высшего учебного заведения. Продолжая в академии работу по выбранной в колледже научной теме, студенты имеют научный материал, достаточный не только для курсовой работы, но, в отдельных случаях, и для выпускной квалификационной работы магистра. Профессиональное образование основывается на комплексе принципов, в числе которых принципы вариативности и альтернативности (образовательных программ, технологий обучения и учебно-методического обеспечения). Реализация принципов вариативности и альтернативности в педагогическом процессе требует признания правомерности различных путей реализации целей и задач среднего и высшего профессионального образования на основе функционирования различных типов учебных заведений, использования различных педагогических систем и технологий. В колледже применяются такие формы и методы обучения, которые учитывают индивидуальные и личностные качества обучающихся. На основании обобщения опыта работы названных выше учебных заведений можно считать, что Экономика-гуманитарный колледж и Гуманитарно-педагогическая академия являются не только научно-учебным объединением, но и научно-исследовательским учреждением. В колледже введен линейный принцип расписания занятий, что обосновывает отход от классно-урочной системы учебного процесса, и дает возможность обучающимся адаптироваться к лекционно-семинарской системе обучения, характерной для высшей школы. Принцип национальной направленности образования предусматривает модернизацию системы образования в Крыму на основе национального и духовного возрождения общества, достойного воспитания молодого поколения, развития собственной науки и техники в направлении российских и мировых стандартов и требований. Образовательный прогресс является основой для успешного становления государственности и процессов демократизации в Крыму. Экономика-гуманитарный колледж один из первых в Украине вошел в состав Гуманитарно-педагогической академии (в то время - Гуманитарно-педагогический университет). Данные учебные заведения долгое время работают в тесном взаимодействии. В настоящее время они являются своеобразным центром возрождения русских традиций и культуры в регионе. Активное участие студентов колледжа и академии в возрождении культурных ценностей и духовных достижений родного народа способствует формированию у них многонационального самосознания, гуманности и человеческого достоинства.

Итак, опыт взаимодействия Гуманитарно-педагогической академии (филиала) и Экономика-гуманитарного колледжа, входящих в состав Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского показывает, что система отобранных и приведенных выше принципов является достаточно разработанной, и это позволяет утверждать, что она может служить научно-теоретическим основанием для анализа взаимодействия других средних профессиональных и высших учебных заведений.

Выводы. Анализируя все полученные результаты, можем констатировать, что реализация системы данных принципов происходит во взаимосвязи педагогических, психологических, дидактических, социальных, социально-профессиональных, организационно-управленческих и других аспектов, позволяет их содержательно охарактеризовать и направляет на повышение эффективности педагогической системы как академии, так и колледжа. Соответственно, принципы влияют на эффективность организации учебно-воспитательного, учебно-познавательного процесса и научно-исследовательской деятельности учебных заведений. Кроме того, система рассмотренных выше принципов характеризует стабильное и эффективное функционирование учреждений среднего и высшего профессионального образования. То есть, прослеживается закономерность - чем более полно и творчески реализуются данные принципы, тем более эффективным является взаимодействие колледжа и вуза, тем быстрее создаются условия для обеспечения преемственности этих учебных заведений. На основании вышеизложенного можем сделать вывод, что внедрение указанных принципов во взаимодействие Гуманитарно-педагогической академии (филиала) и Экономика-гуманитарного колледжа КФУ имени В.И. Вернадского является системным и взаимосвязанным. В то же время система выделенных принципов остается открытой и может быть дополнена другими принципами, которые будут положительно влиять на развитие взаимодействия учебных заведений среднего и высшего профессионального образования в ходе модернизации образовательного процесса.

Литература:

1. Гнатышина Е.А., Савченков А.В. Преемственность среднего профессионального и высшего образования как социальная проблема / Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. - №2. С. 14-17.
2. Иванова Е. Современный педагог в системе лично-ориентированного образования / Е. Иванова // Гуманизация учебно-воспитательного процесса: научно-методический сборник. – Славянск: Издательский центр СГПУ, 2005. – Вып. XXVIII. – С. 3-5.
3. Кожевников В.М. Наступність як загально педагогічний закон / В.М. Кожевников // Рідна школа. – 2006. - № 9. – С. 22-24.
4. Набока О.Г. Качество образования как средство усиления конкурентных основ вуза / О.Г. Набока // Инновационный менеджмент в системе модернизации управления образованием: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Донецк: ВЕК, 2014. – С. 162-164.
5. Пехота О.М. Технологии педагогического образования: цель, содержание, особенности внедрения в современных условиях / О.М. Пехота // Научный сборник Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского. Серия: Педагогические науки. - 2013. Вып. 1.40. – С. 26-31.
6. Стоянова Д.Н. Преемственность профессионального образования с помощью создания интегративных программ обучения на государственном, региональном и локальном уровнях / Д.Н. Стоянова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Выпуск №1(43). Часть 4. Педагогические науки. – С. 48-49.
7. Юлдашева Г.Г. Некоторые аспекты принципа преемственности / Г.Г. Юлдашева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 23-25.

УДК 378.025.7:62

доктор технических наук, профессор Гузанов Борис Николаевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Федулова Ксения Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В современной педагогической практике качество подготовки специалиста рассматривается не только через приобретение определенного объема знаний, умений, навыков, но и опыта профессиональной деятельности, которая для выпускника профессионально-педагогического вуза тесно связана с уровнем развития инженерного мышления, необходимого для осознанного и целенаправленно продуцирования нестандартных решений с целью изучения и преобразования современной техники и технологий в конкретных технологических и образовательных условиях, что в дальнейшем позволит обеспечить результативность и эффективность его профессиональной деятельности при подготовке рабочих и специалистов среднего звена в профессиональных образовательных организациях различного уровня и направленности.

Ключевые слова: инженерное мышление; проблемное обучение; педагог профессионального обучения; компьютерное моделирование.

Annotation. In modern pedagogical practice the quality of specialist training is considered not only through the acquisition of a certain amount of knowledge and skills, but also professional experience. This experience of the graduate of a vocational pedagogical university is closely related to the level of engineering thinking that is necessary for conscious and purposeful production of non-standard solutions in order to learn and transform modern technics and technologies in specific technological and educational conditions. It will ensure the effectiveness and efficiency of his professional activity in the preparation of workers and mid-level professional educational organizations of different levels and directions.

Keywords: engineering thinking; problem training; project method; teacher of the vocational training, computer modeling.

Введение. Профессионально-педагогическое учебное заведение реализует особый вид образовательных программ, спецификой которых является подготовка соответствующих выпускников, основную часть которых составляют педагоги профессионального обучения. В соответствии с установленными требованиями профессионального и образовательного стандартов специалисты должны в процессе обучения сформировать собственную профессиональную компетентность как совокупность значимых личностных качеств, направленность которых отражает социально-обоснованные требования к результатам обучения на уровне будущей профессии. Как показано в работе [6], функциональный анализ характера и содержания деятельности педагога профессионального обучения позволяет определить его труд как специфический вид деятельности, результатом которой является подготовка квалифицированных кадров для различных отраслей промышленности и формирования прикладных квалификаций.

В связи с этим, виды профессиональной деятельности специалиста данного профиля весьма сложны и разнообразны и заключаются не только в организации, но и в осуществлении как теоретического, так и производственного обучения в сочетании с производительным трудом в рамках профилизации [5]. С этих позиций профессиональная компетентность педагога профессионального обучения носит личностно-ориентированный характер и ее следует трактовать как интегральную характеристику, включающую в себя совокупность педагогической, дидактико-технологической и производственно-технической (инженерной) компетенций, что обеспечивает в целом результативность и эффективность его организационно-технологической деятельности и собственно обучение рабочей профессии учеников и студентов в профессиональных образовательных учреждениях различного уровня и направленности [4].

Изложение основного материала статьи. Для достижения указанных целей необходимо учитывать, что в основе проектирования содержания подготовки должен быть положен принцип профессионального целеполагания, когда набор компетенций для одного направления подготовки может быть одинаков у всех обучающихся за исключением специализированных, которые соответствуют профилизации. Метод компетентностного проектирования напрямую связан с развитием современной техники и высоких технологий, что дает возможность скорректировать цели образования в зависимости от запросов общества и рынка труда и обосновано выбрать средства, способы и формы организации учебного процесса для достижения требуемого качества подготовки выпускника в соответствии с выбранной специализацией [14].

Указанные отличия педагога профессионального обучения в специальных, педагогических, методических способностях и личностных качествах требуют собственную, особую систему вузовской подготовки, обеспечивающую не только формирование специализированных отраслевых и педагогических знаний и умений, но и развитие навыков в рамках определенной профессиональной деятельности. В связи с этим, отраслевая подготовка составляет предметную основу обучения студента профессионально-педагогического вуза и может быть разделена на общую (общинженерную) и специальную (инженерную профильно-специализированную) [3]. В тоже время необходимо понимать, что педагог профессионального обучения и выпускник технического вуза должны иметь разную инженерно-техническую подготовку, что обусловлено в различии их будущей профессиональной деятельности. В общественном сознании профессия инженера ассоциируется с творчеством, поскольку работа такого специалиста на производстве по своему содержанию носит творческий характер и направлена на применение знаний и умений по созданию технических объектов. Вместе с тем основу деятельности педагога профессионального обучения составляет проектирование и сам процесс подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для определенной отрасли производства. Это предполагает, что для него требуются знания конкретного производства, особенно техники и технологий на определенном инженерном уровне в совокупности

являющихся как фундаментом для получения требуемых профильно-специализированных компетенций, так и базой для формирования инженерного мышления [9].

Дуализм подготовки педагога профессионального обучения, когда его профессиональный опыт как система носит интегративный характер и формируется в виде двух подсистем, включающих педагогический и производственный опыт, накладывает свой отпечаток на особенности преподавания инженерных дисциплин в профессионально-педагогическом вузе. Как отмечалось в работе [8], специальная профильно-ориентированная подготовка имеет свою специфику и носит многопрофильный характер, когда содержание и методика преподавания инженерно-технических дисциплин существенно отличается от принятых в традиционных технических вузах. В профессионально-педагогическом вузе подобным дисциплинам отводится не только общеобразовательная функция, но и роль связующего звена для всех возможных направлений специальной инженерной подготовки. Другими словами, как уже отмечалось выше, в условиях профессионально-педагогического вуза большое значение имеет построение обучения на основе принципов системного подхода, когда в общепрофессиональном цикле дисциплины преподаются и изучаются не в классическом, изолированном друг от друга виде, а во взаимосвязи на основе установления межпредметных связей [1].

Следует заметить, что общетехническая подготовка в данном случае не самоцель, она должна быть педагогически ориентированной и не копировать инженерное образование по родственной профилизации. Как отмечается в работе [212], под педагогизацией технического знания необходимо понимать не только адаптацию технического научного знания к процессу обучения, но и, прежде всего, процесс и результат включения в техническое знание элементов педагогического и их интеграцию на содержательном и процессуальном уровнях. Важно, чтобы преподавание общепрофессиональных и специальных профессиональных дисциплин было направлено в том числе и на формирование общепедагогических знаний и умений у студентов.

Подобная многомерность приобретаемых знаний в процессе освоения образовательной программы требует целенаправленного становления у студентов способности корректировать и трансформировать материал технических учебных предметов с одного уровня и вида знаний на другой в системе межпредметного взаимодействия принципиально разных по направленности и содержанию научных дисциплин. Для этого в рамках учебно-исследовательской работы как неотъемлемой части учебного процесса необходимо создание условий для формирования у обучающихся инженерно-технического мышления, позволяющего видеть суть проблемы в целом и с разных сторон, устанавливать связи между ее частями.

С учетом заявленных требований среди основных приоритетов профессионально-педагогического образования можно выделить такие проблемы, как развитие у студентов навыков самообразования, интенсификацию и индивидуализацию обучения, разработку новой структуры учебных дисциплин, наполнение образовательного пространства вузов современными информационными технологиями [7]. Интегральным показателем качества от реализации инноваций в общепрофессиональной подготовке можно считать развитие у студентов инженерного мышления на требуемом уровне, под которым будем понимать системное творческое техническое мышление, позволяющее видеть проблему целиком и, используя базу общенаучных и специальных профессиональных знаний в области педагогики и технических наук, сознательно и целенаправленно генерировать нестандартные идеи с целью познания и преобразования природы и общества в конкретных исторических условиях [1515; 22].

В тоже время в профессионально-педагогическом вузе становление инженерного мышления должно иметь свои особенности в соответствии со спецификой вуза и, по-видимому, существенно отличаться от чисто инженерного мышления, присущего будущим инженерам. Как показывает анализ образовательных программ, в частности, Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), содержание обучения предусматривает решение таких проблем, как уровневая подготовка мастеров и педагогов профессионального обучения, способных и готовых к усвоению современных инженерно-педагогических знаний и овладению новыми для них видами профессионально-педагогической деятельности, а также выполнению организационно-управленческих функций. На этой основе проектируется содержание обучения и разрабатываются подходы к образовательному процессу, когда особое внимание уделяется не только содержанию учебного предмета, но и в значительной степени деятельностно-ориентированным методикам обучения и дидактическим средствам сопровождения учебного материала. Другими словами, подобную подготовку необходимо осуществлять в специально организованной образовательно-деятельностной среде, где при формировании инженерного мышления большое внимание уделяется педагогической составляющей этого процесса.

Подобный синтез возможен и, как отмечают в своих работах многие исследователи, инженерное мышление в ряде своих характеристик является качественно сходным педагогическому [11; 13; 18]. Как и педагог, современный инженер мыслит вероятностно, готов к проявлению внутренней динамичности технического объекта, который обладает достаточно большим числом индивидуальных характеристик и степеней свободы и способен к изменению тактики в своей практической деятельности. Все это позволяет выделить ряд общих признаков, присущих инженерному и педагогическому мышлениям, к которым можно отнести качественный характер, вероятностный подход, практически-преобразовательную направленность, функциональность, эмпиричность и поведенческое представление о мире [1010].

Наличие схожих компонентов дает возможность интегрировать оба стиля мышления в целостную взаимосвязанную систему, что позволяет рассматривать ее как особый вид профессионального мышления, специфика и форма существования которого определена предметной сферой подготовки в профессионально-педагогическом вузе. Однако здесь необходимо учитывать, что в данной многокомпонентной системе инженерная мысль является ведущим типом мышления, которое в силу своих особенностей отвечает природе именно такого педагогического процесса, что и является движущей силой развития профессионального сознания будущего педагога профессионального обучения. Можно сказать, что в развитии зрелого профессионального сознания такого специалиста важное место принадлежит формированию собственного инженерного стиля мышления, в основе которого положен целостный и весьма мобильный симбиоз двух исходных типов мышления – педагогического и инженерного.

Организация качественного и системного обучения, направленного на формирование и развитие инженерного мышления будущих преподавателей и мастеров производственного обучения технических дисциплин, предполагает разработку и внедрение в учебный процесс специальных педагогических форм и

методов передачи востребованных знаний и контроля их усвоения на уровне заданных компетенций. Анализ научно-педагогической литературы, собственные исследования и опыт деятельности образовательных организаций различного уровня и направленности показывает, что решение указанной задачи практически невозможно без применения в процессе обучения активных методов обучения, среди которых наиболее приемлемым и эффективным считается проблемное обучение с использованием метода проектов [16; 17; 20].

Под проблемным обучением понимают особый вид развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность студентов с усвоением известных и устоявшихся закономерностей и выводов конкретных наук, что способствует формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей обучаемых. В основе подобного вида обучения лежит система методов и способов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности [1212]. В качестве дидактического обеспечения при проведении учебных занятий в этом случае широко используется сформулированная проблемная ситуация в виде конкретных проблемных заданий, раскрывающих практическую направленность поиска правильного решения озвученной проблемы. Другими словами, в качестве естественного продолжения проблемного метода обучения является метод проектов, который позволяет соединить теоретические знания с практическим опытом их применения, приближая тем самым процесс подготовки специалистов к реальной профессиональной деятельности, что способствует повышению качества приобретаемых знаний и умений в контексте заданных компетенций.

Проектную технологию, по сути, представляющую собой совокупность исследовательских, поисковых и творческих методов, целесообразно использовать совместно с другими приемами обучения, взаимодополняющими и усиливающими друг друга. Весьма перспективным с этих позиций можно считать специфический метод «case-study», под которым понимают метод анализа конкретных ситуаций, которые подаются студентам либо в виде комплекта четко структурированных учебно-методических материалов, либо в виде описания реальной ситуации. В связи с этим к кейс-технологиям применительно к профессиональному образованию, чаще всего, относят ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, а также ситуационно-ролевые игры. По-нашему мнению, наибольший интерес представляют специально спроектированные производственные ситуации, в определенной степени отражающие некоторую социальную или производственную реальность, в которой могут оказаться студенты [2].

Особое значение в данном аспекте приобретают технологии компьютерного моделирования как одного из видов профессионально-педагогической деятельности, которые предполагают более глубокую проработку и овладение информационными технологиями. Все это связано с процессами проектирования изучаемых технологических процессов, а также процессами проектирования и моделирования образовательного процесса с помощью ИТ [1919]. Подготовка к компьютерному моделированию воедино связывает весь процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения, что позволяет говорить о необходимости организации проектно-модульного междисциплинарного обучения, которое делает акцент на комплексное применение сформированного знания при решении профессиональных задач.

Выводы. Таким образом, качество образования по выбранному направлению подготовки подразумевает не только приобретение определенного набора компетенций, заложенных в образовательный и профессиональный стандарты, но и формирование соответствующего стиля мышления, отвечающего сути выбранной профессии. В частности, профессиональное обучение в профессионально-педагогическом вузе требует формирования и развития инженерного мышления с элементами педагогического, которое может быть достигнуто в условиях контекстного обучения с использованием проблемных педагогических технологий, в частности таких, как метод проектов и метод кейсов, образовательная функция которых значительно возрастает при внедрении в учебный процесс информационных технологий как элемента компьютерного моделирования.

Литература:

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета, 2014. №4(8). С. 25-29.
2. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при внедрении кейс-технологий // Новые образовательные технологии в вузе: сб. материалов VIII-ой Междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «УрФУ им. Б.Н. Ельцина», 2011. С. 673-681. – Режим доступа: http://dist.ustu.ru/oiot/files/notv2011_book.pdf
3. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Организационные формы и методы повышения эффективности самостоятельной работы студентов в соответствии со спецификой вуза // Проблемы современного педагогического образования, 2016. № 52-58.
4. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Профессиональное становление студентов профессионально-педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал, 2011. №5-6. С. 5-16.
5. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Формирование готовности педагогов профессионального обучения к подготовке высококвалифицированных рабочих для предприятий машиностроения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2010. №7. С. 102-113.
6. Гузанов Б.Н., Тарасюк О.В., Башкова С.А. Развитие профильно-специализированных компетенций в процессе отраслевой подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // Европейский журнал социальных наук, 2016. №2. С. 239-245.
7. Гузанов Б.Н., Федулова К.А. Проектно-модульное непрерывное междисциплинарное обучение в профессионально-педагогическом вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2017. №4(38). С. 34-43.
8. Жуков В.А. Опыт разработки общинженерной дисциплины. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 176 с.
9. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. 116 с.
10. Кудрявцев Т.В., Якиманская И.С. К проблеме изучения технического мышления // Вопросы психологии, 1964. №4. С. 3-19.
11. Лебедева Т.Л. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №3-4. С. 66-68.
12. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.

13. Ревин И.А., Черваная И.В. Методы развития системного инженерного мышления у студентов технического вуза // Гуманитарные и социальные науки. 2016. №2. С. 163-171.
14. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / под научн. ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та. 2014. 227 с.
15. Сазонова З.С., Четчина Н.В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образование: учебное пособие. – М.: Изд-во МАДИ (ГТУ). 2007. 195 с.
16. Сафонцева Н.Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2012. №7(71). С. 47-51.
17. Смолкин А.М. Методы активного обучения: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1991. 195 с.
18. Спасенников В.В., Якименко Д.В. Междисциплинарные связи инженерной педагогики и инновационного менеджмента в развитии технического мышления студентов // Вестник Костромского государственного университета, 2013. №1. С. 195-202.
19. Федуллова К.А., Тарасюк О.В., Федуллова М.А. Подготовка педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию как условие эффективной реализации сетевого взаимодействия образовательных организаций при подготовке рабочих кадров // Современное исследование социальных проблем. 2014. №10(42). С. 149-166.
20. Фидарова Н.Г. Модель организации проектной деятельности студентов при компетентностном подходе // Дискуссия. 2014. №6(47). С. 250-261.
21. Шапкин В.В., Меркушев В.Д. Психолого-педагогическая подготовленность преподавателей общетехнических и специальных дисциплин // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: сб. научн. тр. / Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1988. С. 43-52.
22. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс. – Вильнюс: Минтис, 1988. 173 с.

Педагогика

УДК: 376.37

старший преподаватель Двуреченская Ольга Николаевна

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

студент Минеева Елизавета Дмитриевна

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

ОСОБЕННОСТИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено теоретико-экспериментальное исследование особенностей словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Предложено авторское комплексное обследование, наиболее полно диагностирующее уровень сформированности операций словоизменения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), словоизменение, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article presents theoretical and experimental study of the characteristics of inflection in children of older preschool age with a general underdevelopment of speech. The author proposed a comprehensive examination that most fully diagnoses the level of formation of inflection operations.

Keywords: a general underdevelopment of speech (ONR), inflection, older preschool age.

Введение. В настоящее время значительно возросло количество детей старшего дошкольного возраста, у которых наблюдается общее недоразвитие речи (ОНР). Оно негативно отражается на становлении всей речевой деятельности. Так как речь тесно связана с другими сторонами развития ребенка, то недоразвитие речевой функции может привести к патологическим изменениям личности [1]. Следовательно, вызовет трудности коммуникации и социализации.

Поэтому, если общее недоразвитие речи не будет исправлено у ребенка в дошкольном возрасте, в условиях школьного обучения оно станет причиной отсутствия полноценного общения с другими людьми, а порой и стойкой неуспеваемости по русскому языку.

При ОНР формирование грамматического строя речи и словоизменения происходит с большими трудностями, что обусловлено абстрактностью грамматических значений и сложной организацией грамматической системы языка [8]. Особого внимания заслуживает изучение особенностей овладения детьми глагольными категориями, что связано с усвоением большого числа языковых обобщений.

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности словоизменения: неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных; падежных и родовых окончаний количественных числительных; родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени; предложно – падежных конструкций; неверное согласование глагола с существительными и местоимениями, что существенно затрудняет развитие устной речи в целом и отрицательно влияет на овладение письменной речью в процессе школьного обучения.

Своевременное исследование уровня сформированности функции словоизменения у детей с ОНР позволит проводить грамотную коррекционную работу по исправлению недостатков, что, в свою очередь, будет способствовать полноценному формированию ребенка, как личности.

Изложение основного материала статьи. На базе МБДОУ Детский сад № 19 "Теремок" Богородского района Нижегородской области проводилось исследование сформированности функции словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для организации и проведения эксперимента были выбраны две группы: контрольная – 20 детей с нормальным речевым развитием и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи (по заключению психолого-медико-педагогической комиссии).

Целью эксперимента стало выявление недостатков сформированности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и сравнение их с особенностями показателей при норме речевого развития.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом (подготовительном) этапе изучались и определялись методы исследования, а также формировалась экспериментальная группа. На втором этапе проводился эксперимент, который проходил в индивидуальной форме в утренние часы. На третьем этапе (анализа результатов эксперимента) выявлялись недостатки уровня сформированности дошкольников, осуществлялись анализ и оформление результатов произведенного исследования.

Для реализации поставленных задач, был подобран ряд заданий из диагностических комплексов И.Д. Коненковой[5], Е.П. Кольцовой[4], которые позволили качественно изучить особенности словоизменения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Количественная и качественная оценка выполнению заданий опиралась на балльную систему оценивания И.Д. Коненковой. Оценка заданий производилась по следующим критериям:

- если ребенок выполнял все задания самостоятельно, верно, то получал 5 баллов;
- если ребенок в основном все задания выполнял верно, а ошибки исправлял самостоятельно или после уточняющего вопроса, то получал 4 балла;
- если большинство заданий выполнялось с посторонней помощью в виде уточняющих вопросов, ребенок получал 3 балла;
- если при выполнении задания требовалась значительная помощь (подсказки) или часть заданий была недоступна, ребенок получал 2 балла;
- если задание не было выполнено и в процессе ребенок не пользовался помощью, то получал 1 балл.

Во время обработки материала баллы суммировались за каждое упражнение. Полученные значения были переведены в проценты. Максимальная оценка определялась в соответствии с числом заданий серии и количеством испытуемых.

Комплексное обследование включало 10 экспериментальных заданий по 8 направлениям.

Были изучены:

1. Предложно-падежные формы существительных.
2. Существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.
3. Образование сравнительной степени прилагательных.
4. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.
5. Изменение глаголов по числам.
6. Согласование глаголов с личными местоимениями.
7. Согласование имен существительных с именами числительными «два» и «пять».
8. Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.

В результате выбранного комплексного обследования была проведена диагностика особенностей словоизменения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. В ходе нее выявлены и обработаны данные о сформированности у детей старшего дошкольного возраста операций словоизменения.

При выполнении заданий на изменение глаголов по числам дети с нормальным речевым развитием и дети с общим недоразвитием речи показали самые высокие результаты (верно справились с заданием 84% детей контрольной группы, 55% дошкольников экспериментальной группы), хотя и допустили незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда.

Дети контрольной группы показали высокие результаты по всем предложенным заданиям. Исследование показало, что у детей без речевой патологии сформированность системы словоизменения находится на высоком уровне (80% и более), что соответствует их возрастной категории.

У детей экспериментальной группы отмечается несформированность некоторых сложных грамматических форм. Дошкольники испытывают большие трудности, изменяя род, число и падеж существительных, используя, чаще всего, существительное в мужском роде единственного числа именительного падежа. Только 25% детей с ОНР III уровня выполнили данное задание верно.

Специфической ошибкой дошкольников с ОНР являлась замена одного падежного окончания имени существительного окончанием другого падежа, отсюда только 40% детей с нарушенным речевым развитием справились с такого рода заданием самостоятельно и верно.

В упражнениях на согласование имен существительных с именами числительными дети с ОНР также допускают ошибки, что характеризуется недостаточной сформированностью словоизменения. Так, 30% детей с ОНР испытывали значительные затруднения и допускали многочисленные ошибки в словоизменении, у 70% дошкольников наблюдались нарушения усвоения навыка согласования существительного с числительными в большинстве случаев. В отличие от сверстников с нормой, которые подбирали слова верно.

Ярко заметно то, что дети с нарушениями речевого развития неверно согласуют глаголы прошедшего времени с существительными в роде и числе (25% дошкольников не справились вообще с заданием, 35% показали результат с множеством ошибок, 40% справились с заданием с помощью уточняющих вопросов).

Среди форм словоизменения наибольшие затруднения у детей с ОНР отмечались при образовании имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа, при изменении глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе, в случаях согласования прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа, а также трудности вызвало задание на согласование имени существительного с именами числительными «два» и «пять». При этом у детей контрольной группы данные нарушения наблюдаются в значительной степени.

Анализ результатов проведенного исследования позволил определить наиболее распространенные ошибки:

- склонение имен существительных среднего рода как существительных мужского рода «красный платя» (65% детей с ОНР допустили подобного рода ошибку);
- называние предметов множественного числа в единственном числе (не «желтых кружек», а «желтой кружки», не «красных флажков», а «красного флажка») (данным образом отвечали 60% детей с общим недоразвитием речи);

- неправильное образование сравнительной степени прилагательных «этот цветок красивый, а этот еще красивше; этот дом высокий, а этот еще высочее» (75% дошкольников с нарушенным речевым развитием потребовалась значительная помощь для выполнения данного задания);

- нарушение дифференциации вида глаголов «девочка стоит – дети стоят; Маша бежит – девочки бегут» (65% детей с ОНР при выполнении задания использовали помощь логопеда);

- ошибки в беспредложном управлении («я читать», «он работать») (55% детей экспериментальной группы допустили данную ошибку при ответе);

- ошибки в склонении числительных: «пять слива», «пять груши» (30% детей с нарушенным речевым развитием смогли выполнить задание до конца только при помощи экспериментатора).

Примерно в два раза дошкольники с ОНР III уровня показали ниже результат, чем дети контрольной группы без речевых нарушений, при выполнении всех заданий по словоизменению.

Таким образом, дети с ОНР заметно отличаются на фоне своих сверстников с нормальной речью уровнем сформированности словоизменения. Несмотря на то, что сформированность функции словоизменения приближается к норме, ошибки полностью не исчезают из речи детей.

Выводы. Данное исследование позволило выявить уровень сформированности процессов словоизменения у детей с общим недоразвитием речи и выделить своеобразие их усвоения. Дошкольники с общим недоразвитием речи сталкиваются со значительными трудностями при формировании грамматического строя речи, в частности словоизменения, что резко выделяет таких детей среди сверстников с нормальным речевым развитием. В дальнейшем недостаточно сформированный уровень словоизменения может оказать негативное влияние на процесс социализации и школьное обучение бывшего дошкольника. Именно поэтому в настоящее время на основе исследования необходимо разработать программу коррекционной работы по исправлению недостатков словоизменения и на выработку эффективных путей преодоления речевого недоразвития у данной категории детей.

Литература:

1. Глабова Ю.А., Медведева Е.Ю. Особенности развития грамматического строя речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4. С. 34.
2. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития у дошкольников. – М.: Владос, 2014. – 179 с.
3. Калинин С.А. Развитие речи у детей 5-7 лет с ОНР: Учебно-методическое пособие. - М.: Владос, 2015. - 55 с.
4. Кольцова Е.П. Речевая диагностика детей 5-7 лет. – Волгоград: Учитель, 2011. – 63 с.
5. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников. - М.: Гном и Д, 2015. - 80 с.
6. Мастюкова Е.М. Логопедия. - М.: Просвещение, 2009. – 527 с.
7. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии. - М.: Эксмо, 2015. - 840 с.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: Дрофа, 2010. – 189 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

кандидат педагогических наук, доцент Княгина Ирина Ивановна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

кандидат экономических наук, доцент Никонен Олеся Евгеньевна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УНИВЕРСИТЕТЕ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей организации воспитательного процесса в университете в эпоху цифровизации на основе создания, грамотного и системного использования воспитательного пространства вуза, насыщенного информационными средствами и технологиями, способствующего адаптации студента в стремительно изменяющемся цифровом мире, формированию его информационной культуры.

Ключевые слова: цифровая эпоха, университет, воспитательный процесс, воспитательное пространство, информационные и коммуникационные технологии.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the educational process organization at the University in the era of digitalization on the basis of the creation, competent and systematic use of educational space of the University, rich in information tools and technologies, contributing to the adaptation of the student in a rapidly changing digital world, the formation of its information culture.

Keywords: digital age, University, educational process, educational space, information and communication technologies.

Введение. Развитие высшего образования в современную эпоху происходит под мощным влиянием информационно-коммуникационных технологий, степень и масштабы которого эксперты оценивают как «цифровую революцию» – эру радикальных изменений, воздействующих на когнитивные и креативные способности человека посредством создания и эффективного использования новых научных знаний, соответствующих формирующемуся шестому технологическому укладу [12].

Сегодня уже не вызывает сомнения, что электронные цифровые технологии в сочетании с технологиями нового поколения информационных сетей активно завоевывают образовательное пространство и определяют будущее коммуникаций в информационном обществе. За счет современных информационно-коммуникационных технологий в обществе формируется новое отношение к науке и образованию [12], [13].

Технологии эпохи цифровизации открывают для современного вуза инновационные варианты воспитательного процесса. При этом практика показывает, что включение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во внеучебную сферу обеспечивает большую привлекательность и

традиционным формам воспитания, а возрастающая информационная составляющая любого мероприятия делает воспитательный процесс насыщенным, активизирует воспитательную работу в вузе [1], [11].

Воспитательное пространство вуза, насыщенное информационными средствами, технологиями и системами, способствует адаптации студента в стремительно изменяющемся цифровом мире, формированию его информационной культуры [5].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день исследователями отмечается многогранность применения современных ИКТ в системе высшего образования [1], [3], [4], [6], [7], [8].

Несомненные достоинства ИКТ заключаются в том, что они:

- делают воспитательный процесс более современным, разнообразным, насыщенным;
- значительно расширяют возможности предъявления воспитательной информации;
- позволяют оперировать большими объемами информации, оказывая комплексное воздействие на разные каналы восприятия, на различные виды памяти человека;
- обеспечивают наглядность, эстетику в оформлении воспитательных мероприятий;
- делают процесс воспитания более привлекательным для студентов, повышают интерес к мероприятиям;
- способствуют адаптации личности в современном информационном пространстве и формированию информационной культуры;
- используются в различных формах воспитательных мероприятий и сочетаются с различными информационными источниками и педагогическими технологиями;
- позволяют более качественно осуществлять систему диагностики и мониторинга воспитательного процесса;
- повышают качество педагогического труда;
- способствуют эффективности воспитательных мероприятий [9].

Таким образом, грамотное, системное использование информационно-коммуникационных технологий в современных условиях может и должно стать мощным современным средством повышения эффективности воспитательного процесса в вузе.

Практика показывает, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в воспитательной деятельности позволяет более эффективно решать целый спектр задач:

- ИКТ предоставляют широкие возможности в индивидуализации подхода к каждому студенту;
- ИКТ формируют когнитивный, технологический навыки применения информационных технологий, аксиологический (мотивационно-ценностный) и личностный (эмоциональный) компоненты информационной культуры личности;
- возрастающие интерактивные возможности ИКТ расширяют и усиливают активные методы и формы внеучебной деятельности (различные формы совместных сетевых проектов, включающих поисковые системы и экспертную поддержку руководителя, интерактивные игры, мастер-классы, заочные конкурсы, опросы, голосования), упрощают совместную работу в режиме онлайн;
- происходит активизация самостоятельной деятельности с максимально широким спектром возможностей ее применения;
- обеспечивается неограниченная зона коммуникации субъектов воспитательного процесса и контактов, независимо от пространственного расположения и разности временных поясов, при возможности анонимности общения (что часто очень важно для молодых людей в процессе адаптации и социализации);
- инфокоммуникационные технологии доступны вне зависимости от времени;
- ускоряются и сокращаются организационно-управленческие операции (сбор, хранение, обработка и документирование, оформление результатов в наглядной форме (диаграммы, графики, таблицы, презентации), интерактивный диалог, рассылка, регистрация и др.) [1], [10].

Организация воспитательного пространства вуза при активном использовании ИКТ создает дополнительные условия социализации личности, включает механизмы внутренней активности обучающегося при взаимодействии с преподавателями, студентами, социумом.

Современные технологии и сервисы общения позволяют ликвидировать границы воспитательного воздействия. В результате в ходе коммуникативно-интерактивного обмена выстраивается демократичный диалог, развивается коммуникативная культура, информативно-коммуникативная компетенция, формируются психологические контакты, совершенствуются навыки коллективной работы, совместного мышления («коллективного разума»), инициатива и критическое мышление [9].

Смена ролей студента - от получателя информации до ее источника – повышает у них интерес к воспитательному процессу, стимулирует самостоятельный поиск необходимой информации, ее обработку, способствует активному обмену мнениями с преподавателями и другими студентами, предоставляет широкую возможность самообразования, творческой реализации и личностного роста. В результате повышается способность студента к самооценке, формируются способность к выбору, ответственность за него, развиваются умения поиска решения, интеллектуальные и творческие навыки. Все это способствует самоопределению и саморазвитию студентов вуза [10].

Несмотря на то, что информатизация подвергается все виды деятельности современного вуза, тем не менее, это, пока еще, разрозненные процессы, не поддающиеся единой организационной линии. Отсутствие единообразия и системного подхода в разработке и внедрению ИКТ, информационных систем и информационных ресурсов, психолого-педагогические, технологические проблемы затрудняют использование преимуществ современной информационно-образовательной среды в воспитательном процессе [5].

Нельзя не согласиться с мнением ряда исследователей, что только четкая структура взаимосвязанных и взаимодействующих ИКТ-элементов внеучебного процесса, регулярно выверяемая мониторингом (с целью выяснения необходимости применения тех или иных средств), подчиненная единой цели (концепции), переведет информатизацию внеучебной работы вуза из суммативной системы на качественно новый современный этап, делающий возможным конкуренцию внеучебной деятельности с внешними вариантами проведения свободного времени. Решение данной проблемы позволит обеспечить возможности интенсификации различных направлений внеучебной деятельности [2], [10].

Единое информационное воспитательное пространство современного вуза, позволяющее существенно модернизировать систему воспитательной работы на основе ИКТ, должно содержать:

— информационные ресурсы (информация на определенных носителях, базы данных), раскрывающие информационную составляющую внеучебной деятельности в целом, в том числе нормативную базу, методическое обоснование, на основании которых происходит содержательная проработанность информационных ресурсов и средств, от качества и уровня которых напрямую зависит качество внеучебной деятельности и ее воспитательный эффект;

— организационно-управленческие средства и организационный центр, отвечающий за функционирование и развитие виртуального пространства, обеспечивающий инфопроцессы, регулирующий потоки информации;

— методические ресурсы;

— программно-техническое обеспечение (телекоммуникационные ресурсы, совокупность технических и программных средств);

— коммуникативные средства, создающие возможность общения и оперативной передачи информации [5], [9].

В работах ряда исследований показано, что средства информатизации процессов внеучебной деятельности подчиняются тем же требованиям, унифицированным подходам, в соответствии с которыми функционируют другие информационные составляющие вузовских процессов. Соблюдение этих требований необходимо еще и для того, чтобы была возможность объединения ресурсов и включения их в единое информационное пространство вуза. Поэтому целесообразно выработать некие критерии соответствия для возможности интеграции учебной и внеучебной работы [4], [8], [10].

Выделим основные дидактические требования к созданию и применению электронных воспитательных ресурсов с учетом концепции личностно-ориентированного воспитания:

— педагогическая (воспитательная) целесообразность использования информационного ресурса в воспитательном пространстве;

— научность содержания воспитательного ресурса, предъявление достоверных сведений, объективных фактов, примеров, закономерностей воспитания и развития личности, поведенческих механизмов;

— доступность предъявляемого воспитательного ресурса средствами ИКТ определенной студенческой аудитории, соответствие ранее приобретенному опыту в целях предотвращения психологических и физических перегрузок студента;

— повышение информационной емкости воспитательного процесса за счет использования альтернативных источников, уплотнения и структурирования воспитательной информации, перевода ее в активно функционирующий ресурс;

— осуществление индивидуализации воспитания студентов;

— развитие личностных качеств и свойств студента в результате включенности в разные виды и формы воспитательной работы, основанные на использовании электронных воспитательных ресурсов.

Ниже приведены основные организационные требования к созданию и применению электронного воспитательного ресурса:

— соответствие содержания и информационной упорядоченности воспитательного материала образовательно-воспитательным стандартам, учебно-воспитательным планам и воспитательным программам образовательного учреждения;

— обеспечение комплексности и многофункциональности использования ИКТ, как в системе воспитания, так и в управлении ею;

— адаптивность электронного воспитательного ресурса, возможность внесения в него изменений и дополнений в зависимости от учебно-воспитательной программы и особенностей конкретного учебного заведения, целей преподавателей и административного звена вуза;

— обеспечение эстетического восприятия и оформления воспитательного ресурса, устанавливающих соответствие функциональному назначению, упорядоченности и выразительности их визуальных и звуковых элементов;

— разработка собственных методических рекомендаций преподавателя и творческая адаптация готовой документации для использования в ИКТ;

— реальное сокращение затрат времени на организацию учебно-воспитательного процесса преподавателем, в полной мере владеющим информационной культурой своего воспитательного труда.

В качестве основных технических требований к созданию и применению электронного воспитательного ресурса выступают:

— обеспечение устойчивой, без сбоев работы;

— защита от несанкционированных действий, как непосредственного пользователя ресурса, так и внешнего воздействия из Сети;

— высокая скорость обработки информации и выполнений всех процедур при работе с ресурсом в целях устранения негативных ощущений у пользователей, связанных с долгой загрузкой очередного фрагмента или ожиданием реакции компьютера на действия пользователя;

— возможности сетевых способов работы с ресурсом;

— соответствие основы ресурса современным операционным системам [2], [9].

В реальной практике отмечается, что большинство электронных воспитательных ресурсов не учитывают ни методологию дидактики, ни концептуальные разработки в области обучения и воспитания. Причины этого явления самые разные:

— создание качественных воспитательных ресурсов требует значительных временных затрат на собственно разработку и апробацию;

— попытка встроить электронные воспитательные ресурсы в традиционную (по целям, содержанию, формам и методам) воспитательную среду;

— направленность электронных воспитательных ресурсов на использование их наиболее очевидных потенциальных возможностей (визуализация, автоматизация контроля, отработка типовых качеств, свойств и характеристик) вместо их ориентации на решение актуальных и перспективных задач воспитания;

— отсутствие четкой научно обоснованной процедуры педагогической экспертизы разработанных электронных воспитательных ресурсов;

- отсутствие преемственности программных средств в рамках реализации воспитательных действий, программ и мероприятий;
- недостаточная профессиональная подготовленность преподавателей, внедряющих электронные воспитательные ресурсы в воспитательное пространство вуза;
- отсутствие системы подготовки преподавателей к самостоятельной разработке простейших электронных воспитательных ресурсов и формулировке требований технического задания на разработку более сложных электронных воспитательных ресурсов.

Выводы. Анализ особенностей и проблем развития университета в цифровую эпоху позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование современных ИКТ позволяет расширить рамки воздействия воспитательных мероприятий во внеучебной деятельности, позволяет превратить воспитательный процесс в интерактивную, нужную, полезную деятельность.

2. Современный уровень развития ИКТ расширяет доступ к образовательным, профессиональным и воспитательным ресурсам, способствует интеграции национальной системы образования, воспитания в мировую Сеть, значительно облегчает доступ к международным ресурсам в области образования, культуры, воспитания.

3. ИКТ разрушают рамки традиционного воспитательного процесса Их использование ведет к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров, к постоянному поиску новых и эффективных форм организации персонализированного процесса воспитания и социализации студента в вузе.

4. Для успешного становления опыта использования новых информационных технологий в воспитательном процессе вуза важно:

- создание материально-технических и организационных условий для внедрения ИКТ в учебный процесс;

- целенаправленное формирование банка цифровых образовательных ресурсов, среди которых особое место должны занимать ресурсы собственного производства;

- организация широкого доступа студентов и преподавателей к компьютерной технике, корпоративной информационно-образовательной среде, обеспечение выхода в глобальную информационную сеть Интернет;

- создание условий для систематического общения участников образовательно-воспитательного процесса (в том числе с использованием его сетевых форм) с целью обмена опытом работы в области применения ИКТ в педагогическом процессе.

5. Изменения в целях улучшения воспитательного процесса в современном вузе требуют проектирования новых методических подходов к преподаванию и, соответственно, разработки новых технологий воспитания, а также организационных форм построения учебно-воспитательного процесса.

6. Практика внедрения инновационных моделей воспитания и новых форм организации воспитательного процесса базируется на использовании передовых информационно-коммуникационных технологий, сетевых сервисов и средств. Они реализуются в составе интерактивного воспитательного пространства, обеспечивая связность содержательных, методических и технологических компонентов воспитания и реальную возможность повышения качества воспитательного пространства.

7. Влияние информационно-коммуникационных технологий на воспитательное пространство не ограничивается модернизацией средств, форм, методов и технологий воспитания. Оно приводит к внутреннему развитию образовательных учреждений и их трансформации в образовательные и воспитательные сообщества.

Таким образом, внедрение информационно-коммуникационных технологий является одним из приоритетных направлений, обеспечивающих достижение высокого качества воспитательного пространства вуза в эпоху цифровизации.

Литература:

1. Денисова А.Б. Роль ИКТ в организации воспитательно-коммуникативной среды // *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. – 2012. – №1. – С. 42-52.
2. Елисеева Е.В. Современные подходы к формированию инновационной информационно-образовательной среды вуза // *Проблемы современной науки*. – 2011. - №1. – С. 67-73.
3. Елисеева Е.В., Королев Н.Г., Савченко В.В., Каликова О.В. Интернет-технологии как фактор развития социальной активности // *Социология образования*. – 2011. – №9. – С. 21-26.
4. Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Савин А.В., Степченко И.Г., Шадова Е.М. Информатизация как приоритетное направление современного высшего профессионального образования // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2016. – №50–4. – С. 138-144.
5. Зятева Л.А., Елисеева Е.В., Киятина И.И. Условия формирования воспитательного пространства современного вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – №59-3. – С. 316-319.
6. Информационные технологии в образовательном процессе: монография / Е.В.Елисеева, Н.И.Захарова, С.Н.Злобина и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – С. 82– 101.
7. Использование информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в образовании: монография / Под.общ. ред. Н.В.Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – 164 с.
8. Проблемы развития образования и воспитания: теория и практика: Монография, книга 3. – Москва: Издательство «Перо», 2015. – 102 с.
9. Проектирование воспитательного пространства современного вуза средствами ИКТ-технологий: монография / Е.В.Елисеева, С.Н.Злобина, Л.А.Зятева, Г.С.Исакова, И.И.Киятина. – Брянск: РИО БГУ, ООО «Новый проект», 2018. – 180 с.
10. Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. Ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 193-204.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р.
12. Цифровая революция в образовании: полный текст доклада специального докладчика ООН по вопросам права на образование на русском языке. URL: http://www.lexed.ru/praktika/pravo-na-obrazovanie/detail.php?ELEMENT_ID=5891 (дата обращения: 25.12.2018).
13. Шваб К. Четвертая промышленная революция. – М.: ЭКСМО, 2016, 138 с.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО»

Аннотация. В данной статье представлена концепция профильных классов «Татнефть-АГНИ» как механизма и результата интеграции деятельности школы, вуза, нефтегазового производства в направлении решения проблем повышения качества образования.

Ключевые слова: интеграция, преемственность, система «школа-вуз-производство», профильные классы, качество, корпоративное образовательное пространство, профессиональное самоопределение.

Annotation. This article presents the concept of «Tatneft-ASOI» specialized classes as a mechanism and result of the integration of school, university, oil and gas industry activities towards solving the problems of improving the quality of education.

Keywords: integration, succession, school-university-production system, profile classes, quality, corporate educational space, professional self-determination.

Введение. В настоящее время состояние нефтяной отрасли РТ характеризуется рядом особенностей. Во-первых, резкое снижение мировых цен на нефть и санкции крайне обострили вопросы совершенствования нефтяной отрасли. Во-вторых, текущее снижение цен на нефть, вызванное влиянием баланса спроса и предложения, влияние макроэкономических факторов, конкуренция на нефтяном рынке привели к острой необходимости ответить на ряд бизнес-вызовов, стоящих перед нефтяной отраслью РТ. Уникальность бизнес-вызовов и инновационность предстоящих новых технологических и организационных решений, требующих модернизации отрасли, повышают значимость интеграции вуза с предприятиями нефтяной отрасли. Мы убеждены, что качество принимаемых решений в отношении бизнес-вызовов и эффективность различного рода проектов и планов напрямую зависят от квалификации работников, их профессиональных компетенций и личностных качеств, на начальном этапе проектируемых и формируемых образованием. Вполне очевидно, что на качество модернизации отрасли влияет качество нефтегазового образования.

В-третьих, для отечественного нефтегазового образования процесс биекции в профессию приобретает все большее значение благодаря непрерывному расширению запросов рынка труда. Прагматичность родителей к наиболее желанному с их точки зрения приложению сил их детей в нефтегазовом секторе также внесла свой вклад в данную тенденцию.

В-четвертых, практические потребности нефтегазовой отрасли превращаются в генератор, маховик запуска формализации и алгоритмизации решения теоретических проблем. В свою очередь, достижения в решении теоретических задач нефтегазовой науки способствуют внедрению их в практику нефтегазовой отрасли. Этот процесс также обуславливает континуум требований к работнику нефтегазовой отрасли.

Конкурентоспособное производство может построить только конкурентоспособный работник. В связи с этим в настоящее время нефтегазовое производство диктует новые требования к будущему работнику. Наиболее важные из них - быть самостоятельным, обладать гибким мышлением, способным брать ответственность на себя, быть готовым к внедрению инноваций, способным к проектной деятельности, к непрерывному обучению и саморазвитию. Перечисленные требования можно конкретизировать на языке компетенций.

Исследованию состояния проблемы интеграции лица, вуза и производства посвящено диссертационное исследование В.Л. Чудова. В нем раскрыты методологические подходы к разрешению интеграционных связей и организационно-педагогические условия устойчивого развития качества образования в интеграционной системе «лицей-вуз-производство» [1]. В ходе анализа проблемы интеграции школы и вуза и тенденций развития исследователем выявлены причины стремления к системной интеграции: усложнение внешней среды, усложнения производства, изменения в ценностной ориентации самого человека. Это приводит к изменению функций образования и требованиям поиска путей повышения качества образования. Внедрение в образовательный процесс инновационных элементов интегративной системы «школа-вуз-производство», охватывающих среднее общее и высшее нефтегазовое образование требует научного осмысления и разработки концепции организации и управления обозначенными элементами.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы автор ставит обоснование необходимости расширения и обогащения образовательного пространства нефтегазового вуза, адаптации взаимодействия в системе «школа-вуз-производство» к современным социокультурным условиям и потребностям нефтегазового рынка труда, рассмотрение профильных классов как эффективного инструмента повышения качества нефтегазового образования в системе «школа-вуз-производство».

Изложение основного материала статьи. Под нефтегазовым образованием понимают процесс и результат освоения обучающимися систематических знаний, умений, навыков в области нефтегазового производства (дела), которые включают поиск, разведку и разработку месторождений, транспорт и переработку нефти и газа, использование их в качестве важнейших энергоносителей и сырья для химической и других отраслей промышленности, а также создание необходимых для указанных технологических процессов машин и оборудования.

Важность расширения и преобразования образовательного пространства нефтегазового вуза обусловлена проблемой недостаточного качества знаний выпускников школ и абитуриентов, ориентированных на поступление в нефтегазовый вуз. Теоретические предпосылки решения рассматриваемой проблемы лежат в плоскости нескольких теоретических направлений.

Одним из возможных вариантов решения проблемы недостаточного качества образования является интеграция школы и вуза. Ответ на стремление к системной интеграции научного знания в транзитивных условиях представлен в исследованиях В.Т. Фоменко, А.Я. Данилюка, Л.Н. Телалова и др. Интеграция – движение системы к большей органической целостности. В научной литературе под интеграцией понимают процесс объединения в единое целое каких-либо элементов, в результате которого возникают новые свойства. При этом делается акцент на усиление связей между элементами, ведущими к определенному

качественному скачку. Скачок требуется для перевода системы на новый качественный уровень. Чтобы изменить новые свойства системы, необходимо изменить ее структурно-функциональные связи, что достигается процессом управления [2].

Преемственность в обучении - специфическая категория. Проблема преемственности в обучении многоаспектная, ее решения принадлежат пересечению проблемных полей педагогики, психологии, философии, социологии. В дидактике понятие преемственности весьма абстрактное. Оно имеет массу производных понятий: необходимость в преемственности, уровни преемственности, условия достижения преемственности, управление преемственностью, объект и субъект преемственности и т.д. В дидактике проблемы преемственности рассматривались в работах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, С.М. Годника, Ю.Н. Кулюткина, Ю.А. Самарина, М.Н. Скаткина, Г.С. Сухобской, Н.Ф. Талызиной и др. По мнению С.М. Годника, «преемственность состоит в том, чтобы заставить конструктивно работать три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее в их взаимосвязи. Кроме того, важно проследить динамику развития личности старшеклассника, абитуриента, студента. Возникает как бы четвертое психолого-педагогическое измерение, существенное для совершенствования динамики учебно-воспитательного процесса и в школе, и в вузе» [3]. Идентификацию понятия «профильные классы» с точки зрения преемственности обучения мы рассматриваем как способ управления динамикой преемственности между средним и высшим нефтегазовым образованием. Причем открытие профильных классов не отрицает школьную систему, направлено на улучшение ее некоторых звеньев. Мы склонны полагать, что суть преемственности между средней и высшей школой как особого педагогического явления заключается в том, что учащийся как объект и субъект учебно-воспитательного процесса переходит в образовательное пространство более высокого порядка.

«В поиске направления совершенствования массовой общеобразовательной школы значительная роль принадлежит идее корпоративного образовательного пространства, ориентированного на удовлетворение разнообразных потребностей и интересов учащихся и решающего проблему их профессионального самоопределения» [4, с. 64]. Мы убеждены, что подобный подход может получить воплощение в результатах образования старшеклассников средней школы, спроектированных и сформированных в образовательной среде вуза.

Проблема профессионального самоопределения школьников – одна из тех педагогических проблем, пути и решения которой зависят от социально-экономической ситуации в стране, что ее неизменно актуализирует на протяжении нескольких десятилетий. Научные положения отечественной педагогики и психологии, раскрывающие сущность и содержание профессионального самоопределения школьников, педагогические основы профориентации освещены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Е.А. Климова, С.Л. Рубинштейна. Различным аспектам проблемы профессионального самоопределения и их решению посвящены труды С.И. Вершинина, М.Р. Гинзбурга, С.С. Гриншпун, Е.И. Смирнова, А.А. Пинского, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой и др. Проблема профильного обучения рассмотрена в работах М.В. Артюхова, А.Г. Каспржака, А.С. Максимова, А.А. Пинского и др. Как правило, исследователи организацию профильного обучения рассматривают в контексте дифференциации обучения. Идея дифференцированного обучения нашла отражение в трудах Ю.И. Иванова, И.Я. Лернера, М.В. Наяновой и др. Развитием понятийного аппарата, выявлением видов дифференциации, ее содержания, форм и методов занимались В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, И.С. Якиманская.

В 2018 г. в Альметьевском государственном нефтяном институте (АГНИ) открыты профильные классы «Татнефть-АГНИ». Идея введения профильного обучения старшеклассников в образовательном пространстве нефтегазового вуза заключается в основательной довузовской подготовке будущих студентов, в перспективе - работников нефтегазовой отрасли. Ключевая идея открытия профильных классов «Татнефть-АГНИ» - существенное расширение возможностей выбора у старшеклассников, ориентированных на поступление в АГНИ, оптимальное моделирование их индивидуальной образовательной траектории, проектирующейся в плоскость профессии. Обучение в профильных классах «Татнефть-АГНИ» строится в максимально-возможной мере с учетом этапов подготовки к выбору профессии, связанной с нефтегазовой отраслью: пропедевтического, основного, завершающего.

Мы убеждены, что среднее и высшее образование взаимодополняют друг друга в реализации идеи профильного обучения посредством объединения общезначимых целей и ценностей, профилеориентирующей направленности образовательных процессов.

Объединение образовательного потенциала школ, научно-образовательного потенциала вуза, инфраструктуры нефтегазового производства в корпоративное образовательное пространство позволяет решить следующие проблемы:

- недостаток в школах учителей, способных вести грамотно элективные курсы по фундаментальным дисциплинам и организовывать научно-исследовательскую деятельность учащихся, может быть решен привлечением вузовских преподавателей.

- Спектр и характер образовательных программ, в том числе в перспективе на английском языке, может удовлетворять самым требовательным запросам работодателей. Интеграция образовательных программ как на уровне внутри предмета, так и между предметами будет способствовать повышению квалификации преподавателей.

- Особая среда корпоративного пространства будет способствовать построению индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, созданию ситуаций их успеха.

- Осознанность при выборе профиля и будущей профессии будет обеспечиваться знакомством с миром профессии, требованиями к специалисту нефтегазовой отрасли, возможностями построения карьеры в нефтегазовой отрасли. Это будет способствовать снятию стресса при выборе профессии и сферы будущей профессиональной деятельности.

- Преемственность обучения в профильных классах как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне обеспечат повышение качества образования.

Профильные классы являются инновационным компонентом системы «школа-вуз-производство». По справедливому мнению М.В. Кларина, понятие «инновации» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но и таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. В данном случае категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений [5, с. 7]. Профильные классы

«Татнефть-АГНИ» являются организационной моделью корпоративного образовательного пространства, в основе которой лежит единство познания, преемственности в обучении фундаментальным основам математических и естественнонаучных дисциплин, увлеченности профессиями, востребованными в нефтегазовой отрасли. Внедрение профильных классов «Татнефть-АГНИ» можно рассматривать в качестве инновационного подхода, так как оно преобразует характер обучения в отношении его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в системе обучения.

Инновации в образовании принято разделять на инновации-модернизации и инновации-трансформации. Инновации-модернизации в большей степени ориентированы на высокоэффективное репродуктивное обучение. В основе таких инноваций лежит технологический подход. Инновации-трансформации направлены на обеспечение исследовательского характера учебного процесса, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Здесь в основе лежит поисковый подход, ориентирующий на формирование опыта проблемной творческой деятельности в сочетании со стимулированием ценностных ориентаций.

Перед нами поставлена сверхзадача- создание таких условий для развития системы способностей, знаний, умений, компетенций, которые позволили бы обучающимся в профильных классах (10-11 кл.) в дальнейшем, после поступления и обучения в нефтегазовом вузе, полноценно включиться в мир профессии, связанной с нефтегазовой отраслью. Адаптивность, гибкость, вариативность и непрерывность образовательного процесса в профильных классах – это помимо прочего возможность создания и поддержания условий продуктивной работы школьных учителей и научно-педагогических работников вуза.

Под профильным классом понимается организационная модель корпоративного образовательного пространства, или форма дополнительного образования. Тогда под профилем разумно понимать комбинацию обязательных и элективных курсов, отвечающих общим требованиям учебного процесса, проектирующуюся в объеме знаний, умений, навыков будущего работника нефтегазовой отрасли. К базовым предметам профиля мы относим математику, физику, химию, информатику, черчение. Материальная база АГНИ способствует организации познавательной и исследовательской деятельности обучаемых. Обучение в профильных классах построено на модульно-компетентностной основе. Мы убеждены, что профильные классы дают возможность обучающимся перемещаться как по вертикали, то есть от одной ступени образования на другую, так и по горизонтали, то есть в рамках одного уровня. Профильные классы способствуют расширению образовательного пространства учащегося за счет введения новых курсов и увеличения доли проектной и исследовательской деятельности. Тем самым создаются условия для успешной самореализации обучающихся. Таким образом, профильные классы максимально обеспечивают развитие тех качеств будущих студентов АГНИ, в перспективе – работников нефтегазовой отрасли, которые позволят им максимально эффективно реализовать личный потенциал в профессии.

Выводы. Профильные классы «Татнефть-Агни» как объект изучения является фактором, обеспечивающим согласование между средним и высшим образованием, высокотехнологичным нефтегазовым производством. В триединой системе «школа-вуз-производство» профильные классы содействуют взаимодействию, взаимовлиянию, взаимопроникновению компонентов. Исследование учебно-воспитательного процесса в профильных классах в условиях корпоративного образовательного процесса способствует поиску и нахождению управляющих воздействий на систему «школа-вуз-производство» с целью ее улучшения, повышения качества образования.

Профильные классы не только обеспечивают цели образования обучающихся на будущее, но и способствуют развитию зоны их ближайшего развития.

Профильное обучение в данной концепции – наиболее оптимальная с точки зрения достижимости преемственности форма профессиональной ориентации.

Литература:

1. Чудов В.Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки. Автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Чудов В.Л. - 2005. - 58 с.
2. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 115 с.
3. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: авторефер. дис.... д-ра пед.наук: 13.00.01 / С. М. Годник - М., 1980. - 32 с.
4. Тавстуха О.Г. Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации предпрофильной подготовки учащихся / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова // Образование и саморазвитие. № 3. - 2007. - С. 64-69.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. - М.: Наука, 1997. - 223 с.

Педагогика

УДК 37.047

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (Новокузнецк);

старший преподаватель Обыденников Геннадий Александрович

Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (Новокузнецк)

ЗАНЯТИЯ ТРАДИЦИОННЫМ КАРАТЭ И КОБУДО, КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ БОЕВЫХ ПРИЁМОВ БОРЬБЫ КУРСАНТАМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФСИН РОССИИ

Аннотация. Умение вести рукопашный поединок жизненно необходимо сотрудникам силовых структур, однако подготовить человека к реальному поединку очень сложная задача. В учебных заведениях для этого создаются специальные условия, однако не все курсанты осваивают боевые приёмы борьбы с одинаковой эффективностью. В данной статье рассматривается проблема предварительной подготовки учащейся молодёжи, которая в дальнейшем будет способствовать эффективному освоению боевых приёмов борьбы в процессе обучения.

Ключевые слова: боевые приёмы борьбы, курсанты, физическое воспитание, каратэ-до, кобудо, повышение эффективности физического воспитания.

Annotation. The ability to conduct a hand-to-hand fight is vital for the security forces, but to prepare a person for a real fight is a very difficult task. Special conditions are created for this in educational institutions, however not all cadets master combat techniques of struggle with equal effectiveness. This article deals with the problem of pre-training students who will further contribute to the effective development of combat techniques in the training process.

Keywords: combat fighting techniques, cadets, physical education, karate do, kobudo, increase the effectiveness of physical education.

Введение. Учебные заведения принадлежащие ФСИН России призваны готовить высокопрофессиональных сотрудников для уголовно-исполнительной системы. Для этого в учебных заведениях создаются все условия, которые состоят из бытовых, материальных, образовательных и т.д. В частности, при изучении дисциплин «Прикладная физическая подготовка», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» есть, как хорошо знакомые курсантам средства физической подготовки, так и совершенно новые, на которые учебным планом выделяется большое количество учебных часов. К хорошо знакомым можно отнести лёгкую атлетику, гимнастику, спортивные игры, лыжную подготовку. К совершенно новым относятся «Полоса препятствий» и «Боевые приёмы борьбы» (БПБ). Боевые приёмы борьбы – это такие приёмы пресечения противоправных действий, которыми должен владеть каждый сотрудник. Они учат противостоять агрессии и противоправным действиям безоружного или вооружённого человека, или группы лиц с использованием различных приёмов борьбы. БПБ основаны на приёмах рукопашного боя и составляют его органическую часть. Сейчас под рукопашным боем понимается спортивное единоборство, направленное на выявление спортсмена, который наиболее качественно подготовлен в рамках действующей редакции правил, в своей весовой категории. БПБ это приёмы самозащиты от различных нападений безоружного или вооружённого человека которые демонстрируются в первом круге соревнований по рукопашному бою и часть этих приёмов запрещена во втором круге соревнований где непосредственно проходят контактные поединки. Таким образом рукопашный бой — это вид спортивного единоборства, в котором есть раздел БПБ.

Для успешного овладения разделом БПБ, естественно желательна определённая подготовка, которую необходимо осуществлять на протяжении некоторого количества времени. Необходимо понимать, что выбор учебного заведения в Российской действительности происходит зачастую в самый последний момент. Это связано с конкурсами в высшие учебные заведения, а также с другими факторами. Однако, если выбор осознанный, если человек стремится служить Родине, то понятно, что к этому необходимо готовиться. Как показывает опыт готовиться надо и к сдаче ЕГЭ и к дополнительному экзамену, а также к тому, что во время обучения будет уделяться большое количество времени общей физической подготовке, а также специальной физической подготовке. Именно подготовке к изучению физической подготовке необходимо уделить особое внимание. Как мы указывали выше боевые приёмы борьбы — это не спортивные приёмы ведения единоборств, а приёмы, которые помогут сохранить жизнь и здоровье сотруднику в критической ситуации противостояния с нарушителем. Именно этот факт указывает нам на то, что только обучение спортивным единоборствам, не поможет решить данную проблему, хотя сами занятия спортивными единоборствами весьма полезны. Почему не стоит заниматься только спортивными единоборствами для подготовки к овладению боевых приёмов борьбы? Ответ кроется в самих спортивных единоборствах и способах подготовки к ним. Спортивные единоборства — это состязания, как правило двух спортсменов, но возможно и большего числа, в котором они должны показать своё превосходство в технике, тактике, физической и психологической готовности в рамках определённых правил, нарушение которых приведёт к проигрышу. Правила соревнований определяют технические действия, которые можно применить, форму одежды спортсменов их антропометрические данные. Разберём подробнее, психические действия определяются набором техник, которые может применять спортсмен, а также не менее обширным списком «запрещённых» техник, которые либо не оцениваются, либо напрямую их применение влечёт наказание. Как правило, в эту категорию попадают как наиболее действенные и, как следствие наиболее опасные приёмы, которые позволяют обеспечить победу травмировав соперника, что в спортивном поединке будет запрещено, а в реальной ситуации самообороны это будет самый действенный вариант. Именно этот вариант и необходим в БПБ. Форма одежды, во всех единоборствах имеет своя форма и свой инвентарь, то и другое может варьироваться в очень широких пределах, и спортсмен тренируясь привыкает противостоять сопернику, который одет и экипирован соответствующим образом. В БПБ необходимо уметь реагировать на любое нападение, которое может осуществиться в любой момент времени и нападающий может быть в любой одежде или даже без таковой. Антропометрические данные соперников в спортивных единоборствах примерно одинаковы с определённым «шагом». Это могут быть весовые категории, либо категории единиц в которых суммируются рост и вес спортсмена. В БПБ по определению такого быть не может сотрудник может противостоять противнику чьи антропометрические данные могут значительно отличаться от данных сотрудника, к тому же противник может быть другого пола чем сотрудник и это тоже необходимо принимать во внимание, и последнее в подавляющем числе спортивных единоборств не используется оружие, мы не берём во внимание отдельные виды фехтования, и уж точно в спортивных единоборствах нет такого, что один из спортсменов был бы вооружён, а второй был бы безоружным. В БПБ ситуация, когда нападающий вооружён, а сотрудник без оружия является стандартной, и сотрудник должен уметь обезоружить нападающего нанеся ему минимальный вред здоровью.

Формулировка цели статьи. Таким образом, исходя из вышеизложенного представляется необходимым отобрать такую систему единоборств, которая могла бы быть полезной в плане изучения БПБ. Данная система должна создавать предпосылки для успешного овладения в дальнейшем БПБ и при этом она должна быть доступна учащимся школы, не требовать какого-либо дорогостоящего оборудования, легко внедрима в образовательных организациях которые находятся в «глубинке» нашей страны.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание, сказанное выше, мы обращаем внимание не на спортивные единоборства, а на так называемые «прикладные» виды единоборств. Стоит обратить внимание на то, что не все виды «прикладных» единоборств можно использовать при обучении школьников. Это связано с несколькими причинами: с высокой эффективностью единоборств, которую

школьники в силу своего возраста могут применить неадекватно обстоятельствам, высоким требованиям к физическому состоянию занимающихся которое не может быть достигнуто школьниками, с не очень адекватными методами обучения (отсутствием научно-обоснованной системы обучения) и другим причинам. Наиболее перспективными мы считаем восточные единоборства, а также системы работы с оружием. Анализируя системы единоборств, можно остановить своё внимание на таких направлениях как Ушу (Бу-шу) стиль Винь чунь, джиу-джитсу, айкидо, айкиджитсу, каратэ-до, системы ножевого боя, палочного боя, фехтование на мече (кен-до), кобудо.

Китайское направление ушу, стиль Винь чунь. Очень интересный вид ушу, имеет сугубо прикладное значение, очень хорошо разработанная методическая база обучения. К недостаткам можно отнести отсутствие методики обучения работе с оружием, вернее она есть, но это очень специфическое оружие большинство из которого используется только в этом стиле ушу, так же не очень высокая эффективность защиты от нападения людей владеющих единоборствами, даже спортивными.

Джиу-джитсу, здесь мы рассматриваем японский вариант этой борьбы, так как есть и европейский и бразильский варианты этого единоборства. Плюсами этого единоборства являются умение вести поединок на близкой дистанции, вырабатывается умение выполнять самостраховку, умение вести поединок на земле, полу т.е. в партере. Минусы: низкая эффективность в защите от ударов руками и ногами, отсутствие эффективной системы защиты от нападения с оружием, для занятий необходим дорогостоящий борцовский ковёр.

Айкидо и айкиджитсу. Весьма интересные системы единоборств. Плюсы: отличная техника проведения приёмов, отличная техника перемещений, присутствует техника работы с традиционным оружием. Минусы: низкая эффективность применения приёмов, очень длительное время обучения, необходимость специфического оборудования (ковёр, инвентарь, специальная форма).

Каратэ-до, мы рассматриваем в данной статье традиционное каратэ-до. Каратэ-до в современном понимании это и вид спорта, и система подготовки к рукопашному бою, и современная система физического воспитания (фитнесс), и система философских воззрений, и образ жизни. Традиционное каратэ в нашем понимании — это система подготовки человека к ведению реальной схватки включающая в себя традиционные формы обучения: кихон (базовая техника и способы её тренировки), ката («формальные» упражнения, включающие в себя различные формы защит и атак) и способствующее тренировке кихона, а также развитию физических качеств, кумитэ (формы тренировки с партнёром) включающие в себя тренировки атак и защит от непосредственного нападения, темашивари (форма «твёрдой» подготовки) включающее в себя разбивание различных предметов: досок, кирпичей, черепицы, кусков льда и др. руками и ногами. Плюсы: высокий уровень физической подготовленности, большой спектр способов нападения и защит, отсутствие дорогостоящего оборудования необходим только чистый пол (в спортивном зале, в актовом зале, рекреации и т.д.). Минусы: отсутствие работы с оружием и против него, отсутствие навыков ближнего боя с элементами борьбы.

Системы ножевого боя, палочного боя. Данные системы эффективны в работе с оружием и против него, однако большинство систем ограничивается только одним видом оружия. Плюсы: изучение работы с реальным оружием, знание его «сильных» и «слабых» качеств, психологическая уверенность в своих силах. Минусы: в большинстве «школ» изучается только один вид оружия, невозможность защиты от других видов оружия, противодействие невооружённому сопернику, вернее защититься можно, но эта защита будет неадекватна нападению и попадает под статью уголовного кодекса.

Фехтование на мечах (кендо). Эффективная система самообороны, меч можно заменить на палку и с помощью эффективной системы перемещений можно защищаться от нападения с различными видами оружия. Плюсы: эффективная система работы с коротким оружием, эффективная система перемещений. Минусы: дорогостоящий инвентарь, отсутствие адекватной системы защиты от нападения безоружного.

Кобудо. Японская система нападения и защиты с применением традиционного для Японии сельскохозяйственного инвентаря. Плюсы: изучение способов атаки и защиты с применением различного вида «оружия», что позволяет использовать для защиты от нападения практически любой предмет от стула до торшера, «набивка» тела, при занятиях удары наносятся по телу партнёров, но не в полную силу и обозначением ударов в особо уязвимые места человеческого тела. Минусы: отсутствие техник ведения поединка без оружия со всеми вытекающими последствиями (способов атак и защит от ударов руками и ногами, способов защит от захватов и бросков и др.).

Анализируя плюсы и минусы приведённых нами единоборств, можно сделать вывод о том, что «идеального» единоборства не существует и необходим некий синтез из приведённых систем. Здесь необходимо сделать одно замечание. При обучении традиционному каратэ-до процесс обучения тесно переплетается с кобудо, т.е. кобудо считается составной частью традиционного каратэ-до. Каратэ-до является «базой» для кобудо, каратэ учит правильным положениям тела «стойкам», передвижениям, техникам работы туловища и конечностями. В дальнейшем на эту «школу» движений накладывается техника работы с оружием. Считается, что «оружие» является продолжением руки и накладывается на технику передвижений каратэ-до. Также изучение атакующих действий оружием, позволяет прочувствовать всю технику, найти в ней сильные и слабые стороны и позволяет научиться эффективной технике защиты от нападения с этим оружием. Так как в кобудо используются различные типы оружия: колющее, рубящее, колюще-рубящее, ударно-раздробляющее это позволяет изучить принципы защиты от большинства если не всех типов холодного оружия, как при наличии оружия или сходным с ним предметов. Это делает кобудо весьма перспективным способом обучения молодых людей для защиты от нападения с холодным оружием. Таким образом традиционное каратэ-до и кобудо являются весьма эффективным средством подготовки для овладения БПБ, так как учит перемещениям, способам атак и защит и др.

Для проверки данного утверждения был проведён констатирующий педагогический эксперимент. Суть эксперимента заключалась в следующем: была сформирована группа из числа курсантов Кузбасского Института Федеральной Службы Исполнения Наказаний (КИФСИН) которые ранее занимались традиционным каратэ-до и кобудо, которая стала экспериментальной, а также три группы которые были контрольными. Первая контрольная группа была сформирована из курсантов, которые занимались единоборствами (бокс, рукопашный бой, тайский бокс, панкратион, самбо, дзю-до, куреш). Вторая контрольная группа состояла из спортсменов, которые не занимались единоборствами в неё входили лыжники, пловцы, игроки. Третья контрольная группа состояла из курсантов, которые ранее не занимались спортом. После этого курсанты изучали БПБ согласно учебному плану, в течении определённого количества

времени. По итогу эксперимента оценивалось качество усвоения приёмов и количество времени затраченное на овладение курсом. Для оценки качества освоения приёмов использовался метод экспертных оценок, пять экспертов оценивали качество выполнения приёмов и выставляли отметку от 1 до 5 баллов. После этого оценки суммировались, выводилось среднее арифметическое значение по каждому члену группы и среднее арифметическое значение по группе. Для оценки времени освоения использовалось количество занятий, которое было затрачено курсантами для овладения всеми характеристиками изучаемого приёма на отметку «удовлетворительно». Это связано с тем, что данная отметка является пороговым значением для оценки приёма на зачёте и экзамене. Эксперимент проводился в течении пяти месяцев, за это время было изучено пять приёмов защиты от нападения с ножом, и проведено одинаковое количество занятий со всеми курсантами.

За время проведения констатирующего педагогического эксперимента были получены следующие результаты, таблицы № 1, 2.

Таблица 1

Результаты оценки качества выполнения приёмов методом экспертных оценок

	Экспериментальная группа (12 человек)	Контрольная группа № 1 (13 человек)	Контрольная группа № 2 (17 человек)	Контрольная группа № 3 (21 человек)
Оценка в баллах	5.0	4.4	4.7	3.7

Анализируя полученные данные можно сделать несколько выводов. Экспериментальная группа, состоящая из курсантов, занимавшихся традиционным каратэ-до и кобудо, получила высшие отметки за выполнения приёмов, группа курсантов которая не занималась спортом демонстрирует самые низкие показатели, что вполне объяснимо. Превосходство контрольной группы № 2, над группой № 1 говорит о том, что освоению боевых приёмов борьбы мешает предыдущий спортивный опыт курсантов единоборцев. Хотя разница и не существенна.

Таблица 2

Количество занятий, затраченных группами на освоение техники приёмов на отметку «удовлетворительно»

	Экспериментальная группа (12 человек)	Контрольная группа № 1 (13 человек)	Контрольная группа № 2 (17 человек)	Контрольная группа № 3 (21 человек)
Количество занятий	12	15	18	23

Анализируя полученные данные можно сделать следующий вывод, экспериментальная группа затратила меньше всего занятий для усвоения техники выполнения приёмов, затем идёт контрольная группа № 1 состоящая из спортсменов единоборцев, затем контрольная группа № 2 состоящая из спортсменов и максимальное количество занятий затрачено группой, которая спортом ранее не занималась. Это свидетельствует о том, что занятия физической культурой, а особенно единоборствами создают благоприятную почву для освоения боевых приёмов борьбы. Данный двигательный опыт полученный ранее благоприятно переносится на данный вид физической активности.

Выводы. Исходя из полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Успешность в изучении боевых приёмов борьбы зависит от множества факторов, в том числе от приобретённых ранее двигательных навыков. Эти навыки, как показали данные эксперимента могут играть как положительную, так и отрицательную роль.

2. Занятия физической культурой и спортом вообще и единоборствами в частности является благоприятным фактором для обучения боевым приёмам борьбы, что отображено результатами нашего исследования.

3. Восточные единоборства не спортивной направленности, представляются нам наиболее перспективными в плане дальнейшего обучения боевым приёмам борьбы. Они позволяют сформировать «школу» движений, которая будет в дальнейшем полезна в формировании двигательного навыка, который вырабатывается в результате занятий боевыми приёмами борьбы.

4. Каратэ-до и кобудо являются прекрасными подготовительными средствами для овладения боевыми приёмами борьбы, что демонстрируют результаты проведённого педагогического эксперимента. Особенно это хорошо видно по таблице № 2. Занятия данными средствами физического воспитания позволяют экономить время обучения, что позволяет оптимизировать процесс в пользу вариативности использования техники боевых приёмов борьбы в различных типичных и не типичных ситуациях.

УДК 37.047

кандидат педагогических наук **Звягинцев Максим Валерьевич**
 Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (Новокузнецк);
 старший преподаватель **Обыденников Геннадий Александрович**
 Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (Новокузнецк)

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ НА ОСНОВЕ КАРАТЭ-ДО И КОБУДО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

Аннотация. Служить своей Родине одна из самых благородных целей на свете. Эффективно служить родине может только сильный, здоровый гражданин, который обладает достаточным спектром компетенций для этого. И вопрос физической подготовленности здесь играет одну из главенствующих ролей. В данной статье рассматривается влияние дополнительных занятий каратэ-до и кобудо на здоровье и физическую подготовленность учащихся кадетских классов.

Ключевые слова: физическая подготовленность, кадеты, кадетские классы, каратэ-до, кобудо, здоровье.

Annotation. Serving one's homeland is one of the most noble goals in the world. Only a strong, healthy citizen who has a sufficient range of competencies for this can effectively serve his homeland. And the question of physical fitness here plays one of the dominant roles. This article discusses the impact of additional classes of karate and kobudo on the health and physical fitness of students of cadet classes.

Keywords: physical fitness, cadets, cadet classes, karate, kobudo, health.

Введение. Цель современного образования – воспитание духовной, высоконравственной личности, которая способна не только защитить свою Родину, но и служить ей, на благо своего народа. Данные характеристики личности не могут быть достигнуты людям с ослабленным физическим и психическим здоровьем. Занятия физической культурой и спортом это наиболее оптимальный способ подготовить себя к различного рода деятельности. По мнению ряда исследователей, одним из эффективных средств физической подготовки являются занятия спортивными единоборствами [5;7;11;14;15].

Основными двигательными качествами у занимающихся единоборствами исследователи считают ловкость, гибкость, быстроту движений и реакции, различные проявления мышечной силы, а также силовую выносливость [3;4;6;13]. В структуре физической (двигательной) подготовленности у лиц, занимающихся различными видами единоборств, доминируют скоростно – силовые качества, сила, силовая выносливость [9].

Двигательные действия во время единоборств – это нестандартные движения, выполняемые с различной интенсивностью [2]. Указанный режим работы позволяет существенно влиять на показатели силы мышц, окружности грудной клетки, частоты сердечных сокращений. У школьников, занимающихся единоборствами, увеличивается физическая работоспособность [2;10].

Упражнения каратэ-до обладают ярко выраженной прикладной направленностью. Эта направленность отвечает решению коллегии Минобразования России, Минздрава России, Госкомспорта России «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» от 23 мая 2002 года. Среди прочих направлений в совершенствовании процесса физической культуры выделено: физическая культура должна подготавливать к укреплению собственного здоровья, подготавливать к службе в армии, физическая культура должна использоваться для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы. Обучение приемам каратэ-до, и обучение прикладному разделу, позволяет даже «хрупкой» девушке противостоять вооруженному нападению или нападению нескольких человек. Прикладная направленность данных средств физической подготовки позволяет избежать многих проблем не только в данный момент времени, но и в дальнейшей жизнедеятельности [11;14].

Всё вышесказанное актуально для кадетских классов. Дети в кадетских классах с раннего возраста готовят себя к службе на благо родины, вне зависимости от ведомственной принадлежности.

Формулировка цели статьи. В связи с вышеизложенным можно сформулировать цель данной работы разработать программу дополнительных занятий по физическому воспитанию для учащихся X – XI классов на основе упражнений каратэ-до, которые будут способствовать укреплению здоровья, физическому воспитанию учащихся кадетских классов.

Поставленная цель позволяет выделить задачи стоящие перед нами:

1. Разработать программу дополнительных занятий по физическому воспитанию для учащихся X – XI классов.
2. Отобрать практический материал для обучения учащихся из упражнений каратэ-до и кобудо.
3. Экспериментально проверить разработанную нами программу на практике.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание кадетов направлено на развитие основных физических качеств и обучению основным двигательным умениям и навыкам. В этом возрасте необходимо завершить формирование двигательной базы, для того чтобы выпускник-кадет мог реализовать себя в дальнейшей деятельности не важно продолжит он обучение в профильных ВУЗах или сменит сферу деятельности. Как правило, после обучения в кадетских классах воспитанники поступают в учебные заведения Министерства Обороны Российской Федерации, Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, а также Министерства Юстиции Российской Федерации. Воспитанники кадетских школ, кадетских классов охотно поступают в учебные заведения ФСИН России, что подтверждается результатами работы приёмных комиссий. Прекрасно понимая, что данные ВУЗы очень сильно отличаются от гражданских учебных заведений и в них большое внимание уделяется физическому воспитанию курсантов, в таких ВУЗах помимо хорошо знакомых им видов физической активности будут присутствовать и специфические. К специфическим относятся боевые приёмы борьбы (БПБ). БПБ это не просто приёмы рукопашного боя, взятые из спортивных единоборств, а это специфическое средство, которое позволяет, применив технику, ловкость и

силу справиться с противником, который может оказаться сильнее, выше, больше сотрудника. Поэтому в кадетских классах, школах очень популярны занятия спортивными единоборствами.

Как мы уже отмечали выше, занятия спортивными единоборствами очень хороши для физического развития подростков и молодых людей. Занятия единоборствами развивают: скорость, силу, реакцию, помогают уверенно чувствовать себя, адекватно оценивать свои силы, учат преодолевать себя. Однако, как показывает практика, не всегда спортивные единоборства могут положительно сказываться на обучении БПБ. Это происходит из-за специфики самих спортивных единоборств, например, в киокусинкае (стиль каратэ-до) правилами поединка запрещено наносить удары руками в голову, и спортсмены в реальных схватках «на улице» очень часто пропускают такие удары, и таких примеров масса. Также занятия спортивными единоборствами не учат противостоять «вооружённому» противнику, а если и учат, то подразумевается, что защищающийся будет вооружён аналогично. Есть и такой важный момент, само преподавание не унифицировано и каждый преподаватель обучает так, как учили его в своё время.

Выходом из сложившейся ситуации может стать преподавание в таких классах восточных единоборств в частности каратэ-до и кобудо. Это два японских единоборства, которые дополняют друг друга и действительно если каратэ-до (дословный перевод «путь пустой руки») учит противостоять противнику с помощью своих рук и ног, то кобудо (дословный перевод «древнее боевое искусство») учит применять в бою различные хозяйственные инструменты и холодной оружие. Каратэ-до изначально было единоборством, которое было адаптировано для обучения школьников, т.е. были убраны самые опасные и эффективные приёмы, созданы специальные формы тренировок, в кобудо этот процесс прошёл значительно позднее, поэтому преподавать эти две дисциплины вполне возможно в практике кадетских образовательных учреждений. Все методики унифицированы, детально разработаны и отвечают всем требованиям современной теории спортивной тренировки. Большим плюсом для занятий является то, что не требуется специальный инвентарь, достаточно чистого спортивного зала несколько боксёрских «лап», щитов, а также палки различной длины, верёвки, муляжи холодного оружия [8;12].

Исходя из целей нашего исследования мы разработали программ дополнительных занятий каратэ-до и кобудо для кадетских классов. Это были выпускные классы X – XI класс. В X классе преимущественно время было отведено на занятия каратэ-до, а в XI классе мы к совершенствованию приёмов каратэ-до добавили упражнения кобудо. За основу обучения каратэ-до нами был взят стиль Сётокан. Для изучения были отобраны следующие технические действия [8;12]:

1. Положения тела (стойки): передняя, задняя, фронтальная, широкая фронтальная, ритуальная, полумесяца, боевая а также все перемещения в этих стойках и переходы из стойки в стойку.

2. Удары руками: прямой, боковой, снизу, сверху, наотмашь, ребром ладони, основанием ладони, запястьем, локтем.

3. Удары ногами: прямой, в сторону, круговой, назад, обратный, обратный с разворота.

4. Поединки: учебные, полусвободные и свободные (спортивные).

5. Комплексы (ката): все учебные и усложнённые.

В кобудо изучалась техника работы с шестом, средней палкой, короткой палкой, верёвкой, серпом. Изученные техники сводились в комбинации, а затем в комплексы (ката).

Основной формой занятий по нашей программе является учебно-тренировочное занятия. Учебно-тренировочные занятия носят образовательный, воспитательный, развивающий характер и имеют высокий организационный и методический уровень. Во время учебно-тренировочного процесса достигаются познавательные цели, происходит удовлетворение двигательных потребностей, развивается самостоятельность, воспитывается нравственность. С учетом индивидуальных способностей, занимающихся подбираются оптимальные средства тренировки и методические приемы. Учебно-тренировочные занятия проводились на базе школы-интерната № 74 г. Новокузнецка, три раза в неделю в течении двух учебных лет.

Для определения эффективности разработанной нами программы были проведены: тестовые испытания в начале и конце педагогического эксперимента. Все испытуемые находились под постоянным наблюдением врача. Все испытуемые были практически здоровы и не занимались систематически каким-либо видом спорта.

Главным методом исследования был преобразующий педагогический эксперимент [1]. В нашей работе он использовался для проверки эффективности применения средств каратэ-до и кобудо для физического развития, развития физических качеств кадетов. Были созданы две группы, одна из которых посещала уроки физической культуры и занималась по разработанной нами методике – экспериментальная группа (Э), другая контрольная группа (К) посещала только уроки физической культуры. Обе группы состояли из юношей 16 – 17 лет, которые были физически здоровы.

Проведенный в течение двух лет преобразующий педагогический эксперимент, позволил получить данные о влиянии занятий каратэ-до и кобудо, на физическое развитие, развитие физических качеств кадетов.

Под физическим развитием человека понимают комплекс морфофункциональных свойств организма, которые и определяют его физическое развитие. В понятие физическое развитие входят: антропометрические данные, функциональные пробы, нагрузочные тесты.

Уровень физического развития определяют совокупность методов, основанных на измерениях морфологических и функциональных признаков. К морфологическим показателям относят: рост, массу, ЖЕЛ, динамометрию. К функциональным пробам относят: пробы Штанге и Генче, частота сердечных сокращений, индекс Рюффе.

В экспериментальной группе были получены следующие результаты (таблица 1).

Рост, стоя, в экспериментальной группе и в контрольной изменились примерно одинаково.

Масса тела суммарно выражает уровень развития костно-мышечного аппарата, жирового слоя и внутренних органов. Масса тела за период преобразующего педагогического эксперимента также значительно не изменилась.

Жизненная емкость легких, мы считаем изменилась существенно, как у контрольной группы на 210 мл, так и в экспериментальной на 500 мл. Мы связываем это непосредственно с характером физических нагрузок, что и повлекло увеличение ЖЕЛ.

Динамометрия правой кисти в контрольной группе изменилась не значительно. Прирост по данному показателю у юношей экспериментальной группы оказался более значительным и составил 9 кг.

Таблица 1

Показатели физического развития и функциональной подготовленности кадет 16 – 17 лет экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп до и после проведения педагогического эксперимента

Показатели	Группа	Обследование		Разница
		Исходное	Конечное	
Рост стоя в см	К	168 ± 7.4	174 ± 8.2	6
	Э	172 ± 8.4	179 ± 7.4	7
Масса тела в кг	К	61.4 ± 4.6	64.5 ± 4.2	3.1
	Э	64.2 ± 5.4	67.1 ± 4.4	2.9
ЖЕЛ (мл.)	К	2640±430	2850±340	210
	Э	2730±220	3230±160	500
Динамометрия правой кисти в кг	К	36±7.2	41±4.5	5
	Э	34±5.6	43±3.7	9
Частота сердечных сокращений уд/мин	К	88±5.8	86±3.6	-2
	Э	87±4.6	82±2.4	-5
Проба Штанге в сек.	К	54±8.2	62±7.8	8
	Э	58±4.2	70±3.4	12
Проба Генче в сек.	К	12±3.4	14±3.6	4
	Э	14±2.2	22±2.1	8
Индекс Рюффье	К	12.4±2.4	9±1.9	- 3.4
	Э	12±3.4	6.2±2.3	- 5.8

Частота сердечных сокращений в контрольной группе значительно не изменилась. Среднегрупповое урежение ритма составило 2 удара. В экспериментальной группе произошло более значительное изменение данного показателя. Урежение частоты сердечных сокращений составило в среднем по группе 5 ударов.

Задержка дыхания на вдохе (проба Штанге) в обеих группах изменилась по-разному. В контрольной группе увеличение произошло в среднем на 8 сек., а в группе экспериментальной изменение более существенно в среднем на 12 сек.

Задержка дыхания на выдохе (проба Генче) изменилась в контрольной группе на 4 секунды, а в экспериментальной группе на 8 секунд.

Индекс Рюффье, который отражает степень тренированности сердечно-сосудистой системы, изменился в обеих группах. В контрольной группе уменьшение индекса составило 3.4 единицы. В экспериментальной группе изменение составило 5.8 единицы.

Таким образом, приведенные результаты физического развития и функциональной подготовленности у кадетов 16 – 17 лет демонстрируют, что занятия каратэ-до и кобудо благотворно влияют на морфофункциональное развитие. И как следствие способствуют гармоничному развитию личности. Полученные результаты также свидетельствуют и о том, что занятия каратэ-до и кобудо не несут отрицательного воздействия на организм кадетов, так как не выявлено отрицательных сдвигов в физическом развитии.

Проведенный в течение двух лет преобразующий педагогический эксперимент позволил получить данные о влиянии занятий каратэ-до и кобудо, на уровень специальной подготовленности отраженный в "тестах по физической подготовленности", т.е. на уровень двигательной подготовленности.

В контрольной и экспериментальной группах кадетов были получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровня физической подготовленности кадет 16 – 17 лет экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп до и после проведения педагогического эксперимента

Показатели	Группы	Обследование		Разница
		Исходное	Конечное	
Сгибание-разгибание рук в висе на перекладине	К	8.2±5.4	10.4±6.2	2.2
	Э	7.6±2.6	8.9±5.5	1.3
Прыжок в длину с места в см	К	208.5±10.4	218.4±15.2	9.9
	Э	204.2±23.4	231.6±12.1	27.4
Подъём туловища из положения лёжа за 30 сек.	К	23.5±3.6	25.2±2.4	1.7
	Э	21.2±4.5	26.4±3.9	5.2
Бег 1000 метров, в секундах	К	248.4±15.4	216.4±9.4	- 32
	Э	240.2±23.4	204±15.4	- 36.2

Уровень развития собственно-силовых способностей юношей определялся тестом сгибание-разгибание рук на перекладине. Среднегрупповой прирост у юношей контрольной группы составил 2.2 раза, у экспериментальной 1.3.

Прыжок в длину с места на дальность. Позволяет судить о развитии скоростно-силовых качествах мышц ног. В контрольной группе прирост результата составляет 9.9 сантиметра. В экспериментальной группе увеличение результата произошло на 27.4 сантиметра.

Уровень развития скоростной выносливости определялся тестом подъём туловища из положения лёжа на спине. В контрольной группе прирост результата составил 1.7 раза, в экспериментальной группе изменение составило 5.2 раза.

Уровень развития выносливости определялся по результату бега 1000 метров. В контрольной группе улучшение результата произошло в среднем на 32 секунды, в экспериментальной группе прирост результата составил 36.2 секунды.

Таким образом, можно заключить, что показатели двигательной подготовленности у кадетов, которые занимались дополнительными занятиями по физической подготовке значительно улучшились.

Полученные данные требуют дополнительного изучения и объяснения, но они свидетельствуют, что разработанная нами программа дополнительных занятий физической подготовкой на основе каратэ-до и кобудо является очень перспективной в физическом воспитании кадетов. Занятия по нашей программе положительно влияют не только на уровень развития физических качеств, но и на уровень морфофункционального развития.

Выводы:

1. Нами разработана программа дополнительных занятий по физическому воспитанию которая соотнесена со следующим требованиям: массовости; свободному выбору воспитанниками, вида занятий; связь с учебной работой. Это помогает углубленному изучению области физической культуры и спорта через доступность и привлекательность занятий, через соответствие содержания и методики разнообразных форм занятий уровню развития и подготовленности воспитанников.

2. Отобранный нами материал для дополнительных занятий по физическому воспитанию на основе каратэ-до и кобудо доступен для обучающихся. Он позволяет разнообразить занятия, расширить двигательный опыт занимающихся, более успешно развивать физические качества.

3. Проведённый педагогический эксперимент показал, что разработанная нами программа успешно решает поставленные задачи, а именно улучшает физическое развитие и развитие физических качеств, что благоприятно скажется на дальнейшей учёбе кадетов.

4. Конечно, полученные нами данные, требуют дополнительно изучения и объяснения, что будет проведено в дальнейших наших исследованиях.

Литература:

1. Ашмарин Б.А. Теория и методики физического воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Геселевич, В.А. Борьба. Медицинский справочник тренера. [Текст] / В.А. Геселевич - М.: Ф. и С. 1981, - С. 65-67.
3. Гуков, Л.К. Спортивное единоборство. [Текст] / Л.К. Гуков. – Мн.: Ураджай, 2000. – 303 с.
4. Иванов, А. Кикбоксинг. [Текст] / А. Иванов. – Киев: Перун, 1995, – 310 с.
5. Кано, Д. Кодокан дзюдо. [Текст] / Д. Кано. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс» - 2000. – 448 с.
6. Карамов, С.К. Кэмпо. Сто вопросов. [Текст] / С.К. Карамов. – М.: Тера-Спорт, 1999. – 304 с.
7. Копылов, Ю.А. Джун-джитсу для девочек [Текст] / Ю.А. Копылов. // Физическая культура в школе, 1993, - №5 – с. 17-18.
8. Маряшин, Ю.Е. Современное каратэ. [Текст] / Ю.Е. Маряшин. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 186 с.
9. Мороз, А.В. Эффективность выполнения технических действий на основании повышения специальной скоростно – силовой подготовленности борцов: Автореф. дис... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Мороз. – М., 1983, – 24 с.
10. Прокудин К.Б. Технология построения тренировочного процесса юных каратистов на этапе предарьеральной подготовки. Автореф. дис...канд. пед. наук. [Текст] / К.Б. Прокудин. – Москва, 2000. – 17 с.
11. Савилов, В.А. Кэндо – путь к мужеству и благородству: Кн. для учащихся старших классов. [Текст] / В.А. Савилов. –М.: Просвещение, 1992, – 144 с.
12. Сарваков, В.А. Комплексная оценка валидности тестов в борьбе самбо. [Текст] В.А. Сарваков. // Теория и практика физической культуры, 1979, – №10. – С. 10-13.
13. Степанов, С.В. и др. Физическая подготовка каратистов 12 – 15 лет (исторические, научные и методические аспекты). [Текст] / Степанов С.В. Дворкин Л.С. – Краснодар: КГАФК, 2002. – 167 с.
14. Фомин, В. Максимум пользы: Восточные единоборства. [Текст] / В. Фомин // Физкультура и спорт. 1989, - №11 – С. 25 – 26.
15. So, D. What is Shorinji Kempo? – Tokyo, 1973. – 260 p.

Педагогика

УДК 796.01

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (Новокузнецк);

старший преподаватель Студеникина Светлана Александровна

Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (Новокузнецк)

АНАЛИЗ ТЕСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ СИСТЕМ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН

Аннотация. Эффективная деятельность сотрудников пенитенциарной системы зависит от многих факторов, в том числе и от уровня физической подготовленности. Поэтому, вопрос физической подготовленности является одним из наиболее актуальных. Одним из вопросов является оценка физической подготовленности сотрудников в том числе и то какими средствами она определяется. В данной работе проведён анализ опыта оценки физической подготовленности сотрудников разных стран.

Ключевые слова: физическая подготовленность, пенитенциарная система, оценка физической подготовленности, тесты физической подготовленности.

Annotation. The effective activity of the penitentiary system staff depends on many factors, including the level of physical fitness. Therefore, the issue of physical fitness is one of the most pressing. One of the questions is the assessment of the physical fitness of employees, including the means by which it is determined. In this paper, we analyzed the experience of assessing the physical fitness of employees from different countries.

Keywords: physical fitness, penitentiary system, physical fitness assessment, physical fitness tests.

Введение. Система подготовки сотрудников пенитенциарной системы России и зарубежных стран имеет многолетнюю историю. Начиная с Античных времён в данной системе подготовки, большое значение уделялось непосредственно физической подготовке. Она включала в себя широкий спектр средств: это и панкратион, кулачный бой, стрельба из лука, управление колесницей, бег, метание копья, диска, преодоление препятствий, плавание и т.д. Главным считалось умение догнать противника и эффективно применить к нему физическую силу, либо поразить противника из оружия. Анализируя средства, которые использовались в древнем мире мы можем сделать вывод, что данная система подготовки была сродни подготовки воинов, и действительно очень много схожего. В этом нет ничего удивительного, ведь такие государства, как Древняя Греция, Римская империя были рабовладельческими государствами, что накладывало отпечаток на культуру, образование и воспитание граждан этих государств.

Совершенствование системы воспитания в силовых структурах: в армии, полиции, пенитенциарной системе является, актуальной проблемой и в настоящее время. Несмотря на разработку новейших систем оружия, технических средств, специальных средств основной силой остаётся человек (военнослужащий, сотрудник) и поэтому его подготовке необходимо уделять самое пристальное внимание.

Формулировка цели статьи. Для сотрудника уголовно-исполнительной системы в России и сходных по специфике деятельности структур зарубежных стран (полиции, жандармерии, других структур, исполняющих наказания) очень важной является физическая подготовка поэтому в этой статье рассматривается вопрос этой подготовки, а именно тесты для оценки физической подготовленности. Мы не ставили целью изучение огневой подготовки, подготовке в боевых приёмах борьбы, мы рассматривали только вопрос физической подготовки и то, как он решается в Российской Федерации и зарубежных странах.

Изложение основного материала статьи. Основным направлением физической подготовки сотрудников пенитенциарной системы является развитие физических качеств, таких как скоростно-силовых м выносливости, а также обучение приемам защиты и нападения в условиях рукопашной схватки. В большинстве стран мера боевой и физической подготовке уделяется до 40 – 45% времени от всего обучения. Также существуют специальные подразделения для выполнения особых миссий в кризисных ситуациях, в которых доля боевой и физической подготовки существенно выше. Практически во всех странах на службу в пенитенциарную систему набираются кандидаты, которые прошли службу в вооруженных силах и имеющих базовое образование не ниже регламентируемого, как правило это колледж и средне-специальное образование. В соответствии с уровнем базового образования и должности, на которую претендует кандидат срок его обучения будет варьироваться и составляет, как правило от 6 месяцев до 3 лет.

Рассмотрим системы нормативов по оценке физической подготовки исходя из Романо-германской и англо-саксонской правовых семей.

Франция. Специалисты отмечают высокую подготовку сотрудников жандармерии и пенитенциарной системы Франции. Пенитенциарная система Франции едина, что позволяет готовить сотрудников по единым стандартам. Длительность подготовки составляет от 3 месяцев до 1.5 лет. Кандидат помимо психологических тестов, сдаёт нормативы физической подготовленности, которые определяются его скоростно-силовые качества и выносливость. Особенностью оценки является то, что за выполнение нормативов начисляются «баллы» и общая оценка по физической подготовке выставляется по сумме этих «баллов». Это позволяет оценить уровень физической подготовленности претендентов более объективно. Основными контрольными нормативами являются: бег (100 м., 1000 м., 12-минутный бег), прыжки (в высоту, в длину), толкание ядра, в некоторых подразделениях оценивается умение плавать. Нормативы сдаются в спортивной форме. Подразделение специального назначения проходит 8 месячные курсы включающее в себя процессы, спортивные единоборства, альпинизм, лыжная подготовка, полоса препятствий [4].

Германия. В Германии отсутствует единая система подготовки сотрудников пенитенциарной системы. Она есть в каждом регионе страны и может существенно отличаться от других. Срок подготовки колеблется от 1.5 до 3.5 лет. После колледжа срок подготовки составляет 2.5 года. При поступлении кандидат сдаёт различные тесты в том числе и тест по физической подготовке [4]. Упражнения (тесты) меняются в зависимости от района, также различаются и количественные части теста. Основные нормативы: бег (50 м., челночный бег, 2000 м.), прыжок в длину с места, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине, броски медбола, поднимание туловища из положения лёжа и др. Упражнения выполняются в спортивной форме одежды. Оценка результатов проводится по 6-балльной шкале, с центильными делениями. После окончания учёбы поступая на службу, сотрудник обязательно каждый год, а иногда и чаще сдаёт нормативы по физической подготовке, которые уже несколько отличаются. В них входит бег (100м. и 5000 м.), прыжок в длину с разбега, толкание ядра, плавание. Результаты сдачи оцениваются в баллах, по результатам которых сотруднику выдаются значки (золотой, серебряный, бронзовый) и применяются меры поощрения. Имеется деление на возрастные группы.

Швейцария. В Швейцарии у каждого кантона (административный округ) имеются свои пенитенциарные учреждения, которые подчиняются непосредственно местной администрации. Для координации работы пенитенциарной системы существует единый учебный центр, в котором и обучаются будущие сотрудники, находится во Фрибурге [4]. На службу набирают граждан, имеющих образование и их служба будет связана с квалификацией по диплому в сходной структуре. Срок первоначального обучения составляет 15 недель. При поступлении сдаются тесты в том числе и тесты по физической подготовленности. В них входит: бег (100 м., 3000 м.), сгибание-разгибание рук в упоре лёжа (отжимания), подъём туловища из положения лёжа, прыжок в длину с места. Имеется градация отметки (удовлетворительно, хорошо, отлично) и возрастные группы.

Польша. В Польше пенитенциарная система единая, специальных образовательных учреждений нет, но есть 12 центров которые готовят кадры для этой службы. На службу принимаются граждане, имеющие образование не ниже среднего. Система подготовки трёхуровневая. При поступлении на службу гражданин проходит проверку, а также сдаёт различные тесты в том числе и тесты по физической подготовленности [4]. Данные тесты являются очень интересными. Тест состоит из ряда упражнений выполняемых один за другим и направленным на оценку основных физическим качеств: ловкость, сила, силовая выносливость, быстрота и общая выносливость. Тест аккумулирует в себе элементы прохождения полосы препятствий, силовых упражнений и всё это делается за строго регламентированное время. По итогу отметка выставляется за время, показанное на финише. Данный тест, напоминает кроссфит. После поступления на службу, сотрудники каждый год сдают стандартные тесты: бег (100 м., 3000 м.), прыжок в длину, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине, подъём туловища из положения лёжа на спине.

Австрия. В Австрийскую пенитенциарную систему принимаются лица от 20 до 40 лет, имеющих образование не ниже среднего, прошедших военную службу. Система подготовки сотрудников многоступенчатая, предполагает после прохождения первоначальной подготовки различные курсы повышения квалификации. При поступлении на службу кандидат проходит собеседование, пишет диктант, сдаёт математический тест, сдаёт нормативы физической подготовленности и проходит психологическое тестирование. Нормативы по физической подготовке стандартные и включают в себя: бег (100 м., 3000 м.), сгибание-разгибание рук в упоре лёжа, прыжок в длину, броски медбола. Есть нормативы и по лыжной подготовке. После принятия на службу, сотрудник ежегодно сдаёт нормативы по физической подготовленности, имеется деление на возрастные группы.

Англо-саксонская правовая семья включает в себя: США, Великобритания, Канада, Австралия. Рассмотрим подготовку в США и Великобритании.

Соединённые Штаты Америки. В пенитенциарной системе США служить очень почётно и престижно. В пенитенциарную систему принимают с 21 года, как правило с образованием от колледжа и выше, есть специальные образовательные учреждения [3]. При поступлении сдаются различные тесты и собеседования, в том числе и проверка уровня физической подготовленности (РАТ) состоящая из четырёх упражнений [1, 5]. Это прыжок с места вверх, подъём туловища из положения лёжа на спине за 60 секунд, сгибание-разгибание рук в упоре лёжа, бег на дистанцию от 0,5 до 2 миль. В связи с тем, что в США есть и частные тюрьмы, список тестов может меняться. Далее при поступлении на службу нормативы по физической подготовленности сдаются регулярно в зависимости от возрастной группы. Так же в практике физической подготовленности в пенитенциарных учреждениях есть такой тест, как прохождение полосы препятствий. Полоса препятствий может быть, как стационарной, так и временной и возводится в спортивном зале.

Великобритания. В пенитенциарную систему Великобритании принимают граждан со средним образованием, при поступлении сдаются интеллектуальные тесты, личность каждого кандидата проверяется по различным базам, сдаются нормативы по физической подготовке [3]. Нормативы включают в себя: степ-тест, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине, подъём туловища из положения лёжа, прыжок в высоту с места, бег на дистанцию от 1,5 до 3 миль. В оценке достижений есть возрастные группы в каждой возрастной группе определён минимальный порог меньше которого результат показывать нельзя.

Российская Федерация. В пенитенциарную систему России принимаются граждане, окончившие специальные учебные заведения, либо граждане, отслужившие в армии и имеющие образование не ниже среднего. При поступлении на службу кандидат проходит всестороннее обследование и выполняет тесты. Сдаётся так же и физическая подготовленность. Для поступления в учебное заведение сдаётся три норматива физической подготовленности: бег на 100 метров, бег на 3000 метров юноши и 1000 метров девушки, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине (юноши), комплексное силовое упражнение (девушки). При несении службы предусмотрена ежеквартальная сдача контрольных нормативов по физической подготовленности. Данные нормативы у мужчин включают 7 упражнений которые варьируются исходя из возрастной группы и включают: челночный бег 10×10 метров, бег 5 км., 3 км, 1 км, комплексное силовое упражнение, сгибание-разгибание рук в висе на перекладине, сгибание-разгибание рук в упоре лёжа и боевые приёмы борьбы). У женщин сдаётся 4 упражнения: бег 1 км., комплексное силовое упражнение, челночный бег 10×10 метров и боевые приёмы борьбы. Есть градация по возрастным группам.

Выводы:

1. Нормативы по оценке физической подготовленности сотрудников пенитенциарной системы во всех странах схожи. Они отражают представления о физической подготовке необходимой сотруднику.

2. Все тестовые движения выявляют уровень развития физических качеств напрямую: уровень скоростно-силовых качеств оценивается прыжками и толканиями ядра, бросанием медбола, общей выносливостью – бегом, уровень быстроты – спринтерским бегом, уровень координационных способностей – челночным бегом.

3. В некоторых странах есть тесты, которые позволяют оценить физическую подготовленность в совокупности физических качеств, это такие страны, как США и Польша где есть сдача норматива на полосе препятствий. Представляется это направление достаточно перспективным. Так же перспективным представляется и оценивание результата в «баллах» с последующим суммированием и градацией на уровни, что позволит более объективно оценить уровень физической подготовленности сотрудников.

4. В некоторых странах в том числе и в России наставления и нормативы по физической подготовке сходны с общевоинскими. Мы считаем это не совсем правильным, т.к. основная деятельность армии и пенитенциарной системы различаются.

Литература:

1. Ананкин Д.А. и др. Анализ тестов и нормативов физической подготовленности полицейских иностранных государств. [Текст] / Д.А. Ананкин, В.А. Овчинников, И.Л. Гросс // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 4 (158) – 2018. – С. 15 – 19.

2. Нормативы по физической подготовленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://http://spbipkr.fsin.su/document/information-for-students/standards.php> (дата обращения 12.01.2019).

3. Особенности профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарной системы в отдельных странах англосаксонской правовой семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://https://studref.com/416823/pedagogika/osobennosti_professionalnoy_podgotovki_sotrudnikov_penitentsiarnoy_siste_my_otdelnyh_stranah_anglosa#630 (дата обращения 12.01.2019).

4. Особенности профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарной системы в отдельных странах романо-германской правовой семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://https://studref.com/416824/pedagogika/osobennosti_professionalnoy_podgotovki_sotrudnikov_penitentsiarnoy_siste_my_otdelnyh_stranah_romano_#723 (дата обращения 12.01.2019).

5. Черпаков А.И. Зарубежный опыт организации физической подготовки сотрудников полиции и пенитенциарной системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sovremennoepravo.ru/m/articles/view/Зарубежный-опыт-организации-физической-подготовки-сотрудников-полиции-и-пенитенциарной-системы> (дата обращения 12.01.2019).

УДК: 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна

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

магистрант Пономарева Марина Николаевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются вопросы педагогического сопровождения процесса развития любознательности у детей дошкольного возраста, основные понятия по теме, выделяются критерии, показатели, методики диагностики уровня развития любознательности у детей дошкольного возраста. Приводится анализ результатов диагностики, содержание педагогического сопровождения процесса развития любознательности у детей, включающее комплекс форм и методов работы с детьми, направленных на развитие познавательного интереса, фантазии детей, формирование умения задавать вопросы.

Ключевые слова: любознательность, развитие любознательности, педагогическое сопровождение, умение задавать вопросы, методы и формы, дошкольный возраст.

Annotation. The article deals with the issues of pedagogical support of the process of development of curiosity in preschool children, the basic concepts on the topic, the criteria, indicators, methods of diagnosis of the level of development of curiosity in preschool children. The analysis of the results of diagnosis, the content of pedagogical support of the development of curiosity in children, including a set of forms and methods of work with children aimed at the development of cognitive interest, imagination of children, the formation of the ability to ask questions.

Keywords: curiosity, development of curiosity, pedagogical support, ability to ask questions, methods and forms, preschool age.

Введение. Реалии современной жизни ставят новые задачи для образовательной системы РФ, приоритетной среди которых становится развитие разносторонне развитой личности, умеющей креативно мыслить и решать нестандартные задачи. Современному обществу нужны люди, способные самостоятельно добывать информацию, уметь в ней ориентироваться. Сегодня важно умение учиться постоянно – учиться всю жизнь. Основа мотивации к обучению, искра креативности и творчества закладывается с рождения ребенка и получает свое развитие в дошкольном возрасте в виде проявления любознательности.

Гениальный Альберт Эйнштейн считал любознательность важнейшим качеством в структуре личности и отмечал важность умения задавать вопросы и сохранение «святой любознательности» на всю жизнь. В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля любознательность рассматривается как: «...дельное любопытство, любовь к наукам, к познаниям, желание поучаться. Любознательный, в ком есть любознание» [4, с. 2743].

В последние годы данный термин получает новую смысловую нагрузку. Любознательность рассматривается как качество личности, открытая, активная, душевная и доверительная позиция к миру, проявление потребности к познанию окружающего. Мудрецы древности считали, что далеко не всякое стремление к знаниям можно считать проявлением любознательности.

В отличие от любопытства, поверхностного восприятия мира, любознательность – это сознательное стремление к приобретению новых знаний, живой интерес к тому, что может стать частью жизненного опыта. Любознательность проявляется в связке с разумностью и осознанностью. Любознательность, как правило, задает себе вопрос: «Для чего именно мне нужно это знать? И нужно ли вообще?».

Одной из первых к проблеме развития любознательности детей дошкольного возраста обратилась А.А. Люблинская, которая, изучая ранние формы мышления ребенка, нашла прямую зависимость развития мышления от «интереса ребенка к окружающему, пытливости и любознательности» [6, с. 617].

По мнению М.М. Рубинштейна именно вопросы детей ведут за собой познавательное развитие ребенка.

Н. Шумакова отмечает, что в старшем дошкольном возрасте появляются трудности с построением произвольных вопросов. Именно в ситуации, когда ребенка целенаправленно просят задать вопрос, например, по предложенной картинке. Часто ребенок переходит от вопроса к повествованию того, что изображено на картинке. Детским произвольным вопросам свойственна «стереотипность». Ребенок задает вопросы в одной форме, но с разным для него содержанием. Эта проблема решается к 8-9 годам, улучшается способность к формулировке вопросов.

Необходимость создания условий для развития любознательности детей дошкольного возраста, отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [10, с. 10]. В связи с этим возникает проблема обеспечения педагогического сопровождения процесса развития любознательности у детей.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение рассматривается как «взаимодействие педагога и ребенка, обеспечивающее успешность его учения и самовоспитания» [7, с. 44], «партнерское взаимодействие» (В.А. Айрапетов) с целью «создания социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок становится субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира» [8, с. 8]. Итогом такого взаимодействия является «личностное развитие и самореализация, развитие самостоятельности и уверенности» [5].

Методологической основой педагогического сопровождения выступает гуманистическая психология К. Роджерса, А. Маслоу, идеи воспитания «самоактуализирующейся личности», для которой характерны такие черты, как принятие себя, других, независимость, автономность во взглядах, креативность.

Педагогическое сопровождение предполагает создание творческой атмосферы для развития у ребенка инициативы и самостоятельности, личного проявления воли, характера и способности к саморефлексии.

Педагогическое сопровождение тесно связано с педагогической поддержкой (О.С. Газман). Если педагогическая поддержка нужна в момент возникновения трудностей, жизненных проблем, конфликтов, то

педагогическое сопровождение предполагает собой непрерывную совместную деятельность на всем пути достижения цели – «сопутствовать, идти вместе с кем-то» [4, с. 64-67].

Е. А. Александрова рассматривает педагогическое сопровождение как «тип педагогической деятельности, сущность которой состоит, как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта» [1].

Для проектирования педагогического сопровождения процесса развития у детей дошкольного возраста развития любознательности мы провели первоначальную диагностику в группе детей старшего дошкольного возраста.

Нами была отобрана и адаптирована методика диагностики уровня развития любознательности – диагностическая проективная методика «Древо желаний» В.С. Юркевича, состоящая из пяти блоков-заданий.

В ходе её проведения детям предлагались различные ситуации. Например, представить встречу с Волшебником, который может исполнить любые пять желаний и высказать свои желания. Во второй ситуации ребенку предлагалось задать пять вопросов Мудрецу. В третьей ситуации мы предлагали ребенку назвать места, в которых он хотел бы побывать, если бы у него был волшебный ковер-самолет. Четвертая и пятая задания-ситуации были направлены на выявление способности детей к фантазированию. Оценка результатов ответов детей осуществлялась на основе следующих критериев: характер ответа; креативность; самостоятельность; чуткость к новому.

Характер ответа мы исследовали по его развернутости, использованию сложных синтаксических конструкций, однородности ряда определений, последовательности и логичности ответа, преобладанию познавательного содержания в семантике ответа ребенка.

Креативность ответа мы определяли по новизне, неординарности, необычности ответов, проявлению ассоциаций, умению видеть необычное в обычных явлениях, проявлению фантазии, связи ответов с современностью.

Самостоятельность мы отмечали по способности ребенка самостоятельно ставить цель, прорабатывать ситуацию, находить свои решения, уверенности ответов.

Чуткость к новому мы определяли по умению ребенка задавать вопросы, его активной позиции, интересу к современной жизни.

На основе выделенных критериев и их показателей были определены три уровня развития любознательности у детей.

Высокий уровень: ответ полный развернутый, с использованием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, имеет свою логичную структуру и носит познавательный характер. Ребенок с энтузиазмом выполняет все предложенные задания. В ответах ребенка прослеживается новизна, необычность, проявление фантазии, связь с современной жизнью. Ребенок отвечает самостоятельно, активно, задает вопросы уверенно и грамотно.

Средний уровень: ответы детей развернуты, преобладают простые по конструкции предложения, присутствуют ответы познавательного характера и ответы «потребительского» содержания. Ребенок справляется с заданиями с помощью воспитателя. Ответы носят репродуктивный характер, по одной и той же схеме или признаку, по аналогии с образцом или алгоритму воспитателя. Ребенок с помощью воспитателя формулирует вопросы. Ответам частично присуща новизна и связь с современностью.

Низкий уровень: ответ ребенка неполный, используются простые предложения, словосочетания или используется ответ одним словом. Преобладает содержание потребительского характера. Ребенок затрудняется дать ответ, занимает пассивную позицию, не проявляет интереса к предложенным заданиям, отвечает нелогично, не по теме вопроса. На разные вопросы ребенок дает один и тот же ответ. Ребенок не может использовать подсказки или алгоритмы ответов, предложенные воспитателем. Ребенок не умеет задавать вопросы. В ответах ребенка не прослеживаются связи с современностью.

Результаты диагностики показали, что высокий уровень развития любознательности у детей составил всего 38%, средний - 22%, низкий - 40 %. Диагностика позволила нам выявить целый ряд проблем, связанных с развитием у детей любознательности.

Мы отметили отсутствие интереса у детей к познавательной деятельности, к эксперименту, к поиску нового. Это проявилось в наличии большого количества «ответов-желаний потребительского характера». Например, когда ребенку предлагалось задумать пять желаний при встрече с Волшебником, дети отвечали: «Я хочу много лизунов, потому что я в них люблю играть», «Я хочу, чтобы мама и папа подарили мне огромную машину, когда я вырасту», «Я хочу много игрушек (единорога, машинку, подарок). При этом дети использовали названия современных зарубежных игрушек, например, «хотвилс», «энгрибердс» и т.д. Были ответы и другого плана: «Я хочу, чтобы в нашем номере во время отпуска в Тайланде был СПА».

В ответах-желаниях детей наблюдалась тема дружбы и семьи. Например, дети отвечали: «Я хочу больше друзей», «Чтобы мама и папа были рядом, гуляли со мной», «Я хочу елку дома, чтобы мы ее наряжали всей семьей».

В ответах-желаниях мы отметили особую категорию ответов, связанных по своему смысловому содержанию с явлениями глобального характера. Например, дети желали мира во всем мире, прекращения войны, всеобщего счастья, здоровья для всех.

Результаты диагностики показали отсутствие ответов познавательного характера, ответов, в которых бы проявлялась детская любознательность.

У большинства детей возникла сложность с формулировкой вопросов, которые предлагалось задать Мудрецу. Показатель высокого уровня в этой диагностической методике составил всего - 10%. Все дети в той или иной степени испытывали затруднения в этой диагностике. Кто-то смог сформулировать вопрос только с помощью воспитателя (по образцу или аналогии). Дети строили вопросы «стереотипно», используя одно и то же вопросительное слово (чаще «почему» или «что»). Некоторые дети, желая задать вопрос, продолжали перечислять свои желания, используя повествовательную форму. Дети отказались от выполнения задания.

Мы предполагаем, что частично причина такого результата заключалась в специфике самого механизма возникновения вопросов у детей.

Как отмечает М.М. Рубинштейн, детские вопросы должны «созреть». Мы же ставили ребенка в ситуацию задать вопрос «здесь и сейчас». Кроме этого, вопросы детей 5-6 лет связаны все еще с восприятием

конкретных предметов. Предложенное задание носило отвлеченный абстрактный характер ситуации, которую нужно было представить. Мы учитывали, что в старшем дошкольном возрасте у детей появляется интерес к ненаглядному содержанию, к тому, что находится «за пределами» видимого, ребенок может соотносить свой настоящий мир с опытом уже свершившимся.

Результаты диагностики продемонстрировали трудности детей в проявлении фантазии и креативности. На их выявление были направлены четвертое и пятое задание.

Таким образом, результаты диагностики позволили нам определить важнейшие задачи работы с детьми по развитию детской любознательности.

Мы предположили, что умение ребенка задавать вопросы, целенаправленная работа по развитию фантазии, креативности позволит повысить познавательную активность детей, будет способствовать развитию любознательности.

Таким образом, педагогическое сопровождение развития процесса любознательности у детей мы планировали как целенаправленный педагогический процесс взаимодействия между воспитателем и ребенком, основанный на защите, поддержке, содействии последнему, включающий в себя организацию экспериментальной, познавательно-исследовательской деятельности, использование специальных технологий и нетрадиционных техник развития творчества детей, направленных на развитие познавательного интереса ребенка, желания добывать новые знания, развитие творчества и фантазии, формирование умения задавать вопросы, создание соответствующей предметно-пространственной развивающей среды.

В процессе педагогического сопровождения процесса развития любознательности были выделены три этапа. На первом этапе мы стремились вызвать у детей желание проявлять любознательность, подчеркивали её значимость для развития личности. На втором этапе приоритетной задачей было формирование у детей умения задавать вопросы, развитие познавательного интереса у детей. На третьем этапе особое внимание уделялось развитию фантазии и креативности детей.

Мы понимали, что решение этих задач возможно только при участии компетентного значимого взрослого.

Педагогическое сопровождение складывалось из каждодневной работы взрослого в его наблюдении, внимании и нужной реакции на вопросы ребенка, проведении целенаправленных занятий, игр, заданий и упражнений.

Занятие «Я открываю мир» позволило акцентировать внимание ребенка на значении таких качеств как творчество, любознательность, активность для человека, его развития. Для развития интереса к окружающему миру, мы предлагали детям рассказать о том новом, удивительном, что они открыли для себя. Для этого мы предлагали принести книгу, нарисовать рисунок, сделать поделку или фотографию. Использовали эффект «черного ящика», когда информация преподносилась как загадка, которую надо разгадать.

Мы проводили совместное занятие детей и взрослых: «В мире столько интересного!», на котором предлагалось подготовить презентацию и выступить по содержанию любого изобретения. В своем выступлении детям предлагалось рассказать, как жили люди до этого изобретения, что изменилось, когда свершилось открытие.

Мы предлагали детям стать настоящими учеными. Выяснив, какие насекомые вызывают у детей интерес, мы предлагали энциклопедии, на основе которых дети, в качестве ученых-исследователей могли получить дополнительную интересную информацию о тех насекомых, которые заинтересовали детей. Эта работа была рассчитана на неделю. Дети искали насекомых в природе, наблюдали за их жизнедеятельностью, делали фотографии, собирали о них подробную информацию в энциклопедиях. Такая деятельность способствовала развитию исследовательского интереса у детей и продуцированию вопросов.

По итогам проведенного исследования дети-ученые выступили на конференции, представляли свои сообщения (подготовленные и оформленные вместе с родителями). К детской конференции была оформлена фотовыставка и выставка рисунков на тему «Что мы знаем о насекомых».

Работая над умением детей задавать вопросы, мы стремились выработать у детей и у взрослых (родителей) положительное отношение к вопросам. У взрослых мы формировали позицию понимания, что детские вопросы является критерием «чуткости к новому», что они важны для развития ребенка и следует их поощрять.

Мы объясняли, что вопросы не могут быть глупыми или ненужными, что следует обращать внимание на их качество. Вопросы детей дошкольного возраста часто носят неситуативный характер. Они могут быть повторяющимися, уточняющими и развивающими (А. Гин). Вопросы, которые задают дети, обращены не только к взрослым, но и к самим себе. Часто ребенок сам отвечает на свой вопрос. Вопрос, произнесенный вслух, помогает мыслительному процессу ребенка, он восполняет нужную информацию при нужной реакции и грамотном ответе взрослых. Таким образом, происходит формирование и становление самостоятельного мышления у ребенка.

Как высказался Оскар Бренифье: «Дети также должны научиться анализировать, сопоставлять, критиковать, задавать вопросы, чтобы человеческое сообщество двигалось вперед» [2, с. 131].

Мы использовали для обучения детей умению задавать вопросы дидактическую игру «Любознайка», использовали разные варианты её проведения. Например, детям предлагалась сюжетная картинка и задание: сформулировать вопрос, на который ни воспитатель, ни дети не смогли бы дать ответ. Предлагалось посоревноваться, кто больше сможет задать вопросов. Определить наиболее интересный вопрос.

Мы учитывали, что для раскрытия творческих задатков важна атмосфера доверия, открытости и близкая детям дошкольного возраста игровая форма занятий. Для развития фантазии детей мы использовали приемы ТРИЗ-технологии. Мы практиковали игру «Да-нетка», упражнения «Почемучка» и «Вопрошайка». Например, в игре «Да-нетка» взрослый или ребенок загадывал объект, ситуацию или число. Остальные участники должны были найти ответ, используя вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет».

Мы обучали детей приемам сочинения загадок. Изучая особенности жанра «сказка», мы знакомили детей с приемами, способствующими развитию фантазии, формированию умения сочинять собственной сказки. Например, зная, что в сказках неживые предметы могут разговаривать, мы просили детей с помощью волшебной палочки «оживить» какой-либо предмет, представить, что он может рассказать о себе или о чем-нибудь спросить.

Мы использовали прием «Другая точка зрения». Например, в упражнении «Раньше и сейчас» детям предлагалось представить, как выглядели современные предметы в древнем мире.

Мы предлагали детям стать изобретателями. Для этого выбрать два разных слова и придумать новый предмет, объединив их. Например, соединить слова «стол» и «велосипед» или «сумка» и «тетрадь». Итогом такой работы стала сюжетная игра «Лаборатория изобретателей», в которой детям предлагалось рассказать о том как можно использовать, например, стол- велосипед. Дети не только рассказывали о новом объекте, но и демонстрировали его наглядно, нарисовав или слепив из пластилина. Все занятия проходили в игровой форме с помощью игрушки птички Любознайки, что позволяло создавать атмосферу безопасности, непринужденности, радости творчества и изобретательности.

Педагогическое сопровождение процесса развития любознательности дошкольника процесс непрерывный. Он состоит из создания благоприятной доверительной созидательной атмосферы, условий предметно-развивающей среды, привлечения ребенка к исследованию, экспериментированию. Любознательность – важное качество ребенка, которое при правильном развитии становится фундаментом самостоятельности мышления, творчества, креативности, создает благодатную почву для последующего обучения. Развитие любознательности дошкольника невозможно без педагогической поддержки компетентного взрослого.

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение процесса развития любознательности у детей старшего дошкольного позволило обеспечить эффективность педагогического процесса взаимодействия между воспитателем и детьми, основанного на защите, поддержке, содействии экспериментальной, познавательно-исследовательской деятельности детей, использовании технологий развития творчества детей, обеспечивающих развитие познавательного интереса, желания добывать новые знания, развитие творчества и фантазии, а также формирование умения задавать вопросы. Необходимо постоянно поддерживать у ребенка желание и возможность видеть и решать проблемные ситуации, добывать информацию самостоятельно и делать это непринужденно, с радостью.

Литература:

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Автореферат дисс на соискание ученой степени доктора пед. наук (2 марта 2006, г. Тюмень) 2006.
2. Бренифье О. Как отвечать на детские вопросы // Образование и наука. 2016. N 2. С.116.
3. Гин С.И. ТРИЗ-педагогика для малышей: конспекты занятий для воспитателей и родителей. М.: Галактика, 2018.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля: М.: Директ-Медиа, 2014. То же - [Электронный ресурс]: URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=253990> (дата обращения: 01.10.2018).
5. Исакова Е.К., Лазаренко Д.В. К определению понятия педагогическое сопровождение [Электронный ресурс]:URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm (дата обращения: 04.11.2018).
6. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // Исследование мышления в советской психологии. М.: Директ-Медиа, 2008.
7. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович и др. М.: Владос, 2016.
8. Рубинштейн М.М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка // Дошкольное воспитание. М. 2008. N 2. С. 7.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасии Васильевна

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

магистрант Бадина Ольга Михайловна

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

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КРУЖКА «ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме, которая тесно связана с современной системой образования и географическими знаниями, формированием навыков и мировоззрения, способного обеспечить устойчивое развитие современного общества. Путем формирования таких навыков является включение геоэкологического мониторинга или его элементов в действующие школьные курсы географии. Данная необходимость обоснована отсутствием «активной» практической части способствующей формированию исследовательской компетентности в школьном курсе географии, которая бы способствовала закреплению теоретических знаний учащихся и их преобразованию в навыки, умения и личностный опыт. В статье представлена методическая система изучения геоэкологического мониторинга средствами внеклассной работы, включающая описание целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологизация географии, географическое образование, геоэкологический мониторинг, проблемы современного школьного образования, устойчивое развитие.

Annotation. The article is devoted to the actual problem, which is closely connected with the modern education system and geographical knowledge, the formation of skills and worldview that can ensure the sustainable development of modern society. Through the formation of such skills is the inclusion of geo-environmental monitoring or its elements in the current school geography courses. This need is justified by the lack of an “active” practical part of contributing to the formation of research competence in a school geography course, which would

contribute to consolidating the theoretical knowledge of students and their transformation into skills, abilities and personal experience. The article presents a methodological system for the study of geo-environmental monitoring by means of extracurricular activities, including a description of the target, meaningful, procedural, technological, and productively evaluative components.

Keywords: sustainable development, ecologization of geography, geographical education, geo-environmental monitoring, problems of modern school education, sustainable development.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется постоянным ростом потребностей человечества, которая выражается в постоянно увеличивающемся спросе на природные ресурсы. Она выражается не только в росте потребляемых сырьевых ресурсах, с экономической точки зрения, но и постоянно растущей антропогенной нагрузки на городские и природные ландшафты.

Последние десятилетия экологическим проблемам и сопряженным с ними процессам уделяется колоссальное внимание. На международном уровне созданы и приняты нормативные документы, регламентирующие деятельность государств всего мира в отношении экологической политики (Рамочная конвенция ООН, Киотский протокол и др.). В основе данных документов лежат такие идеи как: устойчивое развитие, коэволюции, ноосферы, а также данные исследований и многолетних наблюдений, которые смогли выявить негативные тенденции изменений в окружающей среде. Таким образом, в сложившихся условиях геоэкологический мониторинг становится как никогда актуальным и является одним из приоритетных направлений развития экологической деятельности [6, 7, 8].

В России сегодня разработана собственная и активно применяется собственная система экологических мер, являющихся основой государственной экологической политики, ведущее место в которой занимает система образования. Экологический вектор характерен всем школьным дисциплинам, однако особая роль принадлежит географии, обладающей значительным потенциалом в реализации экологических идей. Школьный курс «География России» является основополагающим в изучении своей страны и своего родного края – он формирует целостный, комплексный образ страны и родного края. Он позволяет изучать географические и геоэкологические закономерности страны на региональном и локальном уровнях дает возможность для внедрения в образовательную программу школьного геоэкологического мониторинга. Это позволит учащимся полностью присвоить себе систему идей, связанных с устойчивым развитием, практическим путем изучить причинно-следственные связи возникновения, развития, решения экологических проблем. На краеведческом уровне, в привязке к своему месту проживания и в рамках личностного подхода, восприятия изучить процессы глобального масштаба.

Обратим внимание, на то, что ФГОС уделяет особое внимание развитию исследовательской компетенции обучающихся. Изучение геоэкологического мониторинга обладает значительными возможностями в ее формировании, так позволяет включать обучающихся в деятельность по изучению, оценке и прогнозированию экологического состояния ландшафтов России и своей местности. Кроме того, реализуется эмоционально-ценностный компонент географического образования. Эта идея основана на том, что геоэкологический мониторинг включает комплексный анализ окружающей среды, а не ее отдельных компонентов, в том числе возможна оценка эмоционального влияния окружающей среды на человека.

Вместе с тем, вопросам формирования исследовательской компетенции при изучении геоэкологического мониторинга не уделяется должного внимания. Данные изучения школьной практики свидетельствуют о том, что в реальной практике учителя испытывают затруднения в организации процесса изучения геоэкологического мониторинга, либо используют устаревшие подходы, приемы и методы, поэтому существует необходимость разработки методики изучения геоэкологического мониторинга с применением современных педагогических подходов в соответствии с ФГОС.

Отмеченная актуальность позволила сформулировать цель исследования: разработка методики изучения геоэкологического мониторинга средствами кружка «Геоэкологический мониторинг».

Изложение основного материала статьи. Программа кружка «Геоэкологический мониторинг» требует уточнения теоретико-методологических оснований, включающих идеи: устойчивого развития, экологизации географии, компетентностный и системно-деятельностный подходы.

Идея устойчивого развития - это модель развития цивилизации, которая исходит из необходимости обеспечить мировой баланс между решением социально-экономических проблем и сохранением окружающей среды. Данная идея реализуется в ценностном аспекте содержания кружка, предполагающем разработку модели эколого-целесообразной деятельности, в пределах территории России.

Идея экологизации географии предполагает проникновение экологических подходов, знаний и принципов в географию. В рамках кружка «Геоэкологический мониторинг» данная идея реализуется за счет изучения комплекса мер по наблюдению, оценке и прогнозированию антропогенных изменений ландшафта, а так же экологических мер, направленных на защиту окружающей среды [7, 8, 12].

Системно-деятельностный подход, предполагает совместное развитие познавательной и исследовательской деятельности, и определяет цель методики - формирование исследовательской компетентности [2].

Компетентностный подход предполагает ориентацию кружка на овладение способами сотворческого взаимодействия в пределах ландшафта своей местности [5, 10, 11]. Исследовательская компетентность в данном контексте является результатом овладения методикой изучения состояния ландшафта своей местности как локального уровня ландшафта России, в пределах которого живет и взаимодействует личность [4].

Методические основы кружка «Геоэкологический мониторинг» предполагают разработку целевого, содержательного, процессуального, технологического и критерияльно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен трем уровнями целеполагания [1, 4]:

- стратегическая цель - формирование геоэкологической культуры (под геоэкологической культурой в настоящем исследовании понимается форсированности у учащихся представлений о современном состоянии окружающей среды, ее проблем; процесса взаимодействия человека и окружающей среды, характере их взаимосвязей и т.д.);

- Цель-средство – планируемые результаты обучения;
- Цель- субъект - развитие исследовательской компетентности.

Структура содержательного компонента кружка «Геоэкологический мониторинг» представлена познавательным, аксиологическим и праксиологическим аспектами.

Познавательный аспект отражает сформированность геоэкологических и знаний, навыков и умений. Представлен теоретическими и научными знаниями о последовательности изучения и проведения геоэкологического мониторинга. Включает раскрытие таких содержательных линий как геоэкология, мониторинг, прогнозирование, окружающая среда, устойчивое развитие, экологические проблемы, антропогенное воздействие, загрязнение, последствия геоэкологических проблем, здоровье населения.

Аксиологический аспект отражает сформированность у учащихся ценностного, духовно-нравственного отношения и эстетических основ к окружающей среде. Данный аспект формирует духовно-нравственный компонент геоэкологической культуры, осуществляет взаимосвязь теоретических и практических знаний с личным опытом учащихся и социальной ответственностью, представлен содержанием об эстетике ландшафта, ценности природного и культурного наследия.

Праксиологический аспект отражает готовность учащихся к реализации идей устойчивого развития в реальных условиях, обуславливает способность к практическим действиям и исследованиям в рамках геоэкологического мониторинга. Данный компонент предполагает изучение методов исследования и алгоритмов исследовательской деятельности при проведении геоэкологического мониторинга в пределах ландшафта своей местности.

Процессуальный компонент разрабатывался с учетом системно-деятельностного подхода и организации системы исследований по геоэкологическому мониторингу. Выделенные этапы отражают последовательность развития исследовательской компетенции [3].

На первом этапе - мотивационно-ориентировочном - развитие исследовательской компетенции осуществляется в результате работы с источниками информации, вовлечения в исследовательскую работу по сбору и изучению теоретического материала, проведение экскурсий-мотивации.

На втором этапе - познавательно-продуктивном - происходит вовлечения учащихся самостоятельную исследовательскую деятельность на основе полевых работ и исследований по геоэкологическому мониторингу.

На третьем этапе - творческо-рефлексивном - развитие исследовательской компетенции выходит на уровень проектирования и создание творческого продукта по формированию гармоничной среду своей местности.

Технологический компонент методической системы представлен модульной, проектной технологиями, позволяющей реализовывать исследовательскую деятельность и идеи системно-деятельностного подхода [4, 9, 11]. Используются формы, позволяющие вовлекать обучающихся в исследовательскую деятельность разного уровня: полевые исследования, экскурсии-квесты, лекции, дискуссии, практикумы (Таблица 1).

Таблица 1

Процессуально-технологический аспект кружка «Геоэкологический мониторинг»

Раздел	Количество тем в разделе	Этап	Технология	Форма
Раздел 1 Введение в проблему мониторинга	4	Мотивационно-ориентировочный	Модульная	Уроки-модули Экскурсия
Раздел 2 Наблюдай и понимай	20	Познавательно-продуктивный	Полевые исследования	Уроки-практикумы полевые практики
Раздел 3 Завтра и сегодня взгляд в будущее	10	Творческо-рефлексивный	Проекты	Проектная деятельность Конференция

Результативно-оценочный компонент методической системы предполагает разработку критериев сформированности и оценки исследовательских компетенции: мотивационной (активность личности); познавательной (критерии глубины, обобщенности, осознанности знаний); ценностной (модальность), коммуникативной (диалогические отношения), практико-созидательной (субъективный опыт исследовательской деятельности).

Выводы. Представленные результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы. Проблема формирования исследовательской компетентности при изучении геоэкологического мониторинга является актуальной, что подчеркивается основными нормативными документами как в области стратегий охраны окружающей среды, так и в образовательных стандартах. Были уточнены теоретико-методологические основания данной проблемы. В результате установлено, что идеи устойчивого развития и экологизации географии ориентируют методическую систему изучения геоэкологического мониторинга в направлении разработки моделей и технологий со-творчества человека и природы в пределах ландшафтов России и своей местности. Совместная реализация системно-деятельностного и компетентностного подходов способствует развитию исследовательской компетентности, как качества личности, необходимого для установления гармоничных отношений человека и природы в пределах ландшафтов различного территориального уровня.

Методические основания развития исследовательской компетентности обучающихся средствами кружка «Геоэкологический мониторинг» включает единство целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов. Разработанная методическая система реализована во внеклассной работе с обучающимися в курсе «География России» в ряде школ Нижнего Новгорода.

Литература:

1. Zulkharnaeva A., Vinokurova N., Krivdina I., Martilova N., Badin M. Training of a geography teacher in the process of getting masters degree to form the experience of making decisions on environmental problems by students of 10 grades: theory and methodological experience. // *Man in India*. - 2017. - Т. 97. - № 15. - С. 559-571.
2. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный процесс к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // *Вопросы психологии*. - 1986. - №1. - С. 28 – 40.
3. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография. С.: Учебная книга, 2009 - 256 с.
4. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методологические основы конструирования системы культурно-экологических модулей как средства формирования культуры природопользования // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. - 2017. - № 1-1. - С. 129-132.
5. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*. - 2003. - №5. - С. 32 – 45.
6. Карпинская Д.С., Лисеев И.К., Огурцов О.П. *Философия природы*. М. 1996. - 151 с.
7. Кочуров Б.И. *Геоэкология: экодиагностика и эколого-хозяйственный баланс территории*. Смоленск. 1999. - 276 с.
8. Николаев В.А. Культурный ландшафт – геоэкологическая система // *Вестник Московского университета. Серия 5. География*. - 2000. - №6. - С. 3 – 8.
9. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. - М.: Академия, 2002. - С. 272.
10. Ушаков А.А. Реализация компетентного подхода в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профильных классов // *Профильная школа*. - 2011. - № 2 (47). - С. 8-12.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // *Народное образование*. - 2003. - №5. - С. 19 – 24.
12. Языков Е.Г., Шатилов А.Ю. *Геоэкологический мониторинг: Учеб. Пособие для вузов*. - Томск: 2003. - 336 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Иванушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье уточняется сущность педагогических условий формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы, обосновывается актуальность преподавания интегрированного курса «Педагогика и психология» обучающимся вуза. В работе описываются средства формирования психолого-педагогической компетентности, в качестве которых выступают педагогическая олимпиада и волонтерские акции, проводимые среди студенческой молодежи различных факультетов вуза. В исследовании описаны критерии оценки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы, а также представлены результаты опытной работы по ее формированию.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, структура, компоненты, мотивационно-ценностный компонент, информационно-когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, творческий компонент, конкурентоспособность личности, творческий потенциал, медийные ресурсы, педагогическая олимпиада, волонтерские акции, саморазвитие, самообразование.

Annotation. The article clarifies the essence of pedagogical conditions for the formation of psychological and pedagogical competence of students of higher education, substantiates the relevance of teaching an integrated course "Pedagogy and psychology" students of higher education. It describes the means of formation of psychological and pedagogical competence, which are the pedagogical Olympiad and volunteer activities conducted among students of various faculties of higher education. The study describes the criteria for assessing the level of formation of psychological and pedagogical competence of students of higher education, as well as the results of experimental work on its formation.

Keywords: psychological and pedagogical competence, structure, components, motivational and value component, information and cognitive component, emotional and volitional component, creative component, competitiveness of personality, creative potential, media resources, pedagogical Olympiad, volunteer actions, self-development, self-education.

Введение. Все большую активность приобретает современный деловой мир. Рост потребностей рынка труда влечет за собой изменения к требованиям, предъявляемым к высшему образованию, приводят к его диверсификации. В связи с этим, повышаются и требования к уровню подготовки выпускников высшей школы, к их конкурентоспособности, мобильности, толерантности, умению работать в команде, креативности, способности к саморазвитию и самообразованию [4, с. 183]. Актуальной исследовательской проблемой, как отмечают многие ученые, является разработка программ учебных курсов высшей школы, которые будут учитывать интересы и профессиональные запросы работодателей по подготовке таких специалистов [2, с. 174]. Интегрированный курс «Психология и педагогика», в этой связи, является наиболее перспективным. Педагогические условия, созданные на базе синтеза классических форм преподавания, компьютерных технологий, он-лайн и офф-лайн интеракций, внеурочной деятельности, способствуют подготовке специалистов, обладающих лидерскими качествами, трудолюбием, творческим отношением к делу, стремящихся к непрерывному саморазвитию и самообразованию. Такое единство форм, методов и средств обучения способствует формированию психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы.

Не следует забывать и о том, что студенческий период жизни человека – это период, когда личность способна активно самостоятельно организовывать свою деятельность, решать конкретно поставленные перед ней профессионально-ориентированные задачи. Учебная деятельность студента определяется, прежде всего, через мотивацию достижения и познавательную мотивацию [3, с. 45]. Поэтому, в контексте современной профессиональной подготовки студентов вуза, преподавание интегрированного курса «Психология и педагогика» не просто очевидно, оно востребовано и актуально [5, с. 52].

Изложение основного материала статьи. Проводя исследование по определению уровня сформированности психолого-педагогической компетентности студентов вуза, мы выявили, что помимо традиционного взаимодействия со студентами на лекционных и практических занятиях курса «Психология и педагогика», существуют средства внеурочной деятельности, которые на практике позволяют применить полученные знания и умения. В качестве таковых выступают педагогическая олимпиада, волонтерские акции.

В Самарском университете кафедра педагогики имеет огромный опыт организации и проведения олимпиады по педагогике и психологии на факультетах, где читается одноименный интегрированный курс. Перед таким интеллектуальным и, одновременно, творческим состязанием ставятся следующие задачи: популяризация научного педагогического знания; оценка уровня базовых и дополнительных знаний студентов, способности к самостоятельному исследованию в области педагогики; выявление наиболее способных участников и их рекомендация к дальнейшему обучению в магистратуре и аспирантуре, а также приобретению дополнительных специальностей «Педагог (учитель)», «Педагогика дополнительного образования», «Педагог (воспитатель)». Это является важным моментом, т.к. в олимпиаде принимают участие студенты «не педагогических» специальностей: обучающиеся биологического, исторического, математического, социологического, физического, филологического и химического факультетов.

При подготовке к олимпиаде обучающиеся имеют возможность: получить новые знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности; подготовиться к сдаче сессии; приобрести опыт взаимодействия в команде; определить и развить свои способности и интересы; сформировать сплоченный коллектив; самореализоваться; сформировать коммуникативные умения, то есть все то, что приведет к формированию именно психолого-педагогическую компетентности, при этом интересно провести свободное время (свой досуг); получить гарантированно хорошую отметку по предмету; повысить свой статус (авторитет) в глазах сверстников и преподавателей.

Программа олимпиады включает следующие конкурсы. Во-первых, «Визитная карточка» (участвует вся команда). В конкурсе оценивается: отражение специфики факультета; выражение отношения команды к педагогике и психологии или хотя бы к педагогической олимпиаде; артистизм, внешний вид, художественное оформление и эстетичность представления и т.д.

Второй конкурс носит название «Педагогический лозунг». Студентами он готовится заранее. Им предлагается придумать или найти в литературе и художественно оформить педагогический лозунг, призыв, девиз, афоризм, т.п. обосновать выбор и его суть. Юмор приветствуется. В этом случае жюри оценивает: форму представления (художественное оформление); содержание (наличие педагогического смысла, актуальность, литературность, обоснованность, убедительность); оригинальность.

Третий конкурс проходит под названием «Брейн – ринг». Он требует от всей команды продемонстрировать эрудицию, знания и умения, приобретенные студентами в ходе освоения курса «Психология и педагогика», а также самостоятельной подготовки. Необходимо изучить основные разделы психологии и педагогики, такие как, «Познавательные процессы»; «Эмоционально-волевая сфера»; «Личность в психологии и педагогике»; «Основные категории педагогики»; «Методы и формы обучения»; «Методы и формы воспитания»; «История педагогики». В этом конкурсе оценивается: педагогические и психологические знания; быстрота и правильность ответов.

Следующий пятый конкурс проводится под названием «Решение педагогических ситуаций». Командам предлагаются различные кейс-стади, требующие педагогически правильного разрешения. Участники обыгрывают свой вариант ответа, обосновывают его, отвечают на вопросы команд соперников. В этом конкурсе оценивается: умение правильно увидеть педагогическую задачу и решить ее; четко сформулировать и обосновать свое решение; формулировать вопросы по педагогическим ситуациям; слушать и слышать оппонентов и формулировать свои ответы.

Еще одно конкурсное задание - «Рецензия педагогической статьи». Команды в течение 10 - 15 минут читают, анализируют статью по педагогической тематике, выделяют основные педагогические проблемы, поднятые в ней, выражают свое отношение к позиции автора по этим проблемам, отвечают на вопросы по содержанию статьи. Задание выполняется письменно – один ответ от всей команды. Критериями данного конкурса являются умения правильно увидеть педагогические проблемы; четко сформулировать и обосновать свое отношение к позиции автора; умение правильно и четко формулировать свои ответы.

Предпоследний конкурс называется «Сказка». Каждая команда получает задание инсценировать сказку, например, «Золушка», «Кот в сапогах», «Бременские музыканты» и др. в различных жанрах: балет, буффонада, вестерн, комедия, мелодрама (или «мыльная опера»), мюзикл, трагедия, триллер (или «фильм ужасов»), жанр определяет жеребьевка. Жюри олимпиады оценивают артистизм, содержание (соответствие теме и жанру, раскрытие педагогической проблематики), внешнее оформление (костюмы, декорации, музыкальное оформление и т.д.).

Последняя встреча команд со зрителями и жюри происходит в «Реверансе». Команда должна попрощаться с соперниками, высказать свои мысли, пожелания, сожаления и т.п. «Прощание» может быть выражено в любой форме.

По отзывам и откликам студентов – участников и зрителей – они получают огромное эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение от своих выступлений и от выступлений других команд. Все это отражается в статьях студентов, которые публикуются в университетской газете и на сайте кафедры педагогики, в группе в социальных сетях. Все студенты – участники убеждены, что полученные знания по педагогике и психологии в ходе подготовке к олимпиаде, а также огромный опыт общения, выстраивания взаимоотношений в команде им пригодятся в их будущей профессиональной деятельности. Такой формат взаимодействия с аудиторией позволяет напрямую формировать все компоненты психолого-педагогической компетентности: мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, эмоционально-волевой, творческий [5, с. 53].

Полученные знания и углубление их, а также реализация их на практике позволяет привлекать студентов к творческой и волонтерской деятельности, используя нетрадиционные формы организации взаимодействия во внеурочной деятельности. Например, знания об инклюзивном образовании, о возрастных и индивидуальных особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, умения взаимодействовать с родителями таких детей (что выходит за рамки курса «Психология и педагогика»), студенты получают в ходе подготовки и участия в волонтерских акциях «Театр — детям», «Правовое просвещение детей с ограниченными возможностями здоровья», организация различных праздников, в том числе новогодней акции «Дед Мороз приходит в каждый дом!».

Одним из критериев сформированности психолого-педагогической компетентности является готовность к самообразованию и самореализации студентов вуза. Для чистоты эксперимента, мы сформировали две группы испытуемых: контрольную и экспериментальную. В обеих группах читался курс «Психология и педагогика» в традиционном формате лекционных и практических занятий, однако студенты экспериментальной группы дополнительно принимали активное участие во внеурочных мероприятиях, таких как, педагогическая олимпиада и в волонтерских акциях. Со всеми респондентами была проведена первичная и повторная диагностика, анализ результатов которых позволил сделать выводы об эффективных средствах формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы. Диагностика проводилась в соответствии с методиками «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И.Андреев) [1, с. 555] и «Рефлексия и самооценка учебно-познавательной деятельности в Интернет-среде» (Л.К.Раицкая).

Результаты, полученные в ходе диагностики, были ранжированы в соответствии с тремя уровнями их сформированности: низкий, средний, высокий. На констатирующем этапе исследования мы получили следующие результаты. По методике «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» (В.И.Андреев) респонденты экспериментальной группы показали следующие результаты: низкий уровень способностей к саморазвитию и самообразованию показали 11,7% студентов. Показатели сформированности уровней ниже среднего, чуть ниже среднего, среднего, чуть выше среднего, мы объединили в единую группу. Их результат составил 57,8%. Уровни сформированности высокого, очень высокого и наивысшего, также объединенного в одну группу результатов составили 30,5%. В контрольной группе результаты распределились следующим образом: низкий уровень способностей к саморазвитию и самообразованию показали 10,4% студентов. Показатели сформированности уровней ниже среднего, чуть ниже среднего, среднего, чуть выше среднего, мы также объединили в единую группу. Их результат составил 63%. Уровни сформированности высокого, очень высокого и наивысшего, объединенные в одну группу результатов составили 26,6%.

Формирующий этап нашего исследования позволил проследить положительную динамику показателей в экспериментальной группе по методике «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» (В.И.Андреев). Низкий уровень способностей к саморазвитию и самообразованию показали 4,4% студентов. Это на 7,3% ниже, чем на констатирующем этапе исследования. Группа, включавшая в себя показатели сформированности уровней ниже среднего, чуть ниже среднего, среднего, чуть выше среднего, была представлена результатами в 62,3%. Это на 4,5% выше, чем на предыдущем этапе исследования. Уровни сформированности высокого, очень высокого и наивысшего уровня составили 33,3%. Это выше исходного показателя на 2,8%. Как видно из анализа полученных данных, мы наблюдаем положительную динамику уровня сформированности способности к саморазвитию и самообразованию студентов (таблица 1). В контрольной группе наблюдается незначительная динамика показателей.

Таблица 1

Уровень сформированности информационно-когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности студентов вуза по методике «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» (В.И.Андреев) (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)

Уровни сформированности	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	11,700%	10,4%	4,400%	10,3%
средний	57,800%	63%	62,30%	63%
высокий	30,50%	26,6%	33,30%	26,7%

Необходимо отметить, что на формирующем этапе исследования в экспериментальной группе, после проведенных лекционных и практических занятий, а также участия студентов в ряде мероприятий, направленных на формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза наблюдается усиление корреляционной связи из-за роста значимости дополнительной информации, необходимой для реализации всех форм организации учебно-познавательного процесса, как в аудиторных, так и внеаудиторных занятиях в рамках изучаемого курса «Психология и педагогика».

Коэффициент корреляции в экспериментальной группе составил $R=0,9999940$, что относится к категории сильных связей ($R > 0,7$). Такое значение прямой корреляционной связи, показывает готовность студентов к самообразованию и самореализации. Это, в свою очередь, является одним из критериев сформированности психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы. Для контрольной группы коэффициент корреляции соответствовал экспериментальной. Значительных усилений не произошло.

Также нами была проведена диагностическая методика «Рефлексия и самооценка учебно-познавательной деятельности в Интернет-среде» (Л.К.Раицкая), цель которой заключалась в выявлении способности студентов рефлексировать и оценивать свою учебно-познавательную деятельность в Интернет-среде. На формирующем этапе исследования в экспериментальной группе произошло усиление корреляционной связи. Ее коэффициент составил $R=0,928734581$, что относится к категории сильных связей ($R > 0,7$) из-за роста осознания, самооценки и саморефлексии студентов при организации своей учебно-

познавательной и внеучебной деятельности в Интернет-среде, с медийными ресурсами. Необходимо отметить, что усиление связи также обусловлено накоплением реального опыта реализации полученных знаний и умений, дополнительной информации во взаимодействии с другими студентами, с преподавателями, с детьми, во время волонтерских акций, педагогической олимпиады и в других мероприятиях в рамках преподаваемой дисциплины. Для контрольной группы коэффициент корреляции соответствовал экспериментальной, значительных усилений не произошло.

Выводы. Результаты исследования показали эффективность внеурочной деятельности, которая в сочетании с традиционными формами организации учебного процесса в вузе, наиболее полно способствует формированию психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. Казань. Издательство «Центр инновационных технологий». 2003. – 608 с. С. 555.
2. Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Использование социальных сетей в обучении студентов / Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 7 (129). С. 174-178.
3. Иванушкина Н.В. Возрастная психология и педагогика: учебное пособие / Н.В. Иванушкина; Федер. агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. 148 с. – с. 45
4. Иванушкина Н.В. Использование самопрезентации как средства формирования конкурентоспособной личности студента // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 22. С. 183-186.
5. Иванушкина Н.В. К вопросу о сущности и структуре психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 52-56.

Педагогика

УДК:378.1

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ) (г. Киров)

ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Цель исследования проанализировать замечания и предложения преподавателей иностранного языка о наилучших практических рекомендациях, которые должны применяться в мультикультурной среде обучения. Для получения количественных данных было проведено структурированное интервью среди преподавателей иностранного языка Приволжского федерального округа. Было установлено положительное отношение преподавателей к мультикультурной среде обучения. Анализ интервью с преподавателями позволил глубже взглянуть на проблему преподавания в мультикультурной аудитории и стал важным вкладом в проблему организации учебно-воспитательного процесса в русле интернационализация официальной политики в области образования. Результаты данного исследования раскрывают сущностные причины и взаимосвязи, знание которых может содействовать созданию благоприятных условий для развития мультикультурного образования.

Ключевые слова: культурное разнообразие, международные студенты, социализация, мультикультурное образование.

Annotation. The purpose of the study is to analyze the observations and suggestions of foreign language teachers on best practices that should be applied in a multicultural learning environment. To obtain quantitative data, a structured interview was conducted among teachers of a foreign language in the Volga Federal District. A positive attitude of teachers towards a multicultural learning environment was established. The analysis of interviews with teachers allowed for a deeper look at the problem of teaching in a multicultural audience and became an important contribution to the problem of organizing the educational process in line with the internationalization of official educational policies. The results of this study reveal the underlying causes and relationships, the knowledge of which can contribute to the creation of favorable conditions for the development of multicultural education.

Keywords: cultural diversity, international students, socialization, multicultural education.

Введение. На протяжении всей истории человечества люди покидали свои родные дома, расставались со своими родственниками, привычной для них культурой, с тем, чтобы идти по дороге познания. Начало таким путешествиям в образовательных целях было положено, по мнению А. Жиру [Giroux, 1992], во втором веке. Позже в шестнадцатом и семнадцатом веках популярными целями международного образования стали одновременно и путешествия, и научное наблюдение, и проведение исследований. В последние десятилетия с ростом численности иностранных студентов во всем мире количество исследований мультикультурного образования увеличилось.

В одном из таких исследований С. Биддл [Biddle, 2002] рассуждает о выгоде для университетов от наличия иностранных студентов и мультикультурной среды обучения. Она отметила, что "университеты должны стать более интернациональными, открытыми для международного пользования для того, чтобы обучать своих граждан глобальному гражданству, чтобы идти в ногу с другими коллегами, чтобы лучше служить национальному и международному сообществу, а также оставаться значимым, солидным университетом" [Biddle, 2002, p. 7]. Это будет способствовать культурному обмену между странами.

Несмотря на то, что идею мультикультурного образования как поддерживают, так и отвергают, начиная с утверждения, что любая образовательная деятельность является мультикультурной [Bowen, 2011] и заканчивая радикально правыми сторонниками всего мультикультурального [Alibhai-Brown, 2004], в России говорят об «анти-русском мультикультурализме» [Гасанова, 2013], тем не менее, мы склонны утверждать, что институирование идеи мультикультурного образования жизненно необходимо в данный период развития общества в связи с тем, чтобы в преподавательской среде была возможность обеспечить проведение учебно-воспитательного процесса для разнородных в культурном отношении студентов.

Мультикультурное образование охватывает все возрасты, начиная с детей дошкольного возраста [Bellini, 2016] и заканчивая взрослыми [Hughes-Hassell, 2013] и [Kumi-Yeboak, 2011], а также все слои населения [Colic-Peisker, 2011].

Тем не менее, существует недостаток научных данных об организации учебно-воспитательного процесса и субъективного восприятия преподавателями мультикультурной среды обучения.

Проблема, которую автор пытается решить в данном исследовании, состояла в том, чтобы исследовать, насколько преподаватели должны обращать внимание и учитывать эти различия, и как они должны вести учебно-воспитательный процесс в русле установленной учебной программы. В более конкретной формулировке исследование направлено на поиск ответов на вопрос: «Что представляют собой сведения, полученные путём наблюдения за учебным процессом, идущем в мультикультурном пространстве, и каковы практические рекомендации и прикладные технологии преподавателей иностранного языка, которые могут быть использованы в обучении культурно разнообразной группы обучающихся?».

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в Приволжском федеральном округе среди преподавателей иностранного языка, обучающихся студентов-бакалавров очной формы обучения из разных стран. Студенты изучали несколько иностранных языков, такие как: английский, немецкий, французский, китайский, испанский. В исследовании приняли участие 13 преподавателей иностранного языка. Будучи основными участниками процесса обучения, они давали интервью, в которых высказывали свое мнение и свои предложения о мультикультурной среде изучения языка, основываясь на своем опыте и наблюдениях.

Для получения сведений о том, какие практические рекомендации и прикладные технологии могут быть использованы при обучении культурно разнообразной группы обучающихся преподавателям было предложено пройти структурированное интервью. По результатам собеседования были проанализированы мнения и предложения относительно возможных вариантов проведения практических занятий и разработки практических пособий, исходя из опыта работы в мультикультурной аудитории.

Первые две группы вопросов были связаны, с одной стороны, с процессом преподавания иностранного языка в вузе, а с другой – с процессом изучения иностранного языка студентами. По результатам опроса преподаватели иностранного языка сообщили, что мультикультурная среда обучения, в которой происходит преподавание английского языка, благоприятно воздействовала на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. На основании своих наблюдений за отношением студентов к разнообразной в культурном плане среде обучения преподаватели утверждали, что для студентов мультикультурная среда представляла несомненный интерес, в общем и целом они чувствовали себя в ней комфортно, в основном культурно разнообразное окружение производило на них благоприятное воздействие. Тем не менее отмечалось, что особенно в начале года у иностранных студентов возникали трудности адаптации к учебно-образовательной культуре, недоразумения и сложности в общении с преподавателями и сверстниками, беспокойство, чувство изоляции, сложности адаптации к своей повседневной жизни. Преподаватели подчеркивали, что не только международные, но и российские студенты испытывали трудности общения как в стенах университета, так и за его пределами. Однако, поддержка и готовность помочь со стороны администрации университета, способствовали эффективному управлению образовательным процессом.

И, наконец, преподавателям задавались вопросы с целью конкретизировать их замечания и предложения по поводу возможных практических рекомендаций работы в мультикультурной среде. Обсуждались методы, виды учебной работы в мультикультурной среде, мотивированность обучающихся на готовность профессорско-преподавательского состава к преподаванию в мультикультурной среде.

Преподаватели указали возможные виды деятельности, которые могут быть запланированы на уроке (поиск общих корней и возможных современных контактов и связей в средствах массовой информации, художественных произведениях, поиск информации о представителях других народов и культур во время посещения музеев, путешествий по историческим местам, рассматривания картин, открыток, народных костюмов и игрушек, создания фотоальбомов и портфолио о родном городе и родной стране, проведение фестивалей по народным традициям, кухням народов мира, создание презентаций, викторин о выдающихся представителях той или иной культуры, дидактические игры об образовании, географии, литературе стран изучаемых языков, дискуссии, решение проблемных ситуаций). Например, приветствовалось использование аутентичных аудио и видео ресурсов, а также умение находить новые проблемные вопросы в имеющихся учебных материалах. Кроме того, они отмечалось, что необходимо поощрять активную работу иностранных студентов во время занятий. Всем студентам должны быть предоставлены равные возможности показать себя с лучшей стороны; можно организовать проведение дискуссий по вопросам сходства и различий между культурами; играть в доступные и общеизвестные студентам игры и т.д. Еще одно предложение по данной проблеме заключалось в разработке и выборе подходящих учебников для изучения мультикультурных компонентов, таких как пословицы, поговорки и идиоматические выражения других культур. Подчеркивалась необходимость организации ориентационных курсов для иностранных студентов до или после того, как они приедут в Россию, особенно в начале обучения.

Преподаватели подчеркнули, что в учебная атмосфера в аудиториях высших учебных заведений, в которых присутствуют студенты из разных стран и культур, оказывает в целом благоприятное воздействие на студентов с точки зрения их академических, индивидуальных, социальных и межкультурных достижений. Преподаватели считали, что мультикультурная образовательная среда должна способствовать обучению и что следует увеличить число вузов, имеющих мультикультурное образовательное пространство.

В данном исследовании предпринята попытка проанализировать практические рекомендации организации учебно-воспитательного процесса, которые должны применяться в мультикультурной среде обучения. Результаты показали, что преподаватели считают разнообразное в языковом и социокультурном отношении образовательное пространство плодотворным и благоприятным механизмом для развития академических и социально-личностных компетенций. Наши выводы согласуются с данными других исследований [Biddle, 2002] и [Hudzik, 2014], которые также поддерживают идею о том, что вузы должны способствовать развитию культурно разнообразной среды обучения для того, чтобы оставаться жизнеспособным учреждением, отвечающим требованиям времени.

В исследовании были высказаны опасения, связанные с отношением профессорско-преподавательского состава к понятию «мультикультурализм». Преподаватели заявили, что особенно в начале учебного процесса

могут возникнуть некоторые разногласия или споры между студентами из-за этнокультурных различий и возможных нетолерантных поступков, вызванных мультикультурной средой обучения. В этой связи, актуальным представляется утверждение Болотиной Т.В. и др. [Болотина, 2014] о том, что мультикультурная среда учебных аудиторий в вузах может представлять собой не только благоприятный потенциал развития личности студента, но и являться вызовом всей системе образования и даже обществу в целом.

Было отмечено, что всякий раз, когда различные группы взаимодействуют между собой, может возникать межгрупповая напряженность, эксплицироваться и усугубляться этнические, национальные или этнокультурные стереотипы, дискриминация. Тем не менее, преподаватели, опрошенные в данном исследовании также отметили, что через некоторое время эти незначительные проблемы были устранены путем сотрудничества между сотрудниками администрации различных уровней и преподавательским составом.

И, наконец, как качественные, так и количественные результаты полученных данных показали, что преподаватели единодушны в необходимости уважать социокультурные, национальные, этнические различия. В частности, преподаватели особо отметили важность толерантности по отношению к другим в мультикультурной среде. Так Д. Хамфрис [Humphreys, 2000.] предположила, что первым шагом к созданию культурно-восприимчивого образования, которое бы учитывало культурную специфику студента, является отказ от акцентирования внимания на различиях и сосредоточение внимания на необходимости быть более толерантным к иному поведению, иной реакции на окружающую обстановку и существующему этническому и социокультурному многообразию.

Выводы. Результаты данного исследования раскрывают существенные причины и взаимосвязи, знание которых может содействовать созданию благоприятных условий для развития мультикультурного образования. Что касается результатов исследования, проведенного на примере мультикультурного пространства, представляется важным, чтобы у вуза появилось более четкое представление о учебно-методической организации учебного процесса в мультикультурной образовательной среде. Администрация и преподаватели должны быть осведомлены о реальной действительности и возможных проблемах, а также о том, что следует разработать комплексный план и учебные программы, отражающие содержание мультикультурного образования в вузе, с тем, чтобы эффективнее функционировать в изменяющихся социокультурных условиях высших учебных заведений.

В этой связи ставится вопрос о профессиональной готовности педагогов к работе со студентами с различными культурными особенностями [Синякова, 2014]. Не только преподаватели, но и руководители должны также содействовать появлению мультикультурной учебной атмосферы для того, чтобы как можно больше студентов смогли воспользоваться образовательными, культурными, индивидуально-личностными и социальными преимуществами обучения в мультикультурных аудиториях. Вопросы стимулирования активности педагогов и руководителей сферы образования с учетом полиэтничности раскрываются в исследовании М. Ф. Пафовой [Пафова, 2006]. Другие авторы указывают на необходимость разработки стратегий управленческой деятельности в образовательных учреждениях с полиэтничным составом обучающихся [Хакимов, 2012]. Можно утверждать, что следует внимательно изучить, спланировать, организовать и научиться правильно использовать ту роль, которую играют педагоги в создании для студентов более подходящей социокультурной и учебной обстановки. Целесообразно исследовать проблему разработки стратегий вхождения обучающихся-мигрантов в новую среду средствами образования в изменяющихся социокультурных условиях. Например, для иностранных студентов до или сразу после прибытия в принимающую страну могут быть полезны ориентационные программы, подготовительные курсы, чтобы уменьшить адаптационно-интеграционный период.

Что касается повышения уровня осваиваемых знаний, умений и навыков, в частности языкового образования, то здесь должны применяться различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности для того, чтобы сделать студентов активными соучастниками как учебного, так и внеучебного процесса. Эти формальные или научно-популярные, обязательные или имеющие свободный график посещения программы или мероприятия могут внести большой вклад в период адаптации и интеграции иностранных студентов.

По результатам проведенного и возможных дальнейших исследований, представляется необходимым пересмотреть подход к высшему образованию в России и других странах с точки зрения открывшихся новых перспектив в развитии теории мультикультурного образования и всесторонних, процессно-ориентированных и последовательных количественно-качественных преобразований образовательных институтов, что позволит конкурировать с американскими и европейскими вузами, которые на сегодняшний момент являются более опытными в сфере мультикультурного образования.

Литература:

1. Болотина Т.В., Мишина И.А. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – Т. 14. – №. 2. – С. 108-129.
2. Гасанова Н.К. Глобальный мультикультурализм vs русский мультикультурализм // Этносоциум. – 2013. – Т. 65. – № 11. – С. 18-31.
3. Пафова М. Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтничном регионе: диссертация... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пафова Марида Фуадовна; Место защиты: Институт теории и истории педагогики. – Москва, 2006. – 334 с.
4. Синякова М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – С. 68-73.
5. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Хакимов Эдуард Рафаилович; Место защиты: ГОУВПО "Удмуртский государственный университет". – Ижевск, 2012. – 296 с.
6. Alibhai-Brown Y. Beyond multiculturalism //Canadian Diversity/Diversité Canadienne. – 2004. – Т. 3. – №. 2. – С. 51-54.
7. Bellini S. et al. Developing Multicultural Awareness in Preschool Children: A Pilot Intervention // Open Journal of Social Sciences. – 2016. – Т. 4. – №. 07. – С. 182.
8. Biddle S. Internationalization: Rhetoric or reality?. – New York, NY: American council of learned societies. – 2002. – Т. 56.

9. Bowen C., Lundy K. The People of Australia: Australia's Multicultural Policy // Parliament of Australia. – 2011. – Т. 8. – С. 2011.
10. Colic-Peisker V. A New Era in Australian Multiculturalism? From Working-Class “Ethnics” To a “Multicultural Middle-Class” // International migration review. – 2011. – Т. 45. – №. 3. – С. 562-587.
11. Giroux H. A. Border crossings: Cultural workers and the politics of education. // Psychology Press. – 1992.
12. Hudzik J. K. Comprehensive internationalization. – Taylor & Francis. – 2014.
13. Hughes-Hassell S. Multicultural young adult literature as a form of counter-storytelling // The Library. – 2013. – Т. 83. – №. 3.
14. Humphreys D. Diversity and the college curriculum: How colleges and universities are preparing students for a changing world // Association of American Colleges and Universities. – 1998.
15. Kumi-Yeboak A., James W. B. The relevance of multicultural education for adult learners in higher education // International Forum of Teaching and Studies. – American Scholars Press, Inc., 2011. – Т. 7. – №. 1. – С. 10.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Каянина Татьяна Ивановна

Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена вопросу построения персональной цифровой среды учителя на основе требований профессионального стандарта педагога. Обоснованы дидактические возможности персональной цифровой среды на базе сетевых социальных сервисов для выполнения трудовой функции «Воспитательная деятельность». Приведены примеры выполнения конкретных трудовых действий с помощью Интернет-сервисов совместного редактирования документов, создания гипертекста, on-line визуализации, виртуальных досок и т.п.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, персональная цифровая среда педагога, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The article is devoted to the issue of building a personal digital environment of a teacher based on the requirements of the teacher's professional standard. The didactic possibilities of a personal digital environment based on network social services for performing the labor function “Educational activity” are substantiated. Examples of performing specific labor actions with the help of Internet services for joint editing documents, creating hypertext, on-line visualization, virtual boards, etc. are given.

Keywords: professional standard, labor actions, personal digital environment, Web 2.0 services.

Введение. В мае 2018 Президент РФ В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [17]. Разработка национального проекта «Образование» – одна из задач, поставленных Президентом. Среди целей проекта – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

В цифровой среде школы каждый педагог формирует свою собственную персональную цифровую среду, подбирая необходимые цифровые инструменты для решения задач, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с обучающимися и коллегами, с собственным профессиональным развитием. При конструировании собственной персональной цифровой среды педагогу следует ориентироваться на требования профессионального стандарта педагога [12].

Эффективным для формирования персональной цифровой среды педагога является использование социальных сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0). Многие еще помнят, каким был Интернет до эпохи Веб 2.0, когда он использовался, в основном, для поиска информации. Сегодня пользователи общаются в социальных сетях, публикуют свои произведения, снимают и выкладывают фильмы. Производство контента – главная характеристика Веб 2.0. И это делает современные сетевые технологии отличным средством для формирования персональной цифровой среды педагога.

Дидактические возможности использования сервисов Веб 2.0 для выполнения общепедагогической трудовой функции учителя в рамках персональной цифровой среды рассмотрены в [6]. Цель данной статьи – рассмотреть возможности реализации трудовой функции «Воспитательная деятельность» в рамках персональной цифровой среды педагога.

Изложение основного материала статьи. Современная школа все дальше и дальше уходит от первоначально заявленной цели создания информационно-образовательной среды – овладение средствами ИКТ, которая рассматривалась как необходимое условие социализации выпускника и его адаптации в информационном обществе. Сегодня акцент делается на необходимости реализации новых подходов к организации образовательной деятельности, построения на основе информационно-коммуникационных технологий личностно-ориентированной развивающей среды, обеспечивающей реализацию образовательных потребностей обучающихся и создающей условия для их самореализации и саморазвития.

Для создания этих условий педагог формирует свою персональную цифровую среду. А.В. Слепухин в [14] дает понятие персональной образовательной среды преподавателя. Персональная образовательная среда преподавателя – совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, совместные формы учебной деятельности, методы обучения и методы использования средств информационно-коммуникационных технологий, средства обучения и взаимодействия с личными средами обучения студентов и персональными средами коллег), посредством которой преподаватель реализует достижение

обучающимися образовательных целей и профессиональные виды деятельности, а также выступающая средством персонализации его личности (при этом персонализация означает познание преподавателем себя в социальных коммуникациях, управляющих учебным процессом, позиционирование себя как личности в окружающем сообществе с фиксацией достижений и первенства открытий в определенной области научного знания).

В статье [6] обосновано, что конструирование персональной цифровой среды педагогом следует осуществлять на основе требований профессионального стандарта педагога [12]. Рассмотрим возможности реализации воспитательной трудовой функции педагога в условиях персональной цифровой среды.

В профессиональном стандарте педагога сформулированы 11 трудовых действий для осуществления трудовой функции «Воспитательная деятельность». Здесь. В качестве примера рассмотрим трудовое действие «Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности».

Формируя свою персональную цифровую среду, педагог должен предусмотреть возможность организации в ней не только урочной, но и внеурочной деятельности обучающихся. Современные средства и сервисы ИКТ, прежде всего, социальные сервисы сети Интернет позволяют расширить набор форм и разнообразить виды внеурочной деятельности обучающихся.

Приведем примеры такой деятельности:

- информационно-поисковая деятельность: поиск необходимой информации в online библиотеках, виртуальных музеях, архивах документов; структурирование информации, использование средств визуализации для ее представления и т.п.;

- исследовательская деятельность: компьютерное моделирование; сбор различных статистических данных; обработка результатов экспериментов; проведение online-опросов; видеозапись наблюдений и т.п.;

- проектная деятельность: создание информационных продуктов, в т.ч. коллективных, с помощью сервисов Веб 2.0: кластеров, лент времени, ментальных карт, инфографики, видеоресурсов и др.;

- обсуждение различных проблем в социальных сетях, с помощью блогов, видеоконференций, вебинаров и т.п.;

- участие в различных Интернет-акциях, типа «Час кода», «Выходи в Интернет», дни технологий и ИТ-карьер для девочек (Digigirlz) [7];

- культурно-просветительская деятельность: посещение виртуальных выставок, музеев, различных сетевых мероприятий; обучение в массовых открытых online курсах.

Отличными возможностями для реализации трудового действия «Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции» обладает проектная деятельность. Роли проектной деятельности в контексте вызовов современности посвящены работы [2, 9, 10, 11, 15]. Дидактические возможности использования сервисов Веб 2.0 для организации проектной деятельности рассматриваются в [3, 4, 5, 16].

Сетевая проектная деятельность позволяет осуществлять патриотическое воспитание обучающихся [5]. В качестве примера приведем Интернет-проект «Мы помним» (<https://goo.gl/CbvLz9>), который авторы статьи координируют с 2008 года на вики-сайте <http://letopisi.org>. Проект «Мы помним» посвящен участникам Великой Отечественной войны 1941-45 гг., тем, кто с оружием в руках отстоял независимость нашей Родины, тем, кто самоотверженно трудился в тылу. Ежегодно проект «Мы помним» стартует в конце мая и завершается подведением итогов ко дню Победы в следующем году. За 11 лет в проекте приняли участие более 800 школьников, студентов и педагогов. Создано более 1000 вики-статей. Статьи участники проекта создают с помощью языка вики-разметки. В статьи вставляются фотографии ветеранов, отсканированные письма с фронта, на Google-картах отмечаются фронтовые пути участников войны.

Некоторые другие примеры проектов патриотической направленности, проведенных нижегородскими педагогами: «Святой витязь земли русской» (<https://goo.gl/mnMZ8u>), «День российской информатики» (<http://goo.gl/JCJBim>), «По следам нижегородского ополчения» (<https://goo.gl/DLj37B>), «Символы земли Нижегородской» (<https://sites.google.com/site/simvolzemlenn>), «На крыльях Алексеевской мечты» (<https://goo.gl/LiQsGj>), «Наследие меценатов Нижегородского края» (<https://krasich777.wixsite.com/naslvlad>). Описание этих проектов можно найти в [1].

Сегодня инициатором, разработчиком и координатором сетевого проекта может стать любой педагог, обладающий навыками организации проектной деятельности и имеющий опыт использования сервисов Веб 2.0 в педагогической практике.

Перед разработчиком сетевого проекта стоят следующие технологические задачи: создание сетевой площадки проекта; организация электронной регистрации; размещение цифрового содержимого (учебных материалов, заданий, продуктов деятельности участников, фото, видеоматериалов, текстовых документов, презентаций); организация общих сетевых мероприятий; организация совместной деятельности участников в сети; осуществление координации проекта и организация линий коммуникации; продвижение проекта в сети Интернет; организация мониторинга, прозрачной оценки работ. Все вышеперечисленные технологические задачи позволяют решить разнообразные инструменты и сервисы сети Интернет.

Организуя сетевую проектную деятельность, педагог фактически выполняет и такие трудовые действия, как «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды» и «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде». Ведь совместная деятельность в проекте предполагает необходимость соблюдать правила этичного и безопасного поведения в Интернете, соблюдения сетевого этикета, уважительного отношения к мнениям других участников проекта. Для этого координаторы проектов готовят всевозможные памятки, обучающие материалы по использованию тех или иных сервисов, ведут разъяснительную работу на форумах и в блогах проектов.

Приведем примеры продуктивной совместной деятельности участников сетевых проектов. Например, команды-участницы проекта «Выходи в Интернет» создали совместную online презентацию <https://goo.gl/ZaET7m>, где каждая команда разместила свою инфографику на одном слайде. Также online презентацию использовали команды в проекте «На крыльях Алексеевской мечты». Они создали совместную Google-презентацию «Летопись крылатых судов». Каждая команда готовила один слайд, представляющий то или иное изобретение выдающегося конструктора Р.Е.Алексеева. При этом участникам необходимо было продемонстрировать умения отбора наиболее важной, первостепенной информации; умения ее компактного,

интересного представления. Результат совместной работы: <https://goo.gl/FLqvBP>. А участники проекта «IT-марафон» (<https://goo.gl/LE95KD>) создали совместную online газету, где представили свои синквейны про информационные технологии (<https://ru.padlet.com/kklimentina/7c26k54tefuz>).

Часто сетевые проекты включают в себя этапы, подразумевающие проведение участниками мероприятий по теме проекта в своих населенных пунктах или образовательных организациях и размещение отчетов об их проведении средствами сетевых сервисов.

Например, проведение экологических акций в своих районах, городах, поселках и создание интерактивных плакатов и веб-альбомов о них в проекте «Нам жить на этой земле» (<https://sites.google.com/site/namzitnazemle/home>). Или создание веб-альбома «Поздравь чемпиона», на страницах которого должны были присутствовать авторские открытки, в сетевом проекте «По дорогам олимпийских игр» (<https://sites.google.com/site/olimpijskijogonpo/>).

Мы проанализировали дидактические возможности сетевой проектной деятельности для реализации учителем трудовых действий, указанных в профессиональном стандарте педагога [12] в рамках своей персональной цифровой среды. Приведем другие примеры использования возможностей персональной цифровой среды педагога на основе Интернет-сервисов для реализации воспитательной функции: совместное с обучающимися, родителями, коллегами планирование различных мероприятий в документах коллективного редактирования, на online досках, ментальных картах; создание совместных творческих работ с помощью гипертекста; проведение сетевых викторин, олимпиад, конкурсов, акций; подготовка совместных online презентаций; online анкетирование и др.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены дидактические возможности персональной цифровой среды на базе сетевых социальных сервисов для выполнения трудовой функции педагога «Воспитательная деятельность». Конкретные трудовые действия могут выполняться с помощью вики, сервисов совместного редактирования документов, on-line визуализации и презентаций, виртуальных досок, инфографики и т.п. Отличными возможностями для реализации различных трудовых действий обладает сетевая проектная деятельность, в ходе которой у обучающихся развивается познавательная активность, самостоятельность, творческие способности; формируются навыки командной работы; осуществляется патриотическое воспитание.

Литература:

1. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации. Методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2017. 211 с.
2. Каянина Т.И. Социализация учащихся через проектную деятельность. // В сборнике: Проектирование информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Материалы региональной педагогической конференции «Опыт формирования единого информационного образовательного пространства в Нижегородской области». 2012. С. 116-118.2.
3. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области IT. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108). С. 50-51.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-сервисы для построения персональной цифровой среды современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 176-179.
7. Круподерова К.Р., Калинин Т.И. Задачи центра «Твой курс: IT для молодежи» к мотивации школьников к выбору IT сферы. // Мир компьютерных технологий: сборник статей по материалам Региональной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород. 2015. С. 88-91.
8. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность. // Вестник Минского университета. 2014. № 1(5). – С. 19.
9. Кручинина Г.А. Метод проектов в условиях информатизации образования. В сборнике: Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. Под ред. М.А. Вакулиной. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Н.Новгород. 2003. С. 113-115.
10. Матвеева А.В. Формирование экологической компетентности учащихся средствами проектной технологии. // Вестник Мининского университета. 2015. № 2(10). С. 19.
11. Попова В.Р., Каянина Т.И. Системно-деятельностный подход к социализации подростков во внеурочной деятельности. // В сборнике: Организация внеурочной деятельности учащихся с использованием ИКТ в условиях профильного лагеря. Сборник статей и методических материалов. Нижний Новгород, 2012. С. 3-11.
12. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
13. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] URL: <http://fgosreestr.ru/node/2068>.
14. Слепухин А.В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов. // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 195-205.
15. Степанова С.Ю., Каянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2015. С. 96-101.
16. Степанова С.Ю. Составляющие успешности интернет-проекта. / В сборнике: Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки сборник статей участников Международной научно-практической конференции. 2017. С. 95-98.

УДК 371.7:372.879.6(045)

старший преподаватель Карабанова Оксана Николаевна

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Озеров Антон Анатольевич

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Миронов Алексей Геннадьевич

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПРИНЦИП ТЕХНОЛОГИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Малоподвижный образ жизни делает организма человека беззащитным при развитии различных заболеваний. Самое верное средство борьбы с любыми болезнями – укрепление здоровья школьников. Как же его укрепить? Для этого есть немало средств: физкультура и спорт, закаливание, соблюдение правил гигиены, хорошее питание школьников. Быть здоровым – естественное желание каждого человека. Здоровье понятие не только биологическое, но и социальное. Хорошее здоровье это радостное восприятие жизни, высокая трудоспособность. «Гимнастика, физические упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневный быт каждого школьника, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь». Древнее изречение Гиппократ в наш век проникновения во все сферы деятельности научно-технического прогресса становится в высшей степени актуальным.

По степени влияния на организм все виды оздоровительной физической культуры в школе (в зависимости от структуры движений) можно разделить на две большие группы: упражнения циклического и ациклического характера. Циклические упражнения – это такие двигательные акты, в которых длительное действия постоянно повторяется один и тот же законченный двигательный цикл. К ним относятся ходьба, бег, ходьба на лыжах, езда на велосипеде, плавание и другие которые вошли в их программу.

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, физическое воспитание, физические упражнения, физкультурно-спортивная деятельность.

Annotation. Sedentary lifestyle makes the human body defenseless in the development of various diseases. The surest way to fight any disease is to improve the health of students. How to strengthen it? For this there is a lot of money: physical culture and sports, healthy habits, good hygiene, good nutrition students. Being healthy is a natural desire of every person. Health is not only a biological concept, but also a social one. Good health is a joyful perception of life, high ability to work. "Gymnastics, physical exercises, walking should firmly enter the everyday life of every student who wants to maintain efficiency, health, full and joyful life." The ancient saying of Hippocrates in our age of penetration into all spheres of scientific and technological progress becomes highly relevant.

According to the degree of influence on the body all kinds of health physical culture in the school (depending on the structure of movements) can be divided into two large groups: cyclic and acyclic exercises. Cyclic exercises-these are motor acts in which long-term action is constantly repeated the same complete motor cycle. These include walking, running, skiing, Cycling, swimming and others that are included in their program.

Keywords: health-improving physical culture, physical education, physical exercises, sports activity.

Введение. Проблема физического здоровья школьников, является особенно актуальной в последние годы. Этой проблемой занимаются педагоги, физиологи, методисты, медицинские работники. Физическое здоровье определяется состоянием и функционированием организма. Если человек физически здоров, то он может выполнять все свои обязанности свободно. У него достаточно энергии, чтобы успешно учиться в школе и делать все необходимые дела дома [1, с. 55].

Цель: рассмотреть и изучить методические основы оздоровительной физической культуры.

Задачи: изучить особенности оздоровительной физической культуры; определить формы оздоровительной физической культуры; выявить главные средства оздоровительной физической культуры;

Объект – процесс организации и проведения физкультурно-оздоровительной работы в современной школе.

Предмет – методика проведения современных физкультурно-оздоровительных мероприятий в школе.

Гипотеза: если современные физкультурно-оздоровительные системы и методики использовать в повседневной практике, при организации учебных занятий, то это будет способствовать улучшению здоровья и работоспособности школьника.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, беседы.

Изложение основного материала статьи. Принцип оздоровительной направленности обязывает специалистов по физической культуре и спорту так организовать физическое воспитание, чтобы оно выполняло и профилактическую и развивающую функции. Это означает, что с помощью физического воспитания необходимо:

– компенсировать недостаток двигательной активности, возникающей в условиях современной жизни [3, с. 133].

Ведущая роль в оптимизации физкультурно-оздоровительного процесса отводится проектированию различных физкультурно-оздоровительных систем на основе научно обоснованных и адекватных соотношений внешних и внутренних факторов развития человека.

В настоящее время появились новые направления оздоровительной физической культуры, дающие несомненный оздоровительный эффект. К ним можно причислить оздоровительную аэробику и ее разновидности: степ, слайд, джаз, аква или гидроаэробику, танцевальную аэробику (фанк-аэробику, сити-джем, хип-хоп и др.), велоаэробику, аэробику с нагрузкой (небольшой штангой), акваджогинг, шейпинг, стретчинг и т. д.

В России разработана и внедрена в практику методология програм-мирования физкультурных занятий оздоровительной направленности, основанная на энергетических критериях эффективности занятий и имитационного и компьютерного моделирования процесса выполнения упражнений с проверкой их соответствия энергетическим возможностям конкретного человека или гомогенной по энергетическим возможностям группы людей.

Оздоровительный эффект физических упражнений наблюдается лишь только в тех случаях, когда они рационально сбалансированы по направленности, мощности и объему в соответствии с индивидуальными возможностями занимающихся. Занятия физическими упражнениями активизируют и совершенствуют обмен веществ, улучшают деятельность центральной нервной системы, обеспечивают адаптацию сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем к условиям мышечной деятельности, ускоряют процесс вхождения в работу и функционирования систем кровообращения и дыхания, а также сокращают длительность функционального восстановления после сдвигов, вызванных физической нагрузкой [1, с. 65].

Кроме оздоровительного эффекта физические упражнения оказывают тренирующее воздействие на человека (повышается умственная и физическая работоспособность), позволяют повысить уровень физических качеств, содействуют формированию и дальнейшему совершенствованию жизненно важных двигательных умений и навыков (плавание, ходьба на лыжах и др.).

Оздоровительное, лечебное и тренирующее влияние физических упражнений на организм становится более эффективным, если они правильно сочетаются с закаливающими средствами в виде водных процедур, солнечных и воздушных ванн, а также массажа.

Таким образом, регулярное применение физических упражнений и закаливающих факторов повышает жизненный тонус организма занимающихся, его естественный иммунитет, улучшает функции вегетативных систем, работоспособность и предупреждает преждевременное старение.

В системе оздоровительной физической культуры выделяют следующие основные направления: оздоровительно-рекреативное, оздоровительно-реабилитационное, спортивно-реабилитационное, гигиеническое.

Оздоровительно-рекреативная физическая культура – это отдых, восстановление сил с помощью средств физического воспитания (занятия физическими упражнениями, подвижные и спортивные игры, туризм, охота, физкультурно-спортивные развлечения). Термин рекреация (от лат. *rescreatio*) означает отдых, восстановление сил человека, израсходованных в процессе труда, тренировочных занятий или соревнований. Чтобы оттенить специфический смысл этого термина в сфере физической культуры, часто говорят «физическая рекреация» [4, с. 98].

Оздоровительно-реабилитационная физическая культура – это специально направленное использование физических упражнений в качестве средств лечения заболеваний и восстановления функций организма, нарушенных или утраченных вследствие заболеваний, травм, переутомления и других причин. Применение отдельных форм движений и двигательных режимов с этой целью началось, судя по историческим сведениям, еще в древней медицине и к настоящему времени прочно вошло в систему здравоохранения преимущественно в виде лечебной физической культуры.

Занятия в группах здоровья носят как общеоздоровительный характер для лиц, не имеющих серьезных отклонений в состоянии здоровья, а также специально направленный характер с учетом специфики заболевания.

Основными средствами занятий являются легкодозированные по нагрузке упражнения основной гимнастики, плавания, легкой атлетики. Лучший оздоровительный и тонизирующий эффект достигается при комплексном использовании упражнений, желательна разнообразных.

Занятия проводятся по специально разработанным программам под руководством методиста и наблюдением врача.

Индивидуальные занятия реабилитационного типа могут также носить как общеоздоровительный, так и специально направленный характер, укрепляющие наиболее слабые функции и системы организма. Например, при функциональных нарушениях сердечно-сосудистой и дыхательной систем целесообразно широко использовать физические упражнения аэробного характера.

При самостоятельных занятиях, без непосредственного медицинского контроля максимальная ЧСС во время нагрузок не должна превышать 130 уд. / мин для людей моложе 50 лет и 120 уд. / мин для лиц старше 50 лет.

Оздоровительно-реабилитационная культура играет существенную роль и в системе научной организации труда. Проведение профилактических мероприятий в физкультурно-оздоровительных центрах позволяет устранять стрессовые явления и негативные последствия, возникающие вследствие физического и психического перенапряжения на производстве и современных условий жизни. В комплекс профилактических мероприятий входят различные восстановительные упражнения, применяемые в режиме и после рабочего дня, массаж, баня, психорегулирующие и другие средства [3, с. 55].

Для того чтобы физкультурные занятия с оздоровительной направленностью оказывали на человека только положительное влияние, необходимо соблюдать ряд методических правил.

1. Постепенность наращивания интенсивности и длительности нагрузок. При низкой исходной тренированности добавления должны составлять 3–5 % в день по отношению к достигнутому уровню, а после достижения высоких показателей – меньше.

Постепенно увеличивать нагрузку, не перегружая организм, а наоборот, давая ему возможность адаптироваться, справляться со все более и более длительными и сложными заданиями, можно следующими способами [2, с. 125]:

- увеличение частоты занятий;
- увеличение продолжительности занятий;
- увеличение плотности занятий, т. е. времени, которое уходит на занятия непосредственно на выполнение физических упражнений. На первых занятиях она равна примерно 45–50 %, по мере приспособления организма к физическим нагрузкам она может достигнуть 70–75 % общего времени занятий;
- увеличение интенсивности занятий, темпа, в котором выполняются физические упражнения;
- постепенное расширение средств, используемых на тренировке, с тем чтобы оказывать воздействие на различные мышечные группы, на все суставы и внутренние органы;
- увеличение сложности и амплитуды движений;

– правильное построение занятий. В зависимости от самочувствия, погоды, степени подготовленности занимающихся можно увеличить или уменьшить разминку, основную и заключительную части занятий.

2. Разнообразие применяемых средств. Для качественного разнообразия физических нагрузок достаточно всего 7–12 упражнений, но зато существенно отличающихся друг от друга. Эффективными средствами разносторонней тренировки, включающими в работу большое количество мышц, являются бег, ходьба на лыжах, плавание, ритмическая гимнастика и др.

В содержание оздоровительной тренировки должны входить упражнения на выносливость (бег в медленном и среднем темпе), силовые упражнения для крупных мышечных групп (приседания, поднятие ног в висе на перекладине или гимнастической стенке, переход из положения лежа в положение сидя и т. д.), упражнения для суставов позвоночника, рук и ног, а также упражнения в перемене положения тела (наклоны туловища вниз, в стороны и др.).

3. Систематичность занятий. Систематические занятия физическими упражнениями оказывают благотворное влияние почти на все органы и системы организма.

Выводы. Эффективным средством, способствующим повышению функциональных возможностей систем организма, тормозящим развитие процесса старения, является активный двигательный режим.

Во время занятий физическими упражнениями с оздоровительной направленностью сердце должно работать с определенной, но не максимальной нагрузкой, обеспечивающей безопасный уровень для выполнения непрерывных упражнений. Его можно вычислить по формуле «190 минус возраст» или определить по графику.

В оздоровительной тренировке для повышения физической работоспособности в молодом возрасте следует отдавать предпочтение упражнениям, совершенствующим различные виды выносливости (общую, скоростную, скоростно-силовую). В среднем и пожилом возрасте важна стимуляция всех двигательных качеств на фоне ограничения скоростных упражнений.

Оздоровление подрастающего поколения – одна из приоритетных задач современного образования. Нормативно-правовые документы так же отражают актуальность проблемы здоровья детей.

Удовлетворение потребности дошкольника в движениях является важнейшим условием его жизнедеятельности и нормального развития – не только физического, но и интеллектуального. Достаточная по объему двигательная активность благоприятно сказывается на функциональном состоянии головного мозга, увеличении работоспособности, повышении произвольности в выполнении различных действий.

Физкультурно-оздоровительная система способствует росту функциональных возможностей организма ребенка, привитие любви к активной двигательной деятельности. А это значит, заложить базис здорового образа жизни будущего человека.

Литература:

1. Аксельрод, С. Л. Физическая культура и спорт: учеб. пособие / С. Л. Аксельрод, Л. А. Данилова, Осипов, И. Т. – М.: Академия, 2007. – 210 с.
2. Гужаловский, А. А. Основы теории и методики физической культуры: учеб. пособие / А. А. Гужаловский. – М.: Академия, 2006. – 325 с.
3. Назаренко, Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений: учеб. пособие / Л. Д. Назаренко. – М.: Академия, 2002. – 431 с.
4. Янсон, Ю. А. Физическая культура в школе. Научно-педагогический аспект: учеб. пособие / Ю. А. Янсон. – М.: Академия, 2009. – 304 с.

Педагогика

УДК 796.01(045)

старший преподаватель Карабанова Оксана Николаевна

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Бородулин Павел Сергеевич

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Трескин Михаил Юрьевич

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Актуальность темы работы состоит в том, что основой повышения эффективности обязательного физического воспитания детей, подростков и молодежи является использование технологий оздоровительной, кондиционной и спортивной тренировки при максимально возможной свободе выбора занимающимися вида физической активности, ее формы, показателей физической нагрузки и лично приемлемого уровня планируемых результатов при обязательном выполнении индивидуально определенных образовательных стандартов. Научно-технологическая сущность организационно-методических инноваций в физическом воспитании состоит в приоритетной направленности содержания педагогического процесса в общеобразовательной школе на усвоение обучающимися нравственных, интеллектуальных, поведенческих, двигательных, мобилизационных, коммуникативных, здоровьесберегающих и здоровьесформирующих ценностей физической и спортивной культуры по механизму конверсии приемлемых элементов элитной национальной и мировой культуры спортивной подготовки в массовое физическое воспитание [2, с. 13].

Ключевые слова: физическая культура, физические упражнения, социально-психологическое воспитание.

Annotation. The relevance of the topic is that the basis for improving the efficiency of compulsory physical education of children, adolescents and young people is the use of technologies of health, conditioning and sports training with the maximum possible freedom of choice engaged in the type of physical activity, its shape, indicators of physical activity and personally acceptable level of the planned results with the mandatory implementation of individually defined educational standards. Scientific and technological essence of organizational and methodological innovations in physical education is a priority focus of the content of the pedagogical process in secondary school on the assimilation of students' moral, intellectual, behavioral, motor, mobilization, communicative, health-forming and

health-saving values of physical and sports culture on the mechanism of conversion of acceptable elements of elite national and world culture of sports training in mass physical education [2, p. 13].

Keywords: physical culture, physical exercises, social and psychological education.

Введение. Занятия физическими упражнениями имеют огромное воспитательное значение – способствуют укреплению дисциплины, повышению чувства ответственности, развитию настойчивости в достижении поставленной цели. Физическая культура представляет собой сложное общественное явление, которое не ограничено решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, этики. Она не имеет социальных, профессиональных, биологических, возрастных, географических границ [3, с. 23].

Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры человека, как важнейшая качественная динамичная характеристика его личностного развития, как фундаментальная ценность, определяющая начало его социокультурного бытия, способ и меру реализации сущностных сил и способностей.

Предметом исследования является методика преподавания физической культуры в X-XI классах общеобразовательной школы. Объект исследования – инновационная деятельность в преподавании физической культуры.

Цель работы – характеристика процесса использования инноваций в процессе преподавания физического воспитания в общеобразовательной школе.

Задачи работы:

- Обоснование инновационного подхода в преподавании физической культуры в старших классах;
- Обзор разработок инноваций в преподавании физической культуры;
- Анализ организационных основ преподавания физической культуры на основе инновационного подхода.

Изложение основного материала статьи. Для современного социума характерно понимание общественной и личной ценности физической культуры важной составляющей общей культуры человечества. Характерной чертой современной концепции физического воспитания является усиление его образовательной и воспитательной направленности как определяющего условия успешности формирования физической культуры личности. Однако образовательно-воспитательные задачи не только важны, но и наиболее сложны для реализации в технологическом отношении. Анализ ситуации, сложившейся сегодня в школах в части физкультурно-спортивного воспитания, выявил ряд важных составляющих, которые первоначально нуждаются в серьёзных изменениях:

- цели преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях, включая преподавание этого предмета для детей, отнесённых по состоянию здоровья к подготовительной и медицинской группам;
- контроль за выполнением в образовательных учреждениях требований к освоению примерных учебных программ по физической культуре;
- мотивация детей и подростков к посещению уроков физической культуры и в целом к систематическим занятиям физической культурой;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров в области физической культуры;
- мотивация учителей физической культуры к разработке и внедрению в образовательный процесс инновационных программ, методик и технологий преподавания физической культуры;
- престиж труда и статус учителя физической культуры;
- материально-техническое обеспечение преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях;
- аттестация обучающихся общеобразовательных учреждений по предмету физическая культура, включая аттестацию детей, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе;
- научно-методическое обеспечение преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях [2, с. 23].

В настоящее время в рамках обозначенных проблем уже проделана определённая работа:

- учитывая объективную необходимость повышения роли физической культуры в воспитании современных школьников, укреплении их здоровья, развитии двигательной активности и физических качеств, привитии навыков здорового образа жизни, в объём недельной учебной нагрузки образовательных учреждений введён третий урок физической культуры;
- в целях разъяснения подходов к разработке содержания третьего часа предмета физической культуры в общеобразовательных учреждениях Минобр науки России разработаны и направлены в субъекты Российской Федерации методические рекомендации;
- с целью повышения эффективности преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях подготовлены методические указания по использованию спортивных объектов в качестве межшкольных центров для проведения школьных уроков физической культуры и внешкольной спортивной работы [1, с. 61].

В связи с этим общеобразовательным учреждениям необходимо:

- на основании нормативных правовых актов, регулирующих вопросы преподавания учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательных учреждениях, с учётом методических рекомендаций о введении третьего часа физической культуры в недельный объём учебной нагрузки обучающихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации разработать содержание третьего часа предмета «Физическая культура» в образовательном учреждении;
- активно использовать инновационные программы, методики и технологии физического воспитания и преподавания физической культуры, а также современные мультимедийные средства и компьютерные программы обучения, различные информационные материалы по физкультуре и спорту, повышающие интерес детей и подростков к занятиям физической культурой;
- мотивировать обучающихся, в том числе отнесённых по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинской группе, к систематическим занятиям физической культурой и спортом, включая регулярное посещение уроков физической культуры и участие во внеурочной деятельности физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности;

– проанализировать возможности общеобразовательного учреждения в части создания и использования дополнительных площадей в пределах здания образовательного учреждения для развития двигательной активности обучающихся, занятий физической культурой и спортом (использование рекреационных зон отдыха здания, помещений, временно сданных образовательным учреждением в аренду, различные варианты внутренней перепланировки и реконструкции отдельных частей здания и т. д.);

– развивать практику использования общеобразовательным учреждением для занятий физической культурой и спортом обучающихся прилегающих природных территорий, спортивных площадок и залов учреждений дополнительного образования детей спортивной направленности, спортивных объектов, находящихся в муниципальной и региональной собственности;

– активно привлекать к проведению уроков физической культуры тренеров и преподавателей учреждений дополнительного образования детей спортивной направленности, федераций по видам спорта [1, с. 62].

Сегодня, в период интенсивного реформирования школы, характеризующийся изменением содержания образования, обновлением форм и методов организации обучения, возникает необходимость в пересмотре традиционных средств и методик преподавания физической культуры. Одним из приоритетных направлений модернизации общего образования является введение инновационных технологий в преподавание физической культуры. Решение задач прикладной физической подготовки зачастую осуществлялось в ущерб комплексному подходу, роль физической культуры в качестве эффективного средства интеллектуального, нравственного и эстетического развития только декларировалась. Это не могло не оказать негативного, деформирующего влияния на всю систему формирования физической культуры.

Содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (физическое). Сущность социально-психологического воспитания сводится к формированию жизненной философии, убежденности, деятельностного отношения к освоению ценностей физической культуры. Содержание интеллектуального воспитания предполагает формирование у ребенка комплекса теоретических знаний, охватывающих социокультурные, психолого-педагогические, медико-биологические и другие аспекты, тесно связанные с физкультурным знанием. Физкультурное воспитание содержит решение двигательных задач – формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями [2, с. 15].

Особое значение приобретают теоретические уроки для учащихся под-росткового возраста (8-11 классы). Вследствие физиологических особенностей этого возраста, половые различия между юношами и девушками проявляются более отчетливо, что требует дифференцированного подхода к выбору средств и методов проведения занятий, а также сообщения дополнительных знаний в области психологии, физиологии, гигиены. Здесь можно использовать технологию раздельного обучения, что не предусмотрено программой физического воспитания для общеобразовательной школы.

Использование элементов раздельного преподавания физической культуры в 8-11 классах не потребует дополнительного финансирования и реально выполнимо, если учителя физической культуры будут работать в паре в одной параллели классов. Особенность такого распределения учебной нагрузки состоит в том, что классы одной параллели должны быть поровну разделены между учителями с учетом их профессиональной специализации по определенному виду спорта. Постановка двух классов одной параллели на одном уроке для разных учителей физической культуры позволяет соединить по половому признаку учащихся двух классов и вести преподавание по разным разделам программного материала в течение некоторого времени. Например, для девушек ведется преподавание по разделу «гимнастика с элементами акробатики», «ритмическая гимнастика», для юношей – совершенствование техники игры в футбол, баскетбол. При такой организации уроков учитываются интересы учащихся обоего пола: девушки чаще всего хотят формировать красивую фигуру, а юноши стремятся развивать силу, быстроту и ловкость [3, с. 61].

Новые формы организации занятий по физической культуре в общеобразовательном учреждении позволяют повысить их эффективность и обеспечить необходимый уровень двигательной подготовленности, физкультурной образованности и общей культуры личности [3, с. 61].

В настоящее время модернизация системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту отражает общенациональные интересы в сфере образования с учетом общих тенденций мирового развития, которые обуславливают необходимость существенных изменений всей образовательной системы. Наблюдаемые трансформации состоят во внедрении европейских норм и стандартов в высшие учебные заведения Украины. Основные направления осуществления инноваций в образовании связаны со спросом на технологические инновации, использование которых нацелено на совершенствование учебного процесса в контексте повышения его качества. Под технологическими инновациями мы понимаем инновации, направленные на разработку и внедрение новых средств и технологий обучения для более эффективного удовлетворения новых или прежних потребностей учащихся. Поскольку одним из приоритетных направлений совершенствования системы образования по-прежнему является его информатизация, разработка технологических инноваций в высших учебных заведениях физкультурного профиля ориентирована, прежде всего, на создание новых информационных технологий обучения (ИТО) [3, с. 57].

Современные технологии обучения базирующиеся на повсеместном использовании вычислительной техники, потенциально обладают колоссальными возможностями. Однако полноценное применение компьютерных технологий требует серьезной проработки проблемы взаимодействия человека и технических средств, которую можно трактовать как проблему формирования биотехнической системы, где некоторым образом распределены управляемые информационные потоки. Таким образом, задачи разработки технологических инноваций и их дальнейшее внедрение в учебный процесс в системе подготовки специалистов физкультурного профиля требуют дальнейшего всестороннего изучения [2, с. 17].

Выводы. Инновации в преподавании физической культуры охватывают не только сам процесс обучения, но и содержание образования, технологии обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, систему управления, образовательную экологию. Таким образом, анализ инновационных процессов в образовании позволяет сделать вывод о том, что они являются закономерными в развитии современного образования. Их возникновение связано с пересмотром процесса приобретения знаний, разработкой нового стиля обучения. Этот пересмотр предполагает:

- переход от экстенсивно-информационного учения к интенсивно-фундаментальному;
- создание и развитие реально функционирующей системы непрерывного образования;

– решение системы задач содержательной стороны учебного процесса с разработкой (методов, приемов, средств и форм) технологии обучения.

Литература:

1. Волков, В. Ю. Компьютерные технологии в физической культуре оздоровительной деятельности и образовательном процессе / В. Ю. Волков // Теория и практика физической культуры, – 2001. – №4. – С. 60–63.
2. Лубышева, Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры, – 2007. – 40 с.
3. Петров, П. К. Универсальная информационно-диагностическая система по спортивно-педагогическим дисциплинам на основе современных информационных технологий / П. К. Петров, О. Б. Дмитриев, Э. Р. Ахмедзянов // Теор. и практ. физ. культ., – 2000. – №6. – С. 57–62.

Педагогика

УДК:371.8

кандидат педагогических наук, доцент Касимова Рамиля Шамилевна
Казанский федеральный университет (г. Казань);
студентка Сиразиева Миляуша Альбертовна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В современном обществе произошли значительные изменения, которые привели к социально-психологическим конфликтам, нарастанию социальной напряженности, маргинализации значительной части населения, сменой ценностных ориентаций, разочарованием. Очень важно позаботиться об эмоциональном благополучии с раннего возраста, выделить способы и технологии сохранения эмоциональной стабильности. В психолого-педагогической литературе нами было выделено, что эмоциональное состояние младших школьников существенно влияет на интеллектуальную деятельность и общее психологическое состояние. Кроме того, знание особенностей эмоциональной сферы учащихся способствует пониманию характера школьников, а также помогает понять трудности и проблемы, с которыми сталкиваются дети в школе, а также в отношениях с одноклассниками. За основу было взято хореографическое искусство, которое влияет на формирование благоприятной эмоциональной сферы младших школьников в условиях детского коллектива.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, хореографическое искусство, младшие школьники, детский коллектив.

Annotation. In modern society there have been significant changes that led to socio-psychological conflicts, the growth of social tension, the marginalization of a large part of the population, the change of value orientations, disappointment. It is very important to take care of emotional well-being from an early age, to identify ways and technologies of preserving emotional stability. In psycho-pedagogical literature, we pointed out that the emotional state of schoolchildren significantly affects intellectual activity and the general psychological state. In addition, the knowledge of the emotional characteristics of students contributes to understanding the nature of schoolchildren, and also helps to understand the difficulties and problems that children face in school, as well as in relations between classmates and parents. Choreographic art was taken as a basis, which influences the formation of auspicious emotional sphere of younger schoolchildren in a children's team.

Keywords: emotional sphere, choreographic art, younger schoolchildren, children's team.

Введение. В настоящее время многие ученые в области педагогики, психологии отмечают необходимость уделить существенное внимание формированию эмоциональной сферы детей. Сфера досуга, как действенное средство духовного, нравственного, эстетического и общекультурного развития подрастающего поколения, дает возможность ребенку примерить на себя широкий спектр социальных ролей, предоставляет зону для реализации человеческих качеств.

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества.

В XXI веке приоритетом образования становится превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [1].

Многими учеными отмечено, что хореографическое искусство - средство эстетического воспитания широкого профиля, её специфика определяется разносторонним воздействием на человека. Решая те же задачи эстетического и духовного развития и воспитания детей, что и другие дисциплины, направленные на формирование эмоциональной сферы ребенка, хореография даёт возможность физического развития, что становится особенно важным при существующем положении со здоровьем подрастающего поколения.

Потенциал хореографического искусства имеет огромное воспитательное значение в развитие нравственных и эстетических качеств личности, повышении уровня культурной компетенции, формировании эмоциональной культуры ребенка.

Анализ научных источников показал, что проблема формирования эмоциональной сферы младших школьников в той или иной мере рассматривалась многими учеными в различных областях наук.

Проблема эмоционального воспитания, формирования культуры чувств личности рассмотрена в исследованиях отечественных и зарубежных психологов (Л.С.Выготский, Б.И.Додонов, К.Изард, С.Л.Рубинштейн, П.М.Якобсон и др.) учеными сформированы взгляды на эмоции человека, как на психофизиологические реакции.

О значении эмоционального фактора хореографического искусства, его воспитательный потенциал, представлен в трудах педагогов и деятелей искусств (А.Я. Вагановой(педагог-хореограф), Ю.Н. Григоровича(педагог-хореограф), И.А. Моисеева (педагог-хореограф), и др.), педагогическая

деятельность в условиях творческих самодетельных коллективов рассмотрена в работах Ю.И.Громова(хореограф), А.Я. Пономарева (психолог), Е.П. Тонконогой (педагог), М.Г. Ярошевского (психолог) и др.

В научно-теоретической литературе дается множество различных определений понятия эмоции.

Так в кратком психологическом словаре «эмоции» (от лат. «emoveo» -потрясаю, волну) - это психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта [2].

Изложение основного материала статьи. Проблема развития эмоций является одной из важнейших психологических, философских и педагогических проблем. Еще Демокрит и Платон уделяли большое внимание вопросу о роли чувств в регуляции деятельности человека, а Аристотель разрабатывал теорию аффектов и способов их предупреждения, борьбы с ними.

Согласно мнения психолога Б.А.Сосновского эмоции - это субъективные реакции человека на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отражающие в форме переживаний их личную значимость для субъекта и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия [3].

Доктор психологических наук А.К.Маркова указывает на взаимосвязь эмоций с мотивами, отмечая, что эмоции выражают возможность реализации учащимися поставленных целей [4].

Психолог В.Е.Дружинин отмечает, что эмоции - особые психические состояния, связанные с врожденными реакциями человека, его потребностями и мотивами [5].

Важным в нашей работе является высказывание Доктора педагогических наук М.Г.Яновской [6]. о взаимосвязи эмоций с поведением и познавательной деятельностью, которые обозначены триадой «знание - чувства -поведение», где чувствам, эмоциям отводится центральное место.

Среди точек зрения на различные виды эмоций важно отметить ту, в которой определена различная роль положительных и отрицательных эмоций в процессе развития личности.

По теории американского психолога Л.Фестингера [7], положительные эмоции проявляются тогда, когда знания претворяются в жизнь, то есть находят свое практическое применение. Отрицательные же эмоции возникают тогда, когда не совпадают ожидания результатов и знаний с реальными условиями их претворения в жизнь». Данное положение крайне важно для нас, так как оно доказывает, что эмоции внимательно оценивают ситуацию и доводят до сведения сознания свою оценку на языке переживаний.

Эмоции как бы опережают мышление и могут либо снижать, либо повышать активность личности. Внешнее проявление эмоций можно фиксировать с различных позиций, ведь эмоции проявляются в общем понимании ситуации, в поведении, в речевой насыщенности, мимике, жестах, моторике.

Безусловно, мыслить необходимо, кто-то даже решит, что мысли, важнее эмоций, но это не так. Здравая мысль на основе горячих эмоций, не лучше банальной глупости, тут должен быть симбиоз, необходим сбалансированный коктейль мыслей и эмоций, для должного становления личности, здоровой психики, адекватной самооценки и просто для того, чтобы быть человеком.

Это важно для контакта с окружающими, для общения и развития, для обмена информацией. В совокупности, это позволяет удерживать чаши весов на одном уровне и формирует гармонию, как в сознании человека, так и в его окружении, но гармоничные отношения человека с человеком не возникают сами по себе. Межличностные отношения одинаково важны во всех сферах деятельности человека и должна быть направлена на их формирование.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Обратившись к вопросу возрастной периодизации, необходимо дать характеристику младшего школьного возраста с точки зрения возрастной психологии, физиологии, социологии.

В современной отечественной возрастной психологии под младшим школьным возрастом принято считать период детства от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы).

Данный возраст привлекает к себе пристальное внимание многих ученых психологов (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.И.Айдарова, Ю.А.Полуянов и др.). По мнению Д.Б.Эльконина, данный возрастной период является четвертым после младенчества (0-1 год), раннего детства (1-3 года), дошкольного детства (3-6 лет). В своем исследовании, ученый отметил в этот период преобладание операционно-технической сферы, развитие мотивов познавательной деятельности, освоение правил учебной деятельности [8].

Возраст от 6 до 11 лет ученые психологи называют «школьным». Переход к систематическому обучению создает условия для развития активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учиться управлять восприятием, мышлением, воображением, вниманием, памятью.

Восприятие согласуется с практическими действиями и становится более целенаправленным. Представление о предметах и явлениях расширяются и углубляются в соответствии с общепринятыми эталонами, что способствует осмыслению детьми семантики (смыслового значения), различных названий, в частности из области искусства.

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Особое значение в развитие детей приобретают различные виды памяти. Усиливается роль словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления.

В данном возрасте более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Дети лучше и быстрее запоминают и сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала [9].

Совершенствование двигательной памяти способствует формированию разнообразных умений, что предполагает своевременное и доступное освоение детьми вариантов движений, в том числе и танцевальных [10].

Начиная с 7 лет происходит интенсивное биологическое развитие детского организма: центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов. Интенсивное физиологическое развитие требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации внутренних резервов всего организма.

Увеличивается рост и вес тела, повышается иммунитет, быстро развиваются мышцы сердца. Артерии у школьника более широкие, чем у взрослого человека, и именно этим объясняются особенности

артериального давления. Частота сердечных сокращений более стойкая, но под влиянием интенсивных движений, положительных и отрицательных эмоций она быстро изменяется.

Следует отметить, что для младших школьников характерно слабое развитие мышц, дети быстро устают от чрезмерных физических нагрузок. Из-за слабости мышц спины они неспособны долго удерживать корпус в подтянутом состоянии. Поэтому преподавателю необходимо обращать внимание на формирование устойчивых навыков правильной осанки и совершенствование основных естественных движений.

У детей младшего школьного возраста продолжается развитие анализаторного аппарата: зрительная, слуховая, вестибулярная и мышечная чувствительность.

Но им ещё с трудом даются мелкие, точные движения (детали техники), а также тонкости сложных сочетаний элементов техники (таких, например, как частично слитное согласование движений рук и ног в экзерсисе классического танца, как у опоры, так и на середине зала), а также, ребёнок младшего школьного возраста не способен ещё длительно выполнять однообразные движения, требующие постоянного контроля сознания.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям, поскольку дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок - взрослый» и «ребенок - дети», то теперь в системе отношений «ребенок - взрослый» произошли изменения. Она разделилась на две части: «ребенок - родитель» и «ребенок - учитель».

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования - субъективного поведения, т.е. специально организованное и управляемое поведение. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, фундамент нравственного поведения, в основе которого лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок становится самостоятельным, и он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях.

Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Часто нравственное поведение может быть вызвано желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте - мотивом достижения успеха.

Дети, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало, добиваться только успехов в своей деятельности. Находят деятельность, активно в неё включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких школьников в их когнитивной сфере обычно имеется стойкое ожидание успеха. Берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха и уверены в этом. Они рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для них, кроме того, характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Именно в этом возрасте ребенок способен осознавать себя личностью, стремится к совершенству, переживать свою уникальность. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни [11].

Совершенно иначе ведут себя дети, мотивированные на избежание неудачи. Их цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Все их мысли и действия подчинены именно этой цели. Ребенок проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготеет к ней. В результате он часто оказывается не победителем, а побежденным, в целом - жизненным неудачником [12].

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, как капризам.

Выше приведенные мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для ребенка, что превращаются в черты его личности. Преобладание мотива достижения успеха или избегания неудачи определяет некоторые личностные особенности школьника. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением.

Важно так же понять основные социальные особенности младших школьников: изменения внутренних процессов наряду с внешними условиями, приобретение качеств, свойственных взрослым людям, включение в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений, появление новой системы отношений «ребенок - родитель» и «ребенок- учитель», появление важного новообразования-субъективного поведения, мотив достижения успеха, мотив избегание неудачи.

Рассмотрены характеристики эмоционального развития младших школьников представленные исследователем О.М.Романовой: легкая отзывчивость на происходящие события; непосредственность и открытость выражения своих переживаний; большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения; склонность к кратковременным и бурным аффектам; эмоциогенными факторами для младших

школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками; свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются.

Выводы. Мы выяснили, что данный возрастной период так же происходит развитие художественно-эстетических способностей ребенка. В связи с этим, использование потенциала хореографического искусства, на наш взгляд, будет актуальным.

Издавна самым простым языком, который использовал человек, был язык тела и танца. Формирование эмоциональной сферы через танец дает возможность развитию нравственной и художественной воспитанности, это не только средство получения эстетического удовольствия зрителем, но и возможность для самовыражения исполнителя. С помощью танца растешь духовно сам и воспитываешь в себе любовь к прекрасному.

Для детей в младшем школьном возрасте хореографическое искусство дает возможность нравственного, физического и эстетического развития. Посещение детьми такого возраста танцевальных классов дает возможность проявлению творческих способностей, возможности к сочинению и воображению.

На уроках хореографии происходит совместная работа педагога и учащихся, они вместе работают над образами в каждом танце, над созданием атмосферы, продумыванием роли для учащихся танцевального класса, вместе сочиняют истории каждого выступления.

На занятиях дети учатся передавать эмоции и чувства, активно используя мимику. Каждая роль в танце для ребенка младшего школьного возраста – это возможность научиться передавать через движения и мимику переживания и эмоции, характер героя, историю которого они рассказывают.

Через танец, исполняя движения, дети учатся взаимодействовать в коллективе сверстников без слов. Происходит невербальное общение: они общаются, влияя друг на друга своими образами, мимикой.

Говоря о физической стороне, дети младшего школьного возраста посещая такие занятия приобретают хорошую координацию движений, они находятся в хорошей физической форме. Тем самым исключается возможность высмеивания сверстниками из-за полноты и т.д.

Научная деятельность и множество исследований специалистов многократно доказывали благотворное влияние хореографического искусства на людей. Результат такого рода работы обоснован многоканальным спектром влияния хореографии, который затрагивает бессознательные пласты нервной системы оказывает большее влияние на ощущения человека, проходя через защитные механизмы сознания в глубины бессознательного.

Таким образом, важным в возрасте младших школьников является формирование благоприятной эмоциональной сферы, достичь этого можно в условиях детского коллектива.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей Российской Федерации от 4 сентября. М: 2014. № 1726-р стр. 2
2. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь. / А.Л. Свенцицкий – М: Проспект. 2015 г., 512 с.
3. Сосновский, Б.А. Психология: Учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. - М.: Юрайт - Издат, 2005. - 660 с., с. 527
4. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. / А.Н. Малюков – Дубна: Феникс, 2001. – 253 с.
5. Дружинин, В.Е. Психология эмоций, чувств, воли / В.Е. Дружинин. М.: ТЦ «Сфера», 2003. с. 5
6. Эльконин, Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Б.Д. Эльконин — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
7. Яновская, М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М.Г. Яновская - М.: Педагогическое общество России, 2001.
8. Скларова, Т.В. Возрастная психология для социальных педагогов: Учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Т.В. Скларова, Н.В. Носкова. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. – 336 с. / с.63
9. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. / Сост. М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, К.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев, В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина – Пермь: Меркурий, 2012. - 190 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский псих. исслед. - М.: АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. - 670 с., с. 89
11. Возрастные, особенности младшего школьного возраста. Особенности младшего школьного возраста. [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://www.liceum9.ru> (Дата обращения 11.02.17)
12. Шпаковская, Е. Поведенческие особенности людей, мотивированных на достижение успеха и избегание неудач. [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://www.komanda.ru/shpakovskaja/007a.html> (Дата обращения 12.02.17)

Педагогика

УДК: 81-13

старший преподаватель Качалкин Анатолий Анатольевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

СИСТЕМАТИЗИРУЮЩИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Современная система отечественного образования предъявляет определенные требования к методологии преподавания различных учебных дисциплин в образовательных учреждениях ступени высшего образования. На примере анализа систематизирующего подхода к преподаванию латинской терминологии в вузе показаны фундаментальные основы методологии разработки и преподавания дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

Ключевые слова: латинский язык, терминология, термин, грамматика, лексика, систематизирующий подход.

Annotation. The modern system of domestic education imposes certain requirements on the methodology of teaching various academic disciplines in educational institutions of higher education. The fundamental principles of the methodology of development and teaching of the discipline "Latin language and the basics of medical terminology" are shown on the example of the analysis of the systematizing approach to teaching Latin terminology at the University.

Keywords: Latin language, terminology, term, grammar, vocabulary, systematizing approach.

Введение. Проблема формирования нового методологического подхода в преподавании учебной дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» назрела уже давно. Уже в 1990 г. этот вопрос был поставлен В.Ф. Новодрановой [6] в ракурсе определения вектора формирования терминологии. Согласно ей, «научная разработка проблем формирования терминологии, в том числе и вопросов терминологического образования на базе словообразовательной системы конфетного литературного языка, нуждается в создании теоретической базы и методических приемов анализа, которые позволили бы представить объект исследования в целостной системе» [6, с. 15].

Сегодня актуальность проблематики обусловлена тем, что в современной методике преподавания терминология рассматривается только в качестве лексического приложения к грамматике латинского языка, то есть не учитывается специфика самой терминологии как отдельного самостоятельного направления.

В программных требованиях к преподаванию указанной дисциплины подчеркивается, что основополагающей задачей является изучение профессиональной медицинской терминологии, а не изучение некоего иностранного языка (латинского) в привычном понимании этого процесса. Представляется целесообразным, таким образом, поставить вопрос о корректности названия дисциплины – ведь предмет изучения именно «латинскоязычная» терминология, а не латинский язык. Однако существующая в некоторых случаях практика скорректированных (уточненных) названий курсов или учебных пособий – «Латинский язык и основы медицинской терминологии» так и не может дистанцироваться от изначального синтеза грамматики и терминологии [5].

Особое внимание в связи с этим следует уделять номинации - умению обозначать лексическими средствами латинского языка (в сочетании с «терминоэлементами» и «частотными отрезками» греческого происхождения) специальные понятия в различных дисциплинах медико-биологического и медицинского характера. Обучающимся предлагается необходимый лексический минимум с расчетом на его дальнейшее закрепление и расширение в рамках профильных дисциплин (чаще всего для перевода анатомических терминов). Однако, данный подход (изложение грамматических элементов в сочетании с терминологическим минимумом) хотя и отражает специфику прикладного использования языка на медицинских факультетах (изучение не столько языка, сколько терминологии), тем не менее, не учитывает специфику самой терминологии как отдельного самостоятельного направления [4].

Формулировка цели и задач статьи. Хотя сложившаяся практика употребления медицинских терминов (то есть практическая медицинская терминология) предопределяет и выбор, и корректировку грамматических структур латинского языка, она лишь изначально базируется на основных грамматических структурах языка, но потом уже начинает жить своей жизнью, развиваясь (причем, как правило, стихийно) по своим собственным законам. По этой причине терминология выступает самостоятельным предметом изучения, имеющим свои закономерности развития и интеграции в семью дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов.

Под влиянием такого обособления происходит перелом/слом устоявшейся традиции в сторону адаптации системы латинского языка к терминологии. Изменения касаются и грамматики, становящейся более практичной, упорядоченной и систематичной в рамках уже самих терминологических структур, и лексики, ведь любая профессиональная терминология – лишь отражение лексической составляющей языка.

С учетом актуальных и потенциальных изменений, происходящих сегодня в области терминологии, в настоящей статье предпринята попытка обосновать необходимость преподавания латинской терминологии с опорой на систематизирующий подход, а также показать его эффективность.

Изложение основного материала статьи. В методологии преподавания известен системный подход, когда дисциплина рассматривается как целостный комплекс уже сложившихся и потому взаимосвязанных элементов. В рамках данного подхода ставятся и решаются основные задачи обучения.

Раскрывая проблематику нашего исследования, целесообразно обратиться к подходу систематизирующему. Наше понимание данного подхода связано с динамическими изменениями в области терминологии и необходимостью переосмысления результатов этих изменений применительно к преподаванию дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

Преподаватель выбирает методику, которая позволяет ему не просто излагать материал понятно и доступно, но в то же время, учить студентов приемам и закономерностям построения языковых конструкций, составляющих основу корпуса терминов указанной дисциплины. Таким образом, преподаватель управляет процессом обучения в разных аспектах, предлагая студенту овладеть суммой знаний в области медицинской терминологии как ментальным и языковым инструментом обучения.

Систематизирующему подходу к преподаванию дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» (на примере анатомической терминологии) присущи следующие черты:

1. Грамматический материал латинского языка излагается в минимальном объеме, выполняя преимущественно организующую функцию.

Так, при рассмотрении тех или иных особенностей конструкции термина необходимым и достаточным для целей номинации является знание о грамматических категориях и возможностях их изменения. Например, для понимания словосочетания *задняя поверхность* в составе термина «задняя поверхность бедра» студент должен знать, что «задняя» - это имя прилагательное в форме именительного падежа, женского рода и единственного числа, согласованное с именем существительным «поверхность». Усвоение таких «латинских» моделей русскоговорящими студентами часто интуитивное, поскольку опирается на аналогичные модели в русском языке.

2. Грамматический материал латинского языка определяет логику и последовательность введения терминологического материала, адаптируясь к последнему.

В рамках дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» традиционно принято изучать склонения сначала вразной. Например, знакомить студентов с разнообразными словарными

формами – сразу со всеми пятью склонениями (I, II, IV, V – стандартными и III – не стандартным). Однако это создает дополнительные трудности в понимании закономерностей построения простых и более сложных терминологических конструкций.

При последовательном изложении материала один из важнейших дидактических принципов обучения – «от простого к сложному» соблюдается. Он позволяет студентам самостоятельно моделировать те или иные терминологические конструкции с опорой на усвоенные ранее алгоритмы (понимать принцип их построения, чувствовать языковую форму конструкций [7] и сочетаемость лексических составляющих).

Таким образом, грамматический материал (в том числе и адаптированный) в сочетании со словообразовательными схемами и моделями упорядочивает их изложение – позволяет представить латинскую медицинскую терминологию как систему, что, безусловно, существенно облегчает её освоение.

3. Термины из лексического минимума рассматриваются совокупно в необходимом полном объеме. Используется прием комментированного изложения. Для более глубокого погружения в терминологический материал существует лексический максимум, зачастую осваиваемый студентами самостоятельно.

Специфика систематизирующего подхода наглядно отражена в наполнении и структурировании пособия автора [2]. Так, терминологический материал заданий строится системно: начальные упражнения состоят только из терминов-существительных (последовательно от первого склонения к пятому), далее в задания добавляются термины-прилагательные (последовательно прилагательные первой группы, затем второй группы, потом нестандартные прилагательные). Терминологический материал, таким образом, накапливается последовательно и постепенно; последующие упражнения при этом составлены не только с учетом новой грамматической темы, но и содержат в обязательном порядке лексические и грамматические моменты предыдущих упражнений. Подобная методика (таблица 1) задает логику усвоения лексико-грамматических категорий и помогает формировать системное восприятие анатомической терминологии, что существенно облегчает её освоение.

Таблица 1

Порядок усвоения основных тем дисциплины [2]

Тема 1.	Латинский алфавит, правила произношения букв и буквосочетаний. Правила ударения.
Тема 2.	Грамматические категории существительных, их словарная форма. Существительные 1 склонения.
Тема 3.	Существительные 2 склонения.
Тема 4.	Основные особенности существительных 3 склонения.
Тема 5.	Существительные 4 и 5 склонения. Дополнительные термины 1 и 2 склонения.
Тема 6.	Устойчивые словосочетания с существительными.
Тема 7.	Грамматические категории прилагательных. Прилагательные первой группы (1–2 склонения), их образование.
Тема 8.	Прилагательные второй группы (3 склонения), их образование. Транскрипционные прилагательные.
Тема 9.	Прилагательные с особенностями в склонении (нестандартные прилагательные).
Тема 10.	Словообразование. Образование сложных прилагательных. Уменьшительные суффиксы существительных. Приставки прилагательных.
Тема 11.	Термины, обозначающие названия мышц по их функции.

Выводы:

1. Представляется целесообразным строить курс (или учебное пособие) дисциплины «Латинский язык», ориентируясь на сложившуюся практику употребления медицинских латинских терминов во всех трёх терминологических подсистемах (анатомио-гистологическая – клиническая – фармацевтическая терминология).

2. Основопологающим при этом следует сделать строгое соблюдение принципа систематизирующего подхода в изложении материала, а инструментом максимально четкого упорядочивания и систематизации терминов – грамматические структуры латинского языка.

3. Для лучшего усвоения студентами дисциплины формировать два варианта лексического минимума (базового и расширенного), что позволяет распределять лексику по разделам дисциплины в соответствии с терминологическими требованиями, а именно системно.

Литература:

1. Бахрушина Л.А. Латинско-русский и русско-латинский словарь наиболее употребительных анатомических терминов: уч. пос. / под ред. В.Ф. Новодрановой. – М.: ГЭОТАР-Медиа. 2007.

2. Качалкин А.А. Анатомическая терминология: сборник упражнений. – М.: РУДН. 2013. 119 с.

3. Качалкин А.А. Латинский язык и основы терминологии (вопросы методологии) // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции. 2016. С. 504-508.

4. Качалкин А.А. Специфика преподавания дисциплины «Латинский язык, основы терминологии» на медицинских факультетах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. №3. С. 172-176.

5. Качалкин А.А. Медицинская латынь: грамматика или терминология? // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей. / отв. ред. В.А. Коханова. 2016. С. 172-178.

6. Новодранова В.Ф. Латинские основы медицинской терминологии. Дисс. ... д.фил.н. – М. 1990. 501 с.

7. Шулекина Ю.А. Параметры оценки языковой и речевой семантики // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: Межвузовский сборник статей / Под науч. ред. С.М. Валявко. – М.: изд-во «Спутник+». 2012. С. 63-67.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Коваленко Виктор Иванович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Коваленко Елена Викторовна

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

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Воронов Денис Александрович
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Возрастание значимости социальной функции полиции как регулятора общественных отношений вменяющемся российском обществе обусловило необходимость совершенствования подготовки сотрудников в образовательных организациях МВД России. Требуется осмысление её существующего состояния. Ставится проблема определения ценностно-смысловой направленности образовательного процесса в образовательных организациях МВД России. Проведено сравнительное изучение ценностно-смысловой направленности образовательного процесса на основе нормативной и реально реализуемой моделей. Полученные результаты позволяют отнести образовательный процесс в образовательных организациях МВД России к знаниево-деятельно ориентированному виду образования (личностно-отчужденное образование). Выводы исследования позволяют в дальнейшем наметить векторы совершенствования ведомственного образования на основе реализации инновационных педагогических концепций и моделей.

Ключевые слова: ценности, смыслы, образование, направленность, образовательный результат, компетенции, вид образования.

Annotation. The growing importance of the social function of the police as a regulator of social relations in the sane Russian society has necessitated the improvement of training of employees in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. It requires understanding of its existing state. The problem of determining the value-semantic orientation of the educational process in the educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia. A comparative study of the value-semantic orientation of the educational process on the basis of normative and realizable models. The results obtained allow us to refer the educational process in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia to the knowledge-oriented type of education (personality-alienated education). The conclusions of the study allow to further identify the vectors of improvement of departmental education through the implementation of innovative pedagogical concepts and models.

Keywords: values, meanings, education, orientation, educational result, competence, type of education.

Введение. Все более очевидной становится необходимость совершенствования вузовской подготовки сотрудников полиции, качество работы которых не соответствует ожиданиям граждан, нуждающихся в надежной защите от любых преступных посягательств и справедливом решении возникающих у них проблем в правоохранительной сфере. Образовательные учреждения МВД России, реализуя идеологию ФГОС третьего поколения, в своем стремлении формировать у будущих специалистов обобщенные знания, умения и способы деятельности, еще более усилили знаниево-предметную составляющую содержания образования, не обеспечивая приоритетность развития личности обучающегося.

Подразделения воспитательной работы и психологического сопровождения учебного процесса, не включенные в сам учебный процесс, организуют свой, отдельный воспитательный процесс ярко выраженного мероприятиного характера, проводя воспитательные «акции» по календарному графику, в отрыве от учебно-профессиональной деятельности.

На наш взгляд, реализация компетентного подхода в отечественном профессиональном образовании, в частности, в образовательной системе МВД России, не результативна в силу отсутствия смыслообразующих идей реформирования образования, отсутствия национального образовательного идеала, обеспечивающего долгосрочную стратегию развития общества.

Изложение основного материала статьи. В качестве основания выбора значимых характеристик, необходимых для исследования ценностно-смысловой направленности образовательного процесса (как совокупной деятельности обучающегося и педагога) избраны *ценности* и *смыслы*. В поиске путей оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов к реализации социальной функции полиции, как важного правового регулятора общественных отношений, мы предприняли попытку определения сущностных характеристик и типа существующей системы обучения и воспитания в ведомственных образовательных организациях МВД России, используя метод моделирования.

Обращение к ценностям и смыслам образовательного процесса в вузе обусловлено тем, что одной из центральных проблем профессионального образования является ценностно-смысловое самоопределение обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, включающее осознание и принятие ценностей профессии, образования и собственного развития, а также их соотнесение со своими личностными смыслами. Ценностно-смысловое определение субъекта учебно-профессиональной деятельности происходит в процессе формирования его социально-профессионального опыта, включающего в себя знания, умения и способы решения задач и ориентированного на содержание осваиваемой культуры и профессиональной деятельности, а также в процессе развития у них профессионально значимых качеств.

Понятие «ценность» применяется для обозначения: отношения человека к объективно данной реальности (В. Дильтей); чего-то значимого в объективном мире для субъективного мира личности (С.Л. Рубинштейн); взаимосвязи и механизмов взаиморазвития культуры и человека (Л.С. Выготский); объединяющего общего объективного и субъективного в личности (А.Н. Леонтьев). По мнению С.Л. Рубинштейна «ценности – это идеи и идеалы, направляющие внутреннюю и внешнюю активность человека» [5, с. 365]. Утверждается, что «ценности» как «явления и предметы материального или духовного

характера, обладающие положительной значимостью, т. е. способные удовлетворять какие-либо потребности человека (*индивидуальные ценности*)» [4, с. 170].

Опираясь на выделенные подходы к пониманию ценности, мы определяем *ценности образовательной деятельности* как систему педагогических идей и образовательных идеалов, направляющих и развивающих эту деятельность в интересах обучающегося, семьи, общества и государства. При этом важно определить формы, в которых ценности существуют в образовательной деятельности. Приняв за основу классификацию форм существования ценностей Д.А. Леонтьева, [2, с. 24-25] мы выделяем в образовательной деятельности вуза три формы: *общественные идеалы* (выработанные в общественном сознании обобщенные представления о совершенстве образования человека – *образовательные идеалы*); *образовательный результат* (предметное воплощение образовательных идеалов во взаимодействии образовательных субъектов); *мотивационные структуры личности* (модели должного), побуждающие и педагогов, и обучающихся воплощать эти образовательные идеалы в своей деятельности на пути достижения образовательного результата.

Понятие «смысл» является производным результатом противопоставления субъекта и объекта, характеризующим отношения человека к объективному миру, культуре. Д.А. Леонтьев определяет его как «личностный смысл», выполняющий в совокупности с личностными ценностями регуляторную функцию в деятельности человека [2, с. 25]. Смыслы образовательного процесса в вузе принимаются нами как выработанная в общественном сознании система социальных значений профессионального образования, транслируемая в культурно-образовательной среде и выполняющая роль фактора индивидуальных мотивационных структур. В мотивации деятельности смыслы определяются отношением мотива к цели - чем выше мотивация к достижению цели, тем больший личностный смысл человека в этой деятельности. Э.Ф. Зеер под личностным смыслом понимает «индивидуализированное отражение образования, в котором проявляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса» [1, с. 160]. При этом необходимо учитывать, что личностные смыслы более динамичны, нежели ценности, более подвержены влиянию образовательной ситуации. Автор отмечает, что «ценностно-смысловая направленность интегрирует отношения, мотивы, цели личности, центрированные на образовательной деятельности, и выполняет регуляторную функцию» [1].

Проблемное поле определения ценностно-смысловой направленности образовательного процесса в вузе включает: реализуемую вузом образовательную стратегию; образовательный идеал; образовательные цели (идеальный образовательный результат); мотивацию субъектов; содержание образования; реализуемые образовательные технологии; мониторинг образовательного процесса. Эти характеристики составили структурную основу модели образовательного процесса.

Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса в этой модели служит объяснительным конструктом его сущностных характеристик, представленных во всех его компонентах. Именно этот конструкт, на наш взгляд, обеспечивает целостность представлений об исследуемом процессе.

В поиске путей оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов к реализации социальной функции полиции, как важного правового регулятора общественных отношений, мы предприняли попытку определения сущностных характеристик и типа существующей системы обучения и воспитания в ведомственных образовательных организациях МВД России, используя метод моделирования. Моделирование как метод исследования представляет собой логику упрощения изучаемого объекта, концентрации внимания на наиболее существенных его свойствах, выбор которых определяется целью исследования, при одновременном абстрагировании от второстепенных. Модель выполняет функцию инструмента определения исходного состояния образовательной системы и проектирования возможных её будущих состояний и альтернатив развития.

Первый этап моделирования образовательного процесса в вузе МВД России был направлен на построение его нормативной модели на основе компонентов, отраженных в нормативной правовой базе. Эта база включает в себя нормативные документы федерального (ФЗ «Об образовании в РФ», ФЗ «О полиции», ФГОС), ведомственного (приказы и рекомендации МВД России) и локального (Устав вуза, положения об организации учебно-воспитательного процесса, основные профессиональные образовательные программы и др.) уровней.

Второй этап обеспечил построение модели реально реализуемого образовательного процесса в вузе МВД России. Ценностно-смысловое содержание компонентов образовательного процесса определялось личностным смыслом обучающихся посредством оценивания их уровня осведомленности и ценностного отношения к этим компонентам.

В таблице 1. Представлены результаты исследования нормативной базы организации учебно-воспитательного процесса в вузе МВД России.

Нормативная модель образовательного процесса в вузе МВД России

№	Компоненты образовательного процесса	Характеристика компонентов образовательного процесса	Нормативный источник
1	Ценности образования	Образование – общественно значимое благо; направлено на развитие личности и удовлетворение потребностей человека	ФЗ «Об образовании», ст. 2
1.	Образовательная стратегия	Устранение разрыва между требованиями, предъявляемыми к сотруднику полиции и реальным уровнем профессионально-личностного развития выпускников вуза	Концепция развития вуза на 5 лет
2.	Образовательный идеал	Не отражен	
3.	Образовательные цели	Интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное развитие человека	ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ»
		Формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций.	ФГОС 44.05.02 Правоохранительная деятельность
4.	Мотивация субъектов	Не отражена	
5.	Содержание образования	Совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объемов и сложности	ст. 2 ФЗ «Об образовании»
		Самоопределение и социализация обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения	ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ»
6.	Образовательные технологии	Информационное обеспечение обучаемых	ФГОС 44.05.02 Правоохранительная деятельность
7.	Мониторинг процесса и результатов	Мониторинг кадрового обеспечения и условий реализации ОПОП. Итоговая государственная аттестация	ФГОС 44.05.02 Правоохранительная деятельность

Представленная модель изучалась нами на предмет ценностно-смысловой направленности моделируемого процесса (деятельности субъектов). В первую очередь, обращает на себя внимание отсутствие единого нормативного источника, регулирующего весь образовательный процесс. Нормативно представленная целостность образовательного процесса отсутствует, что, конечно же, не способствует сквозному проектированию его ценностно-смысловой направленности. При этом в педагогической науке и, в частности, в теории и методике профессионального образования существует множество теорий и концепций обеспечения целостности и непрерывности педагогического процесса.

Э.Ф. Зеер в учебнике для студентов вузов «Психология профессионального образования», по нашему мнению, одном из самых востребованных сегодня на этом уровне образования, приводит классификацию концепций образования, основанием которой служит ценностно-смысловая направленность образовательной деятельности. При этом автор в сжатом виде характеризует каждую из концепций по её целевой ориентации, смыслообразующему фактору и ценностно-смысловой направленности [1, с. 160-163].

Нормативно заданная целевая ориентация образовательного процесса – всестороннее (интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное) развитие обучающихся. На это же нацеливает весь коллектив вуза и стратегия его развития – на «устранение разрыва между требованиями, предъявляемыми к сотруднику полиции и реальным уровнем профессионально-личностного развития выпускников вуза». Но профессионально-личностное развитие выпускника, это некое сужение сфер его развития до развития профессионально-значимых качеств, его профессионализма, что соответствует цели «формирование необходимых компетенций». При этом необходимо отметить ограничительный характер развития – до уровня предъявляемых требований к сотруднику полиции, до уровня заданных характеристик.

В нормативной модели отсутствуют два важных для ценностно-смысловой направленности образовательной деятельности элемента – образовательный идеал и мотивация субъектов. В проекте Доктрины национального образования России, разработанной коллективом ученых под научной редакцией члена-корреспондента РАО В.И. Слободчикова, национальному образовательному идеалу человека отводится центральное место в стратегической цели образования – «создание условий становления гражданина России, устремленного в своём развитии к национальному образовательному идеалу, способного

к воспроизводству базовой российской общности – единого многонационального народа России, укреплению и развитию созданных им государства и общества» [3, с. 10].

Выводы. Национальный образовательный идеал отсутствует сегодня не только в ведомственной образовательной системе МВД России, официально он отсутствует и в отечественной системе образования в целом. Но он имплицитно присутствует в общественном сознании народа, в его обостренном чувстве добра и справедливости, жертвенном стремлении старшего поколения передать свой социальный опыт подрастающему поколению, сделать его жизнь краше и нравственно чище, присутствует и реализуется в лучших традициях российского учительства, которые устояли под натиском либеральных реформ. По мнению В.И. Слободчикова, образовательный идеал российского образования, как и «стратегическое видение» опирается на «уникальный исторический опыт России, базовые культурные и духовные ценности, на все лучшее, что было выработано поколениями многонационального народа» [3, с. 8].

Ведущей ценностью образования являются способы решения профессиональных задач специалиста правоохранительной деятельности, содержащиеся в компетенциях, формирование которых происходит в одностороннем порядке со стороны профессорско-преподавательского состава без надлежащего включения механизмов саморазвития обучающихся. В целом, выделенные элементы ценностно-смысловой направленности образовательного процесса в вузах МВД позволяют отнести его к виду когнитивно-деятельностно ориентированного образования. Этот вид носит еще название «лично-отчужденного образования». Такое состояние образовательных систем ведомственных вузов МВД России свидетельствует, что имеются перспективы начинать реализовать в своей образовательной практике инновационные модели, как лично-развивающего, так и развивающегося образования.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш.учеб.заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 375 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. С. 24-25.
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / Под научн. ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. – М., 2018. – 40 с.<http://ost101.narod.ru>
4. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Ковров Владимир Викентьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы, связанные содержательными и организационно-методическими аспектами использования проектирования и проектных технологий в образовательном процессе ВУЗа, обосновывается их инновационная ресурсность в обеспечении качества обучения студентов в образовательной организации системы высшего профессионального педагогического образования. В статье рассматриваются ресурсные компоненты проектирования, социально-педагогические условия успешности реализации проектных технологий в образовательном процессе, требования к педагогическому сопровождению проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования в вузе, инновации в образовании, проектная деятельность, проектные технологии.

Annotation. The article actualizes issues related to the content and organizational and methodological aspects of using design and design technologies in the educational process of the university, substantiates their innovative resource in ensuring the quality of student learning in the educational organization of the system of higher professional pedagogical education. The article discusses the resource components of the design, socio-pedagogical conditions for the success of the implementation of project technologies in the educational process, the requirements for the pedagogical support of project activities of students.

Keywords: vocational education, the quality of education at the university, innovations in education, project activities, design technologies.

Введение. В современной вузовской образовательной практике системы ВПО проектирование рассматривается как инновационный ресурс в обеспечении качества результатов освоения студентом содержания основной образовательной программы, повышение его инициативы и ответственности в процессе обучения, развитии субъектной позиции обучающегося в разработке и принятии осознанной траектории индивидуального образовательного маршрута в логике «цели – средства – результат».

Изложение основного материала статьи. Проектное обучение, проектирование как «новая образовательная парадигма» [5], сегодня затрагивает не только образовательный процесс со стороны студента, но и работу, выполняемую преподавателем ВУЗа, являющегося уже не столько лектором, но тьютором (наставником). В этом качестве он направляет процесс подготовки будущего специалиста, консультирует, корректирует (в случае необходимости) самостоятельную работу студента по ходу выполнения проекта, создавая «ситуацию успеха» наблюдает динамику успешности (возможной этапной успешности) социализации результатов проекта в различных социальных средах.

Проектная деятельность – технология, одним из основных критериев которой является перспектива их «внедрения» в социальную действительность, её новизна и практическая значимость. В данном аспекте проектирование весьма многоаспектное явление (в объективной и субъективной оценке) и представляет

собой «проблемное поле» как для студента, так и для преподавателя. Связано это с тем, что проектирование в равной степени значимо для любой деятельности человека, присутствует во всех сферах его жизнедеятельности и в широком смысле есть деятельность по созданию нового, изменяющего окружающую его действительность (среду) и себя самого в ней, так как создание и реализация проекта (проектирование) – инструмент (средство) обеспечения перехода потребности человека в мотив деятельности [1]. Отсюда следует: значимость проектной деятельности в процессе обучения студента в вузе, его профессионального становления как специалиста в будущем – трудно переоценить, поскольку в этом актуализируются социальные инициативы личности, направленные на разрешение противоречий, и представленные в качестве задачи, требующей решения.

В образовательном процессе в каждой учебной дисциплине основной образовательной программы преподавателем задаются задачи – задания проектного содержания [4]. Для их выполнения требуется организационные, методические, социальные и материальные условия объективного характера. Однако не менее значимыми (зачастую – равнозначными) являются и субъективные условия, представленные мотивированной активностью, компетентностью, умениями, способностью студента выполнить проектные задачи (задания) добиться качественного результата проектной деятельности, значимого для него, для референтного окружения, для социальной среды в целом.

В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВПО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» преподаватели кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения придают проектному обучению (проектным технологиям) в преподавании дисциплин ведущую роль, рассматривая их в качестве альтернативной формы образовательным технологиям традиционного обучения. Проектные технологии предмечиваются в разнообразных волонтерских практиках студентов, а также в рамках деятельности проблемной группы (научного студенческого кружка) «Системный подход в социально-педагогическом проектировании».

Разработка и осуществление социально-педагогических проектов направлена на актуализацию социальной проблематики вопросов воспитания и развития взрослеющих детей и подростков, профилактику их возможных девиаций в социальной среде. Содержательная составляющая проектной деятельности направлена на формирование активной деятельностной позиции по отношению к детям, попавшим в трудные жизненные ситуации, в том числе детям-инвалидам и детям с ОВЗ.

Важно отметить, что социально-педагогическое проектирование, по сути, есть социально-значимая деятельность, в основу которой должны быть положены ценности духовно-нравственного порядка, гуманистически-ориентированное отношение к проблеме «преобразования социальной действительности». Успешность проекта связана не только с «ценностным переосмыслением и переживанием потребностей в преобразовании действительности», но и с системным (комплексным) характером организации социально-ориентированной деятельности, что невозможно без творческого отношения (позиции), компетентности, культуры и ответственности всех участников проекта [2, 3]. Участие в специально-организуемом преподавателями образовательном процессе (образовательной деятельности) на основе проектного подхода в обучении, формирует у студента проектное мышление, необходимое во всём многообразии проявлений, связей и отношении его собственной жизнедеятельности. Развитие критического мышления, уход от «гонимельного» видения проблемного поля и путей решения противоречий, позволяет сформировать (создавать) основы для развития конструкторов и паттернов (шаблонов) проектирования или, иными словами, руководств и методик решения «значимых проблем в определенных ситуациях».

Обучение студентов алгоритмам социально-педагогического проектирования позволяет им самим успешно достигать в краткосрочной и среднесрочной перспективе тех целей и задач, которые для них лично-профессионально важны и имеют ценностное значение и признание в социальной среде. При этом, необходимо отметить, что субъектная позиция студента в проектной деятельности позволяет успешно развивать социально- и профессионально-значимые качества, формировать его как компетентного специалиста-профессионала и творческую личность.

Особое значение в социально-педагогическом проектировании занимают ресурсные компоненты, включающие: прогнозирование ближних перспектив и промежуточных результатов проектной деятельности, рефлексии субъектного опыта и применения «уникальных авторских» (либо адаптированных) технологий проектирования, компетентности, и мотивированности участника проекта в реализации целей и задач социально-ориентированного проекта, в решение социальной проблемы актуальной для конкретного села, города, региона, страны.

Спектр социально педагогических проектов, разрабатываемых студентами достаточно широк, однако их можно с определённой долей условности классифицировать, исходя из содержания и специфики реализуемых основных образовательных программ по направлению подготовки (специальности): 44.05.01 – Педагогика и психология девиантного поведения (направленность подготовки Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения); 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование (направленность подготовки Психология и социальная педагогика); 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование (направленность подготовки Психология и педагогика инклюзивного образования).

Во-первых, это проекты, ориентированные на процессные профессиональные функции (профессиональную социально-педагогическую деятельность): просвещение, информирование, консультирование, помощь, защита, сопровождение, профилактика, реабилитация.

Во-вторых, ориентированные на самих участников проектной деятельности и связанные с организационными и методическими аспектами, позволяющими оптимизировать подготовку и реализацию проекта. Как правило – это «мозговые штурмы» и дискуссии в соответствии с «Матрицей эвристических вопросов» (Кто?, Что?, Где?, Когда?, Как?, Чем?, Зачем?), направленные на планирование, координацию и контроль деятельности, обеспечение ресурсами, мотивацию, посредничество.

В ходе реализации социально-педагогических проектов особую роль приобретают практики волонтерства и добровольчества, тьюторства, что оказывает позитивное влияние на развитие у его участников организаторских, рефлексивно-аналитических, коммуникативных способностей и проявляется в развитии социальной инициативности и социальной ответственности, качеств гражданского самосознания, характеристик профессиональной компетентности и др.

Важными социально-педагогическими условиями успешности проектной деятельности в образовательном процессе является:

- постепенное расширение видов и форм проектов, осуществляемых как в групповом (коллективном), так и в персональном формате, позволяющим методом социальных проб осуществлять самостоятельный выбор своей роли в проекте (от участника до руководителя), самореализовываться в общественно-полезной деятельности через взаимодействие и сотрудничество;

- создание комфортной и психологически безопасной (для всех её участников), креативной проектной среды, функционирующей на принципах самоуправления и саморегуляции, что позволяет оптимизировать взаимодействия участников при разработке и реализации проектов.

Результативность социально-педагогического проектирования в образовательном процессе обеспечивается квалифицированным педагогическим сопровождением, суть которого в создании необходимых и достаточных условий для принятия студентом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора. Сопровождение проектной деятельности включает (должно включать):

- осуществление социально-педагогической диагностики (субъектов, объекта и предмета проектной деятельности);

- организацию сессий консультирования, индивидуальной помощи и поддержки участникам проектной деятельности, в течение всего проекта (на подготовительном этапе (до начала проекта), в ходе его реализации, на завершающей стадии – этапе оценки и рефлексии проекта);

- разработку информационного сопровождения, включающего методические рекомендации, инструкции, руководства, памятки, инструктажи по организации самостоятельной работы студентов как реальных (и потенциальных) участников проектной деятельности;

- проведение интерактивных тренинговых и практических занятий по развитию проектных умений, творческих качеств (умение работать в коллективе, руководство и лидерство и др.).

Выводы. В заключение, отметим: проектная организация учебного процесса обеспечивает интеграцию инновационных образовательных технологий, позволяет сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным, помогает обучающимся самостоятельно определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовать пути её достижения. Учебный процесс для студентов становится личностно значимым, увлекательным, творчески более насыщенным и качественно результативным.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. – 2016. – № 7 (136). С. 40-56.

2. Гарашкина Н.В. Социально-педагогический подход к проблеме формирования социальной инициативности молодёжи в проектной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. № 9 (149). – С. 80-89.

3. Гребенщикова В.Ю., Историк Л.К. Проектная деятельность в контексте личностно-ориентированного подхода // Человек и образование. – 2005. № 3. – С. 64-66.

4. Насырова Э.Ф. Модульно-рейтинговая и проектная технологии обучения студентов с учётом личностно-деятельностного подхода // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. № 2. С. 127-134.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

Педагогика

УДК: 378.048.2

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Наталия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО) (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Лысиченкова Светлана Алексеевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования переводческой компетенции аспирантов. В статье рассматриваются понятие специального текста, его особенности, понятие термина, свойства узкоспециальных терминов, специфические особенности термина как единицы перевода, основные способы перевода специальных терминов. В статье затрагивается проблема достижения адекватности перевода не только специального текста в целом, но и отдельных терминов. В статье также проанализированы грамматические трудности перевода специального текста и намечены пути их преодоления.

Ключевые слова: специальный перевод; специальный текст; переводческая компетенция; комплекс упражнений; аспирантура.

Annotation. The article is devoted to the problem of translation competence formation of post-graduate students. The article deals with the concept of special text, its features, the notion of the term, properties of highly specialized terms, specific features of the term as translation unit, the main methods of translation of special terms. The article addresses the problem of achieving adequacy of translation not only special text in general, but also specific terms. The article analyzes grammatical difficulties of translating specific text and outlines ways to overcome them.

Keywords: special translation, special text, translation competence, compound exercises, post-graduate course.

Введение. Как известно, одной из целей обучения иностранному языку в аспирантуре является формирование у обучающихся переводческой компетенции, позволяющей им выполнять перевод оригинального специального текста по направлению подготовки.

Изложение основного материала статьи. Специфика специального перевода. Главной особенностью специального перевода является то, что в качестве исходных текстов выступают специальные тексты

различных областей знания, имеющие специфические черты стиля изложения, содержание, ориентированное на определенную отрасль, а также некоторые особенности лексического наполнения. Специальным текстом мы считаем «письменное сообщение, относящееся к определённой области знаний со своей терминологической номенклатурой и несущее профессионально значимую информацию» [6, с. 38]. В свою очередь, под специальным переводом мы понимаем «перевод письменных сообщений, функционирующих в определённой области знаний, с одного языка на другой и обратно» [6, с. 38].

Научная коммуникация выполняет две основные социально-культурные функции: во-первых, это фиксация и хранение научных знаний, которые, объективируясь в виде текстов, откладываются в памяти человека и передаются от поколения к поколению; во-вторых, это непосредственное или опосредованное общение между учеными, которое делает возможным дальнейшее развитие науки [8, с. 44; 1, с. 5]. Условия научной коммуникации создают специфику построения и стиля научного (а значит, и специального) текста: его связность, логика соотношений его частей является отражением связности и логичности соотношения объектов реальной референтной ситуации. Особенность научного текста заключается в идентичности его денотатной структуры референтному пространству. Коммуникативное задание научного текста - сообщение новых сведений в данной области знаний [2, с. 113], что ведёт к изменению профессионального тезауруса адресата. При этом адресант должен убедить адресата в истинности этих знаний. Сила убедительности научного текста заключена в логике и последовательности изложения, аргументированности авторских умозаключений, широте привлекаемой информации (в научном тексте существует обязательный аппарат библиографических отсылок, принятые правила цитирования источников с указанием их точного адреса, система сносок и пр.). Автор научного текста должен донести до адресата информацию в ясной и официальной форме. Ясность и официальность считаются основными качествами научной речи [11, с. 73-74]. Ясность продиктована самой сущностью научного стиля, где главное — передача информации. Официальность задаётся прежде всего официальной ситуацией, в которой протекает общение, а также социальным статусом адресата и адресанта.

Кроме глобальных особенностей построения специального текста, его специфику создаёт язык специальности, под которым понимается «совокупность языковых средств, предпочтительно используемая специалистами определённой области знания в целях обеспечения однозначного взаимопонимания» [4, с. 104]. В составе лексики любого языка специальности обычно выделяют три основных слоя: термины, общенаучные слова и общеупотребительные слова [5, с. 163-164; 4, с. 104]. Общеупотребительные слова известны и понятны всем носителям данного языка. Примерами общенаучной лексики могут служить слова, понятные представителям разных областей науки. Это слова терминологического характера, используемые в текстах различных наук. Особенностью же специальных текстов, функционирующих в определённой отрасли науки, являются узкоспециальные термины, понятные лишь узкому кругу специалистов. Термин - это «единица специальной сферы употребления, являющаяся принадлежностью какого-либо конкретного подязыка (отрасли знания) и выполняющая функцию обозначения конкретного научного понятия» [10, с. 7]. Основная функция термина - дефинитивная, то есть определительная.

К специфическим особенностям термина относят [10, с. 13-15; 9, с. 44-45]:

1. Соотнесенность с научным понятием. Требование строгого совпадения термина с определённым понятием - это одновременно требование точности термина.

2. Системность термина (внутренняя и внешняя), то есть принадлежность термина к лексике данного подязыка в качестве элемента системы его терминологии и определенное место термина в классификации системы понятий данного подязыка.

3. Особенности морфологической структуры термина состоят в том, что независимо от того, какая языковая единица употребляется в качестве термина как средства выражения понятия – простое / сложное слово или словосочетание, это всегда единое целое, выражающее одно понятие.

4. Лексико-грамматическая особенность термина состоит в том, что в своем реальном функционировании он может быть представлен различными частями речи.

5. "Однооднозначность" термина. Особенности семантической структуры термина заключаются в его однозначности (т.е. однозначном соответствии термина данному понятию) и неповторяемости (т.е. в выражении каждого понятия только одним термином).

6. Стилистическая нейтральность термина.

Данные свойства терминов позволяют считать их особыми коммуникативно-значимыми единицами специального текста. Они несут на себе основную смысловую и информативную нагрузку и являются, таким образом, ключевыми словами специального текста. Это заставляет рассматривать термин как самостоятельную единицу перевода, которая может быть определена как "минимальная единица текста (слово или словосочетание), выступающая в качестве особого элемента его формальной и содержательной структуры и требующая в процессе перевода выделения её в самостоятельный объект этого процесса" [10, с. 7]. В связи с этим перед аспирантом при переводе специального текста ставится задача достижения адекватности не только перевода текста в целом, но и отдельных терминов как особо значимых коммуникативных единиц со строго фиксированной формой и содержанием, которые обуславливают эквивалентность и адекватность перевода в целом. Переводным эквивалентом термина исходного языка должен служить адекватный ему термин в языке перевода, то есть равнозначное переводное соответствие. Применительно к термину под адекватным переводом понимают "полную и однозначную передачу содержания понятия, выражаемого термином исходного языка, равноценными средствами, то есть соответствующим термином переводного языка" [10, с. 19]. Соблюдение терминологической эквивалентности составляет одну из трудностей специального перевода. В работе аспиранта над терминологией текста важным является проведение сопоставительного анализа терминов в двух языках. Результатом этой работы является составление двуязычных терминологических словариков.

При обучении будущих научных сотрудников переводу следует обратить их внимание на следующие особенности термина как единицы перевода:

1) термин выступает одновременно самостоятельным элементом содержания текста и единицей адекватного выражения этого содержания со строго фиксированной структурой;

2) термин не переводят как обычное слово. Определив значение термина в исходном языке, к нему подбирают переводной эквивалент в виде соответствующего термина переводного языка;

3) термин требует обязательности своего сохранения и точной передачи в переводном тексте.

Основными способами перевода терминов являются [10, с. 28-34; 3, с. 8; 12, с. 108-110]:

1. Способ замены, то есть подбор к термину исходного языка адекватного ему переводного эквивалента в виде соответствующего общепринятого термина языка перевода. При отсутствии же переводного эквивалента аспирант должен сам выбрать способ передачи содержания данного понятия.

2. Создание нового термина средствами языка перевода. Это требует от аспиранта глубокого знания своей специальной области, то есть способности определить понятие и его место в системе понятий данного подязыка путем установления родо-видовых и других типов связей, а также общелингвистических знаний об основных правилах и способах терминообразования и о применяемых в данном языке регулярных структурных моделях образования терминов.

3. Создание нового термина в языке перевода путем заимствования иностранного термина.

Основные типы терминов-заимствований:

а) международные термины, или термины-интернационализмы;

б) термины-заимствования из какого-либо иностранного языка, часто передаваемые в их оригинальном написании. Здесь используется прием непосредственного переноса путем транскрибирования.

4. Передача содержания нового термина исходного языка описательной или объяснительной конструкцией.

5. Терминоворочество с использованием международных формальных терминообразующих элементов греко-латинского или иного происхождения.

6. Способ калькирования (буквальный перевод иноязычного термина). Особенность данного типа терминообразования - передача содержания путем перевода иноязычного слова или словосочетания по частям с использованием словообразовательных средств заимствующего языка. На данном способе перевода термина особенно необходимо акцентировать внимание аспирантов, изучающих немецкий язык, так как отличительной чертой немецкой терминологии является большое количество сложных, составных терминов, которые переводятся словосочетанием и нередко представляют собой трудность для аспиранта.

7. Способ аналогии. Он применяется в случаях, когда термины одной и той же системы классифицируются в исходном и переводном языках по-разному.

Кроме лексических трудностей перевода специального текста существуют и грамматические. Специальные тексты характеризуются большой плотностью присущих только этому жанру грамматических явлений:

1) абсолютное настоящее;

2) пассивные конструкции и другие средства оформления когнитивной информации; все это аспирант должен передавать в том объеме, в каком это представлено в оригинале;

3) сложные синтаксические периоды.

Методические основы обучения аспирантов переводу специального текста. Перечисленные выше лингвистические особенности специального текста требуют создания особой методики обучения иностранному языку в аспирантуре, приводящей к формированию элементарной переводческой компетенции аспиранта.

Анализ требований Программы к уровню языковой подготовки научных кадров в аспирантуре позволяет нам выделить в содержании обучения следующие компоненты:

- темы, составляющие общенаучную и узкопрофессиональную сферу коммуникации;
- текстовый материал; основным материалом для перевода должны служить аутентичные тексты по специальности;
- языковой и речевой материал, частотный в изучаемой сфере, в первую очередь терминология;
- переводческие навыки и умения;
- некоторые непереодческие навыки и умения, необходимые для выполнения специального перевода: лексико-грамматические языковые и речевые навыки, речевые умения чтения и письма;
- некоторые метапредметные умения, способствующие обучению переводу и сопутствующие осуществлению переводческой деятельности, например, умение пользоваться словарно-справочными материалами, различными базами данных, ресурсами Интернета;
- специальные знания нелингвистического характера, так как в ходе изучения текстового материала для перевода неизбежно пополняется профессиональный тезаурус и научно-предметная компетенция аспиранта. Результат понимания аспирантом иноязычного специального текста откладывается запас его научно-профессиональных знаний.

Перечисленные выше теоретические положения реализованы нами в учебном пособии [7] и апробированы при обучении аспирантов 1 курса. Цель данного пособия состоит в том, чтобы восполнить имеющиеся пробелы в знаниях (особенно в случае большого перерыва после окончания средней школы и вуза), обеспечив преемственность в образовании, и воссоздать системные знания английского языка (в области лексики и грамматики), обеспечив успешную подготовку к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку. Усвоение языкового материала, включенного в пособие, дает возможность создать необходимую основу для эффективной работы с научным текстом по специальности в рамках программных требований к указанным выше экзаменам. Структура пособия и принцип представления языкового материала в доступной и наглядной форме обеспечивают последовательное, системное освоение рассматриваемых фонетических правил и грамматических явлений. Весь комплекс упражнений как фонетического, так и грамматического разделов пособия содержит объяснительный материал, включенный в задания к упражнениям и в модели, предшествующие им. Пособие включает фонетику, грамматику, морфологию, синтаксис, а также содержит фрагменты научных текстов по различным специальностям и задания к ним (чтение, анализ и перевод научного текста на русский язык).

Мы уделили большое внимание преодолению некоторых грамматических трудностей при переводе аспирантами специального текста.

С синтаксической точки зрения научные тексты насыщены придаточными предложениями, однородными членами, распространенными определениями. При переводе текста с английского языка на русский необходимо учитывать особенности структуры как английского, так и русского языков. Поэтому мы предлагаем аспирантам перед осуществлением перевода выполнить предварительный грамматический анализ текста [7, с. 91]:

- Найти простые предложения (одна грамматическая основа) и выделить в них грамматическую основу (подлежащее – сказуемое);
- Найти сложносочиненные предложения (две и более грамматические основы) с союзной и бессоюзной связью и выделить грамматическую основу в каждом предложении, входящем в состав сложносочиненного предложения;
- Найти сложноподчиненные предложения (две и более грамматические основы) с союзной и бессоюзной связью и выделить грамматическую основу в главном и придаточном предложении, входящих в состав сложноподчиненного предложения; определить тип придаточного предложения (его синтаксическую функцию) и синтаксическую функцию других второстепенных членов предложения.
- Обратит внимание на общенаучную и специальную лексику (терминологические единицы) и найти их значение, пользуясь словарем.

При переводе специального текста грамматическую сложность представляет употребление следующих конструкций, нехарактерных для разговорного стиля: причастные, инфинитивные и герундиальные обороты, затрудняющие понимание и перевод текста. Мы предлагаем аспирантам до начала работы по переводу текста найти в нем предложения, в которых используются неличные формы глагола (вербалии) – инфинитив, герундий, причастие I и причастие II, обратить внимание на форму вербалий, выражение в каждой неличной форме присущих ей глагольных категорий (вида, перфекта, залога) и на их синтаксические функции, на структуру предикативных конструкций, ее синтаксический статус [7, с. 81-83].

В научных текстах также встречаются определенные стилистико-грамматические конструкции, чуждые русскому языку. Например, в английских текстах преобладают личные формы глагола, в то время как русскому научному стилю более свойственны безличные или неопределенно-личные обороты. Нужно помнить, что личная форма глагола является в предложении сказуемым или его первой частью. Для адекватного перевода личных форм глагола на русский язык аспирантам предлагается следующий порядок действий: определить наклонение глагола (изъявительное, повелительное, сослагательное, условное); обратить внимание на представление говорящим действия в каждом наклонении (реальный факт/ приказ, инструкция, просьба, побуждение к действию/нереальное, воображаемое, желаемое действие), на выражение различных форм наклонения; на видовременные формы глаголов в действительном залоге, вспомнить об обстоятельствах времени, используемых в видовременных формах глагола (они помогают в переводе) [7, с. 42-47, 77-81]. Также обращается внимание аспирантов на использование правила согласования времен, если глагол в авторской речи стоит в прошедшем времени (зависимость видовременной формы глагола-сказуемого в придаточном дополнительном предложении в косвенной речи от формы глагола-сказуемого в главном предложении) при переводе формы сказуемого в придаточном предложении в косвенной речи на русский язык [7, с. 51-57], на глагольное управление (т.к. предлоги могут изменить значение глагола), на значение модальных глаголов, выражение ими различного отношения к действию. При переводе важно сопоставить способы выражения будущего времени в английских и русских придаточных предложениях - обстоятельствах времени/условия. В английских текстах описательного характера нередко употребляется будущее время для выражения обычного действия. Руководствуясь контекстом, следует переводить такие предложения не в будущем, а в настоящем времени, иногда с модальным оттенком.

В английских научных текстах особенно часто встречаются пассивные обороты, тогда как в русском языке страдательный залог употребляется значительно реже. Мы предлагаем аспирантам обратить внимание на особенности перевода пассивных конструкций, на то, что при переводе мы нередко должны прибегать к замене пассивных конструкций иными средствами выражения, более свойственными русскому языку [7, с. 47-51].

Выводы. Таким образом, при обучении аспирантов переводу специального текста необходимо учитывать множество факторов, в частности, особенности содержания и стиля специальных текстов, специфические особенности узкоспециальных терминов, т.к. они несут основную смысловую и информативную нагрузку текста. Важно проведение сопоставительного анализа терминов в двух языках, преодоление грамматических трудностей перевода.

Литература:

1. Азнаурова, Э.С. Прагматика текстов различных функциональных стилей / Э.С. Азнаурова // Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам. Сб. ст. / под ред. М.Я. Цвиллинга. - М.: Наука, 1987. – С. 3-20.
2. Алексеева, И.С. Профессиональное обучение переводчика / Алексеева И.С. // СПб.: Институт иностранных языков, 2000. - 192 с.
3. Дулиенко, Г.И. Пособие по переводу немецкой научно-технической литературы для неязыковых вузов / Г.И. Дулиенко // М.: Высш. шк., 1977. - 191 с.
4. Егоров, В.Л. Отбор профориентированной лексики на основе исследования языка специальности / В.Л. Егоров // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Т.С. Серовой. - Пермь: Перм. политехн. ин-т, 1988. - С. 103-113.
5. Изергина, И.А. Лингвистические основы обучения терминологической лексике / И.А. Изергина // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Межвуз. сб. науч. тр. Отв. ред. Т.С.Серова. - Пермь: Перм. политехн. Ин-т, 1988. - С. 163-170.
6. Кондрашова, Н.В. Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка): Диссер.канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Кондрашова. - СПб., 2002. – 239 с.
7. Кондрашова, Н.В., Лысиченкова, С.А. Формирование лингвистической компетенции научно-педагогических кадров высшей категории / Н.В. Кондрашова, С.А. Лысиченкова // СПб.: СПб АППО, 2016. – 106 с.
8. Матвеева, Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста / Г.Г. Матвеева // Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1984. - 131 с.
9. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. пед. ин-тов / под ред. П.А. Леканта. - М., 1988. - 416 с.
10. Терминологические особенности перевода научно-технических текстов с немецкого языка на русский. Методическое пособие. - М.: АН СССР, 1985. - 142 с.

11. Троянская, Е.С. Лингвостилистическое исследование немецкой научной литературы / Е.С. Троянская // М.: Наука, 1982. - 312 с.

12. Цвиллинг, М.Я. Качество перевода научно-технических текстов и проблема выбора эквивалента / М.Я. Цвиллинг // Тетради переводчика. Науч.-теор. сб. под ред. С.Ф. Гончаренко. - М.: Высшая школа, 1989. - Вып. 23. - С. 102-112.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Коноплянский Дмитрий Алексеевич

Базовая кафедра

Томского государственного архитектурно-строительного университета (г. Ленинск-Кузнецкий)

ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема формирования конкурентоспособности выпускников вуза. Особое внимание уделено необходимости разработки концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза и проведения верификации её реализации. Представлена характеристика участников концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза. Предложены механизмы оценочной шкалы, раскрыты параметры и критериально-оценочный аппарат процесса формирования конкурентоспособности выпускников вуза. Разработана методика организации и проведения экспериментальной работы. Использована квалиметрическая оценка уровня сформированности конкурентоспособности выпускников вуза.

Ключевые слова: выпускники вуза, конкурентоспособность, концепция, участники формирования конкурентоспособности, оценочные механизмы, критериально-оценочный аппарат, эмпирическое исследование, анализ и оценка результативности.

Annotation. The article reveals the actual problem of formation of competitiveness of University graduates. Special attention is paid to the need to develop the concept of forming the competitiveness of University graduates and verification of its implementation. The characteristic of participants of the concept of formation of competitiveness of graduates of higher education institution is presented. The mechanisms of the evaluation scale are proposed, the parameters and criteria-evaluation apparatus of the process of forming the competitiveness of graduates are revealed. The method of organization and carrying out of experimental work is developed. The qualimetric estimation of level of formation of competitiveness of graduates of higher education institution is used.

Keywords: University graduates, competitiveness, concept, participants in the formation of competitiveness, evaluation mechanisms, criteria and evaluation apparatus, empirical research, analysis and evaluation of performance.

Введение. Актуальность проблемы исследования конкурентоспособности выпускников вуза – молодых специалистов обусловлена потребностями личности в самоактуализации, самоопределении и самореализации, а также развитием экономики страны, характеризующимся интенсификацией процессов интернационализации, транснационализации и интеграции.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» отмечается роль высшего образования в подготовке конкурентоспособных выпускников вуза. На государственном уровне поставлена задача: гармонизировать взаимодействие «государство – вуз – работодатели», что обеспечит подготовку специалистов высшими учебными заведениями для рынка труда. Правительство Российской Федерации на законодательном уровне утвердило Государственную программу РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, где основными направлениями развития высшего образования является повышение конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда [6].

Формирование и развитие конкурентоспособности личности является выходом из ситуации, сложившейся с трудоустройством выпускников вузов. А потому стратегической задачей высшей школы является ориентированность воспитательно-образовательного процесса вуза на подготовку конкурентоспособных выпускников вуза. Характеризуя разрабатываемую концепцию формирования конкурентоспособности выпускников вуза, мы отметили, что современное высшее образование учитывает нормативно-правовую базу, так как согласование целей, задач, направлений образования с нормативно-правовыми актами позволяет содержательно определить роль и место в процессе формирования конкурентоспособности выпускников вуза и научно-педагогических работников вуза [4, с. 56].

Изложение основного материала статьи. Проверка предлагаемой концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза проводится в контексте стратегического планирования изучаемого явления и определяется как программный документ, который может быть реализован с учетом интересов всех участников процесса формирования конкурентоспособности выпускников вуза. При этом все верифицируемые параметры должны иметь не только точное основание относительно применяемого инструментария, но также документационное и научно-методическое обеспечение данного процесса [5, с. 13].

Первым документом является программа развития вуза, который утверждается на ученом совете вуза. В этот документ закладывается не только стратегия развития вуза, но и его филиалов. Так как сюда включаются:

- организационный анализ, включающий идентификацию заинтересованных лиц, анализ сильных и слабых сторон вуза;
- определение миссии вуза;
- формирование концепции развития вуза;
- разработка стратегии, основных направлений и задач перехода к новому состоянию;
- формирование перспективного плана работы;
- экспертиза программы.

Стоит уточнить, что концепция формирования конкурентоспособности выпускников вуза должна согласовываться с педагогическим сопровождением проводимых федеральных, региональных или иных

программам, в которых участвует сам вуз [4, с. 67]. Каждая программа имеет набор ограниченных параметров, которые формируют в целом программу развития, а также функционирование в целом образовательной среды. Для оценки в частности начальных этапов формирования конкурентоспособности выпускников вуза используются документы:

1. Положение о Центре мониторинга качества образования и конкурентоспособности выпускника вуза.
2. Положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов.
3. Порядок проведения государственной итоговой аттестации студентов вуза.
4. Приказы «О порядке проведения промежуточной аттестации студентов», «О проведении зачетно-экзаменационной сессии», «О проведении государственных экзаменов» и т.п.

После этого определяется круг стейкхолдеров, которые выявляют возможность оценки стратегических карт развития. Для начала оценки следует разработать карту участников, которые будут составлять в целом организационно-педагогическое и содержательно-технологическое наполнение реализуемой концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза. В частности, сюда относятся через личностный компонент все участники, которые позволяют получить на выходе конкурентоспособную личность. В частности, ключевыми участниками данной концепции нами определяются:

– сами студенты как непосредственно участники процесса подготовки конкурентоспособного выпускника. Они не только выступают объектами, который может быть использован или на который может быть использован инструментарий для проверки конкурентоспособности выпускников вуза, но также и исследован вопрос относительно того, каким образом студенты могут на рынке труда, независимо от его уровня (федеральный или региональный) реализовать себя как профессионала и личность. В этой связи место студента можно охарактеризовать как полностью центральное и основополагающее, то есть центральный субъект;

– внутренним субъектом, который определяет возможность реализации и непосредственно влияет на организацию формирования процесса подготовки конкурентоспособных выпускников – это педагогический коллектив. Однако, в большинстве своем, требования к научно-педагогическим работникам вуза, прописаны в должностной инструкции и нормативной документации министерства образования и науки. Педагогический коллектив, по сути, является лишь фактором, который позволяет реализовать качественно и в полном объеме весь процесс подготовки конкурентоспособных выпускников вуза. В нашем случае мы его воспринимаем как среду, которая готовит студента к практической деятельности. Мы считаем, что преподавательский состав не может выступать лишь транслятором знаний, а должен определяться тем, что именно преподаватель закладывает в студентов полезных навыков, которые затем будут востребованы самим студентом в личностном компоненте и в общественной формации. Отсюда можно сказать, что важнее всего не отношение преподавателя и студента как потребителя и автора образовательных услуг, но прежде всего сотрудников, которые могут совместно производить интеллектуальный продукт и формировать личностные установки для устойчивого функционирования на рынке труда;

– так как студенты и преподаватели образуют некий симбиоз, который постепенно формирует конкурентоспособную личность, возникает необходимость того, чтобы были реализованы принципы и среда, которые в свою очередь могли бы способствовать общей реализации концепции подготовки конкурентных выпускников вуза. К таким условиям, безусловно, относятся материально-техническое оснащение образовательного процесса, а также построение управленческих процессов, которые реализуются на уровне руководства высшего учебного заведения. В частности, именно администрация вуза может дать разрешение на использование определенных методов или средств преподавания, допускает каким именно преподаватели реализуют тот или иной концепт и отвечают за коммуникацию с внешним миром. Если рассмотреть сферу именно коммуникации, то речь идет не только о прохождении проверок и процедур лицензии и аккредитации. Для вуза важен внешний отклик, постоянное поддержание связи с бывшими выпускниками и поиск дополнительных источников финансирования. Это важно для того, чтобы каждый из выпускников приходил в вуз не по остаточному принципу, но прежде всего из-за его высоких показателей. Также стоит отметить, что и взаимодействие с работодателями позволит в большей степени готовить специалистов, которые ориентированы на рынок труда и обладают актуальными знаниями;

– внешняя оценка, а именно критерий успешности формирования конкурентоспособности выпускников вуза – это его понимание и взаимодействие с работодателями или внешним рынком труда в целом. Если иные формы коммуникации между стейкхолдерами могут выступать на основе обыкновенных связей, то в данной сфере речь идет только о глобальных экономических основах. Дополнительно следует определить участие работодателей в подготовке специалистов и постепенное участие в реализации отдельных программ в структуре подготовки ФГОС-4 [2, с. 177].

Для этого использовался прогностический метод, который формирует дорожную карту – последовательность действий в целом от получения исходных значений до выдачи рекомендаций конкретному учебному заведению. Диагностика идет по определенным механизмам: организационно-управленческий; научно-методический; социально-экономический; информационно-педагогический; кадровый; правовой.

Для каждого механизма создается оценочная шкала и по ней определяется уже не только числовое значение, но также и общий уровень, который градируется по достаточности. При этом используется ряд методик: опросные листы; контент-анализ; доленое участие в общей сумме критериев; уровневые параметры; индикаторные функции [1, с. 37].

Это позволяет сформировать комплексное восприятие по повышению или иной динамике разных этапов эксперимента в различных студенческих группах. И далее на основе методов математической статистики мы закладываем возможность оценки каждого критерия (содержательно-процессуальный, социально-ролевой, мотивационный, коммуникативный, когнитивный, рефлексивно-оценочный), который формирует конкурентоспособность выпускников вуза на основе их совместного действия (качество психолого-педагогических знаний, мотивация овладения профессией, мотивация значимости избранной профессии, мотивация карьерного роста (перспективы), мотивация профессионального мастерства, успеваемость по специальным курсам в ОО (вузе), уровень развитости общих умений и навыков, умения разрешать проблемные ситуации, развитость психолого-педагогических умений и навыков). Для каждого параметра

рассчитывается долевое участие и на основе уровневых значений определяется индекс, который показывает каким образом изменяется понимание конкурентоспособности с учетом интересов всех стейкхолдеров [7, с. 109].

В процессе практической деятельности используется ряд организационно-педагогических форм воздействия:

1. Цикл деловых игр «Я – строитель».
2. Цикл деловых игр «Коммуникативные навыки строителя».
3. Цикл деловых игр «Лучший сотрудник».
4. «Клуб будущих профессионалов».
5. Групповая оптимизация производственных процессов.
6. Конкурс студенческих проектов.
7. Углубленное знакомство с предприятием.

Исходные значения определялись на основе проведенного ранее опроса об удовлетворенности процессом обучения и формирования знаний среди 240 студентов 3-5 курсов, 18 представителей работодателей, а также 25 преподавателей вуза и 27 человек административно-управленческого аппарата, кто участвовал в опросах. Среднее матричное отклонение составило не более 0,03, что является допустимой погрешностью и может быть классифицировано как достоверное на уровне 97%. Списки вопросов формировались нами по методике Нориаки Кано и содержали 6 вариантов ответа по 5-ти бальной шкале. Сравнительные диаграммы были нами представлены в табличном варианте, а также иллюстрированы гистограммами и полигональными моделями.

В процессе мониторинга результатов апробации организационно-педагогических условий реализации концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза мы выделили ряд основных параметров по наполнению и структурированию содержательной знаниевой основы. Знаниевая основа у студента формировалась на основании возможностей применения полученных знаний на занятиях, усвоения базового объема, соответствия полученных знаний инновационным разработкам, понимания методологического базиса и способа фильтрации источников информации, а также способности продуцировать новое знание.

На основании созданных нами организационно-педагогических условий в вузе сегодня системно существуют, взаимодействуют друг с другом и активно развиваются такие формы студенческого самоуправления, как студенческий совет и старостат, профсоюзная студенческая организация – союз студентов, молодежное движение студенческих отрядов, спортивный клуб, программа тренинга «Трудовой отряд – вторичная занятость молодежи», студенческий строительный отряд, студенческий отряд охраны правопорядка, научное общество студентов «Интеллектуал», разнообразные творческие коллективы.

Система диагностических методик оценивания профессиональных компетенций способствует преодолению противоречия между объективной необходимостью непрерывного обновления методов оценки качества образования и педагогическими требованиями их стабильности и повышению качества подготовки конкурентоспособного выпускника вуза, самостоятельно управляющих собственным выбором действия, с высокой степенью адаптивности к ситуации изменения профессиональной пригодности. Разница в планировании карьеры и возможные отличия каждого выпускника зависят от того уровня, который каждый студент считает для себя приемлемым. В связи с этим полезным было использование спецкурса «Психологические аспекты трудовой адаптации на первом рабочем месте. Общее условие мы формируем достижение профессиональной карьерной цели по параметрам самооценки и финансовой удовлетворенности.

В ходе проводимого нами исследования по результативности реализации концепции формирования конкурентоспособности выпускников вуза мы разработали методику организации и проведения эксперимента по определению уровня апробации «дорожной карты» формирования конкурентоспособности выпускника вуза.

В исследовании нами был проведен формирующий (обучающий) этап эксперимента, включающего «промежуточный срез» в экспериментальной группе студентов ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет» и его филиалов. На этом этапе нами осуществлялось обучение в экспериментальной группе согласно технологии, отраженной в «Рабочей программе» спецкурса и спецсеминара «Механизмы и условия реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза посредством «дорожной карты», «УМК» данного спецкурса и спецсеминара, учебно-методического пособия и другое, обеспечивающей подготовку конкурентоспособных выпускников вуза.

Для анализа и оценки результативности формирования конкурентоспособности выпускников вуза нами был разработан критериально-оценочный аппарат. В него были внесены критерии, которые позволяют оценить в числовом формате уровень сформированности конкурентоспособности выпускников вуза и выявить его динамику в развитии, а также – описать квалитетически те этапы, которые позволяют проводить подобные измерения в любой среде и формировать универсальную методику оценки уровня сформированности конкурентоспособности выпускников вуза.

Квалитетическая оценка уровня сформированности конкурентоспособности необходима, чтобы определить признаки, которыми должен обладать современный выпускник вуза. Одним из вариантов решения данной проблемы, по нашему мнению, являлась разработка технологии квалитетического компетентностного оценивания выпускников вуза - молодых специалистов, основанной на комплексном использовании программных инструментов экспертно-аналитического оценивания.

Для получения сопоставимой оценки нами введен, по аналогии с индексом конкурентоспособности, индекс эффективности трудоустройства (ИЭТ) выпускника вуза, рассчитываемый нами как интегральный показатель по перечисленным выше параметрам мониторинга трудоустройства для каждого выпускника.

Для выявления состава перечисленных выше факторов, образующих конкурентоспособность выпускников вуза, а также для определения их весового вклада в общий интегральный показатель (индекс) конкурентоспособности нами был проведен экспертный опрос 87 представителей работодателей по специальностям «Экономика и управление на предприятии (в строительстве)», «Промышленное и гражданское строительство», «Жилищно-коммунальный комплекс», «Механизация и автоматизация строительства», «Автомобильное хозяйство и автосервис» в городах: Томск, Ленинск-Кузнецкий, Новокузнецк. По результатам опроса нами были ранжированы факторы профессиональной и личностной конкурентоспособности выпускников вуза с точки зрения работодателя, а затем выполнен факторный и

кластерный анализ, в результате которого были получены весовые коэффициенты для компонентов индекса конкурентоспособности.

Выводы. Положительные результаты проверки выявленных и созданных организационно-педагогических условий, уровни сформированности конкурентоспособности выпускников вуза, результаты исследования трудоустройства и профессионального роста выпускников вуза экспериментальной группы до и после эксперимента, результаты квалиметрической оценки формирования конкурентоспособности выпускников вуза, в целом свидетельствуют о высокой результативности формирования конкурентоспособности выпускников вуза.

Литература:

1. Адольф, В. А. Оценка конкурентоспособности выпускника педагогического университета с позиции работодателя / В. А. Адольф, М. Г. Янова, Т. А. Кондратюк и др. // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. - 2017. - № 2. - С. 32-38.
2. Иваненко, И. А. Концепции профессионализма в России и за рубежом. И. А. Иваненко, С. Д. Чуркин // Актуальные проблемы социально экономического развития и социального управления в современной России: Сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ. – 2012. – С. 176-182.
3. Карпова, О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – 310 с.
4. Коваленко, А. И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции «конкурентоспособности» в научных исследованиях / А. И. Ковалев // Современная конкуренция. – 2013. – № 6 (42). – С. 65-79.
5. Коноплянский, Д. А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника вуза: монография / Д. А. Коноплянский, Б. П. Невзоров. – М.: Издательство «Спутник +», 2016. – 252 с.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (по сост. на 25.12.2016) // СПС «Консультант Плюс».
7. Нуриев, Н. Оценка уровня конкурентоспособности специалистов / Н. Нуриев // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 109.

Педагогика

УДК: 378.18

доктор педагогических наук, профессор Корнилова Алла Георгиевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассмотрены результаты социологического опроса студентов-первокурсников Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова» Педагогического института, цель которого состояла в раскрытии проблем адаптации студентов в университете. На основе анализа исследования даны методические рекомендации по адаптации студентов к условиям обучения в университете.

Ключевые слова: адаптация студентов, профессиональная адаптация, социально-психологическая адаптация, дидактическая адаптация.

Annotation. The article examines results of sociological survey of first-year students of Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University, which purpose is in disclosure of problems of university students' adaptation. Methodical recommendations of students' adaptation for learning conditions of the university are based on the analysis of this study.

Keywords: students' adaptation, professional adaptation, social and psychological adaptation, didactic adaptation.

Введение. Успешная адаптация первокурсников к учебной деятельности, общественной жизни в университете является основным залогом дальнейшего успешного развития каждого студента как личности и будущего специалиста.

В научных трудах российских и зарубежных ученых (Д.А.Данилов, А.В.Дмитриев, В.Н.Дружинин, В.П.Казначеев, А.В.Карпов, В.И.Ковалев, Я.Л.Коломинский, В.И.Медведев, Ю.П.Поваренков, А.А.Реан, Н.П.Фетискин), посвященных проблеме адаптации студентов к условиям высшего учебного заведения, описана учебная адаптация студентов к вузу. Она рассматривается как процесс развития личности (Э.Ф.Зеер, Ю.П.Поваренков), как приспособление к новым условиям учебной деятельности (О.Ф.Алексеева, В.Г.Асеев, Т.Н.Ронгинская), непрерывный процесс и результат адаптации личности к меняющимся социальным условиям (А.Л.Свенцицкий, А.Л.Лобалде, А.Л.Мацкевич).

Изложение основного материала статьи. Термин «адаптация» использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном и растительном мире, эволюции различных форм жизни, как характеристика процессов взаимодействия организма и окружающей среды. При этом адаптация рассматривалась с позиции стрессовых ситуаций, как поддержание равновесия между средой и организмом [5. С. 8].

Адаптация рассматривается в двух аспектах: социально-психологическая и профессиональная. **Профессиональная адаптация** - приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе, вхождение в профессиональную среду, усвоение норм и ценностей. **Социально-психологическая адаптация** -

приспособление индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе.

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- **адаптация формальная** касается познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, к ее требованиям к своим обязанностям;

- **адаптация общественная** – процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

- **адаптация дидактическая** – приспособление студентов к новой системе обучения, необходимости усваивать знания, подготовка студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [2, С. 162].

В целях раскрытия проблем адаптации студентов-первокурсников был проведен социологический опрос в форме анкетирования в первом семестре 2018-2019 учебного года. В анкетировании участвовало 27 первокурсников двух направлений подготовки кафедры социальной педагогики: «Психолого-педагогическое сопровождение общего и дополнительного образования», «Психология и педагогика профессионального образования».

Высшее учебное учреждение (вуз) – это учебное заведение, дающее высшее профессиональное образование и осуществляющее научную деятельность. Структура имиджа вуза состоит из следующих компонентов: имидж образовательных услуг, имидж профессорско-преподавательского состава, имидж студентов, визуальные характеристики вуза, внутренние характеристики вуза, социальный имидж вуза. Имидж вуза повлиял на выбор абитуриентов. Так, **мотивом выбора вуза** для 20% первокурсников является возможность трудоустройства после окончания данного университета, а 16% студентов выбрали вариант ответа «**государственный статус вуза**». 22% респондентов отметили «**известность и престиж вуза**», 12% – «высокое качество преподавания, о котором они узнали от родственников и друзей», 16% студентов заинтересовала специальность и желание овладеть именно той профессией, по которой осуществляется подготовка в вузе. Для 14% опрошенных, мотивом была интересная студенческая жизнь.

Также были получены следующие результаты: 58% студентов получили **сведения о вузе** от родственников, а также от знакомых. 20% обучающихся узнали от школьных учителей, 15% обучающихся получили сведения с официального сайта университета, 7% студентов определились с выбором профессии после бесед и консультаций в школе с представителями вуза.

Одним из наиболее важных факторов адаптации является мотивация личности. Мотивация овладения профессией связана с последующей работой студентов, реализацией ими определенной социально-профессиональной роли. Высокая мотивация, направленная на овладение профессией, способствует повышению адаптированности студентов [5, С. 76]. По данным исследования, 69% студентов-первокурсников представляют специфику своей будущей профессии, 27% имеют неполное представление о будущей профессии и 4% не имеют представления о специфике своей будущей профессии, что говорит о низком уровне мотивации освоения профессии и способствует снижению адаптированности студентов в университете. Эффективность процесса вхождения студентов-первокурсников в профессию определяется ценностными ориентациями, мотивами, установками и овладением ими профессиональными навыками, знаниями, умениями. Профессиональная адаптация студентов-первокурсников зависит от того, насколько значимы для них работа, профессия, внутренние мотивы личности в выборе профессии. Задача педагогов в университете – профессионально и психологически адаптировать первокурсников через приспособление к условиям, содержанию, организации учебного процесса, выработку навыков самостоятельной научной и учебной деятельности; а также регулировать взаимоотношения студента в группе, стиль поведения, который формирует социально-психологическую адаптацию [7, С. 75].

Как показывает данное исследование, студенты-первокурсники проходят первичную адаптацию, которая охватывает период первоначального включения студентов в учебный процесс, в среду университета и в коллектив. На данном этапе происходит ломка школьных стереотипов и формирование новых. По данным исследования, 34% студентов легко **справляются с учебной нагрузкой**, у 43% первокурсников бывают трудности в процессе обучения из-за элементарной лени, но они работают над собой. 13% студентов думают, что будет легче, но школьных знаний не хватило для успешного овладения содержанием курсов без дополнительной подготовки, 10% на первых этапах обучения испытывают трудности в связи с большим объемом подготовки к учебным занятиям и с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, а также неумением анализировать большой объем учебной информации, излагать свои мысли четко. Результаты исследования позволяют выделить следующие закономерности. Адаптация студентов к учебно-познавательному процессу зависит от волевых процессов, мотивации к обучению, уровня интеллектуального развития [3, С. 29].

По мнению 63% студентов, они **не испытывали никаких трудностей** в адаптации к студенческой жизни, их характеризует наличие волевых качеств, сформированность мотивационной сферы, устойчивость к стрессам и психологическим перегрузкам. 33% первокурсников испытывали некоторые сложности, трудно было в начале обучения, и 4% ответили, что испытывают некоторые проблемы в адаптации до сих пор.

Социальная адаптация – это постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс его активного приспособления к социальной среде. Именно через усвоение корпоративной культуры, социальных норм и ценностей у студентов-первокурсников формируются социально значимые качества личности. По данным исследования, 38% первокурсников **адаптироваться к обучению помогло** желание учиться, 19% отметили, что адаптироваться в университете помогла школьная привычка учиться, 22% адаптировались через сотрудничество в группе, 14% выбрали вариант ответа «доброжелательное взаимодействие с преподавателями». 7% студентов отметили, что им помогли адаптироваться в университете советы и помощь куратора учебной группы. Студенты перечислили следующие виды помощи, которые необходимы для успешной адаптации первокурсников: веревочные курсы, меньшее количество самостоятельной работы, хорошее отношение к студентам со стороны персонала, поддержка преподавателей, проведение тренингов, бесед со старшекурсниками.

27% студентов дали доброжелательную характеристику **атмосфере в студенческой группе**, 25% указали – сотрудничество, 24% - дружелюбность, 18% студентов отмечают, что в группе взаимопонимание,

и лишь 6% считают, что равнодушные. Подавляющее большинство студентов-первокурсников отлично адаптировались в студенческой группе.

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод, что первокурсники имеют четко представленные цели, что свидетельствует о достаточном уровне адаптационного потенциала. Наибольшее количество первокурсников не испытывают никаких трудностей. В ходе исследования выявлены проблемы адаптации студентов и проведена работа по коррекции трудностей адаптационного периода с контингентом студентов, испытывающих трудности в адаптации.

Педагогическим составом кафедры, кураторами групп, представителями педагогического института, университета, ППОС СВФУ (первичной профсоюзной организацией студентов), психологами Центра психологической поддержки «Развитие» СВФУ, специалистами Министерства внутренних дел Республики Саха (Якутия) и др. проведена система мероприятий, способствующая социально-психологической и профессиональной адаптации студентов-первокурсников в университете. В целях успешной адаптации студентов к условиям обучения в университете, улучшения взаимодействия между студентами-первокурсниками и сплочения групп были созданы условия для включения в культурно-творческую, спортивную, научную деятельность. Студенты участвовали в различных университетских мероприятиях, которые были направлены на создание благоприятной атмосферы для адаптации к студенческой жизни и демонстрации творческого потенциала вуза.

В частности, студенты первых курсов Педагогического института и Автодорожного факультета ФГАОУ ВО «СВФУ им. М.К.Амосова» приняли участие в игре «**Веревочный курс**», который представляет собой ряд соревнований между командами, на каждом из которых студенты должны состязаться единой, сплоченной и дружной командой. Данное состязание решает вопросы формирования командного духа в группе, а соревновательный аспект мотивирует студентов к стремлению достичь высоких результатов.

Первокурсники посетили VI Всероссийский фестиваль науки «**Наука 0+**», который был направлен на содействие раскрытия научно-исследовательского потенциала и раскрытия способностей эффективного и творческого применения достижений современной науки в своей практической деятельности. В программе мероприятия были задействованы 130 экспозиций с разных подразделений высших учебных заведений и научных, образовательных учреждений республики. Студенты ознакомились с презентациями новейших научных разработок, научно-популярных фильмов, интерактивных игр, медицинской диагностики, современного оборудования.

Студенты посетили мультимедийный исторический парк «**Россия – Моя история**», в которой панорамно представлена вся история России с древнейших времен до наших дней. Здесь можно ознакомиться с историей Отечества при помощи современных технологий: сенсорных экранов, цифровых реконструкций, различных проекторов, мультимедийных карт, интерактивных панорам и декораций, купола с видеопроекцией.

Первокурсники приняли участие в ежегодном Всероссийском дне бега «**Кросс наций - 2018**». Данное мероприятие направлено на привлечение студентов к регулярным занятиям физической культурой, популяризации легкой атлетики и спорта, здорового образа жизни, а также участвовали в проекте «Привлечение первокурсников в спортивные секции». Цель проекта – создание и развитие новых секций, повышение общего уровня спортивной подготовки, выявление спортивных достижений студентов, пополнение сборных команд университета профессиональными спортсменами.

Для решения вопросов профессиональной организации обучения, досуга и быта сформировано инициативное студенческое самоуправление в группах.

Выводы. Таким образом, успешность профессиональной и социально-психологической адаптации зависит от индивидуально-психологических, личностных особенностей. Адаптация – сложное многофакторное явление, которое имеет свои собственные механизмы и закономерности.

Литература:

1. Волгина, Т.Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2007 // <http://www.omsk.edu/>

2. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского университета. - 2010. - №5. - С. 162-166.

3. Наливайко, Т.Е. Мониторинг адаптации студентов к образовательному процессу в вузе как инструмент их академической успешности / Т.Е. Наливайко, М.В. Шинкорук // Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Науки о человеке, обществе и культуре. – 2014. - № 1. – С. 33-37

4. Первин Л.А. Психология личности = Personality: теория и исследования / пер.с англ. М.С. Жамкочьян. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 606 с.

5. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Адаптация студентов и образ вуза: монография; Яросл.гос.ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2010. – 168 с.

6. Соболева Е.В. Жизнестойкость как адаптационный ресурс иногородних студентов / Е.В. Соболева, О. А. Шумакова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. - 2014. - № 2 (37). - с. 84-86.

7. Соболева Е.В. Субъективные факторы психической адаптации студентов в новой личностно значимой социальной ситуации / Е.В. Соболева // Психология обучения. - 2014. - № 06. - с. 74-80.

УДК 796.015:796.2

старший преподаватель Коротаева Маргарита Юрьевна

Оренбургский медицинский государственный университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИГРОКОВ В РУССКУЮ ЛАПТУ

Аннотация. В данной статье изложена проблема формирования технико-тактической подготовленности лаптистов. В исследовании рассматривается модель технико-тактической подготовленности лаптистов, которая представлена личностными потребностями и социальный заказ. Цель и задачи спортивной тренировки, которые представляют вследствие исследования ее программно-содержательное обеспечение и дидактику. Рассмотрены компоненты технико-тактической подготовки и педагогические требования.

Ключевые слова: технико-тактическая подготовленность, спортивная тренировка, русская лапта, модель, педагогические требования.

Annotation. This article presents the problem of the formation of the technical and tactical readiness of the breeders. The study examines the model of technical and tactical readiness of baptists, which is represented by personal needs and social order. The purpose and objectives of sports training, which are, as a result of research, its software and content provision and didactics. The components of technical and tactical training and pedagogical requirements are considered.

Keywords: technical and tactical readiness, sports training, Russian lapta, model, pedagogical requirements.

Введение. Русская лапта – древняя двусторонняя командная игра со специальной битой и мячом. Является одной из народных игр, передающийся из поколения в поколения и сохранившая в себе лучшие традиции русского народа [1, С. 112].

Как и любая игра, лапта требует физической активности, а точнее умения точно бить по мячу, быстро бегать, ловить мяч. Также очень важным в русской лапте является тактическое мышление.

Вначале необходима физическая тренировка, направленная на укрепления здоровья опорно – двигательного аппарата, развитие скорости, ловкости, гибкости и т.д. После уже прохождения определенного курса физических тренировок идет развитие тактического мышления.

Изложение основного материала статьи. Подготовка тактики спортсменов является более сложной частью тренировки. Сложность заключается в том, что у спортсменов нужно развить тактико-логическое мышление, а также научить наиболее эффективному взаимодействию с игроками в команде. Именно благодаря тактическому мышлению и слаженной командной работе достигаются положительные результаты.

Основной частью подготовки является целостное моделирование игры, которому отводится приоритет. Тактическая подготовка игроков нацелена на сбалансированные действия в нападении и защите, умении переходить от нападения к обороне и, наоборот, использование индивидуальных качеств игроков в командной игре [2, С. 174].

Подготовка по технико – тактической деятельности спортсменов не может включать в себя случайные совокупности различных тренировочных средств. Тренировка спортсменов должна осуществляется в соответствии с определенным планом тренировок. Главной задачей является обучение игроков различным приемам и способам их осуществления в зависимости от сложившихся игровых ситуаций.

Основные задачи тактической подготовки

1. Изучить общие положения тактики игры.
2. Развить логическое мышление.
3. Изучить основы тактики командных действий.
4. Овладеть способностью, применять различные тактические приемы во время игры [3].

Для изучения тактики игры игрокам необходимо освоить индивидуальные действия в нападении и в защите. Для начала игрокам нужно теоретически освоить различные технические приемы, чтобы, когда возникает определенная ситуация, применить конкретный прием. Главной задачей в этот период обучения является научить игроков переходить при благоприятных моментах от защиты к нападению и наоборот. В этот период происходит отработка различных приемов и действий.

Логическое мышление здесь играет ключевую роль, так как во время игры в зависимости от различных ситуаций игрок должен уметь трезво анализировать и продумывать различные варианты действия и выбрать наиболее выгодную тактику [2].

Мастерство игрока определяет рациональное мышление и способности находить верные решения в сложившихся ситуациях.

Следующим этапом является изучение стандартных и нестандартных ситуаций. В ходе данного этапа тренировки оцениваются поведения спортсмена в различных ситуациях. Главным здесь является выработать у спортсмена нестандартное мышление.

Далее идет изучение фаз нападения и защиты, где главным является ситуационное мышление, когда игрок анализирует, строит определенный план действий и оценивает ситуацию, в нападении – перебежку (в какую зону бежать) или в защите (кому сделать передачу).

Далее уже идет овладение групповых приемов, в ходе которого происходит взаимодействие нескольких игроков в различных игровых ситуациях.

Командное взаимодействие – самый сложный и длительный процесс в подготовке. В ходе игры перед каждым игроком могут возникать сложные ситуации, в которых он должен будет наиболее правильно вариант действия. Пример: игрок защиты получил мяч, которым он должен правильно распорядиться, передать мяч другому игроку или же самому осалить противника. Игрок защиты в этой ситуации должен точно прогнозировать дальнейшие свои действия. Защитник должен рассчитать расстояния до противника, его возможные передвижения и скорость, далее уже оценить свою скорость и точность осаливания, или сделать передачу партнеру. Так же во время игры может возникнуть такая ситуация, когда не получается осалить соперника, в это время защитнику необходимо передать мяч в город. Когда мяч оказывается в городе, не успевшие добежать до города игроки, остаются за линией кона и ждут следующей возможности. Основной задачей является согласованность передвижений и действий отдельных игроков, подчиненных

определенной стратегии игры. Как и в любой спортивной игре, главным в русской лапте является командная работа [1].

Во время игры команда должна функционировать как единый организм.

В ходе построения стратегии учитываются индивидуальные особенности и способности игроков. А также команде нужно изучить команду соперников, его сильные стороны и слабые места. И на основе этой информации продумывать план действий.

Игроки команды должны знать сильные и слабые стороны своих партнеров, а также верно анализировать способности своих соперников. В ходе игры игрок должен знать, какими будет дальнейшие действия партнера и соперника. Игрок четко должен понимать, в зависимости от того, где он играет, какие действия предпринимать [3]. Играя в защите, игрок должен максимально точно ловить и передавать мяч, также осаливать. Трезво оценивая ситуацию должен принимать решения осаливать самому или же сделать пас. Игроку в нападении необходимо обладать отличной физической подготовкой для ударов битой, перебежек и избегании от осаливания.

Изучение командных действий игры в лапту осуществляется по этапам [2]:

1. Правильно использовать приемы в зависимости от расстановки игроков команды;
2. Освоить специальные комбинации, использующиеся в определенных ситуациях;
3. Уметь правильно использовать комбинации в зависимости от сложившихся ситуаций;
4. Уметь разумно выбрать тактику игры против соперников;
5. Уметь маневрировать стратегией игры и ее тактическими вариантами в ходе игры.

Особенности тактики в нападении и защите.

Нападение: Заработать как можно больше очков с помощью перебежек, при этом, не давая себя осалить [4].

Обязательные умения игроков [3]:

1. в соответствии со стратегии расставить игроков на удар;
2. точно подсчитать направление и силу удара;

Причины для определенного удара могут быть:

- неприкрытое пространство в команде противника;
 - удар на слабого игрока;
 - сильный и дальний удар для того, чтобы игроки успели вернуться в город;
3. вовремя начать перебежку после удара;

4. точно рассчитать направление бега, не давая себя осалить;

5. вовремя оттянуть на себя противника с мячом, для того чтобы другие игроки успели добежать до города.

Защита: Поймать «свечу» (мяча слёту), не давая противникам совершать перебежку.

Обязательные умения игроков [3]:

1. наиболее эффективно расставить игроков;
2. вовремя и точно сделать передачу;
3. ловко передвигаться по площадке;
4. мгновенно и точно принимать тактические решения;
5. вовремя и точно осалить противника.

Проявление эффективных и самостоятельных действий отдельных игроков в различных ситуациях, возникших в ходе игры, ведет к проявлению таких качеств как сообразительность, инициатива, творчество.

За последние годы вопрос о моделировании в спорте является одним из самых значимых и многообещающих научных направлений в спорте и науке.

Построенная нами модель формирования технико-тактической подготовленности игроков в лапту (схема 1) выделяет:

- целевую направленность процесса спортивной базы в формировании технико-тактической подготовленности спортсменов;

- структурные компоненты спортивной подготовки;

- дидактическое и программно-содержательное обеспечение методики формирования технико-тактической подготовленности лаптистов, гарантирующее целенаправленность тренировочных воздействий в становлении базовой техники спортсменов;

- педагогические требования реализации программно-содержательного и дидактического обеспечения методики формирования технико-тактической подготовленности, обеспечивающие в целом качество спортивной подготовки и технико-тактической подготовленности лаптистов;

- результирующие показатели технико-тактической подготовленности игроков, теоретический, психологический и функциональный компоненты, отражающие, соответственно, знания основ техники и тактики, внешней среды; мотивированность, морально-волевые качества, уровень физической подготовленности; объем, разнообразность, рациональность и результативность технико-тактического выполнения [6, С. 186].

Основными педагогическими требованиями к реализации содержательного и дидактического оснащения методики формирования технико-тактической подготовленности лаптистов на этапе спортивного совершенствования являются:

- широкая реализация технико-тактических средств обучения на основе применения игровой деятельности и компьютеризации процесса обучения.

- индивидуализация процесса на основе дифференциации спортсменов по их индивидуальным различиям.

- приемлемое сочетание физической и технико-тактической подготовки.

- учет утомления и восстановления специальных двигательных навыков в основном периоде тренировки.

- включение спортсмена в мониторинг, основанный на полноценной реализации комплексного контроля, предметом которой является технико-тактическая подготовленность.

Данная модель отражает структурные компоненты спортивной подготовки такие как:

1. Теоретическая подготовка. Содержание теоретической подготовки направленное на формирование технико-тактических знаний игроков в русскую лапту. Состоит из изучения технико-тактических приемов игры в русскую лапту: стойки и перемещения; передача и ловля мяча; подбор мяча и удар битой по мячу;

передвижения, перебежки (бег по прямой, по дугообразной траектории); осаливание, переосаливание, самоосаливание; приемы, позволяющие избежать осаливание [1, С. 53].

2. Техническая подготовка. Тренировочный процесс, направленный на привитие стремления у спортсменов к совершенствованию технического мастерства. В следствии с решением задач предыдущего этапа осуществляется: расширение вариантов техники в процессе освоения новых навыков, сочетание различных приемов приобретения техники к индивидуальным особенностям, основным функциям, выполняемым в команде [2, С. 5].

3. Тактическая подготовка. Направленность – формирование знаний об особенностях техники игровых действий и их применение в условиях соревновательной борьбы. Организационно-методические указания: наличие в сообщаемых сведениях выраженного научно-обоснованного материала; включение убедительных и ярких примеров достоверности рассказываемого; наличие эмоциональной окраски при соблюдении четкой логики представления; изложение материала адекватно-доступным языком [1], [2, С. 24]

4. Физическая подготовка. Содержание общей физической подготовки, направленное на формирование технической подготовки лаптистов имеет следующую направленность – содействие гармоническому и физическому развитию спортсмена и укреплению его здоровья, совершенствование его физических качеств: сила, быстрота, гибкость, ловкость, выносливость.

5. Психологическая подготовка. Содержание психологической подготовки, направленное на формирование технико-тактической подготовленности лаптистов имеет следующую направленность – формирование морально-волевых качеств спортсмена, становление системы мотивации к тренировочной и соревновательной деятельности, изучение спортивного этикета.

6. Интегральная подготовка. Содержание интегральной подготовки, направленное на формирование технико-тактической готовности спортсменов, имеет следующую направленность – становление навыков игры, средства и методы, виды подготовки, этапы обучения техники и тактики.

Организационно-методические указания:

1) учебная игра (система заданий в игре, дифференцируется по тактике, технике в целом для команды, группы игроков, по игровым функциям для отдельных игроков);

2) контрольная игра (задания для подготовки к соревнованиям);

3) командная игра (задания на повышение надежности и эффективности игровых навыков).

Для изучения тактики игры игрокам необходимо освоить индивидуальные действия в нападении и в защите. Для начала игрокам нужно теоретически освоить различные технические приемы, чтобы, когда возникает определенная ситуация, применить конкретный прием. Главной задачей в этот период обучения является научить игроков переходить при благоприятных моментах от защиты к нападению и наоборот. В этот период происходит отработка различных приемов и действий.

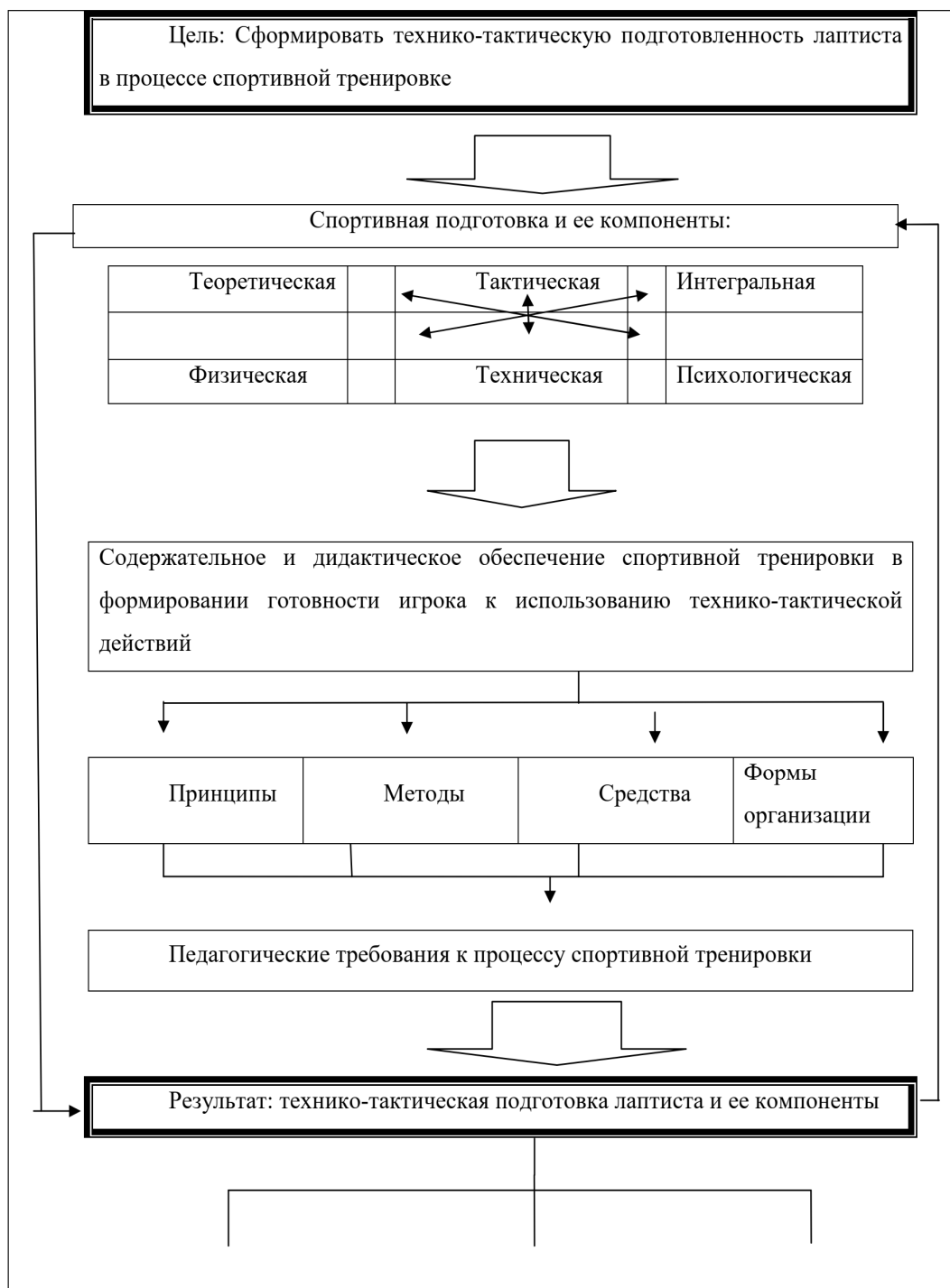


Схема 1. Модель формирования технико-тактической подготовленности игроков в русскую лапту

В заключении необходимо отметить, что моделирование процесса спортивной подготовки в формировании технико-тактической подготовленности игроков в лапту, позволит в большей степени повысить уровень технико-тактической подготовленности игроков в русскую лапту к соревновательной деятельности.

Литература:

1. Бойко В.В. Целенаправленное развитие двигательных способностей человека / В.В. Бойко // Физкультура и спорт, 1987. – С. 144
2. Валиохметов Р.М. Лапта / Р.М. Валиохметов // учеб. пособие. – 1997. – С. 40-60.
3. Гусев, Л.Г. Русская лапта. Средства для развития скоростных и координационных способностей игроков / Л.Г. Гусев; Башкирский гос. пед. ун-т. – Уфа: [б.и.], 2003. – С. 35.
4. Костарев А.Ю. Народная игра лапта / А.Ю. Костарев, Гусев, Л.Г., Щемелинин, В.И. // Уфа ГУП РБ «Уфимский полиграфкомбинат». – 2003. – С. 174.
5. Костарев А.Ю. Русская лапта / А.Ю.Костарев, Гусев, Л.Г., Щемелинин, В.И. // Советский спорт. – 2004. – С. 112.
6. Костарев А.Ю. // Русская лапта / А.Ю.Костарев, Валиахметов Р.М., Гусев Л.Г. // примерная

программа спортивной подготовки для детско- юношеских спортивных школ, специализированных детско- юношеских школ олимпийского резерва / Гос. ком. Рос. Федерации по физ. культуре и спорту; Сов. спорт. – 2004. – С. 75.

7. Матвеев Л.Л. Теория и методика физического воспитания / Л.Л. Матвеев, Новиков А.Д // ФиС – 1976. – С. 158.

8. Железняк Ю.Д. Спортивные игры. Техника, тактика, обучение. / Ю.Д.Железняк, Ю.М. Портнова // учебник под ред. – М.: АСАДЕМА. – 2001. – С. 520.

9. Шумова М.Ю. Формирование модели технико-тактической подготовленности игроков в русскую лапту / М.Ю. Шумова // Актуальные вопросы образования и науки. 2014. – С. 185–187.

Педагогика

УДК: 797.2

кандидат педагогических наук, доцент **Котляров Алексей Дмитриевич**

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

старший преподаватель Довнар Анна Юльевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ СПОРТИВОЙ ТРЕНИРОВКИ В КОНДИЦИОННОМ ПЛАВАНИИ С ЖЕНЩИНАМИ 30-40 ЛЕТ

Аннотация. Кондиционное плавание можно отнести к системе спортивного плавания, которое используется для достижения высокого уровня плавательной подготовки. Нагрузка во время занятий заметно превышает ту, которая применяется во время оздоровительной тренировки. Задача этого вида плавания – поддержание спортивного долголетия, определенного уровня двигательных качеств и плавательной подготовки. В данной статье рассматривается целесообразность применения методов спортивной тренировки с женщинами 30-40 летнего возраста в процессе занятий кондиционным плаванием. Показано, что в результате трех разовых занятий в неделю кондиционным плаванием, по предлагаемой методике, на протяжении семи месяцев, у женщин 30-40 лет повышается плавательная подготовка, функциональное и психофизическое состояние.

Ключевые слова: кондиционное плавание, методы спортивной тренировки, женщины 30-40 лет.

Annotation. Air-conditioned swimming can be attributed to the system of sports swimming, which is used to achieve a high level of swimming training. The load during the training is much higher than that which is used during the health training. The task of this type of swimming is to maintain sports longevity, a certain level of motor skills and swimming training. In this article the expediency of application of methods of sports training with women of 30-40 summer age in the course of occupations by conditional swimming is considered. It is shown that as a result of three times a week of conditioned swimming, according to the proposed method, for seven months, women 30-40 years increased swimming training, functional and psychophysical condition.

Keywords: conditioned swimming, sports training methods, women 30-40 years of age.

Введение. Под кондиционным плаванием подразумевается поддержание спортивного долголетия, где целью является не достижение максимального результата, а поддержание уровня двигательных качеств и плавательной подготовленности на достаточно высоком уровне.

Спортивно-кондиционная тренировка наряду с направленностью на решение задач по увеличению (а не поддержанию) функциональных резервов организма и развития основных физических качеств, присущей кондиционной тренировке, приобретает характерные черты спорта и предусматривает специализацию, учитывающую индивидуальные способности индивида. Это обуславливает приоритет в использовании кондиционной тренировки для формирования физической культуры личности [1].

Таким образом, кондиционное плавание можно отнести к системе спортивного плавания, которое используется для достижения высокого уровня плавательной подготовки. Нагрузка во время занятий заметно превышает ту, которая применяется во время оздоровительной тренировки. Это необходимо тем лицам, которые любят дальние заплывы в водоемах и бассейнах, а также спортсменам, чья профессия или спортивная деятельность требует выполнения определенных нормативов или результатов в плавании. Задача этого вида плавания – поддержание спортивного долголетия, определенного уровня двигательных качеств и плавательной подготовки.

Построение отдельных занятий и программ тренировок осуществляется также, как и планирование спортивной тренировки – это 3-6 занятий в неделю продолжительностью 45-60 мин [2].

Кондиционная тренировка по плаванию занимает промежуточную позицию между спортом высших достижений и фитнесом (аква-аэробика, свободное плавание), когда нет нагрузок, направленных на достижение максимально высокого результата, но в то же время, тренировочные воздействия подчиняются общим законам спортивной подготовки, средства и методы соответствуют целям подготовки, планирование тренировочного процесса осуществляется на общеметодических принципах спортивной тренировки.

Несмотря на массовость, популярность плавания среди взрослого населения в научно-методической литературе не достаточно сведений о том каким образом осуществляется кондиционная тренировка по плаванию. В практике известны случаи, когда используются не только равномерный метод тренировки, но и интервальный, а в некоторых случаях и повторный. Все вышесказанное и определяет актуальность выбранной темы и ее противоречие. Это позволило сформулировать **цель** исследования, которая заключалась в обосновании содержания методов спортивной тренировки в кондиционном плавании с женщинами 30-40 летнего возраста.

Изложение основного материала статьи. Базой исследования был выбран «Фитнес-центр ВИТГОФ» г. Челябинска. В эксперименте участвовали 15 женщин среднего возраста (30-40 лет), занимающихся кондиционным плаванием. Практические занятия по кондиционному плаванию проводились 3 раза в неделю по 45 минут. Экспериментальная работа проводилась с сентября 2017 года по апрель 2018 года.

В процессе занятий по плаванию с женщинами 30-40 летнего возраста периодизация средств кондиционной подготовки носит облегченный характер. В целом она имеет общую форму традиционных этапов, но не подчиняется в полной мере принципам и задачам спортивной тренировки, так как основная задача кондиционного плавания – укрепление здоровья и совершенствование спортивной формы средствами плавания, а не выступление на соревнованиях.

Основные методы тренировки: равномерный, равномерно-дистанционный, интервальный. Тренировочная работа в первый месяц после закрепления навыка плавания и полного освоения техники носит преимущественно непрерывный характер. Уровень нагрузки – на уровне 60-70 процентов от максимума. Критерий достаточности – до легкого утомления [3]. Основная задача на данном этапе – увеличить расстояние, непрерывно проплываемое занимающимися женщинами 30-40 лет.

На данном этапе приоритетным становится развитие общей выносливости, специальной выносливости, координации, улучшение общего самочувствия и настроения. Активно используется тренировка с применением досочек для плавания, ласт и лопаток. Данный инвентарь применялся не только для совершенствования техники и уровня подготовки, но и для внесения разнообразия в тренировочный процесс.

В дальнейшем, на втором и третьем этапах применяют равномерно-дистанционный метод, начиная с дистанции в 50 метров, выполняя задание в нескольких вариантах (изменение интенсивности до 75-80 % от максимума, смена способа плавания – кроль, кроль на спине, брасс). Исходная величина нагрузки определяется временем работ, составляет 15-20 мин., а затем постепенно увеличивается до 1 часа и более.

Для преодоления эффекта вратывания и привыкания к скорости и темпу работы иногда может применяться переменный метод со сменой интенсивности, (небольшие ускорения в каждом отрезке, смена способа плавания и их сочетания).

Примерное содержание занятий на различных этапах тренировки представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Примерное содержание тренировочных занятий кондиционным плаванием с женщинами 30-40 лет на 1 этапе

Часть занятий	Основное содержание занятий	Дозировка	Организационно-методические указания
Подготовительная	На суше; выполнение имитационных и общеразвивающих упражнений	15-20 мин	Упражнения выполняются в не высоком темпе
	В воде: плавание 50 м вольным стилем	На пульсе 120 уд/мин.	Темп невысокий
Основная	Плавание 8 раз по 50 м	На пульсе 130-140 уд/мин. Отдых между повторениями 1-2 мин.	Способы плавания могут чередоваться : кроль на груди, на спине и облегченный брасс. Контролировать технику плавания указанными способами. Между повторениями – выполнение выдоха в воду 2-3 раза.
	Скольжение	6-8 раз	В положении на груди или на спине, с различным положением рук.
	Плавание 100 м вольным стилем	На пульсе 120 уд/мин.	с акцентом на плавные движения, в невысоком темпе.
Заключительная	Выдохи в воду	10-15 раз	Вдох – короткий, выдох – продолжительный
	Подведение итогов		Отметить положительные моменты, дать домашнее задание
Общий объем плавания 550 м			

При построении кондиционной тренировки в течение года необходима, как и в спортивной тренировке, некоторая волнообразность планирования нагрузок, с повышением и ее снижением.

Примерное содержание тренировочных занятий кондиционным плаванием с женщинами 30-40 лет на 2 этапе

Часть занятий	Основное содержание занятий	Дозировка	Организационно-методические указания
Подготовительная	На суше; выполнение имитационных и общеразвивающих упражнений	10 мин	Упражнения выполняются в не высоком темпе
	В воде: плавание 50 м вольным стилем	На пульсе 120 уд/мин.	Темп невысокий
Основная	Плавание 4 раза по 50 м	На пульсе 130-140 уд/мин. Отдых между повторениями 1 мин.	Способы плавание могут чередоваться : кроль на груди, на спине и облегченный брасс. Контролировать технику плавания указанными способами. Между повторениями – выполнение выдоха в воду 2-3 раза.
	Плавание 4 раза по 25 м	На пульсе 130-140 уд/мин. Отдых между повторениями 0,5 - 1 мин.	При помощи движений одними ногами как при плавании кроль на груди (с использованием плавательной доски)
	Плавание 4 раза по 25 м	На пульсе 130-140 уд/мин. Отдых между повторениями 0,5 - 1 мин.	При помощи движений одними руками как при плавании кроль на груди (с колобашкой)
	Плавание 2 раза по 100 м	На пульсе 130-140 уд/мин. Отдых между повторениями 1-2 мин.	Возможно чередование способов: кроля на груди и на спине. Следить за правильным согласованием движений рук, ног и дыхания.
	Скольжение	6-8 раз	В положении на груди или на спине, с различным положением рук.
	Плавание 100 м вольным стилем	На пульсе 120 уд/мин.	с акцентом на плавные движения, в невысоком темпе.
Заключительная	Выдохи в воду	10-15 раз	Вдох – короткий, выдох - продолжительный
	Подведение итогов		Отметить положительные моменты, дать домашнее задание
Общий объем плавания 750 м			

Изучение психофизического состояния женщин проводилось при помощи психологической диагностики. Для определения уровня психофизического состояния использовалась подборка методик с учетом возрастных особенностей, исследовалось психофизическое состояние личности в данный момент времени (методика САН).

Для оценки функционального состояния использовались следующие методы – проба Штанге и проба Генче.

Исследование по указанным методикам проводилось на констатирующем и контрольном этапе.

Данные, полученные при диагностике настроения женщин экспериментальной группы представлены на рисунке 1.

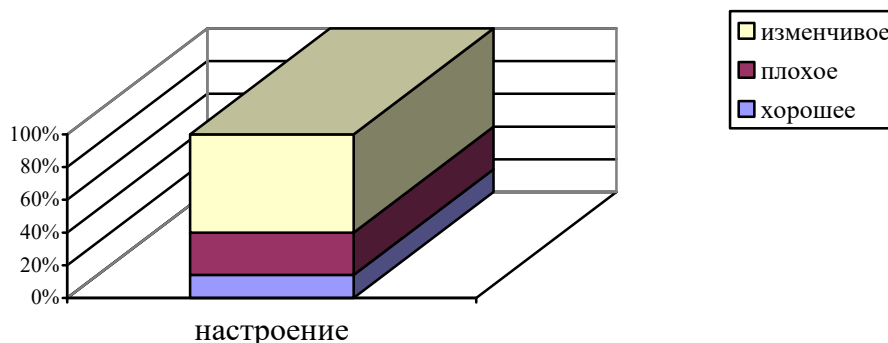


Рисунок 1. Оценка настроения женщин на констатирующем этапе эксперимента

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в целом у женщин экспериментальной группы разнообразное настроение, примерно равно распределившееся плохое и хорошее (14-26-60%). Тем не менее, как изменчивое определяют свое состояние 9 человек (60%).

Для оценки функционального состояния исследуемых женщин проведено исследование по методике Штанге и пробе Генче. Оценка проводилась по количеству испытуемых по каждому уровню показателя. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования функционального состояния женщин экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента

уровень	экспериментальная группа (n=15)	
	проба Штанге	
	кол-во человек	%
низкий	5	33
удовлетворительный	7	47
хороший	2	13
отличный	1	7
проба Генче		
низкий	6	40
удовлетворительный	7	47
хороший	2	13
отличный	0	0

Таким образом, у женщин экспериментальной группы преобладает удовлетворительный и низкий уровень функционального состояния в начале эксперимента. Отличный результат выявлен только у 7% по результатам пробы Штанге, но в пробе Генче не было повторения результата, что может говорить о случайности или неустойчивости состояния.

Проводимый констатирующий эксперимент по методикам оценки психофизического состояния женщин среднего возраста, показал преимущественно низкий уровень настроения, самооценки, высокую тревожность и недостаточно хорошее функциональное состояние.

Оценка плавательной подготовки с помощью теста Купера была проведена через два месяца после начала экспериментальной работы (в ноябре 2017 года), когда занимающиеся женщины освоили технику плавания и могли принять участие в данном тестировании (таблица 4).

Таблица 4

Результаты оценки уровня плавания по методике К. Купера женщины 30-40 лет, (дистанция в метрах за 12 мин.)

Оценка уровня плавания	Количество человек (n=15)	%
Очень плохо	5	33
Плохо	7	47
Удовлетворительно	3	20
Хорошо	0	–
Отлично	0	–

Полученные результаты показывают, в целом на плохое и удовлетворительное овладение навыком плавания. Так, 20% испытуемых смогли за 12 минут преодолеть дистанцию более 350 метров, что является удовлетворительным результатом, 47 % испытуемых преодолели более 300 метров, что на границе удовлетворительного и плохого результата, но характеризует то, что женщины смогли преодолеть данную дистанцию без остановок. 33 % участниц эксперимента не смогли преодолеть дистанцию и проплыть 12 минут без остановок, или не закончили дистанцию в связи с недостаточной плавательной подготовленностью.

Таким образом, констатирующее исследование, проводимое в естественных условиях тренировочного процесса, позволило выявить начальный уровень занимающихся кондиционным плаванием женщин.

По результатам исследования составлялась экспериментальная программа для занятий с женщинами среднего возраста кондиционным плаванием.

В апреле 2018 года было проведено контрольное исследование по функциональным и психофизическим методикам. Исследование проводилось в течение нескольких дней. Женщины 30-40 лет, занимающиеся плаванием, тестировались по методике САН, и в тот же день, перед тренировочным занятием тестировались их функциональное состояние.

Были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 5.

Результаты исследования настроения у женщин на контрольном этапе эксперимента

настроение	Констатирующий этап (n=15)		Контрольный этап (n=15)	
	кол-во человек	%	кол-во человек	%
хорошее	2	14	11	73
плохое	4	26	1	7
изменчивое	9	60	3	20

Таким образом, анализируя полученные данные, можно отметить, что в целом, настроение у женщин достаточно хорошее (73%). Несмотря на то, что данное тестирование показывает состояние на текущий момент, настроение занимающихся достаточно стабильно хорошее на протяжении всего эксперимента.

Результаты, полученные при определении доминирующего психофизического состояния в конце эксперимента, позволяют говорить о положительном влиянии занятий на настроение.

Для оценки функционального состояния исследуемых женщин проведено контрольное исследование по методике Штанге и сделана проба Генче. Результаты представлены на рисунке 2.

Таким образом, у женщин на контрольном этапе преобладает хороший и отличный уровень функционального состояния. Удовлетворительный уровень выявлен только у 7 % испытуемых по результатам пробы Штанге.

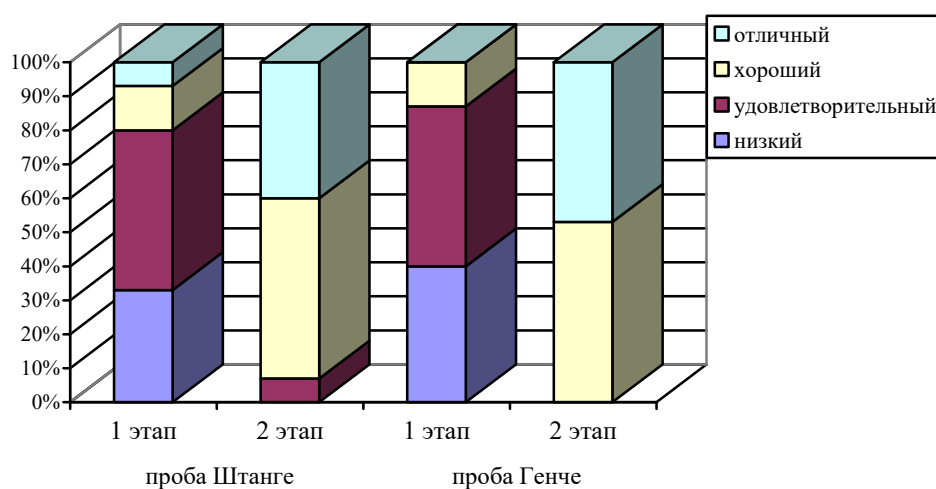


Рисунок 2. Оценка функционального состояния женщин по этапам эксперимента

Оценка плавательной подготовки с помощью теста Купера проводилась в апреле 2018 года, на следующем тренировочном занятии после проведения функциональных тестов (рисунок 3).

Полученные результаты говорят о том, что в течение экспериментальной работы женщины освоили технику плавания, уровень функционального состояния и плавательной подготовки достаточно высок, с дистанцией справились все участницы эксперимента, полностью, без остановок проплыли всю дистанцию с сохранением темпа. Удовлетворительный результат был отмечен у 7 % испытуемых, остальные распределились между хорошим и отличным показателем, то есть участницы проплыли более 400–500 метров за 12 минут.

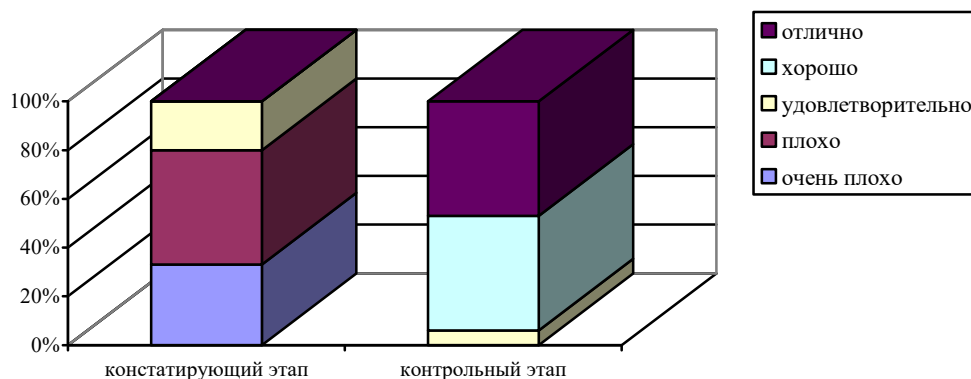


Рисунок 3. Результаты оценки уровня физической работоспособности женщин по этапам эксперимента

Выводы. Разработанная программа занятий кондиционным плаванием с женщинами 30-40 лет предполагала комплекс разнообразных воздействий, направленных на изучение и совершенствование техники плавания, развитие физических качеств и функционального состояния организма с применением методов спортивной тренировки, с учетом индивидуального состояния занимающихся и контроля во время и после тренировочных занятий.

Итоги контрольного исследования эксперимента демонстрируют достоверные позитивные различия во всех показателях, характеризующих уровень функционального состояния и настроения женщин 30-40 лет, занимающихся кондиционным плаванием.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что процесс кондиционной тренировки по плаванию с женщинами 30-40 летнего возраста будет осуществляться более эффективно, если подобраны комплексы упражнений, выполняемых в различных оптимальных режимах, для совершенствования плавательной подготовки. Используемые методы спортивной тренировки повышают физическое и психологическое состояние женщин 30-40 лет, что позволяет говорить о подтверждении гипотезы работы.

Литература:

1. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: Учебное пособие для студентов вузов / Н. Ж. Булгакова. – М.: Академия, 2008. – 429 с.
2. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Академия, 2010. – 476 с.
3. Скрипко, А. Д. Технологии кондиционной и спортивной подготовки в системе физического воспитания учащихся и студентов / А. Д. Скрипко. – М.: Физическая культура и спорт, 2008. – 210 с.

Педагогика

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

студентка Камзолова Людмила Александровна

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

студентка Пахомова Ирина Валерьевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ « ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье обсуждаются особенности модели «перевернутое обучение». Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого ученика при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода. Приведены примеры ИКТ-инструментов для реализации модели на уроках информатики.

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутое обучение», интерактивный рабочий лист, интерактивное задание.

Annotation. The article discusses the features of the "flipped learning" model. Advantages of using the "flipped learning" model: saving time in class; the possibility of different levels of learning; individual tempo for each student when mastering theoretical material; conditions for use in the lesson of joint activities, the project method. Examples of ICT tools for implementing a model in computer science lessons are given.

Keywords: blended learning, «flipped learning», interactive worksheet, interactive task.

Введение. В связи внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в педагогическом сообществе активно обсуждается вопрос применения инновационных моделей использования ИКТ на уроках для реализации системно-деятельностного подхода.

Сегодня внимание многих педагогов обращено к смешанному обучению. Смешанное обучение (blended learning) – это образовательная технология, совмещающая обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, предполагающая элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1]. Среди различных моделей смешанного обучения выделяют «перевернутое обучение», «смена рабочих зон», «автономная группа», «индивидуальная траектория». Из всех перечисленных моделей наиболее простой в организационном плане может считаться модель «перевернутого обучения», т.к. для ее реализации не требуется специально оборудованного компьютерного класса.

«Перевернутое обучение» (flipped learning) – это модель обучения, при которой знакомство с теоретическим материалом происходит за пределами образовательной организации. На уроке учитель организует практическую работу по отработке навыков применения изученного самостоятельно материала, т.е. классная и домашняя работы «меняются местами», «переворачиваются».

На уроке происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний, которая может проходить в формате групповой работы, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах.

Модель «перевернутое обучение» достаточно новое явление в образовании, однако имеет значительный интерес среди ученых и учителей-практиков. Подробно она описана в книге Н.В. Андреевой, Л.В.Рождественской, Б.Б. Ярмахова «Шаг школы в смешанное обучение» [1]. Преимущества и сложности реализации перевернутого обучения обсуждаются в [2, 3, 11]. Авторы подчеркивают, что одна из ключевых проблем при организации перевернутого обучения – электронные образовательные ресурсы, которые учитель должен предоставить обучающимся для изучения нового материала. Это должен быть тщательно отобранный и хорошо структурированный материал, соответствующий конкретному учебнику, быть понятными ученику, давать возможность проявлять самостоятельность и активность. Например, это могут электронные формы учебников [12]. Эффективно применение небольших видеороликов. Это может быть авторский видеоролик, или учитель может подобрать соответствующее видео в Интернет.

Ярким примером реализации модели «перевернутое обучение» на уроках химии является сайт (<https://sites.google.com/site/chemistryflipped>), разработанный учителем химии гимназии № 9 г. Воронежа Пономаревой Е.А. На сайте представлены сценарии 34 уроков. Все видео записаны автором с помощью сервиса <https://screencast-o-matic.com>.

Особый интерес для нашего исследования представляют публикации по использованию перевернутого обучения при обучении информатике [4, 14], а также работы, посвященные ИКТ-инструментам для реализации данной модели [5, 7, 8, 13]. Организация перевернутого обучения информатике рассматривается нами как актуальная научно-практическая задача.

Изложение основного материала статьи. Интерес к применению модели «перевернутое обучение» сегодня достаточно широк. Поэтому для освоения данной модели проводятся всевозможные мастер-классы и тренинги. Назовем некоторые из них, материалы по которым находятся в открытом доступе. Это, например, мастер-класс Курвита М. «Перевернутый класс: сценарии в педагогической практике». Материалы размещены на сайте: <https://sites.google.com/site/scenarioforflippedclassroom>. Любой педагог может познакомиться с подходами, особенностями перевернутого обучения. Имеются сценарии «перевернутых уроков». Материалы мастер-класса «Перевернутый класс» как активная форма учебной деятельности в условиях введения ФГОС» размещены на вики-сайте Владимирского института развития образования (<https://goo.gl/1bAxYZ>). Приводятся алгоритмы создания перевернутых уроков. Разбираются достоинства и риски перевернутого обучения. Приведено большое количество полезных ресурсов.

Интересные материалы представлены в дистанционном курсе «Реализация деятельностного подхода и формирование образовательных результатов обучающихся в рамках образовательной модели «перевернутое обучение» Самарского областного института повышения квалификации. На сайте курса (<https://sites.google.com/site/flipclass0sipkro>) обсуждается ресурсное, технологическое и инструментальное обеспечение «перевернутого обучения».

На сайте имеются страницы: «Анализ дидактического потенциала образовательных ресурсов сети Интернет»; «Трансляция контента в образовательной модели «перевернутое обучение»; «Проектирование интерактивных заданий с помощью сервисов Web 2.0»; «Создание скринкастов и освоение приемов публикации видео в сети Интернет»; «Технологии сопровождения образовательной модели «перевернутое обучение». Размещены сценарии «перевернутых» уроков учителей физики, химии, биологии.

Отличная подборка ресурсов по «перевернутому обучению» размещена на Тольяттинском вики-портале (<https://goo.gl/FEvC6g>).

Авторы публикаций, посвященных применению перевернутого обучения на уроках информатики, подчеркивают преимущества перевернутого урока перед обычным: усиление самостоятельной работы обучающихся, творчества, раскрытия индивидуальных особенностей при сохранении возможностей для коммуникации с другими обучающимися и преподавателем.

Но в тоже время все авторы подчеркивают, что перед учителем встанут две основные проблемы: как обеспечить обучающихся качественными ресурсами для самостоятельной домашней работы и как организовать учебную деятельность в классе?

Каждая из проблем распадается на несколько самостоятельных. Домашнюю работу удобнее всего предложить обучающимся на основе электронных ресурсов. Для того понадобятся ресурсы, содержащие объяснение нового материала; интерактивные тренажеры, которые помогут обучающимся запомнить ключевые понятия темы; инструменты формирующего оценивания, с помощью которых ученик сможет убедиться, что он разобрался с темой.

Подобранные в Интернете или сконструированные самостоятельно ресурсы предпочтительно собрать в одном месте, где обучающиеся могли бы в любой момент посмотреть материалы предыдущих тем, где ресурсы могли бы быть снабжены комментариями, вопросами, ссылками на дополнительные источники. Это может быть вики-сайт [10], Google-сайт или Google-форма [9], различные конструкторы интерактивных уроков.

Большое количество полезных ресурсов для организации перевернутого обучения преподаватель может найти на портале «Единая коллекция ЦОП» (<http://school-collection.edu.ru>). Среди ресурсов есть видеоролики, текстовые файлы, 3D-анимация, интерактивные задания, тренажеры и т.д.

Отличный теоретический материал, домашние задания и контрольные работы, в т.ч. по информатике, преподаватель найдет на портале «ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru>).

Замечательный ресурс – Learningapps.org (<https://learningapps.org>), конструктор интерактивных упражнений, в котором преподаватель может сам создавать задания для обучающихся (ребусы, кроссворды, викторины, интерактивные игры, задания на классификацию, на заполнение пропусков и др.). Примеры некоторых авторских заданий: кроссворд по теме «Интернет» (<https://learningapps.org/display?v=pq9kyvwdt17>); задания на классификацию «Поколения ЭВМ» (<https://goo.gl/f3cyWM>) и «Отечественные Интернет-сервисы» (<https://goo.gl/PoH4qN>). Задания может создавать не только преподаватель, но и сами обучающиеся могут готовить задания друг для друга.

Можно назвать и другие сервисы для создания интерактивных заданий: <http://www.classtools.net/>, <https://h5p.org>, Google рисунки.

Авторами выполнена подборка некоторых образовательных ресурсов по информатике для обучающихся 10 класса по теме «Информация и информационные процессы».

Название ресурса	Описание ресурса
Видеоролик «Понятие информации» https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=ApNQT8SWYAY	Выложен на сайте «Инфоурок» https://infourok.ru . Продолжительность 8.53 мин. Дается понятие информации и информатики. Рассматриваются основные разделы информатики. Понятие информации рассматривается с точки зрения технических устройств, биологии, физики, философии. Разбираются свойства информации.
Видеоролик «Измерение информации. Содержательный подход» https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=G-a0amN5Vsc	Выложен на сайте «Инфоурок» https://infourok.ru . Продолжительность 10.09 мин. Рассказывается о вкладе К.Шеннона в теорию информации. Дается понятие неопределенности знаний. Вводится понятие бита. Приводится формула для вычисления количества информации. Рассмотрено несколько примеров на вычисление количества информации.
Видеоролик «Измерение информации. Объемный подход» https://www.youtube.com/watch?v=EzOORcAjnBc&t=15s	Выложен на сайте «Инфоурок» https://infourok.ru . Продолжительность 6.42 мин. На конкретном примере выполнено сравнение содержательного и алфавитного подходов измерения информации. Объясняется принцип двоичного кодирования. Рассматривается кодовая таблица ASCII. Вводится понятие мощности алфавита, информационной емкости символа. Приводятся единицы измерения информации.
Видеоролик «Формула Шеннона» https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=-NyZeGLFwsk	Выложен на сайте центра онлайн обучения «Фоксфорд». Продолжительность 4.19 мин. Объясняется формула Шеннона для разноразмерных событий. Приведен пример вычисления количества информации.
Видеоролик «Передача информации» https://www.youtube.com/watch?v=k7kZkiiTqs	Выложен на сайте «Инфоурок» https://infourok.ru . Продолжительность 11.33 мин. Приводится краткая история средств передачи информации. Разбираются компоненты схемы передачи информации. Назначение кодирующего и декодирующего устройства. Классификация систем связи. Скорость передачи информации. Пропускная способность канала. Технические линии передачи информации.
Предмет «Информатика» на портале ЯКласс https://www.yaklass.ru/p/informatika	В разделе «Информация и информационные процессы» представлены следующие темы» 1. Понятие информации, информационные процессы 2. Кодирование информации 3. Измерение информации 4. Скорость передачи информации 5. Представление числовой информации в компьютере 6. Представление нечисловой информации в компьютере 7. Информационная деятельность человека и использование в ней компьютерных технологии
Задание на классификацию https://learningapps.org/3797335	Задание на сайте https://learningapps.org на классификацию видов информации
Задание на установление соответствия https://learningapps.org/1696317	Задание на сайте https://learningapps.org на установление соответствия между свойствами информации и их описанием
Задание на классификацию https://learningapps.org/1029564	Задание на сайте https://learningapps.org на классификацию носителей информации
Задание на соответствие https://learningapps.org/463645	Задание на сайте https://learningapps.org на соответствие по теме «Носители информации»
Игра «Кто хочет стать миллионером» https://learningapps.org/1130967	Задание на сайте https://learningapps.org в виде игры «Кто хочет стать миллионером» по теме «Кодирование информации»
Задание на заполнение пропусков https://learningapps.org/1685124	Задание на сайте https://learningapps.org на заполнение пропусков по теме «Единицы измерения информации»

Эффективными инструментами для организации перевернутого обучения, причем как для использования в домашней работе, так и для организации работы в классе, являются интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Интерактивный рабочий лист – электронный ресурс, созданный учителем для самостоятельной работы обучающихся на уроке или в качестве домашнего задания. Различные примеры интерактивных рабочих листов подобраны в [6].

Создавать интерактивные рабочие листы можно с использованием документов совместного редактирования или сервисов, специально предназначенных для создания ИРЛ.

Примеры использования Google-форм для создания интерактивных рабочих листов по информатике: «Обработка текстовой информации» (<https://goo.gl/bASUS1>), «Понятие информации» (<https://goo.gl/dd2Cax>), «Способы записи алгоритмов» (<https://goo.gl/ki9A7s>). В каждом примере обучающимся предлагается

посмотреть дома короткие видеоролики, ответить на вопросы теста, выполнить дополнительное творческое задание.

Еще один вариант для создания интерактивных рабочих листов – сервис <https://app.wizer.me>, вошедший в 2016 году в десятку лучших сервисов для образования. Здесь можно создавать свои ресурсы или взять работы, подготовленные другими педагогами. Примеры интерактивных рабочих листов по информатике на основе сервиса <https://app.wizer.me>: «Поиск в Интернете» (<https://app.wizer.me/preview/C92G89>), «Алгоритм и исполнитель» (<https://app.wizer.me/preview/YR06Q>), «Типы алгоритмов» (<https://app.wizer.me/preview/WQ3R0R>), «Измерение информации» (<https://app.wizer.me/preview/UKIT5J>).

При перевернутом обучении меняются формы деятельности и в классной работе. Если раньше учителю надо было объяснить новый материал, проверить его понимание, предлагая репродуктивные задания, то теперь можно сразу двигаться дальше. На уроке появляется время для проектной, творческой деятельности, организации совместной работы обучающихся. Здесь полезными могут быть различные сервисы Веб 2.0. Примеры использования сервисов можно найти в пособии [6].

Выводы. Организация обучения по модели «перевернутого обучения» может быть эффективной для любых дисциплин. Для информатики, это тем более, может дать положительный эффект, вследствие большой практической направленности дисциплины.

Преимуществами от использования модели «перевернутое обучение» являются: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода; возможность использовать качественные электронные образовательные ресурсы и др.

Перевернутый класс характеризуется сменой роли преподавателя, который оставляет свою центральную позицию в пользу большего взаимодействия и сотрудничества в процессе обучения. Также происходит изменение роли обучающихся, многие из которых ранее были пассивными участниками процесса обучения, где знания преподносились им в готовом виде. Перевернутая модель возлагает больше ответственности за обучение на плечи обучающихся, давая им больший импульс к знаниям.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.
2. Брыксина О.Ф. Инновационные технологии в образовании: где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 53-57
3. Денисова Е. В. Использование модели «перевернутый класс» при изучении информатики // XIII Южно-Российская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс] URL: <http://ito.evnts.pw/materials/126/15931>
4. Касимова О. А., Орлов А. Г. Применение технологии смешанного обучения в модели «перевернутый класс» на уроке информатики по теме «Системы счисления» // Молодой ученый. 2017. №17. С. 11-15.
5. Круподерова Е.П., Белова Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 229-232.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.
8. Круподерова Е.П., Глинов М.М. ИКТ-инструменты для перевернутого обучения // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2017. С. 114-119.
9. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 37-43.
10. Круподерова К.Р., Плесовских Г.А. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 283-289.
11. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 177-181.
12. Лескина И.Н. Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области // Нижегородское образование. Н. Новгород, 2017. № 1. С. 104-110.
13. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 112-118.
14. Ремезова Е. Г. Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики // Материалы III Международной научно-практической конференции «Инновации в информационных технологиях и образовании» «ИТО-Москва-2014». [Электронный ресурс] URL: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840>

УДК:37.02

старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна

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

студент Бобров Сергей Александрович

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

студент Калмин Андрей Романович

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Проанализирован дидактический потенциал сетевой проектной деятельности обучающихся, организованной в рамках основной профессиональной образовательной программы, для мотивации учебной деятельности студентов. Приведены примеры организации учебной и внеаудиторной проектной деятельности студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина для повышения эффективности реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Информационные системы и технологии».

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, мотивация, проектная деятельность, учебный проект, неделя российской информатики, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The didactic potential of the network project activities of students, organized as part of the main professional educational program, to motivate students' learning activities is analyzed. Examples of the organization of educational and extracurricular project activities of students of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University to improve the effectiveness of the implementation of the basic professional educational program in the direction of training "Information systems and technologies."

Keywords: basic professional educational program, motivation, project activity, educational project, Russian informatics week, Web 2.0 services.

Введение. Новые ориентации профессионального образования требуют не просто изменения тех или иных компонентов образовательной деятельности, а комплексной системной модернизации образовательного пространства, системообразующим фактором которого является жизненный цикл обучения профессии, интегрированный в основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) [12].

Одна из основных задач, решаемых в рамках ОПОП – мотивация учебной деятельности студентов. В развитии мотивации личности студента важную роль играют мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Авторы статьи [10] подчеркивают, что даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении.

Чтобы создать условия для приобретения будущими бакалаврами направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» уверенности в правильности выбора ИТ-сферы преподаватели кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина используют возможности учебной и внеаудиторной проектной деятельности обучающихся.

Несмотря на то, что проектному методу уже более ста лет, он и сегодня является актуальным [2]. Это объясняется адаптируемостью метода к вызовам времени. Время со своими вызовами определяет инструментальную базу проектной деятельности. Сегодня эту инструментальную основу составляют средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, сетевые социальные сервисы (сервисы Веб 2.0).

Сегодня проектная деятельность носит сетевой характер. Сетевая проектная деятельность служит средством мотивации обучающихся к получению образования в области ИТ [4], реализации компетентного подхода в обучении [8, 9], формирования ИКТ-компетентности студентов и преподавателей [3], организации единого информационно-творческого образовательного пространства ОПОП [7, 14], проектирования индивидуальных образовательных траекторий [13].

Изложение основного материала статьи. Сегодня перед каждым университетом в России стоит задача повышения качества высшего образования. Это необходимое условие конкурентоспособности вуза. Качество, предоставляемых вузом услуг, зависит от качества реализуемых образовательных программ. Основная профессиональная образовательная программа разрабатывается выпускающей кафедрой на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки с учетом потребностей регионального рынка труда, требований федеральных органов исполнительной власти и соответствующих отраслевых требований.

Процесс проектирования и разработки основных образовательных программ является одним из основных процессов Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина (НГПУ). Формированию информационно-образовательной среды ОПОП посвящено исследование [5]. При этом одной из целей формирования информационно-образовательной среды ОПОП является создание условий для развертывания сетевой проектной деятельности обучающихся. Проектная деятельность студентов направления подготовки «Информационные системы и технологии» начинается с первых месяцев обучения в НГПУ в рамках модуля «Информационные технологии». В данный модуль входят дисциплины «Информатика», «Информационные и коммуникационные технологии», «Интернет-технологии», учебное событие «Неделя российской информатики».

В каждой из дисциплин ежегодно проводятся учебные проекты. При этом активно используются сетевые социальные сервисы, такие как вики, документы и таблицы совместного редактирования, on-line опросники, on-line ментальные карты и ленты времени, инфографика, on-line презентации.

Организация проектной деятельности в рамках дисциплин «Информатика», «Информационные и коммуникационные технологии», «Интернет-технологии» и используемые сервисы Веб 2.0 представлены в таблице.

Дисциплина	Организация проектной деятельности	Сервисы Веб 2.0
Информатика	Учебный проект «На пути к информационному обществу». Примеры исследовательских работ студентов: «Становление концепции информационного общества», «Положительные и отрицательные тенденции развития информационного общества», «Особенности формирования информационного общества в России», «Информационная безопасность общества и личности», «Информационные войны», «Информационные ресурсы», «Информационная культура». Адрес проекта на вики-сайте НГПУ: https://goo.gl/uDJoVE Основополагающий вопрос проекта: Как прогресс меняет нашу жизнь.	Проект размещен на вики-сайте НГПУ https://wiki.mininuniver.ru . Примеры сервисов: https://www.timetoast.com , http://www.tiki-toki.com для построения лент времени «Информационные революции», «История информационных войн», «Нормативная база информатизации в России»; сервисы https://www.mindomo.com , http://www.mindmeister.com , https://bubbl.us для построения кластеров и ментальных карт «Классификация информационных ресурсов», «Угрозы информационной безопасности», «Составляющие информационной культуры», «Тенденции развития информационного общества»; https://www.easel.ly , https://piktochart.com для инфографики «Методы ведения информационных войн», «Компьютерное пиратство», «Доктрина информационной безопасности»; on-line виртуальные доски (https://padlet.com http://www.twiddla.com): «Правила безопасного поведения в Интернет», «Сетевой этикет»
ИКТ	Создание сетевого портфолио самостоятельных работ по освоению текстового редактора, табличного процессора, графических редакторов, СУБД	Портфолио размещены на Google-дискх студентов (например, https://goo.gl/P966i4). Ссылки помещены на личных страницах студентов на вики-сайте НГПУ https://wiki.mininuniver.ru .
Интернет-технологии	Индивидуальный проект в виде Google-сайта. Страницы сайта: «Об Интернете», «История Интернета», «Основные сервисы Интернет», «Поиск информации в Интернет», «Вики-технология», «Облачные сервисы», «Средства визуализации», «On-line презентации», «Полезные ресурсы».	В Google-сайт интегрированы лента времени «История Интернета» (сервис https://www.timetoast.com), вебмикс с полезными ресурсами (сервис https://www.symbaloo.com), Google-документ с классификацией сервисов Интернет. По каждому сервису студенты представили обучающие презентации, скринкасты, авторские примеры использования сервисов. Пример сайта: https://sites.google.com/view/arkalmin

Отдельного внимания заслуживает организация проектной деятельности в рамках учебного события «Неделя российской информатики». Учебное событие ежегодно проводится кафедрой прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина в декабре и приурочено к международной акции «Всемирный час кода» и дню российской информатики – 4 декабря. Учебному событию как способу мотивации студентов к освоению информационных технологий посвящена статья [1].

В рамках данного события проходят различные мероприятия, цель которых – открыть для будущих ИТ-специалистов удивительный мир информатики и программирования. Одним из наиболее ярких событий «Недели российской информатики» становится сетевой проект для первокурсников по истории отечественной информатики.

В 2016 году проект назывался «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра» (адрес проекта: <https://goo.gl/NsDkKe>). Студенты разделились на четыре группы: «Отечественная вычислительная техника: вчера, сегодня, завтра», «Отечественные программные продукты: вчера, сегодня, завтра», «Отечественный Интернет: вчера, сегодня, завтра», «Советские инженеры и IT-специалисты России». Результаты исследований были представлены с помощью таких сетевых сервисов, как вики, документы совместного редактирования, online инструменты визуализации и презентации, виртуальные доски, инфографика и др.

В 2017 году был проведен проект «Виртуальный музей отечественной информатики» (<https://goo.gl/rdbNKf>). В 2018 году студентам предлагалось создать энциклопедию российской информатики, визуализировав с помощью сервисов Веб 2.0 слова на разные буквы русского алфавита, связанные с российской информатикой. В энциклопедию вошли известные отечественные ученые, ЭВМ, программные продукты, языки программирования.

Участники проекта продемонстрировали не только хорошее знание истории отечественной информатики, но и навыки владения сервисами Веб 2.0. Например, с помощью ментальной карты студенты представили ЭВМ «Орион» (<https://goo.gl/bcg8vW>), ее основные характеристики, особенности и недостатки. Ментальная карта построена с помощью сервиса <https://www.mindomo.com>. ЭВМ «Весна» участники представили в виде инфографики (<https://goo.gl/XjYxfu>) с помощью сервиса <https://www.easel.ly>. Основные элементы, характеристики и функции машины «ГИФТИ» представлены студентам на интерактивной доске (<https://goo.gl/E4eB6D>) с помощью сервиса <https://padlet.com>. Основные заслуги Глушкова Виктора Михайловича участники представили в виде ленты времени (<https://time.graphics/line/192051>), использовался сервис <https://time.graphics>. О машинах серии «Минск» был создан Google-сайт (<https://goo.gl/Ewul4f>). На

сайте представлены основные характеристики каждой машины серии, проведен их сравнительный анализ в Google-таблице, по результатам сравнительного анализа построена диаграмма.

Сетевая проектная деятельность на первом курсе способствует не только мотивации студентов к учебной и будущей профессиональной деятельности, но и формирует навыки работы в команде, умения строить коммуникации, выполнять самооценивание и взаимооценивание выполненных исследований, проводить рефлексию. Такую рефлексию студентам предлагается провести через написание эссе «Что мне дала работа в модуле «Информационные технологии». В своих эссе студенты отмечают важность навыков работы с информацией, оценки ее достоверности, освоение сервисов Веб 2.0, и, практически все, благодарят за возможность получения навыков командной работы в проектах.

Для формирования необходимых универсальных и профессиональных компетенций студентов большое значение имеет не только учебная, но и внеаудиторная проектная деятельность. Ее организация в рамках основной профессиональной образовательной программы обсуждается в [6, 11].

В качестве примера такой внеаудиторной проектной деятельности будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» можно привести сетевой проект «Выходи в Интернет», который студенты первого курса провели для школьников Нижегородской области весной 2018 г. Организаторы проекта предложили школьникам вместе выйти Интернет, чтобы расширить свой кругозор, повысить уровень культуры, приобрести навыки самообразования, убедиться в возможностях Интернета для получения нового знания и необходимых ИКТ-навыков, сформировать навыки этического и безопасного поведения в Интернет, отбора качественных Интернет-ресурсов. На каждом этапе проекта происходило освоение участниками современных сетевых сервисов: вики, документов совместного редактирования, лент времени, ментальных карт, инфографики, виртуальных досок и т.п. В проекте приняли участие 18 команд обучающихся 9-11 классов школ, учреждений среднего профессионального образования Нижегородской области.

На подготовительном этапе проекта проходила регистрация команд на сайте <https://wiki.mininuniver.ru>. Каждой команде нужно было создать страницу команды в проекте. Пример страницы команды: <https://goo.gl/kR8ghF>. Кроме того, подготовительный этап содержал задание «Возвращение в реальный мир». 24 марта во всем мире проводится «День выключения». Участникам проекта предлагалось 24 марта всей командой отключить свои компьютеры и всем вместе провести время без Интернета. Следовало запечатлеть свой «День выключения» на фото, где должна быть изображена вся команда. На совместной on-line доске нужно было рассказать о проведенном дне с командой без Интернета, приложить фотографии. Результат: https://padlet.com/kceni_21_01_99/bgv86cn2ubqg.

Первый этап проекта «Пользуясь достоверными ресурсами» содержал два задания. В первом задании было необходимо подобрать интернет-ресурсы, посвященные Всемирному дню авиации и космонавтики и провести анализ этих ресурсов на достоверность по предложенной методике оценки сайтов. Во втором задании, используя информацию из подобранных Интернет-ресурсов, нужно было создать инфографику и разместить на одном слайде в совместной on-line презентации (<https://goo.gl/ZaET7m>).

Второй этап проекта «Виртуальная экскурсия» был посвящен 150-летию со дня рождения М. Горького. В первом задании участникам проекта предлагалось создать свой музейно-туристический маршрут по местам, связанным с жизнью и творчеством писателя. Маршрут нужно было представить в виде Яндекс или Google-карты. Второе задание называлось «Читаем Горького!». Участникам нужно было снять видеоролик и выложить его на свой Youtube-канал. В ролике участники читали отрывки из произведений Максима Горького на фоне памятников или портретов писателя. Можно было создать плейкаст с отрывком из произведения Максима Горького. При этом предлагалось использовать фотографии писателя. Пример плейкаста (<https://goo.gl/Vz7vfk>).

На третьем этапе «Повышаем свой культурный уровень» организаторы для каждой команды подготовили пазл одного из объектов ЮНЕСКО. Необходимо было собрать пазл, узнать объект ЮНЕСКО, найти видео про этот объект. К найденному видео придумать три вопроса и разместить их вместе с видео с помощью одного из предложенных сетевых сервисов.

На четвертом этапе участникам нужно было подготовить интерактивный плакат на тему «Используем Интернет эффективно, этично и безопасно». На заключительном этапе участники проекта сочиняли гимны Интернету, писали отзывы на совместной виртуальной доске.

На примере сетевого проекта для школьников «Выходи в Интернет» мы постарались продемонстрировать, что применение сетевой проектной деятельности может служить цели мотивации обучающихся к изучению информационных технологий, освоению современных сетевых сервисов, а для студентов – это возможность самореализации и саморефлексии.

Выводы. На примерах сетевой проектной деятельности обучающихся, организованной в рамках основной профессиональной образовательной программы «Информационные системы и технологии», мы показали ее возможности для мотивации студентов к учебной и будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 7.
2. Газизова Т.В., Колесникова Т.А., Пеленков А.И. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 79-85.
3. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов. // Наука и школа. 2010. № 4. С. 19-21.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области ИТ. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
5. Круподерова Е.П., Калинин Т.И. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 277-283.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
7. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.

8. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.
9. Круподерова К.Р., Румянцева А.С. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентного подхода в обучении. // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 351-359.
10. Леванова А.Е., Урайская И.Н. Формирование у студентов мотивации к обучению. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 11. С. 121-125
11. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. №2.
12. Самарханова Э.К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. 2016. №4. С. 19.
13. Самарханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий. // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 3
14. Semarkhanova E.K., Bakhtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V. Information technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. Pp. 179-186.

Педагогика

УДК:37.06

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей индивидуального стиля учителей в зависимости от стажа и дисциплин преподавания. В статье показаны результаты исследования на примере учителей школ, проведен анализ особенностей деятельности учащихся у учителей различной предметной направленностью.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, стаж, особенности стиля обучения.

Annotation. This study examined the peculiarities of individual style of teachers depending on seniority and disciplines teaching. The article shows the results of the research on the example of schoolteachers, the analysis of the features of teachers of different substantive focus.

Keywords: individualnyj style, experience, particular learning style.

Введение. В современных условиях гуманизации образования индивидуальный стиль рассматривается как ведущая характеристика учителя, обеспечивающая всестороннее развитие учащихся и реализацию личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности. Основные вопросы, посвященные вопросам стиля деятельности педагогов, рассмотрены в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочка, М.Р. Щукина и др. авторов.

Большое внимание обращается на изучение стиля профессиональной педагогической деятельности, проявляющегося в субъект-субъектном взаимодействии (И.А. Зимняя, В.С. Мерлин). Выделяют структуру стиля педагогической деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова); способности личности к педагогической деятельности (Н.А. Аминов). Социально-психологическая составляющая стиля деятельности учителя конкретизируется в анализе стиля общения педагога и учащегося (В.А. Кан-Калик). Выполнены исследования структурно-содержательных особенностей индивидуального стиля деятельности (Л.Я. Дорфман, Е.А. Климов, В.С. Мерлин); влияние индивидуальных характеристик субъекта на формирование стиля деятельности (Е.П. Ильин); способов взаимодействия личности с социальным окружением (А. Адлер). Существует ряд исследований стиля профессиональной деятельности как компонента индивидуального стиля (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.А. Толочек, М.Р. Щукин).

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент индивидуальный стиль профессиональной деятельности понимается как целостное психическое образование, включающее сознательные и бессознательные механизмы адаптации человека к профессиональной среде и способы осуществления профессиональной деятельности (В.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек, М.Р. Щукин).

В исследованиях представителя Пермской психологической школы Мерлина В.С. сформированы принципы системного исследования способностей в русле интегрального исследования индивидуальности человека. Накоплен фактологический материал, характеризующий общие и профессиональные способности. Сформулирована обобщающая концепция специальных способностей учителя. Обнаружено, что структуры интегральной индивидуальности учителей обладают как сходством, так и некоторой спецификой в зависимости от преподаваемого предмета и этапа профессионального становления.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

В данной работе представлены результаты исследования основных типов и характер проявления индивидуального стиля деятельности педагогов в зависимости от их предметной направленности и этапа профессионального становления; уточнено влияние индивидуального стиля педагогической деятельности на

эмоциональное состояние учащихся, удовлетворенность их учебным процессом, развитие у них познавательной активности. Полученные результаты могут быть использованы в образовательном процессе школ, психологической службе системы образования, в эмпирических исследованиях, а также в работе учителя любого профиля.

Эмпирическое исследование особенностей индивидуального стиля деятельности педагогов проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Кондрово. Выборка состояла из 60 педагогов из них: 30 преподавателей по естественно-математическим и техническим дисциплинам (информатика, физика, технология) и 30 преподавателей - по гуманитарным дисциплинам (история, литература, русский язык) с различным стажем профессиональной деятельности: одна группа составлена – 5-10 лет педагогического стажа (этап профессионального совершенствования); вторая группа – 15-20 лет педагогического стажа (этап профессиональной зрелости).

Для определения типов индивидуального стиля деятельности, стилей педагогического общения и эффективности профессиональной деятельности педагогов различной предметной направленностью и стажем профессиональной деятельности использовались следующие методики: “Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности” (А.М. Маркова и А.Я. Никонова), “Диагностика стилей педагогического общения” (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), “Интегральная оценка профессиональной деятельности учителя” (Н.П. Фетискин).

Обратимся к анализу полученных результатов по доминирующему стилю педагогической деятельности учителей с разным стажем работы. У педагогов со стажем работы 5-10 лет доминирующим стилем педагогической деятельности является РИС (61% совпадений по всем пунктам; $Mx=10,4$; $\sigma=2,4166$). Наименее выражен ЭИС (52% совпадений, $Mx=7,8667$; $\sigma=1,6275$). У педагогов со стажем работы 15-20 лет доминирующим стилем деятельности является РИС (60% совпадений по всем пунктам, $Mx=10,233$; $\sigma=2,7287$). Наименее выражен ЭИС (52% совпадений, $Mx=7,6$; $\sigma=3,3126$).

Анализ результатов по доминирующему стилю педагогической деятельности учителей с различной предметной направленностью показал следующее: у педагогов с естественно-математической и технической предметной направленностью доминирующим стилем педагогической деятельности является рассуждающе-импровизационный (РИС) (60% совпадений, $Mx=10,167$; $\sigma=2,9221$). У педагогов с гуманитарной предметной направленностью доминируют РИС (61% совпадений, $Mx=10,467$; $\sigma=2,1715$) и рассуждающе-методичный (РМС) (59% совпадений, $Mx=9,4$; $\sigma=2,2151$).

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитает воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.д.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений.

Анализ моделей педагогического общения в зависимости от стажа работы учителя показал, что у педагогов со стажем работы 5-10 лет доминирующей является модель дифференцированного внимания “Локатор” (54% совпадений, $Mx=6,4333$; $\sigma=2,3048$). Модель дифференцированного внимания (“Локатор”) основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагоги ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении педагог концентрирует на них свое внимание. У педагогов со стажем работы 15-20 лет доминирующими являются: модель дифференцированного внимания “Локатор” (51% совпадений, $Mx=6,4333$; $\sigma=2,3048$) и модель авторитарная “Я сам (а)” (51% совпадений, $Mx=5,1$; $\sigma=2,0224$). Модель авторитарная (“Я – сам”): учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Личная инициатива со стороны обучаемых подавляется.

Статистически значимых отличий по переменным методик у педагогов с разным стажем работы не выявлено (критерий Манна-Уитни, $p>0,05$). Корреляционный анализ по критерию Спирмена позволил выявить у педагогов со стажем работы 5-10 лет положительную статистически значимую связь между эмоционально-методический (ЭМС) и РМС стилями педагогической деятельности ($r=0,67$; $p\leq 0,001$). У педагогов со стажем работы 15-20 лет выявлены положительные статистически значимые связи между ЭМС и РИС ($r=0,45$; $p\leq 0,05$), ЭМС и РМС ($r=0,38$; $p\leq 0,05$); эмоционально-импровизационный (ЭИС) и РИС ($r=0,38$; $p\leq 0,05$); РМС и РИС ($r=0,4$; $p\leq 0,05$) и отрицательная корреляционная связь между ЭИС и РМС ($r=-0,49$; $p\leq 0,01$), при этом РИС имеет наибольшее число статистически значимых связей с другими стилями деятельности, что свидетельствует о том, что с увеличением стажа работы учитель более организованно подходит к процессу организации обучения, но при этом изобретательность в выборе методов и форм обучения уменьшается.

Корреляционный анализ моделей педагогического общения у педагогов с разным стажем работы выявил, что у педагогов со стажем работы 5-10 лет ведущей является модель активного взаимодействия “Союз” и дифференцированного внимания “Локатор”, а со стажем 15-20 лет - неконтактная “Китайская стена” и гипорефлексивная “Тетерев”.

У педагогов с естественно-математической и технической предметной направленностью доминирующей является модель педагогического общения авторитарная “Я сам(а)” (54% совпадений, $Mx=5,4333$; $\sigma=2,1242$). (авторитарная модель (“Я – сам”) описана выше). У педагогов с гуманитарной предметной направленностью доминирующей является модель активного взаимодействия “Союз” (53% совпадений, $Mx=9,0667$; $\sigma=3,0652$). Модель активного взаимодействия (“Союз”). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные, этические и др. проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Статистически значимых отличий по переменным методик у педагогов с разной предметной направленностью не выявлено ($p>0,05$). Корреляционный анализ по критерию Спирмена позволил выявить у

педагогов с естественно-математической и технической направленностью положительные статистически значимые связи между ЭМС и РМС ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$), РИС и РМС ($r = 0,50$; $p \leq 0,01$), отрицательную корреляционную связь между ЭИС и РМС стилями педагогической деятельности ($r = -0,53$; $p \leq 0,01$). У педагогов с гуманитарной направленностью выявлены положительные статистически значимые связи между ЭМС и ЭИС ($r = 0,38$; $p \leq 0,05$), РИС и ЭМС ($r = 0,50$; $p \leq 0,01$); ЭИС и РИС ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$), при этом ЭМС имеет наибольшее число статистически значимых связей с другими стилями деятельности. Корреляционный анализ моделей педагогического общения у педагогов с разной предметной направленностью выявил, что у педагогов с естественно-математической и технической направленностью ведущими являются модели: Диктаторская "Монблан и дифференцированного внимания "Локатор"; для педагогов с гуманитарной предметной направленностью: Дифференцированного внимания "Локатор", неконтактная "Китайская стена", модель активного взаимодействия ("Союз").

Обратимся к анализу характеристики интегральной оценки профессиональной деятельности учителя. Для педагогов со стажем 5-10 лет характерна эмоционально окрашенная, четкая речь (70% по количеству совпадений); интонационная компетентность имеет положительные формы (80%); информативность занятия высокая (87%); преобладает авторитарный стиль педагогического руководства (53%); высокая дидактическая (67%) и методическая (60%) компетентности преподавателей. Для педагогов со стажем 15-20 лет характерна эмоционально окрашенная, четкая речь (80% по количеству совпадений); интонационная компетентность имеет положительные формы (80%); информативность занятия высокая (80%); преобладает демократический стиль педагогического руководства (40%); высокая дидактическая (73%) и методическая (73%) компетентности преподавателей. В зависимости от стажа работы у педагогов со стажем 5-10 лет более высокая информативность занятий; со стажем 15-20 лет - речевая компетентность, дидактическая и методическая компетентность.

Для педагогов с естественно-математической и технической предметной направленностью характерна эмоционально окрашенная, четкая речь (73% по количеству совпадений); интонационная компетентность имеет положительные формы (80%); информативность занятия высокая (83%); преобладает авторитарный стиль педагогического руководства (53%); высокая дидактическая (63%) и методическая (60%) компетентности преподавателей. Для педагогов с гуманитарной предметной направленностью характерна эмоционально окрашенная, четкая речь (77% по количеству совпадений); интонационная компетентность имеет положительные формы (87%); высокая информативность занятия (87%); преобладает авторитарный стиль педагогического руководства (43%); высокая дидактическая (83%) и методическая (77%) компетентность. Мы видим, что у преподавателей гуманитарных дисциплин более характерна эмоционально окрашенная четкая речь, высокая речевая и интонационная компетентность, дидактическая и методическая компетентности, высокая информативность занятий.

Проведем анализ особенностей деятельности учащихся у учителей различной предметной направленностью и стажем профессиональной деятельности. В результате профессиональной деятельности педагогов со стажем работы 5-10 лет у учащихся продуктивность практической деятельности на уроках высокая (70%); целеполагающая направленность учащихся выражена следующими показателями: формальным выполнением ролевого долга (37%), повышением социального статуса (30%); достаточно выражена удовлетворенность учащихся учебным процессом (70%); деятельностные состояния учащихся характеризуются как положительно эмоциональные (63%); доминирует познавательная направленность мыслительной деятельности учащихся (57%).

На занятиях педагогов со стажем работы 15-20 лет у учащихся высокая продуктивность практической деятельности на уроках (73%); целеполагающая направленность выражена следующими показателями: формальным выполнением ролевого долга (27%), творческой самореализацией (27%); удовлетворенность учащихся учебным процессом (50%); деятельностные состояния учащихся характеризуются как положительно эмоциональные (77%); доминирует познавательная направленность мыслительной деятельности учащихся (70%). В результате профессиональной деятельности педагогов первой группы (5-10 лет стажа) учащиеся более удовлетворены учебным процессом; у педагогов второй группы (15-20 лет стажа) выше продуктивность практической деятельности и познавательная деятельность учащихся на уроках.

На занятиях педагогов с естественно-математической и технической предметной направленностью для учащихся характерна высокая продуктивность практической деятельности (67%); целеполагающая направленность учащихся характеризуется несколькими показателями: повышением социального статуса (33%), формальным выполнением ролевого долга (30%), глубоким знанием предмета (27%); выражена разномотивационная неудовлетворенность учебным процессом (53%); деятельностные состояния учащихся характеризуются как положительно эмоциональные (63%); доминирует познавательная направленность мыслительной деятельности учащихся (57%).

На занятиях педагогов с гуманитарной предметной направленностью для учащихся характерна высокая продуктивность практической деятельности (87%); целеполагающая направленность выражена следующими показателями: формальным выполнением ролевого долга (27%), глубоким знанием предмета (27%); четко выражена удовлетворенность учащихся по данным предметам (83%); деятельностные состояния учащихся характеризуются как положительно эмоциональные (80%); доминирует познавательная направленность мыслительной деятельности учащихся (80%). В зависимости от предметной направленности педагогов деятельность учащихся характеризуется следующим образом: продуктивность практической деятельности учащихся, удовлетворенность учебным процессом выше у педагогов, преподающих гуманитарные дисциплины.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Индивидуальный стиль деятельности обусловлен психологически (психофизиологически), формируется во взаимодействии субъекта и объекта; стиль может изменяться при изменении условий деятельности; формирование и развитие стиля связано с формированием и развитием определенных индивидуально - психологических особенностей субъекта. Выделяется четыре подструктуры личности, лежащие в основе выработки индивидуального стиля деятельности: подструктура направленности; подструктура опыта; подструктура форм отражения; биологически обусловленная подструктура.

Индивидуальный стиль деятельности педагогов зависит от стажа профессиональной деятельности и ее предметной направленности. Это объясняется тем, что структура способностей обладает некоторой спецификой в зависимости от предметной направленности деятельности учителя и этапа его

профессионального становления. Анализ деятельности учащихся на уроках учителей разной предметной направленности и разным стажем работы показал, что продуктивность практической деятельности учащихся, удовлетворенность учебным процессом выше у педагогов, преподающих гуманитарные дисциплины.

По результатам исследования индивидуального стиля деятельности педагогов с разной предметной направленностью и стажем работы подобраны рекомендации по совершенствованию учителем индивидуального стиля своей педагогической деятельности, которые были предложены педагогам и администрации школ, на базе которых исследование проводилось.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты. [Текст] / Е.П. Ильин. - Вопр. психол. - 1988. № 6. - с. 85 – 94.
2. Климов, Е.А. Психология индивидуальных различий. [Текст] / Е.А. Климов. - СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. [Текст] / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77. — М. - 1982.
4. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности. [Текст] / В.С. Мерлин. / Под ред. Е.А.Климова. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК. - 1996. — 448 с.
5. Мироненко, И.В. Формирование профессионально-педагогической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства в условиях социально-экономических инновациях: дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2016. - 249 с.
6. Толочек, В. А. проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее. [Текст] / В.А. Толочек. - ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. сер. 14. Психология. - 2010. № 2. - 43 – 51 с.
7. Толочек, В.А.Стили профессиональной деятельности [Текст] / В.А. Толочек. - М.: Смысл. - 2000. - 199 с.
8. Хрусталева, Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: автореф. дис... докт. психол. наук. – Пермь, 2004.
9. Шукин, М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: дисс. ... доктора псих. наук - Пермь, 1994. - 330 с.

Педагогика

УДК:37.032

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрены особенности формирования понятийного компонента технического мышления при изучении химии. Выделены и описаны показатели сформированности критериев развития компонентов структуры технического мышления. Рассмотрены итоги экспериментальных данных по значимости компонентов.

Ключевые слова: техническое мышление, межпредметная интеграция, критерии развития компонентов структуры.

Annotation. Peculiarities of formation of the conceptual component of technical thinking while studying chemistry. Highlighted and describes the articulation of performance criteria for the development of the components of the technical structure of thinking. Reviewed the results of the experimental data on the importance of components.

Keywords: technical thinking, interobjects integration, criteria for the development of the components of the structure.

Введение. В условиях современного общества происходит быстрое устаревание техники и технологий, поэтому техническое мышление должно выйти на качественно новый уровень развития с тем, чтобы, не получая дополнительного образования, выпускник вуза мог адаптироваться к современной техногенной среде. Вместе с тем на практике получается, что многие выпускники испытывают трудности в применении технических знаний в своей профессиональной деятельности. Это акцентирует внимание к проблеме развития технического мышления студентов в системе профессионального образования. Одну из наиболее удачных конкретизаций особенностей технического мышления дает Б.Ф. Ломов. По его мнению, техническое мышление формируется, протекает и выражается определенной деятельностью и, следовательно, предполагает систему навыков и умений.

Ученый-философ М.Л. Шубас [13] определяет техническое (инженерное) мышление, как одну из форм логического отражения действительности, направленную на разработку, создание и применение технических средств и технологических процессов с целью познания и преобразования природы и общества в конкретных исторических условиях.

Изложение основного материала статьи. Исследования психологов (Т.В. Кудрявцева, Н.П. Линьковой, И.С. Якиманской и др.) показывают, что специфичность технического мышления заключается в особенностях процессуальной стороны, которая обусловлена содержанием технических задач и условиями их решения.

Учитывая, что техническое мышление выступает как процесс развития, состоящий из отдельных качественных и структурных изменений, в литературе (Ф.А. Зуева, Т.В. Кудрявцев, М.В. Мухина, А.Н. Прядехо) выделяется четыре уровня его развития. Описаны исследования пространственного воображения (Н.П. Линькова, А.Д. Ботвинников, Н.Ф. Четверухин), психомоторных процессов (З.А. Решетова, М.И. Лесина и др.), в области технического мышления (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская),

где рассматриваются вопросы развития психических процессов, обуславливающих успешность различных сторон технической деятельности.

В настоящее время в структуре технического мышления выделено и исследовано пять компонентов. Понятийный, образный и практический компоненты составляют внутреннюю структуру технического мышления (содержательная сторона мышления), оперативный отвечает за процессуальную (функционально-операционную) сторону мышления, а владение языком техники служит связывающим звеном между теоретическими знаниями, заданными в специфическом виде и применением их в технической деятельности.

В данной работе мы подробно остановимся на особенностях формирования понятийного компонента технического мышления. Понятийный компонент технического мышления обеспечивает сформированность технических понятий. Методологическое значение этого компонента подтверждает М.В. Мостепаненко в монографии «Философия и методы научного познания»: «Наукой надо считать систему научных понятий и предположений о явлениях и законах природы и общества, способную служить теоретической основой для их практического преобразования в интересах всего человечества» [9]. В структуру технического мышления понятийный компонент включается как один из важнейших составляющих, при преобразовании которого и происходит развитие технического мышления.

Технические понятия составляют основу технических и технологических знаний и имеют свои особенности. Во-первых, данные понятия включают в себя сведения из различных наук (прежде всего, химии и физики), причем представляют собой не просто набор определенной информации по предмету, а являются «единством существенных признаков технологического процесса или явления, рассматриваемых под углом зрения разных наук». Во-вторых, технические понятия (какими бы абстрактными они ни были) по духу, по содержанию своему нацелены на практическое использование, имеют прикладной характер.

По мнению Т.В. Кудрявцева, «эта особая структура технических понятий обусловлена многообразием свойств и функций тех материально-технических объектов, существенные связи и отношения которых они – эти понятия и отражают» [7]. Поэтому, в процессе формирования технических понятий в рамках соответствующей учебной дисциплины две относительно самостоятельные психолого-педагогические задачи: получение знаний студентами и обучение приемам их использования слиты воедино во времени, что определяет специфику преподавания многих дисциплин.

Нас интересовал процесс развития технического мышления при обучении химии, поскольку данный курс является не только базовым при изучении дисциплин профессионального цикла, но и обладает широкими возможностями для развития технического мышления студентов. Можно определить роль курса химии для процесса формирования технических понятий. Как отмечалось выше, за сформированность технических понятий, в первую очередь, отвечают знания, полученные при изучении фундаментальных наук. В химии рассматриваются наиболее общие законы, характерные для любых объектов, в том числе и технических. Изучение данной дисциплины позволяет получить современные научные понятия о материи и формах ее движения, веществе как одном из видов движущейся материи, механизмах превращения химических веществ, свойствах технических материалов и применении химических процессов в технике.

Процесс формирования любого понятия можно разделить на следующие части: образование, развитие и интеграция. Нас интересует процесс интеграции химических понятий с понятиями техники, т.е. объединение их в определенные теоретические системы знаний на уровне ведущих законов и теорий, с широким использованием внутрипредметных и межпредметных связей.

Можно выделить следующие основные этапы формирования технических понятий при обучении химии:

1. Углубление содержания понятий за счет раскрытия внутренних закономерностей и изменения внутренних связей между элементами самого понятия.
2. Расширение содержания понятия за счет увеличения его объема, обобщения им новых объектов, установления новых межпонятийных и межпредметных связей, новых классификаций объектов.
3. Преемственное развитие понятия при переходе от одной теории к другой, от одного курса к другому. Это осуществляется путем обогащения понятия путем установления преемственных связей понятий в процессе их развития по спирали.
4. Интеграция понятий, то есть объединение их в определенные теоретические системы знаний на основе глубокого теоретического обобщения с широким использованием внутрипредметных и межпредметных связей.

При выборе оптимальных средств управления процессом формирования технических понятий мы учитывали:

- формирование первоначальных представлений о технических процессах или явлениях, их связях и закономерностях протекания целесообразно осуществлять с привлечением задач описательного типа, что соотносится с ассоциативно-рефлекторной теории управления (В.В. Давыдов, Ю.А. Самарин, Д.Б. Эльконин);
- формирование понятий об абстрактных технических объектах или явлениях, умений свободно оперировать знаниями осуществляется на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) с привлечением задач методологического, объяснительного и творческого типов;
- формирование определенных приемов мышления, практических и интеллектуальных умений организуют с учетом теории алгоритмизации в обучении (В.П. Беспалько, Л.Н. Ланда, А.Я. Лернер), при этом привлекаются задачи методологического и творческого типов.

Для определения уровня развития технического мышления нами использовались экспертное оценивание сформированности компонентов структуры технического мышления. При выявлении критериев к экспертному оцениванию сформированности компонентов технического мышления студентов мы воспользовались разработанными на основе таксономии Б. Блума уровнями усвоения учебного материала, предложенными В.Н. Максимовой и В.П. Беспалько.

Предлагаемые уровни усвоения послужили основой для разработки показателей выделенных критериев развития компонентов структуры технического мышления (таблица 1).

Показатели сформированности компонентов структуры технического мышления

Компоненты	экспертная оценка ЭО (в баллах)		
	1	2 – 3	4
	УУ	Узнавание	Алгоритмический (запоминание) – Эвристический (понимание) –
<i>понятийный</i>	знает отдельно технические и химические понятия; не умеет объяснить техническое явление или процесс с точки зрения химии		умеет раскрывать сущность понятий и применять химические понятия при объяснении технических процессов или явлений
<i>образный</i>	затрудняется начертить схему технического объекта (гальванического и топливного элементов, электролизера и др.) и объяснить принцип его работы (или наоборот); плохо владеет химической символикой и общепринятыми техническими обозначениями		умеет создавать новые образы и видоизменять их, применяет технические решения при работе с химическими объектами, не испытывает затруднений при кодировке и перекодировке информации
<i>практический</i>	знает химические свойства важнейших материалов, применяемых в технике, но затрудняется их объяснить, понимает основные технологии обработки материалов, но не умеет связать с их свойствами и условиями проведения процесса		умеет подобрать технический материал с нужными свойствами, определить области его применения по химическим свойствам, затрудняется составить схему получения материала (вещества) и указать условия протекания реакций
<i>владение языком техники</i>	знает отдельно фрагменты технической и химической символики, испытывает трудности при перекодировании информации		умеет оценивать и грамотно оформлять схемы с помощью условных обозначений, может свободно ими оперировать, понятийную и образную информацию без затруднений задает в знаковом виде (и наоборот)
<i>оперативность</i>	имеет навыки оперативного сбора и обработки информации, на занятиях не укладывается во временные рамки, затрудняется перенести часть алгоритма решения одной задачи в другую или комбинировать разные алгоритмы		Выделяет избыточные или недостающие данные в полученной информации, умеет найти оптимальное решение, осуществляет межпредметный перенос химической информации (символики, свойств, справочных данных и др.) на технические объекты

Различия между показателями по каждому компоненту у студентов контрольной группы (КГдо) и экспериментальной группы (ЭКдо) до начала эксперимента не значимы (критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок $p > 0,05$); после эксперимента различия между экспертными оценками в КГпосле и ЭГпосле по всем показателям значимы ($p < 0,05$). Различия между показателями сформированности компонентов структуры технического мышления в КГдо и КГпосле; ЭКдо и ЭГпосле значимы по всем показателям (критерий T-Вилкоксона для зависимых выборок).

Экспертные оценки сформированности компонентов структуры технического мышления у студентов контрольной и экспериментальной групп

компонент		ЭО (до эксперимента)		ЭО (после эксперимента)	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
понятийный	<i>Mx</i>	1.67	1.63	3.05	3.49
	<i>σ</i>	0.22	0.33	0.46	0.41
	<i>Kв</i>	13.05	20.08	15.24	11.67
образный	<i>Mx</i>	1.36	1.31	2.28	2.92
	<i>σ</i>	0.20	0.13	0.51	0.56
	<i>Kв</i>	14.78	10.09	22.44	19.24
практический	<i>Mx</i>	1.38	1.33	1.80	2.90
	<i>σ</i>	0.16	0.19	0.43	0.46
	<i>Kв</i>	11.42	14.05	24.00	15.74
язык техники	<i>Mx</i>	1.30	1.25	1.81	2.61
	<i>σ</i>	0.15	0.09	0.59	0.60
	<i>Kв</i>	11.71	7.17	32.35	23.12
оперативный	<i>Mx</i>	1.55	1.57	2.53	3.19
	<i>σ</i>	0.22	0.30	0.55	0.45
	<i>Kв</i>	14.43	19.27	21.81	14.02

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа; *Mx* - среднее, *σ* – среднее квадратичное отклонение, *Kв* – коэффициент вариации

По итогам проведенного исследования видно (таблица 2), что наибольший вклад в структуру технического мышления при межпредметном обучении химии вносит его понятийный компонент, это указывает на избыточную теоретичность формируемых понятий, некоторую рассогласованность теоретической и практической подготовки студентов. Далее по уровню сформированности следует оперативный компонент технического мышления, что связано со своеобразием оперирования химико-технологическим материалом. Образный и практический компоненты в экспериментальной группе получили практически одинаковые значения. Наименьший вклад в структуру технического мышления вносит владение языком техники. Это можно объяснить недостаточностью использования символично-графических средств технического характера, что требует дальнейшей корректировки методики предметного обучения.

Выводы. Таким образом, вышесказанное помогло сформулировать дидактические принципы, которые целесообразно положить в основу формирования технических понятий при обучении химии: все термины, понятия и химическая символика должны иметь однозначный смысл и в таком же виде использоваться при описании технических объектов; для формирования интегративной системы знаний все термины, понятия и химические знаки должны находиться в однозначной связи друг с другом и с технико-технологическими терминами, понятиями или знаками; при формировании межпредметных умений должны быть четко выделены технические и технологические объекты их приложения.

Сам процесс обучения должен способствовать формированию технических понятий в соответствии с новыми взглядами на роль личности в современном техногенном обществе. При этом развитие понимается как целеустремлённый процесс функционального совершенствования умственной деятельности студентов в соответствии с требованиями их будущей профессии и условиями работы. Иными словами, это целенаправленный процесс формирования у студентов структуры технического мышления через его отдельные компоненты.

Литература:

1. Гильбух, Ю.З. Развитие технического мышления [Текст] / Ю.З. Гильбух - Школа и производство, 1988. - № 11. - С. 3-6.
2. Зуева, М.В. Развитие учащихся при обучении химии [Текст] / М.В. Зуева. – М.: Просвещение, 1978. – 190 с.
3. Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение [Текст] / Ред. Б.Ф. Ломов и др. М.: Наука, 1977. - 304 с.
4. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. - М.: Просвещение, 1968. - 288 с.
5. Кряжева, Е.В. Развитие технического мышления у будущих специалистов на основе межпредметной интеграции. дис. ... канд. псих.наук. Ярославль, 2009. 179 с.
6. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления [Текст] / Т.В. Кудрявцев. - М.: Педагогика, 1975. - 304 с.
7. Кузнецова, Н.Е. Формирование систем понятий при обучении химии [Текст] / Н.Е. Кузнецова. – М.: Просвещение, 1989. – 145 с.
8. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст]/ Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
9. Мостепаненко, М.В. Философия и методы научного познания [Текст] / М.В. Мостепаненко. - Л.: Лениздат., 1972г.. - 264 с.
10. Поваренков, Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Звезды Ярославской психологии / Под ред. А.В. Козлова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – 2000. – С. 195-218.
11. Тальзина, Н.Ф. Формирование математических понятий [Текст] / Н.Ф. Тальзина // Формирование

приемов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Вентана-Графф. - 1995. – С. 13-18.

12. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений [Текст] / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. - 80 с.

13. Шубас, М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: Стиль мышления, картина мира, мировоззрение [Текст] / М.Л. Шубас. - Вильнюс: Минтис, 1982. - 173 с.

14. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985. - № 2. – С. 31-41.

Педагогика

УДК 371

Доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

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

Сибирский государственный университет науки и технологий

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

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

адъюнкт Куцкель Максим Вячеславович

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

доцент Иванов Игорь Анатольевич

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского (г. Красноярск)

АДМИНИСТРАТИВНАЯ ПРОФИЛАКТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Формирование здорового образа жизни на сегодняшний день является задачей многих государственных органов, организаций и институтов. В целях нивелирования различных внешних условий, оказывающих негативное воздействие на формирование у граждан устойчивого настроя на здоровый образ жизни в правовой системе Российской Федерации разработаны различные профилактические меры. В настоящей статье рассмотрены ряд административно-профилактических мер занимающих важную роль в системе профилактики незаконного оборота наркотиков. Путем анкетирования проанализировано общественное мнение, касающееся отношения к незаконному обороту наркотиков.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, административная превенция, административная ответственность, наркотические средства, система профилактики.

Annotation. The formation of a healthy lifestyle today is the task of many government agencies, organizations and institutions. Various preventive measures have been developed in the legal system of the Russian Federation to neutralize the various external conditions that prevent citizens from developing a sustainable attitude to a healthy lifestyle. This article discusses a number of administrative and preventive measures that play an important role in the prevention of drug trafficking. The public opinion concerning the attitude to drug trafficking is analyzed by means of a questionnaire.

Keywords: healthy lifestyle, administrative prevention, administrative responsibility, drugs, prevention system.

Введение. Здоровый образ жизни является неотъемлемой составляющей большинства социально активных граждан России. В современной жизни популярность и востребованность ведения здорового образа жизни значительно возросла. Такая тенденция наблюдается не только исходя из результатов анкетирования, но и в позициях законодателя. Принимая во внимание Федеральный Закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" можно отметить, что перед большинством государственных органов Российской Федерации поставлена задача по формированию, укреплению и пропаганде здорового образа жизни среди населения страны. Положения данного законодательного акта говорят о значимости и ценности ведения гражданами здорового образа жизни в национальных масштабах. Нельзя оставить без внимания приоритетный проект «Формирование здорового образа жизни», утвержденный протоколом президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. Целью проекта является увеличение доли граждан, регулярно занимающихся спортом с 36.8% в 2017 году до 50% к 2020 году. Данный факт особо актуализирует проведение научных исследований, посвященных вопросу формирования здорового образа жизни и профилактике вредных привычек (в том числе незаконного оборота наркотических средств).

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является рассмотрение некоторых мер административной профилактики незаконного оборота наркотиков как средств формирования здорового образа жизни и выявление отношения граждан к незаконному обороту наркотических средств.

Изложение основного материала статьи. Здоровый образ жизни, как отмечает Дюков В.М., в научной литературе чаще всего понимается как здоровое поведение: регулярная двигательная активность; правильное питание; полезные привычки, связанные с правильным режимом дня и чередованием труда и отдыха; отсутствие вредных привычек [6]. Следует согласиться с М.Д. Кудрявцевым, что данное определение необходимо рассматривать в совокупности с отражением моральной и нравственной стороны здорового образа жизни, дополнив данную дефиницию здорового образа жизни «здоровым поведением и мышлением; здоровыми эмоциями; гармонией в отношениях с окружающим миром и собой». [5] Все составляющие элементы данного понятия непосредственно влияют на правильное понимание, соблюдение норм и правил здорового образа жизни каждым отдельно взятым человеком.

Говоря о формировании здорового образа жизни, невозможно не сказать о факторах, негативно влияющих на его формирование у граждан. В научной литературе одним из факторов выделяется недостаточная двигательная активность людей. В современных реалиях научно-технический прогресс ведет к автоматизации всех сфер жизни общества. Ежедневно появляются новые способы упрощения жизни людей, что ведет к уменьшению необходимости производить достаточное количество двигательных действий для достижения повседневных задач. Данная тенденция существенно снижает двигательную активность, что негативно сказывается на здоровье людей. Помимо этого, негативным фактором, влияющим на

формирование здорового образа жизни у граждан, на наш взгляд, является наркотизация информационно-телекоммуникационной сети Интернет. На сегодняшний день глобальная сеть поглотила все сферы жизни общества, начиная от торговой, заканчивая социальной сферой, в связи с чем практически каждый человек имеет доступ в глобальную сеть. Активное проникновение Интернета в повседневную жизнь граждан носит, в большей степени, положительный характер упрощая многие административные процедуры, нивелируется необходимость тратить время в очередях, что значительно сокращает время на получение тех или иных услуг. Но в тоже время появление сайтов, интернет-сообществ, распространяющих информацию, а нередко и создающих мнимое впечатление о законности действий, связанных с незаконным оборотом наркотических средств, пагубно влияют на человека с неустойчивым сознанием противоправности указанной деятельности, что в свою очередь делает невозможным формирования направленности на здоровый образ жизни.

Реализуя поставленные приоритетным проектом, государственной антинаркотической политикой задачи по профилактике наркомании и формированию здорового образа жизни среди населения страны, органы государственной власти, федеральные органы исполнительной власти ведут активную профилактическую деятельность. Учитывая тот факт, что профилактика правонарушений является многоступенчатой и многоаспектной, на наш взгляд значительную роль в профилактической деятельности занимает административная превенция, выражающаяся в применении ряда процедур по сокращению возможности влияния негативных факторов на правосознание лица. Установление административно-правовых запретов на действия, связанные с незаконным оборотом наркотических средств также оказывает превентивное воздействие на граждан.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что одним из составляющих компонентов здорового образа жизни является правосознание как система правовых взглядов, убеждений и правовых ценностей, ценности верховенства закона во взглядах отдельно взятого индивида. Такое правосознание способствует четкому представлению необходимости и целесообразности правоуправляемого поведения, в том числе, в целях ведения здорового образа жизни. Основополагающей, с нашей точки зрения, задачей такого правосознания является формирование понимания недопустимости совершения действий, включенных в незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ. Многогранность дефиниции правосознание позволяет выделить такой его аспект, как уяснение пагубного воздействия на организм человека данных запрещенных веществ. В том числе в целях формирования у человека указанной устойчивости правосознания, законодательно закреплена административная ответственность за незаконный оборот наркотических средств психотропных веществ.

Рассматривая административную ответственность как средство профилактического воздействия, направленного на ведение здорового образа жизни, следует рассмотреть несколько аспектов указанного воздействия.

В первую очередь необходимо сказать о деятельности Роскомнадзора, который, согласно «Положению о Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций» (утвержденному Постановлением Правительства Российской Федерации от 16 марта 2009 г. N 228) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере средств массовой информации, в том числе электронных, и массовых коммуникаций, информационных технологий и связи, функции по контролю и надзору за соответствием обработки персональных данных требованиям законодательства Российской Федерации в области персональных данных, а также функции по организации деятельности радиочастотной службы. Из законодательной дефиниции следует, что основной функцией данного органа исполнительной власти является контрольно-надзорная. Такая деятельность Роскомнадзора несомненно является реализацией административных предписаний. Подтверждая вышеизложенное, рассмотрим некоторые контрольно-надзорные полномочия указанного органа.

Так, в пункте 5 Положения содержится открытый перечень полномочий Роскомнадзора. В рамках рассматриваемой темы, нас интересует пункт 5.1.1.6 Положения, в котором сказано, что Роскомнадзор осуществляет свои функции в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию путем контроля и надзора за «соблюдением требований законодательства Российской Федерации в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, к производству и выпуску средств массовой информации, вещанию телеканалов, радиоканалов, телепрограмм и радиопрограмм, а также к распространению информации посредством информационно-телекоммуникационных сетей (в том числе информационно-телекоммуникационной сети "Интернет") и сетей подвижной радиотелефонной связи» [3]. Указанная функция, в первую очередь, направлена на защиту здоровья несовершеннолетних лиц, что является несомненно наиболее перспективной и значимой стороной решения вопроса по приобщению граждан к здоровому образу жизни.

Достижению целей по формированию у граждан направленности на ведение здорового образа жизни служит и реализация полномочия, указанного в пункте 5.1.7 Положения, где говорится о «создании, формировании и ведении единой автоматизированной информационной системы "Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в сети "Интернет" и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети "Интернет", содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено» [3].

Таким образом можно сделать вывод, что деятельность Роскомнадзора по контролю и надзору в сфере информационно-телекоммуникационных сетей непосредственно направлена на недопущение как детей, так и совершеннолетних граждан к информации, пагубно влияющей на формирование здорового образа жизни.

Следующей административно-правовой мерой, оказывающей воздействие на формирование здорового образа жизни, является установление административной ответственности за незаконный оборот наркотических средств. Ответственность за деяния в сфере незаконного оборота наркотиков содержится в главе 6 (административные правонарушения, посягающие на здоровье, санитарно-эпидемиологическое благополучие населения и общественную нравственность) и главе 20 (административные правонарушения, посягающие на общественный порядок и общественную безопасность). Названия глав уже отсылают нас к тезису, что правонарушения, заключенные в этих главах, оказывают непосредственное воздействие на здоровье населения. Профилактика совершения вышеперечисленных правонарушений ведет к повышению уровня здоровья населения и приобщению граждан к здоровому образу жизни. Профилактическое воздействие достигается путем установления наказаний, реализующих превентивную функцию. Так, статья 3.1 КоАП РФ выделяет две цели административного наказания. В части 1 статьи сказано, что административное наказание

«применяется в целях предупреждения совершения новых правонарушений как самим правонарушителем, так и другими лицами». Налицо разделение общей и специальной превенции. Привлечение лица к административной ответственности за незаконный оборот наркотических средств в значительной роли воздействует как на само лицо (нежелание претерпевать меры ответственности в будущем), так и других лиц (как фактор, отражающий негативную оценку государством поведения, связанного с противоправными действиями).

Подводя итог, можно сделать вывод, что административно-правовые средства оказывают непосредственное воздействие на формирования у населения направленности на отказ от совершения правонарушений в сфере незаконного оборота наркотических средств, недопущение действий, направленных на наркотизацию населения страны через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет.

В целях изучения общественного мнения по вопросу отношения лиц к незаконному обороту наркотических средств, нами было проведено анкетирование посредством опроса неопределенной группы лиц в сети Интернет. В анкетировании приняли участие 35 респондентов разных возрастных категорий (от 16 до более 35 лет). Респондентам были предложены вопросы, касающиеся их отношения к незаконному обороту наркотических средств, осведомленности о существовании административной ответственности за незаконный оборот наркотических средств, а также выражению своего мнения по отношению к изменению статуса лица, занимающегося противоправными действиями, связанными с незаконным оборотом наркотических средств.

Проанализировав полученные при помощи анкетирования данные, мы получили следующие результаты:

1. 94.3% респондентов знают о существовании административной ответственности за незаконный оборот наркотических средств, конкретизируя свой ответ ссылками на ст.ст. 6.8,6.9 КоАП РФ; 69.7% из этой категории респондентов резко негативно относятся к действиям, связанным с незаконным оборотом наркотических средств, 27.3% негативно и 3% нейтрально. Также стоит отметить что у 87.9% рассматриваемой категории респондентов в окружении нет лиц, причастных к незаконному обороту наркотиков и у 12.1% такие лица есть. На вопрос о том, как причастность лица к незаконному обороту наркотиков влияет на его социальный статус, респонденты данной группы отвечали следующее: к нему негативно относятся окружающие, потеря друзей; понижает статус; негативно; оказывает большое влияние; человек теряет себя как личность; человек перестает быть личностью; резко понижается как сам статус, так и моральное достоинство человека; приобретает статус преступника.

2. 5.7% из числа всех респондентов не знают о существовании административной ответственности, резко негативно относятся к действиям, связанным с незаконным оборотом наркотических средств и не имеют в своем окружении лиц, причастных к нему.

3. 97.1% респондентов выразили свое положительное отношение к здоровому образу жизни и 94.3% считают, что административная ответственность оказывает профилактирующее влияние на количество лиц, потребляющих наркотические средства.

Выводы. Национальное законодательство Российской Федерации сформировало общую систему мер, направленную на формирование у граждан здорового образа жизни. Административные меры являются важным элементом в системе профилактики незаконного оборота наркотических средств. Профилактическую роль в рамках института административной ответственности играет деятельность специализированных контрольно-надзорных органов, а также институт административного наказания. Большая часть граждан осознает негативный характер как для здоровья, так и для своего социального статуса незаконного оборота наркотиков, относятся к нему резко негативно и не имеют в своем окружении лиц причастных к их незаконному обороту. Такая тенденция характерна для лиц разных возрастных категорий.

Литература:

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 года № 195-ФЗ (ред. от 28.11.2018) // СПС Консультант плюс.

2. Федеральный Закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" // Российская газета. 2007. 8 декабря.

3. Постановление Правительства РФ от 16.03.2009 № 228 (ред. от 25.09.2018) "О Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций" (вместе с "Положением о Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций") // СПС Консультант плюс.

4. Паспорт приоритетного проекта "Формирование здорового образа жизни" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 26.07.2017 № 8 // СПС Консультант плюс.

5. Кудрявцев М.Д., Крамида И. Е., Ермаков С.С., Осипов А. Ю. Динамика развития личностных компонентов здорового образа жизни у относительно здоровых студентов // Физическое воспитание студентов. – 2016. – № 6. – С.26–33. doi: 10.15561/20755279.2016.0603

6. Дюков В. М. ВУЗ здорового образа жизни. Совершенствование здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности ВУЗов / В. М. Дюков, Н. В. Скурихина, монография. – Lap Lambert Academic Publishing – Saarbrücken (Германия): 2013. –203 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

студент Корнева Татьяна Алексеевна

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

студент Мададова Камила Халиловна

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

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль и значение применения фонда оценочных средств в образовательном процессе. Рассмотрена сущность и система организации фонда оценочных средств. Выявлены основные проблемы их реализации в учебном процессе, что непосредственно влияет на формирование ключевых компетенций у обучающихся.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, компетенции, обучающиеся, методы оценивания.

Annotation. This article discusses the role and importance of the evaluation Fund in the educational process. The essence and system of the organization of Fund of estimated means is considered. The main problems of their implementation in the educational process, which directly affects the formation of key competencies in students.

Keywords: Fund of assessment tools, key competencies, learning, assessment methods.

Введение. На сегодняшний день, несмотря на огромный опыт образовательных учреждений, стоит вопрос формирования и применения фонда оценочных средств при выявлении компетенций обучающихся. Данная проблема нашла свое отражение в результате введенного федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в российскую систему образования и вступившего в законную силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Вследствие сложившейся ситуации современная система образования требует от образовательных учреждений повышения качества не только содержания и методики обучения, но и формирование оценочных компетенций обучающихся.

В связи с тем, что разработка фонда оценочных средств представляет собой сложный комплекс методической деятельности, для многих преподавателей возникли затруднения при оценивании знаний обучающихся. Поэтому для эффективного достижения поставленных задач преподавателем, следует точно определять и понимать смысл создания и применения фонда оценочных средств в учебном процессе [3].

Авторами данной статьи были выявлены две основные сущности определения понятия «фонд оценочных средств».

Во-первых, фонды оценочных средств могут выступать в роли идеи создания совокупности педагогических средств, при использовании которых преподаватель получить возможность объективно дать оценку способностям обучающихся по определенному направлению подготовки [2].

Во-вторых, фонды оценочных средств подразумевают под собой некую процедуру оценки знаний и умений обучающихся согласно принципу проведения ЕГЭ, то есть придать единоеуровневый характер обучению [1].

Таким образом, создание и применение фонда оценочных средств в образовательной системе является неотъемлемой частью повышения уровня сформированности компетенций обучающихся.

Формулировка цели статьи. Чтобы процесс создания и использования фонда оценочных средств имел положительные результаты, требуется научный подход к его разработке, который в последующем позволит преподавателям определить практическую значимость в ходе обучения.

Как свидетельствует практика при формировании фонда оценочных средств следует действовать следующим принципам:

1. В первую очередь должен оцениваться уровень овладения обучающимися тех умений и навыков, которые отражены в основной образовательной программе. Другими словами, задания, выполняемые обучающимися, выражаются как определенная составляющая, сущность которой заключается в определении профессиональной подготовки в их будущей профессии.

2. Степень оценки готовности обучающихся к будущей профессии не должна быть ориентирована исключительно на конкретную специальность, поскольку современная система образования предполагает овладение обучающимися общих и надпрофессиональных компетенций.

3. Система оценки должна содержать совокупность основных методических и контрольно-измерительных материалов, а также набор определенных компетенций, соответствующих профессиональной подготовки обучающихся к будущей профессии.

Также существует ряд факторов, которые необходимо учитывать при формировании фонда оценочных средств:

1. Взаимосвязь обучения и воспитания посредством сформированных компетенций и результатов обучения [6].

2. Присутствие не только индивидуальной оценки подготовки обучающихся, но групповой, включающая в себя разнообразные формы заданий.

3. Необходимость разработки заданий, как традиционного направления, так и творческого для полной оценки компетенций обучающихся [4].

4. При проектировании фонда оценочных средств следует устанавливать контроль в связи с определением слабых сторон обучающегося для формирования системы мероприятий, ориентированных на повышение качества образования [8].

5. Создание непрерывной системы оценивания степени сформированности знаний и умений обучающихся на всех этапах обучения.

Из этого следует, что формирование системы комплексных оценочных средств оказывает существенное влияние на планируемые результаты обучения, которые сочетают в себе качественные и количественные компоненты современной образовательной системы.

Изложения основного материала статьи. Данные комплексные оценочные средства, соответствующие требованиям федерального государственного образовательного стандарта, представляют в виде трех взаимосвязанных блоков:

Первый блок оценочных средств предполагает необходимость овладения обучающимися стандартным набором компетенций на уровне «знать», позволяющие решать элементарные задания при изучении определенной дисциплины и оценивать уровень выполнения работы по принципу «правильно-неправильно» [7].

Второй блок оценочных средств допускает возможность освоения обучающимися дидактического материала на уровне «знать» и «уметь», что предполагает оценить полученные знания по определенной дисциплине и умения в практической деятельности.

Сущность третьего блока заключается в изучении дисциплины и овладении компетенций на уровне «знать», «уметь», «владеть», что играет существенную роль в решении нестандартных практико-ориентированных кейс-заданий [10].

Следовательно, новая инвариативная модель сформированных оценочных средств существенно имеет отличия от традиционной, что позволяет сконцентрировать основное внимание на успех в учебной деятельности каждого отдельного обучающегося.

Кроме того, структура фонда оценочных средств имеет следующую иерархию:

3 степень – представляет собой самостоятельное выполнение обучающимися контрольно-измерительных заданий;

2 степень - предполагает промежуточный контроль по пройденным практикам и текущий контроль по изучаемым дисциплинам;

1 степень – предусматривает итоговый контроль, в связи с государственной аттестацией по учебным и профессиональным дисциплинам.

Для эффективного использования фонда оценочных средств в образовательной среде применяют различные многоуровневые системы, основанные на классификационных параметрах данных методов.

Авторами данной работы, был проведен мониторинг группы методов оценивания, которые используются при определении уровня сформированности объективной компетенции и способствуют систематизировать полученные результаты обучения. Вследствие этого, были выявлены следующие методы: проектный метод, портфолио (это способ фиксирования оценки индивидуальных достижений обучающимися), экспликация (способ, позволяющий провести диагностику изменений в развитии обучающегося и вносить некие преобразования в учебный процесс), деловые игры, метод экспертных оценок (метод, сущность которого состоит в качественном и количественном анализе результатов обучения), метод кейсов (метод, предполагающий решение проблемных ситуаций, разработанных на базе освоенного материала), игровой метод и другие [5].

Более подробно рассмотрим некоторые из вышеперечисленных методов оценки уровня сформированности компетенций обучающихся.

Одним из наиболее популярных методов, используемых в обучении, являются различных игровые технологии (деловые и ролевые игры, тренинги, тимбилдинги). Применение игрового метода обладает высокой степенью потенциала формирования и использования фонда оценочных средств, что предполагает создания игровой ситуации, в процессе обыгрывания которой появляется возможность оценить знания и умения у обучающихся.

Главной целью игрового метода является интеграция теоретических основ с практической деятельностью, что нашло отражение в использовании нестандартных форм педагогического сотрудничества.

Преимущество этого метода заключается в том, что он позволяет повысить интерес у обучающихся, сконцентрировать их внимание на учебном процессе, развить умственную активность, а также освоить новые знания и умения различного содержания.

Роль диагностического средства играет такой метод оценивания как кейс-метод, который используется для повышения эффективности использования освоенных знаний и умений и полученного опыта при решении практических задач в учебной деятельности [9].

Кроме того, данный метод позволяет сформировать систему ключевых компетенций у обучающихся, способствующих к формированию комплексной оценки профессиональных задач, которые направлены на планирование и осуществление необходимых трудовых действий.

Достоинством кейс-метода является максимальное приближение к реальным условиям жизненных ситуаций, что непосредственно развивает рациональные способы мышления обучающихся, способность отличать главное от второстепенного и использовать в будущем принцип проб и ошибок.

Другим не менее важным методом, используемый при формировании фонда оценочных средств, является SWOT-анализ. Основная цель этого метода состоит в формулировке критерий оценки образовательного результата и создании условий для осуществления трудовых действий в соответствии с учебным процессом.

Главное преимущество SWOT-анализа заключается в простоте и широте использования при оценке знаний и умений у обучающихся.

Метод проектной технологии представляет собой самостоятельную работу обучающихся, направленную на развитие познавательно-творческих и практических способностей, самоорганизацию, коллективное взаимодействие, а также исследование и решение проблемы на протяжении определенного периода времени. Особенность данного метода заключается в решении конкретной задачи, ориентированной на применение в практической деятельности [8].

Инновационной технологией на современном этапе развития образования является метод – портфолио, который используется для оценки результатов индивидуальной деятельности обучающихся. Задачей портфолио является сформировать у обучающихся активную познавательную и творческую деятельность, организацию самостоятельной работы, конструктивную самооценку [11].

Достоинством данного метода является как учебные достижения обучающегося в предметной и метапредметной области, так и личностные в коммуникативной, творческой и социальной деятельности на период всего обучения.

Авторами статьи было проведено исследования с целью выявления наиболее значимого метода оценки уровня сформированности компетенций у обучающихся.

В опросе приняло 70 преподавателей образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода. Проанализировав данные, были получены следующие результаты исследования.

На вопрос: «Какой из перечисленных методов оценки уровня сформированности компетенций у обучающихся является для Вас наиболее эффективным в применении?» 45% респондентов ответили, что игровой метод, 31% - SWOT-анализ, 15% - кейс-задание, остальные 9% опрошенных отдали предпочтение другим методам оценивания.

На следующий вопрос: «Как часто Вы используете методы оценки сформированности компетенций у обучающихся в учебном процессе?» 48% опрошенных используют практически на каждом занятии, 40% респондентов используют их в конце изучения раздела, 12% - при итоговой проверке знаний.

Отвечая на вопрос: «Какие новые методы Вы хотели бы увидеть в учебном процессе?» больше половины респондентов (57%) отдали свой голос за метод поведенческих шкал, 25% предпочли такой метод как метод «360 градусов», который сейчас набирает большую популярность, 18% респондентов считают, что в учебном процессе должен присутствовать метод критических инцидентов.

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что в условиях развивающейся системы образования многие преподаватели в процессе обучения применяют методы оценочных средств, способствующих формированию ключевых компетенций у обучающихся.

Поэтому стоит принимать ряд тех факторов, которые используются при создании фонда оценочных средств:

1. при планировании фонда оценочных средств, следует брать в расчет те творческие способности обучающихся, которые будут способствовать его подготовке к решению различных практических задач, направленных на освоение специальных знаний и умений;

2. использование не только индивидуального оценивания, но и группового: защита совместных проектов, рефератов, докладов и др.;

3. при оценке того уровня сформированности компетенций обучающихся необходимо создать условия для максимального приближения к реальным жизненным ситуациям;

4. обеспечение дидактической взаимосвязи не только между результатами образовательного процесса и сформированными компетенциями, но между содержанием образовательных программ и используемыми методами оценивания.

Выводы. Проанализировав теоретические аспекты данной темы, авторами статьи были выявлены основные преимущества применения фонда оценочных средств в образовательном процессе с целью формирования ключевых компетенций у обучающихся:

1. При применении фонда оценочных средств, в первую очередь, необходимо учесть тот факт, что формулируемые компетенции проявляются в процессе практической деятельности.

2. При оценивании уровня сформированности компетенций необходимо создание условий, которые максимально будут приближены к реальным жизненным ситуациям и задачам, определенными в образовательном стандарте.

3. При осуществлении реализации учебных программ формирование компетенций у обучающихся может проводиться на основе компетентностного подхода к обучению, что непосредственно позволяет обучающемуся воплотить личные цели в реальность.

Таким образом, внедрение и применение фонда оценочных средств в процессе обучения формируют основные компетенции учебной деятельности учащихся, а также приобретение опыта в практической деятельности.

Литература:

1. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Разработка фонда оценочных средств в контексте ФГОС ВПО // Вестник Брянского государственного университета. 2014 – № 1 – с. 112-117.

2. Деменченков О.Г., Ширяева Н.К., Демаков В.И. Методические основы конструирования компьютерных тестов. Вестник Восточно-Сибирского института Министерства внутренних дел России - 2011 - № 1 (56) - с. 87-95.

3. Дрозач Т.Л. Методические рекомендации по формированию фонда оценочных средств. – К ГБОУ СПО «Вяземский техникум», 2015.

4. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов. - Высшее образование сегодня. 2015. № 3. с. 17.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]: <https://refdb.ru/look/1198309.html> Режим доступа: (дата обращения 18.12.2018 г.).

6. Методические рекомендации по формированию фонда оценочных средств // «Национальный исследовательский Томский политехнический университет» – Томск - 2012 - с. 62.

7. Минин М.Г. Муратова Е.А. Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/fond-otsenochnyh-sredstv-v-strukture-obrazovatelnyh-programm> Режим доступа: (дата обращения 18.12.2018 г.).

8. Модернизации в преподавании финансово-экономических дисциплин. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 248-254.

9. Перевощикова Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018 том 6, № 2.

10. Пермяков О.Е., Менькова С.В. Систематика формирования фондов оценочных // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1-2. – с. 38-40.

11. Реутова О.В., Стафеева А.В. Формирование фонда оценочных средств в реализации программы универсального бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24501> (дата обращения: 19.12.2018).

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

студент-магистр Преснова Алиса Константиновна

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

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема становления профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Раскрываются существенные характеристики культурологического подхода как научной основы развития теории и практики педагогического образования. Представлена структура и содержание профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза. Выделяются общекультурные ценности педагогической деятельности в системе профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, профессиональное образование, педагогическое образование, педагогическая деятельность, профессионально-педагогическая культура педагога вуза.

Annotation. The article deals with the actual problem of the formation of the professional-pedagogical culture of a higher school teacher. The essential characteristics of the cultural approach as a scientific basis for the development of the theory and practice of pedagogical education are revealed. The structure and content of the professional and pedagogical culture of a university teacher are presented. The general cultural values of pedagogical activity in the system of professional pedagogical education are highlighted.

Keywords: culture, cultural approach, vocational education, pedagogical education, pedagogical activity, professional pedagogical culture of a university teacher.

Введение. Необходимость повышения профессионально- педагогической культуры преподавателя высшей школы обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников вузов; сменой общеобразовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; подготовкой будущих специалистов к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и самореализации.

Педагогическая подготовка преподавателей вузов, удовлетворяющая требованиям обучения и воспитания студентов в рамках традиционной образовательной системы, оказалась сегодня малоэффективной для обеспечения действительного профессионализма и компетентности будущих специалистов. Сложившаяся ситуация в высшей школе привела к возникновению противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к уровню подготовки специалистов в новых социально-экономических условиях, и уровнем профессионально-педагогической культуры преподавателей, осуществляющих подготовку специалистов нового типа.

В этих условиях важно не только сохранить научно-педагогический потенциал вузов, но и повышать уровень профессионально-педагогической культуры, являющейся мерой и способом творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, а также стабилизирующим фактором, сдерживающим инновационные процессы в вузе.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать условия формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

Изложение основного материала статьи. При культурологическом подходе под проблемами педагогического образования понимается овладение педагогом общей и профессионально-педагогической культурой, активное освоение педагогических теорий, ценностей, технологий. Овладение общей и профессионально-педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социальной наследственности, преподаватель реализует в своей практике культуротворческие функции образования и педагогики [3].

Культурологический подход должен рассматриваться прежде всего в контексте общефилософского понимания культуры. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающие творческую самореализацию личности педагога в профессиональной деятельности. Если мы хотим исследовать педагогическое образование с учетом требований культурологического подхода, то мы должны исходить из того, что главным системообразующим фактором становления педагога является формирование профессионально-педагогической культуры.

Такой подход обусловлен тем, что в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности преподавателя являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. В решении проблем формирования профессионально-педагогической культуры важно не только овладение культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности.

Культурологический подход к исследованию педагогических проблем осуществляется в контексте общефилософского понимания культуры, рассматриваемой на уровне быденного и теоретического

сознания. В обыденном сознании культура представлена неоднозначно: с одной стороны, она понимается как нечто нормативное, заданное как образец, на который должны равняться представители конкретного общества или профессиональной группы; с другой – отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей – связывается с характеристикой места и образа жизни человека [4].

В современной культурологии проведен достаточно полный анализ эволюции понятия «культура». В результате был сделан вывод о том, что понимание культуры и перспектив ее развития объясняется не только теоретико-познавательными, методологическими причинами, но и зависит от профессиональных, социальных установок исследователей.

В настоящее время в изучении культуры определилось три направления, рассматривающих ее:

- 1) как совокупность материальных и духовных ценностей;
- 2) как специфический способ человеческой деятельности;
- 3) как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

Культура как специфический способ человеческой деятельности. Этот аспект культурологии разрабатывался такими учеными, как В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Мфкарян, О.В. Ханова и др. [1, 5, 7]. Выделение «способа деятельности» в качестве исходного понятия побуждает нас обратиться к категории «деятельность» и проблеме соотношения культуры и деятельности.

Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены.

Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, чтобы убедиться в параллельном развитии культуры. Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности и наоборот.

Анализ специфики содержания, средств и результатов деятельности и культуры приводит к признанию деятельности лишь одним из существенных атрибутов социальной реальности. Культура же характеризует все атрибуты этой реальности, фокусирует все области материальной, духовной деятельности. Развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры; в процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает ее субъектом. Культура, в свою очередь, как универсальная характеристика деятельности определяет наиболее приоритетные виды деятельности и способы ее осуществления.

Обозначенные положения применимы и к педагогической деятельности. Так, любой существенный результат педагогической деятельности влияет на становление и развитие профессиональной культуры педагога. В процессе педагогической деятельности обновляются ценности, совершенствуются образцы культуры педагога, изменяются ее качественные и количественные характеристики. Владение системой способов и приемов, составляющих технологию педагогической деятельности, является показателем сформированности педагогической культуры.

Развитие личности составляет содержание культуры. Однако при определении уровня сформированности культуры важно учитывать не только особенности личности, но и особенности развития деятельности. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что, познавая педагогическую реальность с помощью знаний, умений и навыков как индивидуально усвоенных элементов общественного опыта педагог одновременно создает новые формы и способы деятельности. Опыт, полученный в индивидуальной деятельности, перерабатывается, обобщается в групповой деятельности и приобретает новую форму.

Естественно, что толкование культуры как способа деятельности нельзя считать универсальным. Увлеченность технологической стороной культуры отодвигает субъекта культуры и процесс формирования его личности на второй план. При этом внимание концентрируется в основном на структурно-функциональном анализе, что существенно обедняет характеристику такого сложного феномена, как культура.

Культура как процесс творческой самореализации личности реализуется через формирование и проявление сущностных сил общества, социальных групп, отдельных личностей [2].

В силу этого принято выделять несколько уровней анализа культуры:

- всеобщий уровень – культура общества, формации;
- особенный – культура социальных групп;
- единичный – культура личности.

Личностный (единичный) уровень культуры зависит от культурного уровня общества, от степени заинтересованности общества в развитии способностей, наклонностей своих членов. Поэтому и функционирование культуры, есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщие формы культуры и этих всеобщих форм – вновь в индивидуальное богатство личности. При этом, как справедливо отмечает Л.Н. Коган, индивидуальность не нивелируется, а, наоборот, активно развивается, проявляя свои возможности.

Творческое развитие педагогической деятельности и общения предполагает наличие определенных социальных и психологических условий. К социальным условиям мы прежде всего относим общественную потребность в педагогическом творчестве, к психологическим – способности и интеллектуальную активность педагога.

Суммируя разные точки зрения (Д.Б. Боявленская, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов) [6], мы выделили четыре основных критерия творчества:

- 1) факт создания нового продукта (предмета, знания и др.), имеющего определенную профессиональную значимость;
- 2) процессуальный критерий (критерий смены доминирующих уровней решения задач);
- 3) наличие рефлексивно-личностной регуляции мышления;
- 4) интеллектуальная активность.

Изучение профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в аксиологическом аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляют педагогические ценности. Совокупность педагогических ценностей как норм, регламентирующих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя, носит целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, определяющая отношения между сложившимися взглядами на проблемы профессионального образования и профессионально-педагогической деятельностью преподавателя высшей школы [2].

Многообразие видов деятельности преподавателя высшей школы стимулирует развитие его индивидуальности. Каждый преподаватель актуализирует лишь ту часть профессиональной деятельности и

те педагогические ценности, которые являются для него жизненно и профессионально необходимыми. Индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения составляет его профессиональное Я.

Учитывая значение аксиологических функций и главным образом интегративной функции в системе ценностных ориентации преподавателя вуза, нами была выделена классификация педагогических ценностей, взяв за основу его профессионально-педагогическую деятельность. При этом имеется в виду следующие методологические положения: в качестве основания для классификации ценностей выступают достаточно устойчивые структуры общественного бытия и формы сознания и деятельности; классификации могут строиться по разным основаниям с учетом исследовательских задач, объекта исследования и соответственно ценности могут перегруппировываться в связи с этими задачами и условиями.

Выделяются следующие группы педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры:

1 группа - ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (ценности-цели): концепция личности студента-профессионала в ее многообразных проявлениях в различных; видах деятельности и концепция Я-профессиональное как источник и результат профессионального самосовершенствования;

2 группа - ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (ценности-средства): концепции педагогического общения педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга и инноватики и др.;

3 группа - ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности-отношения): концепция собственной профессиональной позиции, включающая отношение преподавателя к студентам, себе, своей профессиональной деятельности, другим участникам педагогического процесса;

4 группа - ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности (ценности-знания): теоретико-методологические знания о формировании личности и деятельности, знания ведущих идей и закономерностей педагогического процесса в высшей школе, знание психологии студенчества и др.;

5 группа - ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества): многообразий взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных; статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешне поведенческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способное проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способность соотносить свои цели и действия с целями и действиям других, способность выработать совместную позицию сотрудничества, способность к диалогическому мышлению, способность строить гуманистические диалоговые отношения с другими и т.д.

Представленные группы педагогических ценностей образуют систему как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры.

Выводы. Взаимодействие структурных и функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза в реальной практике объясняет ряд ведущих тенденций ее формирования: тенденция зависимости формирования профессионально-педагогической культуры от степени развития профессиональной свободы личности, ее творческой самореализации; тенденция апроприации - активной обращенности к отечественному и зарубежному научно-педагогическому опыту, тенденция гуманистической направленности формирования профессионально-педагогической культуры. Выявленные тенденции позволили сформулировать принципы и условия формирования профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, обращение к культурологическому подходу как методологической основе педагогических исследований позволило нам выделить в профессионально- педагогической культуре преподавателя высшей школы три основных компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 2.
2. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Профессиональная культура личности студента: социальный аспект // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 32-36.
3. 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.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2018. № 3.
5. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Румянцева Н.А. Методика проектирования образовательного события в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 153-157.
6. Сырова Н.В., Чикишев В.Н. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 1.
7. Шагалова О.Г., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Профессиональное образование в условиях реализации деятельностно-компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 287-290.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

студент Грашина Полина Алексеевна

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

студент-магистр Уракова Екатерина Андреевна

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

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования профессиональной мотивации педагогов профессионального обучения. Выделяется комплекс педагогических условий, реализующий процесс формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности. Анализируются проблемы формирования мотивации учебной деятельности, профессиональной деятельности и самой личности.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, педагогические условия формирования профессиональной мотивации.

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the formation of professional motivation of teachers of vocational training. The complex of pedagogical conditions that implements the process of forming students' motivation for professional activity is highlighted. The problems of the formation of motivation of educational activity, professional activity and the personality itself are analyzed.

Keywords: motivation, professional motivation, vocational training, vocational training, pedagogical conditions for the formation of professional motivation.

Введение. Важным аспектом профессионального становления студента вуза является формирование у него мотивации к профессиональной деятельности. Мотивация служит внутренней движущей силой профессионализации личности студента, его саморазвития и самореализации в профессиональной сфере. Профессионализация подготовки студентов в вузе направлена на овладение соответствующими компетенциями, однако ее роль и место в процессе формирования профессионально важных качеств могут быть более значимыми. Профессиональное обучение необходимо рассматривать не как самоцель, а как одно из основ профессионального образования, организация и содержание которой обеспечивают формирование профессиональной мотивации. В связи с этим весьма значимым становится проектирование образовательного процесса, позволяющего через освоение профессиональных навыков профессии в условиях учебно-профессиональной деятельности целенаправленно формировать профессиональную мотивацию студентов.

Формирование мотивации личности будущего специалиста к профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения в вузе является полинаучной проблемой, поскольку ее исследование осуществляется на стыке таких наук, как философия, теория и методика профессионального образования, общая педагогика и психология.

Подготовка педагогов профессионального обучения к выполнению специфических видов профессиональной деятельности относится к числу проблем, которые имеют важнейшее значение для развития системы профессионального образования и подготовки будущих специалистов.

Формулировка цели статьи – раскрыть и обосновать теоретические аспекты и педагогические условия формирования профессиональной мотивации студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. В категориальном аппарате педагогики и психологии широкое распространение получили понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера». Проблемы формирования мотивации учебной деятельности рассматривались в исследованиях Л. И. Божович, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна [3]. Под мотивом психологи понимают внутреннюю движущую силу поведения, а в педагогике мотивацию зачастую рассматривают как высшую форму регуляции деятельности [1]. Мотивацию учения связывают с познавательным интересом и считают, что он в условиях педагогического воздействия является важным мотивом и фактором эффективности учебно-познавательного процесса в вузе. Как отмечает Г. А. Карпова, «эффективно действует тот педагог, который сначала мотивирует, а только потом воспитывает» [4].

Принято различать две большие группы мотивов обучаемого: познавательные, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения и социальные, связанные с различными социальными взаимодействиями с другими людьми [2, 6].

Познавательные мотивы (широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования) обеспечивают преодоление трудностей обучаемых в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным. Социальные мотивы состоят в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, в желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности, в желании хорошо подготовиться к избранной профессиональной деятельности.

В ходе профессионального обучения мотивы используются как инструмент воздействия на личность. В процессе освоения профессии и трудовой деятельности происходят развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

В психолого-педагогических работах можно встретить понятие «мотивационная сфера личности». В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у человека совокупность мотивационных образований: мотивов, потребностей, целей и интересов [5].

Структура мотивационной сферы человека в процессе жизнедеятельности проходит этапы формирования и становления. Ее формирование представляет собой сложный процесс, происходящий под влиянием как внутренней работы, так и внешних факторов окружающей человека среды. Сформированная мотивация, входящая в структуру профессионального становления, оказывает наибольшее влияние на структуру личности человека в целом, определяет профессиональную направленность личности и профессиональную деятельность будущего специалиста. Вопросы формирования мотивации как поэтапного процесса с разных позиций рассматривали многие отечественные (А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, А. А. Файзуллаев) [4] и зарубежные исследователи (J. W. Atkinson, B. R. Caparrini, E. Kirby, K. V. Madsen, G. Reid) [6].

А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова выделяют три этапа формирования мотивации к учению:

1) этап вызывания исходной мотивации, направленный на то, чтобы преподаватель выделил несколько видов побуждений обучающихся, актуализировал мотивы предыдущих достижений, вызвал мотивы относительной неудовлетворенности, усилил мотивы ориентации на предстоящую деятельность, активизировал произвольные мотивы удивления, любознательности;

2) этап подкрепления и усиления возникшей мотивации, состоящий в том, что педагог ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов, вызывая интерес к способам решения задач и их сопоставлению, к разным способам сотрудничества с другим человеком;

3) этап завершения занятия, направленный на то, чтобы каждый обучающийся вышел из деятельности с положительным личным опытом и положительной установкой на дальнейшее обучение. Главным здесь является усиление оценочной деятельности обучающихся в сочетании с развернутой дифференцированной оценкой преподавателя [6].

Мотивация студентов к профессиональной деятельности, формируемая в процессе освоения учебной деятельности, может быть представлена совокупностью познавательных, профессиональных и личностных мотивов, побуждающих к освоению специальности, вызывающих активность и определяющих профессиональную направленность. Система мотивов отражает единство побуждений студента к учению и профессиональной деятельности и позволяет ему активно стремиться к овладению общекультурными, учебно-познавательными и профессиональными компетенциями. Содержанием компонентов мотивации являются соответствующие мотивы, интересы, отношения, установки и стремления.

Первый компонент (познавательный) отражает мотивы, характеризующие направленность на освоение содержания дисциплин и овладение способами действий. Эти мотивы обусловлены познавательными потребностями, желанием получить интеллектуальную удовлетворенность путем углубленного изучения некоторых аспектов в конкретной области научных знаний. Деятельность в этом случае не связана с результатом, но результат всегда соотносится со способом работы. Учебно-познавательные мотивы связаны с внутренним содержанием и процессом обучения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности. Поэтому основным условием, обеспечивающим их развитие, является организация полноценной целостной учебной деятельности. При наличии учебно-познавательной мотивации освоение нового знания совпадает с целью познавательной деятельности. В этом случае студента интересует процесс и содержание познаваемого. Отношение к познавательной деятельности выражает субъективную оценку форм профессиональной подготовки, условий и способов выполнения организационно-технологической деятельности и избирательное отношение к ним.

Второй компонент (профессиональный) включает в себя мотивы, связанные непосредственно с ценностями осваиваемой профессии. Это учебно-профессиональные мотивы и интересы, профессионально-ценностные ориентации и отношение к будущей профессиональной деятельности, которые обусловлены ее содержанием и структурой. Профессионально-ценностные ориентации образуют специфическую систему ориентаций на конкретную организационно-технологическую деятельность и связаны с пониманием социальной значимости будущей профессии, содержания организационно-технологической деятельности, возможностью повышения квалификации по специальности с целью профессионального роста, самосовершенствования и самоутверждения. Профессиональные интересы представляют собой комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в познавательной активности, направленной на организационно-технологическую деятельность. Они выражаются в проявлении интереса к профессиональной деятельности, ее освоению, к характеру производительного труда, в стремлении к овладению составляющими профессиональных компетенций в профессионально-технологической сфере. Устойчивость и интенсивность проявления профессиональных интересов влияют на преодоление трудностей адаптации к учебной деятельности, успешность освоения способов организационно-технологической деятельности. Отношение к будущей профессиональной деятельности в период обучения в вузе выражается в самостоятельной подготовке к практическим занятиям, желании развивать учебно-познавательные способности, изучении дополнительной специальной литературы, выполнении заданий различного уровня сложности.

Третий компонент (личностный) содержит мотивы, интересы, связанные с личностной значимостью учебных действий, личным благосостоянием. Личностные мотивы являются внешними по отношению к деятельности, побуждают к ней. Они связаны преимущественно с психологическими особенностями студентов.

На разных стадиях профессиональной подготовки компоненты мотивации к профессиональной деятельности имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития студента. Усиление профессиональной направленности на основе реализации деятельностного, компетентностного и контекстного подходов к учебному процессу предполагает выполнение ряда условий:

- направленность занятий на развитие познавательной, учебно-профессиональной активности студентов;
- достаточное организационное, научно-методическое и материально-техническое обеспечение занятий;
- рациональная организация труда студентов, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм деятельности с ориентацией на прогрессивные формы труда современного производства;
- закрепление в личном и профессиональном опыте студентов достигнутых результатов их учебно-профессиональной деятельности, стремлений и интересов [4].

Рассмотрение структуры и функционального назначения мотивации к профессиональной деятельности позволяет трактовать ее как совокупность познавательных, профессиональных и личностных мотивов,

определяющих практико-ориентированный характер освоения профессии и целенаправленное развитие составляющих профессиональных компетенций, обеспечивающих профессиональное становление студентов, проектирование траектории их саморазвития и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Формирование мотивации к профессиональной деятельности является сложным, многогранным процессом и обеспечивается взаимосвязью внутренних факторов развития личности и специально созданных педагогических условий. В связи с этим особое значение приобретает создание условий, обеспечивающих устойчивый и целенаправленный характер формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения профессиональной деятельности. Среди них важными являются мотивационные, материально-технические, научно-методические и организационные [2].

Для определения педагогических условий необходимо было выявить факторы, влияющие на формирование мотивации к профессиональной деятельности, к которым мы отнесли следующие: воздействие на личность окружающей образовательной среды, в которой осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса с использованием групповой формы обучения; субъектные особенности обучающегося (интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими студентами); особенности отношения педагога к студентам, оценка учебной деятельности студентов; специфика и содержание учебных дисциплин.

Процесс формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности будет протекать более успешно при выполнении следующего комплекса педагогических условий:

- организация обучения в условиях профессионально-образовательной среды, имеющей информационное, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение, позволяющей воспроизвести предметное и социальное содержание профессионально-педагогической деятельности и системы профессиональных отношений;
- осознание студентами цели профессиональной подготовки и профессионального развития, позволяющее влиять на формирование профессионально-ценностных ориентаций, личностных характеристик и мотивов обучения, профессиональной позиции, развитие рефлексивных умений;
- включение в процесс подготовки комплекса учебно-профессиональных заданий, подбираемых с учетом деятельностного, компетентностного, контекстного и личностно ориентированного подходов, способствующих углублению профилизации студентов и развитию их мотивации к профессиональной деятельности;
- психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки на основе результатов исследования мотивации, включающее в себя диагностику мотивов обучения, личностного и профессионального развития, использование результатов исследования в образовательном процессе в условиях взаимодействия педагога и студента с целью содействия в решении учебно-профессиональных проблем.

Выводы. Обобщая сказанное, следует отметить, что одной из важнейших предпосылок успешного профессионального становления будущих педагогов профессионального обучения является сформированность профессиональных компетенций, профессионально-педагогической направленности и профессионально важных качеств. Указанные компоненты профессионального становления станут развиваться более результативно, если будут созданы условия для формирования мотивации к профессиональной деятельности, обеспечивающей профессионализацию личности студентов, и спроектирована соответствующая модель. Обучение будущей трудовой деятельности в начальный период освоения специальности является основой формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности. Данное обучение представляет собой целостный двуединый процесс, включающий в себя взаимосвязанную совокупность теоретического и практического обучения, и реализуется путем создания профессионально-образовательной среды для формирования профессиональных компетенций, профессиональной позиции и установки на овладение профильно-специализированными компетенциями.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 2.
2. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.
3. Лапшова А.В. Профессионализм педагога вуза: компетентностный подход // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 141-143.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2018. № 3.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управленческо-педагогическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 11-12. С. 100-102.
6. Шагалова О.Г., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Профессиональное образование в условиях реализации деятельностно-компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 287-290.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ларина Инесса Павловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль проектной деятельности, как одной из эффективных технологий в развитии творческих способностей будущих дефектологов на современном этапе образования. Представлены основные направления проектной деятельности и особенности подготовки студентов-дефектологов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебный проект, исследовательская деятельность, творческая деятельность, студенты-дефектологи.

Annotation. The article discusses the role of project activities, as one of the effective technologies in the development of creative abilities of future defectologists at the present stage of education. The main directions of project activities and features of preparing defectologists for future professional activity are presented.

Keywords: Project activities, educational project, research activities, creative activities, defectology students.

Введение. Изменения, происходящие в образовании, внедрение компетентного подхода в систему непрерывного педагогического образования требует постоянного повышения уровня образования будущего дефектолога, специалиста в области специального и инклюзивного обучения. На сегодняшний день педагог-дефектолог должен быть способен постоянно пополнять свои знания, наращивать свой творческий потенциал, следовать принципу «образование через всю жизнь». Вследствие этого возникает необходимость подготовки специалистов, умеющих приобретать новые знания и искать принципиально новые подходы к решению актуальных задач. Привлечение студентов на всех ступенях непрерывного профессионального педагогического образования в процесс научно-исследовательской деятельности формирует базу для дальнейшего саморазвития, самореализации в профессиональной деятельности (В.И. Гинецинский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Г.Н. Лобова, А.М. Новиков, М.Г. Ярошевский).

Современный специальный педагог должен быть готов к проектированию и анализу своей психолого-педагогической деятельности, самостоятельным действиям в условиях современной образовательной системы, обладать стремлением к саморазвитию и самореализации. Все это определяет необходимость активного вовлечения студентов в исследовательскую и проектную деятельность.

Исследовательская и проектная деятельность связаны с прогнозированием, а поэтому могут быть эффективным инструментом развития инновационного мышления участников проекта. Активное использование метода проектов в профессиональной деятельности является показателем высокой квалификации педагога, его прогрессивной методики обучения и развития обучаемых.

Разработку теоретических основ педагогического проектирования в системе высшего образования осуществляет большое число исследователей. Однако роль применения проектного обучения для развития творческих способностей студентов-дефектологов в профессиональной подготовке еще исследована недостаточно.

Изложение основного материала статьи. Проектно-исследовательская деятельность студентов - дефектологов является видом самостоятельной учебной, исследовательской и практической деятельности, направленной на поиск и решение профессиональных творческих задач. Известно, что, наиболее эффективным подходом ориентированным на развитие творческих, исследовательских способностей будущих дефектологов в современных условиях профессиональной деятельности, является компетентностный подход. Такое саморазвитие и самосовершенствование личности студентов возможно только в личностно-ориентированном обучении. Проектное обучение как педагогическая технология представляет собой совокупность поисковых, исследовательских, активных методов, которые обладают творческим потенциалом. Основным из требований использования проектной технологии считают самостоятельную творческую деятельность студентов, которая имеет значение для формирования их творческих способностей.

Такие авторы как А.А. Бобцов, А.Е. Гусев, Л.С. Лисицына обращают внимание на то, что в процессе учебно-познавательной и поисково-исследовательской научной деятельности, проектной творческой деятельности развиваются познавательные и личностные качества, как студента, так и преподавателя. Кокоева Н.В. в своем исследовании определяет сущность проектной деятельности как «применение полученных результатов исследования, поиск решения поставленной проблемы в конкретной практической деятельности, в создании определенного научного «продукта» дают возможность студенту осмыслить значимость теоретических знаний, формируют его способность к разрешению возникающих проблемных ситуаций. Это и есть сущность проектной деятельности, в этом, собственно, и заключается его дидактическая роль» [3, с. 112].

На современном этапе развития образования проектный метод является одним из эффективных методов практико-ориентированной инновационной технологии, позволяющий рационально сочетать теоретические знания и практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности. Сущность проектного метода заключается в самостоятельном решении студентами под наставничеством педагога конкретной практической задачи в области своей будущей профессиональной деятельности.

В теории педагогического проектирования (И.Р. Багманов, Н.Г. Хабарова) выделяют несколько моделей: «социально-педагогическую модель, призванную оптимально распределить ресурсы и конкретизировать цели; образовательную модель, для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов, основанную на информационной базе образовательных данных и программе педагогических действий; психолого-педагогическую модель, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить студентов – будущих педагогов работе с педагогическим диагностическим инструментарием» [1, с. 12-16].

Определяющими в построении проектной деятельности должны стать изменения «целей, содержания, методов обучения, позиции обучаемого в учебно-познавательном процессе, то есть превращение его в активного субъекта собственного совершенствования, как специалиста» [3, с. 112].

Основные задачи проектной деятельности можно сформулировать так:

- научить студентов самостоятельно достигать намеченной цели, а также добывать знания, предвидеть проблемы, которые могут возникнуть в процессе деятельности по созданию продукта;
- сформировать умение работать с информацией: поиск и обработка источников, из которых можно получить информацию, проведение анализа исследований;
- сформировать умения и навыки проведения исследований, навыки работы и делового общения в группе, передачи и презентации полученных знаний и опыта.

Содержательную основу любой деятельности составляют ее объект и предмет. Различные виды проектной деятельности направлены на создание и преобразование разных объектов и предметов.

Рудоманенко И.В. дает следующие определения: «Объект проектирования – это среда или процесс, в контексте которых находится его предмет; многообразные явления, законы и закономерности, в рамках которых осуществляется данная деятельность. Предмет проектирования – это конечный продукт, предполагаемый образ которого первоначально представлен в проекте, созданию чего посвящена проектная деятельность. Объект и предмет проектирования соотносятся между собой как общее и частное» [4, с. 113-119].

В процессе разработки проекта можно выделить свои специфические объект, предмет, цель, функции проектирования, признаки типологизации, конечный результат, формы и методы экспертизы, критерии оценки конечного продукта.

Например, как указывает в своем исследовании Кокоева Н.В. «объектом для образовательного проектирования могут быть: образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его формирования; образовательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; личностные и межличностные структуры; профессиональная позиция; педагогические ситуации; качество педагогических объектов.

В качестве предмета проектирования могут выступать: образовательные программы и стандарты; типы образовательных учреждений; менеджмент образования; информационно-ресурсные, научно-методические центры, сетевое взаимодействие различных образовательных учреждений; процесс реструктуризации образовательной сети и др.» [3, с. 113].

Выбор проблемы и темы проектной деятельности является наиболее сложным этапом и определяется интересами обучающихся, практической значимостью, доступностью выполнения, а также кругозором и компетенцией руководителя. Чаще всего для студентов – будущих дефектологов предлагаются практико-ориентированные темы, приоритет отдается актуальным вопросам обучения, воспитания, социализации детей со специальными образовательными потребностями. Основными требованиями, которые предъявляются к теме исследования, являются актуальность, новизна, практическая значимость ожидаемых результатов и логическая завершенность будущей работы. Поставленная проблема исследования должна стимулировать у студентов повышение мотивации к проектной деятельности.

Проектный метод в образовательном процессе педагогического вуза – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности студентов – будущих дефектологов, развития инновационного мышления, творческих способностей, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

Организация любого проектного исследования включает несколько этапов:

1. Подготовительный этап: поиск проблемного поля, выбор, обоснование и конкретизация темы проекта; постановка цели и задач проекта, определение последовательности действий по его осуществлению; построение алгоритма деятельности; анализ ресурсов; подбор методов и средств поиска информации; определение форм представления результатов (доклад, изделие, буклет, видеофильм, презентация, интернет-ресурс, мультимедиа-продукт и т.д).

2. Этап реализации проекта: сбор, анализ и систематизация информации, работа с литературой, ресурсами Интернета и различными материалами; создание запланированного продукта исследовательской деятельности, апробация, которая проводится в виде педагогического эксперимента на базе образовательного учреждения, как правило, являющегося базой практики студентов; осуществление текущего контроля качества продукта деятельности, внесение (при необходимости) изменений в творческий продукт деятельности; оценка проектного продукта; подготовка и презентация результатов работы и их внешняя экспертиза.

3. Заключительный этап: защита проекта; оценка качества проекта; поиск возможностей распространения и внедрения результатов и продуктов проектов.

Все этапы от создания до реализации проекта важны и их возможно рассматривать как часть образовательного процесса, в котором формируются не только общие и профессиональные компетенции студентов-дефектологов, но и развиваются познавательные, коммуникативные и творческие способности. В результате применения в учебном процессе в вузе метода проектов достигается эффективность учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Проектная деятельность студентов-дефектологов должна отвечать следующим требованиям:

1. обладать достаточно высоким уровнем трудности, но быть выполнимой для студентов с учетом актуального уровня знаний, умений и навыков;
2. носить полезную значимость для образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и их семей;
3. должна предусматривать как индивидуальную, так и коллективную деятельность студентов;
4. руководство педагогами проектной деятельности должно осуществляться с помощью активных методов обучения для развития самостоятельности и творческого потенциала студентов.

Приведем пример коллективного участия в творческом проекте студентов специальности «Сурдопедагогика и Тифлопедагогика» 2-3 курсов кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО города Москвы

«Московский городской педагогический университет» на тему: «Тепло сердец - тепло ладошек». Заказчиком данного проекта стала Региональная общественная организация инвалидов «Детский орден милосердия» при поддержке Комитета общественных связей города Москвы.

На подготовительном этапе студенты поставили перед собой следующие задачи:

- подобрать информацию, проанализировать литературу, изучить особенности развития тактильной чувствительности, сенсорных и познавательных способностей, развития мелкой моторики незрячих и слабовидящих детей;

- выявить технологические особенности создания тактильных книг и пособий;

- проанализировать особенности читательских интересов детей с нарушенным зрением разного возраста;

- выявить существующие требования при создании тактильных книг.

На этапе реализации проекта для решения этих задач студенты совместно с руководителем проекта посетили Российскую государственную библиотеку для слепых, где смогли познакомиться с литературой по данной проблематике и увидеть реальные тактильные книги разных авторов и жанров, познакомиться с этапами создания тактильной книги. Далее студенты выбрали, какую книгу они хотят сделать, определили формат и вид книги. Так как процесс создания тактильных книг достаточно трудоемкий, то студенты объединились в группы для совместного обсуждения и выполнения работы. Также на этом этапе студентам необходимо было решить, из каких материалов будет сделана книга, нарисовать макет, напечатать текст в плоскочастном виде и по Брайлю. Далее студенты делали книги, соблюдая технологию поэтапного создания тактильных книг, учитывая выявленные основные требования к их безопасности, оформлению, также соблюдая ряд эргономических требований, позволяющих учитывать психологические особенности и физические возможности незрячих детей.

На заключительном этапе для того, чтобы студенты смогли защитить свои проектные работы и представить получившиеся тактильные книги, мы провели конкурс «Лучшая тактильная книга», куда в качестве экспертов были приглашены педагоги ГБОУ города Москвы «Школа-интернат № 1 для обучения и реабилитации слепых» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы. Эта школа является базой педагогической практики нашей кафедры. Студенты получили обратную связь от профессиональных тифлопедагогов, которые высоко оценили качество их творческих работ. По итогам конкурса лучшие тактильные книги были переданы в школу – интернат № 1 для обучения и воспитания слепых, детскому саду № 1021 города Москвы и Российской государственной библиотеке для слепых.

Метод проектов может использоваться и как индивидуальная форма научно - исследовательской творческой деятельности студентов. Приведу пример индивидуального творческого проекта, выполненного студенткой специальности «Сурдопедагогика и Тифлопедагогика» 4 курса, которая была представлена в виде выпускной квалификационной работы на тему «Литературный проект как средство совершенствования навыков чтения глухих младших школьников». Данную проблему для проектного исследования студентка выбрала самостоятельно, согласовав с научным руководителем, побывав на практике в школе-интернате № 65 для глухих детей города Москвы.

На подготовительном этапе была определена цель творческой проектной деятельности, которая заключалась в разработке и апробации книги для художественного чтения для глухих младших школьников. Задачи проектного исследования были определены следующие: изучить и проанализировать имеющиеся данные об особенностях навыка чтения глухих детей; разработать комплект требований к литературному произведению для глухих младших школьников; создать и апробировать книгу для внеурочного чтения глухих младших школьников.

Для решения этих задач студентка подобрала и проанализировала литературные источники, выявив роль чтения в развитии глухого ребенка; выделила особенности формирования навыка чтения у глухих младших школьников; проанализировала содержание учебного материала на уроках чтения; разработала методические рекомендации к адаптации литературных произведений для глухих младших школьников.

На этапе реализации проекта на основании теоретических знаний и имеющегося опыта работы с глухими детьми студенткой были сформулированы критерии, учитывающие: допустимый объем текста; грамматический строй предложений; усложнение текста как с смысловой, так и с лексической стороны; сопровождение книги иллюстрациями; обогащение чувственного опыта детей; и согласование сюжета с интересами детей.

С опорой на эти требования студенткой была разработана книга для чтения глухими детьми, получившая название «Дружеский жест». Объем книги без учета иллюстраций и форматирования составил 80 страниц. В тексте книги были учтены требования к лексическому наполнению, постепенное усложнение сюжетов и текстов, апеллирование к чувственному и эмоциональному опыту детей. Для того, чтобы облегчить понимание и повысить интерес к книге, были созданы и помещены в текст книги красочные иллюстрации.

По завершении разработки, проект был апробирован с учащимися четвертого класса коррекционной школы для глухих детей. Знакомство с текстом книги в основном проводилось подгруппами (диадами) во время внеурочной деятельности. Студенткой контролировался процесс чтения, проводилась необходимая объяснительная работа, однако для работы над текстом было решено выбрать неформальный подход, для того, чтобы чтение было мотивировано не авторитетом учителя, а собственной потребностью.

Для того, чтобы контролировать усвоение прочитанного детьми, студенткой были разработаны критерии оценки сформированного навыка чтения и проведены контрольные мероприятия: тесты, сочинения, интервьюирование.

Высокие результаты контрольных мероприятий, а так же положительные отзывы детей позволяют подтвердить эффективность проделанной работы, в частности разработанной книги «Дружеский жест», как средства развития читательских навыков глухих младших школьников.

На этом же этапе проектного исследования была получена положительная экспертная оценка разработанного продукта учителями и директором школы № 65 для глухих детей города Москвы.

На последнем, заключительном этапе студентка оформила текст выпускной квалификационной работы, подготовила презентацию и успешно защитила свой творческий проект. В последующем студентке было рекомендовано продолжить совершенствовать свой литературный талант.

Реализация проектов сделала возможным расширение профессиональной эрудиции студентов; развитие их потребностей в самообразовании; формирование готовности к участию в исследовательской творческой деятельности, что способствовало личностному росту будущих дефектологов.

Выводы. Таким образом, использование проектной деятельности в системе высшего педагогического образования в качестве инновационного средства способствует формированию профессионального самосознания, развитию профессионально-значимых компетенций и творческих способностей будущих дефектологов.

Литература:

1. Багманов И.Р., Хабарова Н.Г. Компетентный подход к профессиональному образованию: проблема реализации // Казанский педагогический журнал. 2009.–1 No5. – с. 12-16.
2. Бобцов А.А., Гусев А.Е., Лисицына Л.С. Интернет-технологии для организации курсов в рамках проекта «Поколение.ru» // Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУ ИТМ, 2003. – 86 с.
3. Кокоева Н.В. Проектная деятельность студентов педагогического вуза как фактор развития их творческих // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. No 2 (17) с. 112-114.
4. Рудоманенко И.В. Метод проектов в системе образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сб. мат. V- Междунар. заочной науч-прак. конф. В 3 ч. – Саратов – Вольск: Наука1, 2011. – Ч. 2. – С. 113-119.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мардашова Рамзия Суфияновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Хаертдинова Рамзия Мансуровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Коновалова Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ С РЕЧЕВЫМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрываются педагогические возможности пальчиковых игр в развитии словаря у детей с речевыми нарушениями, представлен разработанный и внедрённый в практику логопедической работы ДОО учителем-логопедом Р.Н. Габдулхаковой комплекс пальчиковых игр с речевым сопровождением для детей 6 года жизни, имеющих III уровень развития речи при общем недоразвитии речи.

Ключевые слова: пальчиковые игры, словарь детей старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article reveals the pedagogical possibilities of using finger games in the development of vocabulary in children with speech disorders; presented developed and implemented by the teacher-speech therapist R.N. Gabdulhakova complex finger games with speech accompaniment for children 6 years of age, with III level of speech development with a general underdevelopment of speech, into the practice of speech therapy work of the OED.

Keywords: finger games, vocabulary of children of senior preschool age, general speech underdevelopment.

Введение. Уже в первые годы жизни ребенка речь становится средством общения и показателем его умственного развития. Одним из распространенных речевых нарушений в дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи (ОНР). Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [5]. Развитие лексической стороны речи, формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи является наиболее важной и едва ли не главной задачей, решение которой поможет приблизить детей этой категории к оптимальному речевому и психическому развитию.

Педагогами – теоретиками и практиками (Е.И. Тихеевой [8], Г.М. Ляминой [6], Н.С. Жуковой [3], Н.Б. Нищевой [7], С.Н. Шаховской [9] и др.) предложено достаточное количество методов и приёмов развития словаря у детей дошкольного возраста. Однако на сегодня многие из них не получили достаточного распространения в практике работы логопедов и воспитателей. Одним из таких средств, не получивших должного применения в работе с детьми, имеющих серьёзные речевые нарушения, являются пальчиковые игры с речевым сопровождением.

Известно, что развитие речи напрямую зависит от уровня развития мелкой моторики рук, иначе говоря, от степени тренировки движений пальцев [4]. Именно эта особенность, выражающаяся во взаимосвязи формирования дифференцированных движений пальцев рук и развития речи, положена в основу создания такого воспитательного средства для детей дошкольного возраста как пальчиковые игры. Вместе с тем важно отметить, что пальчиковые игры это, прежде всего, – игры, а значит, они наилучшим образом соответствуют интересам детей дошкольного возраста и вместе с тем решают важные педагогические задачи: дают детям разнообразные сенсорные впечатления, учат их сосредотачиваться, развивают внимание, воображение, мышление, а главное, способствуют развитию речи.

Формулировка цели статьи. Принимая во внимание сказанное, следует предположить, что пальчиковые игры, сопровождаемые ещё и текстом, являются ценным средством развития словаря у детей, имеющих речевые нарушения. Данное утверждение послужило основанием определения цели исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и практическом доказательстве педагогических возможностей пальчиковых игр с речевым сопровождением в развитии словаря у старших дошкольников, имеющих III уровень развития речи при общем недоразвитии речи.

Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач:

1. Выявление причин общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста;
2. Определение особенностей развития словаря у старших дошкольников, имеющих III уровень развития речи при общем

недоразвитии речи. 3. Определение роли и места пальчиковых игр с речевым сопровождением в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 4. Разработка и внедрение комплекса пальчиковых игр с речевым сопровождением для детей 6 года жизни, имеющих III уровень развития речи при общем недоразвитии речи, в практику логопедической работы ДОО.

Изложение основного материала статьи. Сегодня можно констатировать, что среди детей довольно распространенными становятся состояния тотального (общего) недоразвития всей речевой системы.

К общему недоразвитию речи могут приводить различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития и во время родов, так и в первые годы жизни ребенка. Среди причин, вызывающих повреждение или недоразвитие мозга, наиболее частыми являются инфекции или интоксикации матери во время беременности, родовые травмы, асфиксия головного мозга, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови, заболевания центральной нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребенка. Часто ОНР является одним из проявлений нарушений физического и нервно-психического развития ребенка, вызванным употреблением алкоголя, никотина и наркотических средств матерью во время беременности.

Кроме того, большая вероятность в возникновении речевых нарушений принадлежит генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных генетических аномалий.

Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.

Реже, но все-таки встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве исходной причины выступают отклонения зрительного или слухового восприятия. Оптико-гностические нарушения, проявляющиеся в доречевом периоде, затрудняют накопление предметных обобщений, что в свою очередь служит препятствием для нормального речевого развития.

Вместе с тем в качестве причин возникновения ОНР у детей можно выделить неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения. Особое внимание неблагоприятным условиям окружения и воспитания уделяют педагоги-исследователи Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева [2] и др. По их данным психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

На современном этапе серьезно стоит вопрос о наличии других социально-психологических и педагогических причинах возникновения ОНР у детей. Это низкий уровень общей культуры и, в частности, падение речевой культуры в обществе, замена естественного общения со взрослыми и сверстниками социальными сетями, увеличение количества семей с девиантным поведением, вследствие чего возрастает процент педагогически запущенных детей.

Указанные причины возникновения речевых аномалий у детей дошкольного возраста позволяют продуманно и дифференцированно подходить к планированию и проведению коррекционной логопедической работы.

Осуществляя дифференцированный подход, имеющий едва ли не первостепенное значение в работе с детьми в группе детей с общим недоразвитием речи, нами была организована работа с детьми 6-го года жизни, имеющих III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи, и составляющих большинство детей логопедической группы.

При исследовании словарного запаса детей 6-го года жизни с общим недоразвитием речи III уровня нами была использовалась методика А.М. Быховской, Н.А. Казаковой [1], которая была адаптирована для дошкольников старшего возраста, в связи с чем было произведено сокращение объема и наполняемости заданий, широко применялся наглядный материал (Н.В. Нищевой) [7] и игровые приемы.

Исследование проводилось в двух направлениях. Первое направление работы имело цель: изучение словарного запаса детей, который включает в себя номинативный, предикативный и атрибутивный активные словари. Второе направление работы имело цель: изучение состояния грамматического строя речи, которое состояло из двух частей: 1) исследование словоизменения (употребление имён существительных в именительном падеже единственного и множественного числа, в косвенных падежах, образование существительных множественного числа в родительном падеже, согласование прилагательных с существительными единственного числа, употребление предложно-падежных конструкций, употребление числительных от «одного» до «пяти» с существительными; 2) исследование словообразования (употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детёнышей животных, образование относительных прилагательных, притяжательных прилагательных, приставочных глаголов, глаголов совершенного вида).

Для выявления исходного уровня развития активного словаря и грамматического строя речи детям предлагались задания согласно выбранной методики. Полученные результаты показали высокий процент детей с низким уровнем развития словаря – 73%, средним – 27%. Среди участвующих дошкольников детей с высоким уровнем развития словаря обнаружено не было. Следует указать на то, что в процессе данной работы мы выявили особенности словаря детей, относящихся к III речевому уровню развития при общем недоразвитии речи: 1) дети пытались замещать слова невербальными средствами – жестами; 2) при ответах наблюдались частые длительные паузы, размышления, просьбы о помощи; 3) отмечена бедность и неточность высказываний, однообразие синтаксических конструкций; 4) иногда при активном побуждении педагога наблюдалось полное отсутствие смыслового высказывания. Дети, показавшие низкий уровень развития словаря, смогли выполнить задания лишь с активной помощью педагога. В их высказываниях отсутствовала полнота и развернутость, сокращались признаки описания. Излагаемая информация была хаотична, языковые средства использовались неправильно. Дети были не в состоянии описать предмет самостоятельно.

Таким образом, полученные данные со всей очевидностью выступили в пользу организации специальной коррекционной логопедической работы и, в первую очередь, активизации словарной работы, которая должна была быть направлена на обогащение, уточнение словаря детей, перевод лексического запаса из пассивного

словаря в активную речь. В предложенной нами системе речевых средств широкое применение получили пальчиковые игры с речевым сопровождением. Для этого был разработан комплекс пальчиковых игр с речевым сопровождением, который был внедрён в период с октября по май месяцы учителем-логопедом Р.Н. Габдулхаковой в практику работы с детьми старшей логопедической группы МБДОУ № 34 «Радуга» г. Елабуга республики Татарстан. Предлагаем фрагмент разработанного комплекса игр. (Таблица 1).

Таблица 1

Комплекс пальчиковых игр с речевым сопровождением для детей 6 года жизни с III уровнем развития речи при общем недоразвитии речи (сентябрь – май)

Месяц, неделя	Тема	Название, цель игры	Форма	Методика проведения игры		Сопутствующие обучающие игры
				Речевое сопровождение	Движения пальцев	
Сентябрь 3 неделя	Осень	Название игры: «Дождь» Цель: учить детей передавать вопросительную интонацию в предложениях; посредством текста игры активизировать речь детей словами «топ-топ»; добиваться в словах дифференциации звуков Ч -Щ, Ж-Ш.	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	- Кто там топает по крыше? - Топ-топ-топ. - Чьи шаги всю ночь я слышу? - Топ-топ-топ. - Я теперь усну едва ли. - Топ-топ-топ. - Может, кошек подковали? - Топ-топ-топ.	Беспорядочные удары по столу пальцами обеих рук. Удары по столу ладонями. Движения пальцев Удары по столу ладонями (Удары по столу пальцами чередуется по столу ладонями)	Игры: «Волшебные рисунки», «Дождь идёт» - (рисование пальцем на манной крупе). Цель: развивать тактильную чувствительность и сложнокординированные движения пальцев и кистей рук.
4 неделя	Деревья осенью	Название игры: «Осеннее листочки». Цель: обогащать словарь детей относительными прилагательными (дубовый, кленовый, рябиновый); закреплять названия деревьев (дуб, рябина, берёза, осина, клён); развивать мелкую моторику	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	Ветер по лесу летал, Ветер листики считал: Вот дубовый, Вот кленовый, Вот рябиновый резной, Вот с березки золотой, Вот последний лист с осинки Ветер бросил на тропинку.	Плавные волнообразные движения ладонями Загибают по одному пальцу Спокойно укладывают ладони на стол.	Игра: «Сложи лист»(дубовый, кленовый) Цель: развивать мелкую моторику, учить складывать целое из частей (шесть частей) .
Октябрь 1 неделя	Овощи	Название игры: «Овощи». Цель: учить правильной артикуляции звука «У»; активизировать словарный запас по теме «Овощи»; закреплять название трудовых действия (нарубили, перетерли, посолили, набили); совершенствовать грамматический строй речи (употребление предлога «в») развивать мелкую моторику.	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	Тук, тук, тук, тук- Раздается в доме стук. Мы капусту нарубили, Перетерли, Посолили И набили плотно в кадку. Все теперь у нас в порядке.	Ритмичные удары ребром ладони по столу. Хватательные движения обеими руками. Указательные и средние пальцы трутся о большой палец. Удары обеими руками по столу. Отряхивают руки.	Игра: «Собираем урожай» (лепка овощей). Цель: развивать моторный праксис; учить лепить предметы круглой и овальной формы.

2 неделя	Фрукты	<p>Название игры: “Компот”</p> <p>Цель: формировать умение употреблять имена существительные во множественном числе; закреплять представления об обобщающих словах; обогащать знание об окружающем мире (знание фруктов и трудовых процессов); развивать мелкую моторику .</p>	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	<p>Будем мы варить компот, Фруктов нужно много. Вот:</p> <p>Будем яблоки крошить, Грушу будем мы рубить, Отожмём лимонный сок, Слив положим и песок. Варим, варим мы компот, Угостим честной народ.</p>	<p>Левую ладошку держать «ковшиком», указательным пальцем правой «мешают».</p> <p>Загибают по одному пальцу, начиная с большого.</p> <p>Опять «варят» и «мешают».</p>	<p>Игра: “Сушка фруктов” – нанизывание на проволоку кружочков из толстого картона с дырочкой посередине. Цель: учить детей нанизывать кружочки на ниточку.</p>
3 неделя	Грибы	<p>Название игры: “Опята”</p> <p>Цель: упражнять в произношении звуков “И” и “А”; расширять знания детей об окружающем мире (представления о грибах-опятах)</p>	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	<p>На пеньке живёт семья,</p> <p>Мама, папа, братья и я.</p> <p>Дом у нас один, а крыша Есть у каждого своя.</p>	<p>Одна рука сжата в кулачок, прикрыта ладошкой другой руки. Ладонку снимают, пальчики поочередно разжимают. Две руки вместе ладонями вверх. «Крыша» из ладошек.</p>	<p>Игра: «Сложи картинку» (рисунки грибов). Цель: учить складывать целое из частей (шесть частей); развивать мелкую моторику</p>
4 неделя	Перелётные птицы	<p>Название игры. “Перелётные птицы”</p> <p>Цель: упражнять в произношении звуков “И”, “В”, “Л”, “Ль”; активизировать имеющийся у детей словарь; закреплять название птиц; продолжать развивать мелкую моторику..</p>	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	<p>Это птичка – соловей, Это птичка – воробей, Это птичка – совушка, Сонная головушка. Это птичка – свистель, Это птичка – коростель, Это птичка – злой орлан. Птички, птички, по домам!</p>	<p>Дети загибают по одному пальчику на обеих руках.</p> <p>Машут сложенными накрест ладонями. Машут обеими руками, как крыльями.</p>	<p>Игра: “Это птицы” – выкладывание птицы пластилиновым и жгутиками по контуру. Цель: учить раскатывать тонкие жгутики; развивать мелкую моторику и глазомер.</p>

	Ноябрь	<p>Название игры. "Варежка"</p> <p>Цель:учить детей передавать вопросительную и восклицательную интонацию в предложениях ; различать предметы одежды по сезонам, развивать мелкую моторику.</p>	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	<p>Маша варежку надела, Ой, куда я пальчик дела?</p> <p>Нету пальчика – пропал,</p> <p>В свой домишко не попал! Маша варежку сняла, Поглядьте-ка, нашла! Е.Благинина</p>	<p>"Надевают" Все пальцы кроме большого сжаты в кулак. Загибают и большой пальчик. Показывают "домик". "Снимают" Пальцы сжаты в кулак, кроме большого.</p>	<p>Игра. «Бабушкины помощники» - наматывание клубков из толстых ниток. Цель: учить наматывать нитки в клубок; развивать координацию рук</p>
2 неделя	Обувь	<p>Название игры. "Обувной магазин"</p> <p>Цель: учить правильной артикуляции звука «О»; закрепить представления детей об обобщающих словах, активизировать словарь по теме «Обувь», развивать движения пальцев рук.</p>	Фронтальная, подгрупповая, индивидуальная	<p>В магазине много есть Обуви хорошей.</p> <p>Есть сапожки и ботинки, Босоножки, валенки, Галоши.</p>	<p>Показывают "домик" Идут пальчиками по столу. Соединяют пальчики друг с другом, начиная с мизинца.</p>	<p>Игра. «Обведи и раскрась» - обводка трафарета обуви с последующим раскрашиванием цветными карандашами. Цель: учить правильно обводить трафарет (левой рукой держать трафарет, правой обводить контур)</p>

В ходе проводимой работы нами решались следующие задачи: формирование и совершенствование у детей активного и пассивного словаря (существительные, прилагательные, глаголы); совершенствование навыка подбора определений к существительным; обучение детей в определении частей предметов, в подборе синонимов, в назывании детёнышей животных и т.д.

Количественное развитие словаря происходило за счет усвоения новых слов, которые встречались детям при ознакомлении с постоянно увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающей действительности, углублении и систематизации знаний о них (все это включалось в содержание пальчиковых игр и других речевых средств).

Работа с детьми на формирующем этапе эксперимента тщательно фиксировалась. В речевом развитии детей были замечены позитивные перемены. Вместе с тем было отмечено, что в результате проведённой работы у детей получили развитие такие психические процессы, как внимание, память, мышление, воображение. Дети освоили новые знания, более совершенными стали пальцевая и артикуляционная моторика.

Вновь была проведена диагностика детей, которая показала: почти в два раза увеличилось количество детей имеющих средний уровень развития словаря (61%). Появились также дети, показавшие высокие результаты (3%). Однако продолжал оставаться значительный процент детей с низким уровнем развития словаря (36%), большую часть которых составляли дети, часто болеющие и продолжительное время не посещавшие дошкольное учреждение. Полученная динамика позволила сделать выводы.

Выводы. Таким образом, результаты проведённой работы указывают на значимость рассмотренной проблемы. В процессе эмпирического исследования установлено, что развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста, имеющих III уровень развития речи при общем недоразвитии речи, требует использования разнообразных педагогических средств и методов. Одним из средств, позволившим достичь положительные результаты в логопедической работе по формированию словаря у детей указанной категории, являются пальчиковые игры с речевым сопровождением. Разработанный и апробированный нами комплекс пальчиковых игр с речевым сопровождением может быть рекомендован для использования в работе с детьми логопедической группы с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Быховская, А.М. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / А.М.

Быховская, Н.А. Казакова. – СПб.: Детство – Пресс», 2012. – 32 с.

2. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екаренинбург: АРДЛТД, 1998. – 320 с.

3. Жукова, Н.С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1975. – 74 с.

4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – СПб: Сага, 2002. – 192 с.

5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.

6. Лямина, Г.М. Развитие речи детей раннего возраста: метод. пособие / Г.М. Лямина. – М.: Айрис Пресс, 2005. – 96 с.

7. Нищева, Н.Б. Блокнот логопеда. Секреты развития мелкой моторики с 4 до 7 лет. ФГОС. – СПб.: Детство – Пресс, 2018. – 48 с.

8. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 144 с.

9. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // С.Н. Шаховская; под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 240 с.

Педагогика

УДК: 37-051(292.471)"18/19"

аспирант Матюхина Наталья Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И.С.КАЯ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ КРЫМСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВВ.

Аннотация. В статье исследуется биография и просветительско-образовательная деятельность первого крымчакского просветителя И.С. Кая. Дается характеристика его научных трудов по краеведению, этнографии и педагогике.

Ключевые слова: И.С. Кая, крымчак, просветительско-образовательная деятельность, крымчакский язык, педагог.

Annotation. The article explores the biography and educational activities of the first Krymchak educator I.S. Kai. The characteristic of his scientific works on local history, ethnography and pedagogy is given.

Keywords: I.S. Kai, krymchak, educational activities, Krymchak language, teacher.

Введение. За весь исторический период своего существования сфера образования постоянно изменялась и преобразовывалась посредством многочисленных реформ, целью которых являлось поддержание уровня образования согласно требованиям времени. В настоящее время модернизация российского образования направлена на повышение качества образовательных услуг посредством поиска новых педагогических технологий и методик преподавания.

Но, как известно, все новое – это хорошо забытое старое. Поэтому ученые и педагоги, просветители и общественные деятели повсечасно обращались и обращаются к народным традициям воспитания, используя педагогический опыт различных народов в современном образовательном пространстве.

Для Крыма, где, как известно, проживают представители более чем 150 этносов, неисчерпаемым потенциалом педагогических идей является использование традиций народного воспитания в современной образовательной практике. Для изучения и сохранения традиций обучения и воспитания у разных народов полуострова представители крымской интеллигенции в разные исторические эпохи занимались сбором, обобщением и систематизацией педагогических знаний. Впоследствии многие из них использовали полученные материалы в своей просветительской и педагогической деятельности.

Так, ярким представителем крымской интеллигенции конца XIX – первой трети XX веков был первый крымчакский просветитель и педагог Исаак Самуилович Кая. Учитель математики, этнограф, основатель первой крымчакской школы, автор учебников крымскотатарского и крымчакского языков, гражданин и патриот своей страны, человек со сложной судьбой.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение жизнедеятельности первого крымчакского просветителя Исаака Самуиловича Кая, характеристика его научных трудов, систематизация и анализ просветительской и педагогической деятельности известного крымчака, а также вклад педагога в развитие образования крымчаков в конце XIX – первой трети XX веков.

Изложение основного материала статьи. Исаак Самуилович Кая родился в городе Феодосия 18 октября 1887 года в семье небогатого мелкого лавочника Самуила Кая. Отец занимался продажами керосина в небольшой собственной лавке. Мать, будучи слепой, занималась домашними делами и воспитанием сына. В 1894 году семья переехала в Карасубазар (Белогорск).

Еще в детстве у Исаака наблюдается тяготение к «наукам» [3]. Он успешно окончил начальные классы Толмуд-Торы (религиозной школы иудеев) в Карасубазаре, где проявил способности к математике, изучал древнееврейский язык. Способности мальчика привлекли внимание представителей крымчакской общины. И.С. Кая был одним из первых крымчаков, получивших систематическое образование за счет крымчакской общины Карасубазара [2]. Он уезжает в город Вильно (Вильнюс), где обучается в учительской семинарии.

По окончании семинарии, в 1907 г. Кая возвращается в Симферополь, где занимается репетиторством. В семье одного из своих учеников знакомится со своей будущей женой – Ольгой Юдовной Хондо.

В 1909 году Исаак Самуилович с женой переезжают в Карасубазар. На базе местной Толмуд-Торы, которая к тому времени пришла в упадок, он организывает школу для крымчакских детей, в которой

работает и учителем, и заведующим с 1911 по 1922 годы. Ольга Юдовна поступает на работу учителем русского языка.

С этого момента начинается педагогическая и просветительская деятельность Исаака Самуиловича Кая, человека энциклопедических знаний, владеющего несколькими иностранными языками (арабским, персидским, древнееврейским), а также русским, крымскотатарским и крымчакским языками.

В начале XX века в жизни крымчакских общин важную роль выполняли различные благотворительные общества, которые помогали наиболее бедным слоям населения [2]. И.С. Кая в 1910 году инициирует создание и становится во главе правления благотворительного общества крымчаков «Ойзер-Далим» в Симферополе. Деятельность общества заключалась в предоставлении ссуд, организации курсов по обучению неграмотных крымчаков, продаже угля в рассрочку для бедных крымчакских семей.

Во время визита в Крым в 1912 году доктора С.А. Вайсенберга, который проводил ряд этнографических исследований среди караимов и крымчаков полуострова, И.С. Кая передал исследователю список из 85 крымчакских фамилий, сопроводив его собственными пояснениями относительно происхождения крымчаков и их фамилий. Впоследствии ученый охарактеризовал Исаака Самуиловича как «одного из усерднейших поборников просвещения и насаждения современной культуры при сохранении, однако, всего хорошего старого среди своих соплеменников» [1].

В 1913 г. в Карасубазаре состоялся I Съезд крымчаков. К сожалению, ни материалов, сообщающих о причинах созыва съезда, ни документов самого съезда не сохранилось [2]. По некоторым данным можно предположить, что И.С. Кая был одним из организаторов данного съезда, в ходе которого была выдвинута идея о проведении национальной переписи крымчаков в Крыму и за его пределами.

26-летний учитель разработал перечень вопросов (более 50) для переписных листов, которые отражали информацию о составе семьи, возрасте ее членов, месте проживания, уровне образованности, месте работы, происхождении, семейных преданиях, о ценных предметах-реликвиях, хранящихся в крымчакских семьях и т.д. [2].

Много позже, в 1951 году, в письме к Е.И. Пейсаху, И.С. Кая вспоминал: «Силами крымчакских обществ такая перепись была проведена в 1913 году. Материалы этой переписи в виде заполненных опросных листов хранились у меня. Боясь за их сохранность я предложил Гос Музею этнографии в г. Ленинграде /адрес: Инженерная 4 или кажется Михайловская площадь/ взять материалы переписи на хранение. У меня есть опись сданного в Музей материала, где числится: листов – 1566, лиц мужского пола – 2714, жен. пола – 2563, всего душ – 5282. Опись снабжена печатью музея и подписью «Зав. Евр. Секцией Гос. Муз. Этнографии Пульнера» от 9 мая 1940 года.

..Нашей переписью 1913 года не были охвачены только Симферопольские крымчаки, что объясняется существовавшими там 2-мя «джемаатами», которые группировались около «зенгилер каалы» и «фукарилер каалы». Мы несколько раз съезжались в Симферополе, чтобы примирить эти группы, но все было напрасно, и Симферопольские крымчаки в 1913 году так и остались не переписанными» [6].

В 1921 году голод вынуждает переехать семью Кая в Симферополь. Исаак Самуилович работает учителем русского языка в русских и крымскотатарских школах. В то же время педагог учится на вечернем отделении Таврического университета на факультете «Востоковедение».

В течение 20-х годов XX в. в Симферополе открываются две крымчакские школы с русским языком обучения, в организации которых И. Кая принял непосредственное участие.

В 1929 году Кая снова становится студентом, теперь уже Симферопольского педагогического института. Продолжая обучать детей, он осваивает математику и уже до конца жизни посвящает себя этой специальности.

Очередной переезд, теперь из Симферополя в Керчь, состоялся у семьи педагогов в 1931 году. Исаак Самуилович получает должность завуча и учителя математики в татарском секторе школы, а Ольга Юдовна – учителя русского языка. Но недолго ей пришлось прожить в новом городе. В 1939 году Ольга Юдовна скорострительно скончалась.

В 1941 году, оккупировав Крым, фашисты начали массовый расстрел крымчаков. В период с 16 ноября по 15 декабря 1941 года, по оперативным данным фашистов было уничтожено 2604 крымчака в Евпатории, Симферополе и Феодосии [2]. В Керчи крымчаков регистрировали отдельно от евреев в связи с непонятностью их происхождения. Инициативная группа в составе нескольких крымчаков (А.С. Мизрахи, И.С. Кая, М.С. Токатлы и др.) 25-26 ноября 1941 года провела встречу, на которой было принято решение предоставить в гестапо научные труды Исаака Кая о крымчаках и их происхождении. Вероятно, после предоставления информации, фашистскими властями Керчи был послан запрос в Берлин для выяснения обстоятельств. К концу декабря 1941 года гестапо определилось с судьбой крымчаков, наметив их уничтожение на 3 января 1942 года, о чем свидетельствуют документы, найденные в помещениях Керченского гестапо и городской управы, в освобожденном от фашистов городе в ходе проведения Керченско-Феодосийского десанта 30 декабря 1941 года [2].

17-18 января 1942 года немецкими захватчиками было уничтожено 468 крымчаков Карасубазара. По воспоминаниям З.Я. Борохова за период с января по середину мая 1942 г., когда г. Керчь был временно очищен от фашистов, смогли эвакуироваться 826 человек - чуть больше половины из общего числа зарегистрированных крымчаков. Оставшаяся часть, после ухода советских войск в конце июня 1942 г. уничтожена у Аджимушкайского перевала [2].

Для семьи И.С. Кая, как и для большинства других семей того времени, военные годы обернулись личной трагедией. Пропал без вести младший сын Яков. Старший сын Лев, окончивший до войны Ленинградский химико-технологический институт и по причине инвалидности не призванный в армию, работал главным инженером на кислородно-компрессорной станции. В 1942 году получил необоснованное обвинение, был репрессирован и провёл 10 лет в тюрьме.

После эвакуации И.С. Кая оказался в Алма-Аты, где по памяти восстанавливал практически утраченный в Керчи личный архив, состоявший из редких книг, рукописей, этнографических материалов.

Когда закончилась война, Исаак Самуилович переехал в Краснодар к дочери Кларе и устроился учителем математики в среднюю школу №28. Советская власть запретила известному крымчаку въезд в Крым как автору учебников крымскотатарского языка.

В 1948 году семья Кая переезжает на постоянное место жительства в Одессу, где Исаак Самуилович становится преподавателем математики в 1-м офицерском училище.

В послевоенное время термин «крымчак» оказался под запретом. Благодаря стараниям И.С. Кая, в Большой Советской энциклопедии появляется небольшая заметка о «малочисленной народности, проживающей главным образом в городах Крымской области УССР (Симферополь, Севастополь, Керчь, Феодосия) и на Кавказе (Новороссийск, Сухуми)» [15].

А 30 марта 1956 года И.С. Кая умирает. Похоронен педагог в Одессе на Третьем еврейском кладбище.

Всю свою жизнь этот человек посвятил своему народу: изучал происхождение, традиции и обычаи крымчаков, занимался их образованием, сохранил крымчакский язык.

Первая публикация И.С. Кая состоялась в 1914 г. в журнале «Еврейская старина» (г. Санкт-Петербург). Заметка являлась переводом двух жалованных грамот (ярлыков от татарских ханов) крымчакам Карасубазара, датированных 1597 и 1742 гг., и называлась «Ханские ярлыки, данные крымчакам» [7].

В этом же году, но уже в издании Вестник еврейского просвещения, автор публикует статью «Народное образование у крымчаков». В ней И.С. Кая характеризует отличия крымчаков от российских евреев. По мнению Исаака Самуиловича, крымчаки полностью безразличны к обучению своих детей, особенно девочек. «Необходимо возбудить в массах крымчаков интерес к школьному вопросу, заставить их проникнуться важностью школьного дела и видеть в нем залог своего возрождения как духовного, так и материального» - говорит автор [8]. Данная статья, описывающая состояние образования крымчаков в начале XX века, стала началом образовательно-просветительской деятельности выдающегося крымчакского исследователя.

В 1916 году, опять же в «Еврейской старине», публикуется статья «Крымчаки. Этнографический очерк (по личным наблюдениям)». В начале статьи И.С. Кая выводит не употреблявшийся ранее термин «туземные евреи», имея в виду крымчаков, таким образом формулируя свое отношение к происхождению малого этноса. Далее автор описывает черты сходства крымчаков и татар: язык, национальную одежду, устройство дома, кушанья, нравы и обычаи, в частности, свадебный обряд. Очень подробно описываются религиозные обряды и праздники крымчаков, посещения синагоги, древние рукописи и памятники крымчакской старины [9].

Отнесение крымчакского языка (чагатай) к кыпчакской группе тюркских языков делает его очень близким и похожим к караимскому и крымскотатарскому языку. Крымчакский этнограф считал, что крымчаки разговаривают на крымскотатарском языке. Естественно, он прекрасно видел разницу между крымчакским и татарским языками, но приписывал это вопиющей неграмотности крымчаков, «не умеющих говорить правильно» [5].

С 1923 года в программу школ 2-й ступени и профтехнических школ в Крыму вводится обязательное изучение татарского языка. В ответ на возникшую потребность в 1924 году в Крымиздате, в соавторстве с А. Одабашем, А.С. Кая издает «Руководство для обучения крымско-татарскому языку», которое было переиздано дважды в 1925 и 1926 году.

В предисловии к 1-му изданию авторы дают краткий обзор тюрко-татарских наречий вообще и крымско-татарских наречий в частности. Авторы используют в своем Руководстве наречие, «близкое более к наречию степных жителей, на котором есть богатая народная литература» [10]. Все вошедшие в издание грамматические формы и слова приведены в конце книги в виде таблиц и краткого словаря. По словам авторов, «предлагаемое «Руководство» - первый опыт в своем роде, и он, несомненно, будет иметь свои недочеты, которые будут замечены при применении «Руководства». Всякие указания о замеченных недостатках нами будут приняты с большой благодарностью» [10].

По результатам применения Руководства во второе издание учебника вносятся следующие изменения: уделяется значительно большее место татарской азбуке, которая снабжается в целях наглядности иллюстрациями; увеличивается шрифт текстов; добавляется возможность использования «Руководства» в качестве самоучителя, т.к. теперь все упражнения снабжены переводами как с татарского на русский, так и с русского на татарский язык.

В предисловии ко 2-му изданию авторы обращают внимание на то, что «происходившая недавно конференция татарских работников просвещения по вопросам «о татарском алфавите, о правописании, о наречии» - постановила изъять те буквы, которые не имели соответствующих звуков в татарском языке» [11].

Учитывая опыт работы в школе с учебником, в 3-е издание авторы внесли некоторые изменения: увеличили грамматический материал; сократили размеры упражнений для переводов; с целью увеличения татарского литературного материала внесли ряд новых стихотворений и несколько анекдотов; увеличили словарь до 800 слов [12].

Кроме филологической, И.С. Кая продолжает вести и этнографическую работу. Так, в 1926 году исследователь издает на крымскотатарском языке арабским шрифтом статью «Крымчаки в Крыму и дело их просвещения». Исаак Самуилович дает разъяснения по поводу письменности крымчаков в прошлом: данный народ на протяжении нескольких веков пользовался древнееврейским алфавитом, адаптировав его к звукам тюркского языка.

В Известиях Таврического общества истории, археологии и этнографии 1927 года появляется его статья «По поводу одной крымчакской рукописи». В данной публикации этнограф раскрывает понятие «крымчак», определяет период, когда впервые этот термин был упомянут в письменных источниках. Предметом настоящей статьи выступила рукопись, принадлежавшая, «как в ней значится, «святой общине Карасу» и представляет из себя «протокольную запись» всякого рода дел, рассматривавшихся в общине крымчаков города Карасубазара, как частного, так и общественного значения, - в период времени от 1785 до 1797 года» [13].

Сохранился и датированный 1928 годом рукописный отзыв В.И. Филоненко о работе И.С. Кая «Крымчаки, их быт и письменность» (20 ноября 1928 г.). Отметив, что автор использовал «богатейший фактический материал, собранный весьма тщательно и довольно обстоятельно проработанный», рецензент заметил, что «было бы гораздо интереснее, если бы из всей массы народных песен, автор выбрал бы только те, который свойственный по языку крымчакам». Также в рецензии помещена характеристика библиографической части работы И.С. Кая [14].

В 1927 году вопрос о необходимости перехода на латинскую графику народов, использовавших арабский алфавит, был решен властями без учета мнения нацменьшинств. В результате И.С. Кая издает в 1928 году первый учебник для начальных крымчакских школ на латинском алфавите, дополненный знаками, обозначающими некоторые звуки крымчакского языка.

В 1930 году в соавторстве с Р.М. Муллиной И.С. Кая издает ряд пособий «Рабочая книга для учебника татарского языка» для русских школ 2 ступени с 7 по 9 классы на латинице. И заключительным изданием на

крымско-татарском (крымчакском) языке становится книга, опубликованная в 1931 году, в соавторстве с Р.М. Муллиной, А.П. Мурлыкиным и К.Т. Тохтаровым, «Руководство по изучению крымско-татарского языка». Более учебников для крымчакских школ не выпускалось.

Исаак Самуилович продолжает свою работу над начатой темой этнографии крымчаков и в 1936 году завершает ее трудом «Крымчаки». В данной работе автор обобщает исследования известных ученых, таких как А.И. Самойловича, С.С. Заболотного, С.А. Вайсенберга. Отдельно рассматриваются обычаи и традиции народа, суеверия крымчаков и национальная кухня. Дается характеристика современного состояния крымчаков, их уровня культуры и образования: «В жизнь начинает входить новый быт, который в значительной степени захватил и небольшую по численности массу крымчаков... Насколько раньше в крымчакском быту роль синагоги была велика, настолько эта роль сейчас совершенно исчезает. В 1930 году антирелигиозное движение среди крымчаков приняло массовые размеры» [3]. Рукопись, к сожалению, так и осталась неопубликованной.

Уже после войны, в Краснодаре, крымчакский педагог обобщил свой 25-летний педагогический опыт в статье «Организация урока (из личного опыта)». Данный труд имеет неоценимый методический потенциал, однако он тоже не был опубликован.

Последняя его работа «Крымчаки и их народное творчество» написана в соавторстве с профессором В.И. Филоненко в 1955 году в Одессе. В эту работу включен ряд песен обрядного, исторического и бытового содержания малого народа Крыма – крымчаков.

Выводы. По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что Исаак Соломонович Кая, представитель крымской интеллигенции конца XIX – первой трети XX вв., был неординарной личностью и человеком со сложной судьбой. Он был первым крымчаком, получившим высшее образование, владевший шестью языками. Посвятив всю жизнь служению своему народу, он не имел права жить и умереть на родной земле.

Его научная деятельность получила отражение в этнографических, краеведческих и педагогических трудах. К сожалению, не все они были опубликованы, их рукописи хранятся в частных архивах.

Просветительская деятельность исследователя заключалась в создании благотворительного общества, организации и проведении национальной переписи крымчаков в 1913 году, а также открытии нескольких крымчакских школ на территории Крыма. Для учащихся были написаны учебники по изучению крымскотатарского и крымчакского языков, которые впоследствии помогли восстановить практически утраченный язык крымчакского народа. И.С. Кая был не столько теоретиком, сколько практиком, применяя написанные учебники в собственной педагогической деятельности, постоянно совершенствуя их.

Вклад крымчакского педагога в развитие системы образования Крыма первой половины XX века неоценим, ведь благодаря его деятельности практически безграмотный и бесправный народ получил возможность развиваться и образовываться наравне с другими крымчанами.

Литература:

1. Вайсенберг, С.А. Исторические гнезда Кавказа и Крыма (из отчета о летней поездке 1912 г.) // Еврейская старина. СПб., 1913. Т. 6. Вып. 1. Январь - март. С. 51-69.
2. Ачкинази, И.В. Крымчаки: Историко-этнографический очерк: монография / И.В. Ачкинази; НАН Украины, Ин-т востоковедения; Крым. отд-ние. - Симферополь: Дар, 2000. - 192 с.
3. Просветитель И.С. Кая (По мотивам воспоминаний внучки И.С. Кая Наталии Коробач) // Крымчаки [Текст] / Крымское Респ. о-во "Кърымчахлар"; сост.: Д.И. Реби, В.М. Ломброзо. - Симферополь: б/и, 2001. - С. 29 – 33.
4. Гурджи, М. Гражданин, ученый, человек // Кърымчахлар (Крымчаки). Альманах № 2-3. – Симферополь: Издательство «Доля», 2007. – С. 32 - 37.
5. Реби, Д.И. Письменное наследие крымчаков: художественная лит-ра / Д.И. Реби; ред. Н. Зенгина; Крым. Респ. культ.-просвет. о-во крымчаков "Кърымчахлар" ("Крымчаки"). - Симферополь: Доля, 2010. - 344 с.
6. РЭМ СР, ф.8, оп.1, д.10, л. 6-7; Пейсах, 1968.
7. Кая, И.С. Ханские ярлыки, данные крымчакам // Еврейская старина. Вып. I. - Спб. 1914, С. 102-103
8. Кая, И.С. Народное образование у «крымчаков» // Вестник еврейского просвещения, № 29. Март – Спб, 1914. – С. 76-79.
9. Кая, И.С. Крымчаки. Этнографический очерк (по личным наблюдениям) // Еврейская старина. Вып. I. – Спб, 1916. – С. 398 – 407.
10. Одабаш, А., Кая, И.С. Руководство для обучения крымско-татарскому языку. – Симферополь: Крымиздат, 1924. – 108 с.
11. Одабаш, А., Кая, И.С. Руководство для обучения крымско-татарскому языку. – Симферополь: Крымиздат, 1925. – 194 с.
12. Одабаш, А., Кая, И.С. Руководство для обучения крымско-татарскому языку. – Симферополь: Крымиздат, 1926. – 214 с.
13. Кая, И.С. По поводу одной крымчакской рукописи // ИЗВЕСТИЯ ТАВРИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ (бывш. Таврической ученой архивной комиссии). - Том 1 (58-й) / Под редакцией секретаря о-ва Н.Л. Эрнста. - Симферополь, 1927. – С. 100-105.
14. Асанова, У.К. Этнографические исследования Таврического общества истории, археологии и этнографии: историографический аспект 1920-1930 гг. // Материалы Восьмой научно-практической конференции «Сверщина в історії України». Вып. 2. – Киев-Глухов, 2009. – С. 18-23.
15. Большая советская энциклопедия. Издание 2. Том 23. – Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1953. – С. 562.

УДК 371

преподаватель кафедры экономики, финансового права и информационных технологий
в деятельности органов внутренних дел, кандидат педагогических наук Минуллина Элина Ильдаровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МВД: ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Процесс гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД опирается на технологическую основу социально-культурной, социально-педагогической и культурно-досуговой направленности, где исходным результатом становятся определенные социокультурные изменения в различных социальных явлениях при создании условий для развития субъекта исследуемого процесса гражданско-патриотического воспитания. Раскрыта проблема реализации культурно-смыслового содержания процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД с учетом выявления современных социокультурных тенденций; выявлены эффективные социально-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД средствами социально-культурной деятельности в условиях социокультурного проектирования на базе реализации различных педагогических механизмов, социальных и культурных направлений; обоснованы социокультурные тенденции, влияющие на эффективность процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД. В статье отражены основные этапы проектирования исследуемого процесса с позиции структурного изменения гражданско-патриотического воспитания, его реализации в условиях социокультурного процесса; комплекс используемых методов и социокультурных приемов привел к значительным изменениям, как качественного, так и количественного значения.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое развитие курсантов, структура гражданско-патриотического воспитания, социокультурное проектирование, гражданские и социально-общественные процессы.

Annotation. Process of civil and patriotic education of cadets of the Ministry of Internal Affairs leans on a technological basis of welfare, social and pedagogical and cultural and leisure orientation where certain sociocultural changes in various social phenomena during creation of conditions for development of the subject of the studied process of civil and patriotic education become initial result. The problem of implementation of the cultural and semantic contents of process of civil and patriotic education of cadets of the Ministry of Internal Affairs taking into account identification of current sociocultural trends is opened; effective social and pedagogical conditions of civil and patriotic education of cadets of the Ministry of Internal Affairs by means of welfare activity in the conditions of sociocultural design on the basis of realization of various pedagogical mechanisms, the social and cultural directions are revealed; the sociocultural trends affecting efficiency of process of civil and patriotic education of cadets of the Ministry of Internal Affairs are proved. The main design stages of the studied process from a position of structural change of civil and patriotic education, its realization in the conditions of sociocultural process are reflected in article; the complex of the used methods and sociocultural receptions led to significant changes, both qualitative, and quantitative value.

Keywords: civil and patriotic education, civil and patriotic development of cadets, structure of civil and patriotic education, sociocultural design, civil and social and public processes.

Введение. Содержательный и методологический анализ процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД обусловлен сегодня высокими требованиями, предъявляемыми к развитию личности, как в условиях профессионального образования будущих полицейских, так и в условиях воспитательной работы с ними. Досуговая деятельность сегодня претерпевает значительную трансформацию в силу ряда многих причин: во-первых, изменились социальные и гражданско-правовые связи личности с обществом, появились новые социальные институты, многие из которых изменили системы досуговой деятельности молодежи, во-вторых, изменились потребности и ориентации молодежи, многие воспитательные планы утратили актуальность, так как их содержание не успевает за социокультурными изменениями, происходящими в обществе. Важно, чтобы досуговые мероприятия были интересны курсантам, соответствовали современным социокультурным тенденциям и имели инновационное содержание. Безусловно, это не отменяет значение традиционных мероприятий, однако, их форма должна меняться в зависимости от конкретных социально-культурных инноваций формирования и развития личности в информационном обществе.

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи сегодня связано со многими традициями нашего вуза, с умением преподавателей донести до молодежи важные патриотические ценности, имеющие значение для них, как для личности, так и как для будущих полицейских. Важным направлением здесь является организация различных встреч с ветеранами, известными людьми - мастерами своего дела: юристами, полицейскими, следователями, начальниками правоохранительных органов, организация интересных поездок на культурные объекты, посещение музеев, участие в различных конкурсах и фестивалях, молодежных проектах и форумах, принятие участия в поисковой деятельности, а также различные формы благотворительности.

Изложение основного материала статьи. Гражданско-патриотическое воспитание - это целенаправленный процесс усвоения курсантами социально-культурных и общественных норм, умение принимать государственные ценности в системе социально-культурной практики, стремление личности к исполнению своего долга перед отечеством, умение мыслить патриотическими категориями - «отчизна», «честь», «достоинство», «родина», «долг», «память».

Социокультурное проектирование процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД базируется на следующих методологических основаниях:

- построение социально-культурного пространства с учетом педагогических требований к воспитанию личности в условиях социально-культурной деятельности;
- систематический мониторинг качества гражданско-патриотического мировоззрения курсантов;

- применение инновационных социально-культурных технологий расширения гражданско-патриотического опыта курсантов;
- использование методов социокультурного прогнозирования гражданско-патриотического поведения и деятельности курсантов в различных условиях;
- применение технологий культурного развития личности в системе усвоения гражданско-патриотических ценностей;
- выделение субъекта и объекта, среды взаимодействия, цели и средств искомого процесса;
- определение формально-структурных и статусно-ориентированных связей социально-культурной практики студентов.

Социокультурное проектирование - это система интеграции различных предметных областей в условиях применения организационно-методических форм социально-культурной деятельности на основе развертывания социально-культурного процесса в сторону проектных технологий.

Процесс гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД имеет следующую технологическую основу социально-культурной, социально-педагогической и культурно-досуговой направленности: выделяется единство педагогических условий в совокупности с повышением уровня сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов, а также используется социально-культурный потенциал вуза в системе применения гражданско-патриотических знаний, базирующихся на ценностях современного социума. Это связано также с анализом социокультурной ситуации, проблемное поле которой опосредовано социально-культурными изменениями, направленными на оптимизацию различных социальных и гражданских институтов и учреждений, занимающихся патриотическим воспитанием молодежи.

Проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи остается дискуссионной, так как изменился социально-культурный контекст данной категории. Многие исследователи отмечают больше негативные, чем позитивные тенденции в общих настроениях, связанных с гражданской и патриотической направленностью личности. Многие считают, что понятие ценностного отношения к Родине связано с процессами глобализации и мультикультурных трансформаций, определяющих современный гражданский и патриотический менталитет.

В.В. Гладких связывает социально-культурную деятельность с основными направлениями развития государственной системы гражданско-патриотического воспитания граждан России, обеспечивающих усиление гражданско-патриотической направленности в курсах социально-гуманитарных дисциплин. Автор считает, «что в условиях модернизации современного российского образования необходимо развитие государственно-патриотических, интеллектуально-нравственных, художественно-творческих и других качеств личности, в условиях поликультурной среды вуза» [1; с. 3]. И.А. Полищук отмечает, что многих представителей современной молодежи отсутствует чувство любви к Родине и гордости за нее, интерес к истории своей страны, народа, национальной культуре. Поэтому важно, по мнению автора, формировать смысловое пространство понятий «российский патриотизм» и «гражданственность», включающее традиции прошлого, реальную ситуацию и перспективу будущего развития социума [9]. А.Г. Горельцев определяет воздействие специально созданных условий на развитие у студентов гражданско-патриотического мировоззрения и патриотических чувств, активной гражданской позиции в соответствии с освоением профессиональных знаний, навыков и умений и постижением правовой культуры, формирования у них на основе знаний и практического опыта такого интегративного качества, как гражданственность [3]. В.А. Купалова пришла к выводу, что результатом гражданского образования и патриотического воспитания является образ гражданина, «целостная личность, учитывающая в своем формировании концепции развития мира, способная к смене деятельности, имеющая духовно-этическую ориентацию, готовая к исканиям и принятию самостоятельных решений» [6; с. 5]. В.С. Горбунов выявил, что гражданско-патриотическое воспитание - это процесс формирования совокупных гражданских, патриотических мотивов и целей, которые ориентируют деятельность человека на служение Родине, на желание жить для Родины, на заботу о людях. Определяющим фактором является гражданское, патриотическое видение мира, гражданско-патриотическое мировоззрение, где главным идеалом является идеал Родины и идеал человека, истинного гражданина-патриота [2]. В целом, проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи остается острой из-за существенных политических и гражданских изменений, происходящих в обществе и мире. Угроза терроризма, политические катаклизмы, глобальные проблемы современности актуализируют эту тему в направлении серьезных социальных и государственных вопросов, решаемых на уровне местного, федерального и регионального значения.

Методологический анализ процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД также связан со многими социокультурными изменениями, происходящими в нашем обществе, в частности, в области развития молодежи в системе патриотических ценностей и идеалов. Важно отметить тот факт, что современные социокультурные тенденции, влияющие на эффективность процесса гражданско-патриотического воспитания молодежи, опираются на культурные и социально-общественные трансформации в системе контроля и коррекции за деятельностью социально-культурных учреждений, ведущих инновационную политику образования и воспитания и сочетающих новые коммерческие формы социально-культурной сферы – это организации в системе партнерства, коммерческие структуры, имеющие спонсорские объекты финансирования, а также учреждения, связанные с благотворительными акциями. В этом ключе, необходимо отметить, что эффективными социально-педагогическими условиями гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД средствами социально-культурной деятельности являются новые социальные параметры знаковых систем досуга, использование новых средств гражданско-патриотической и социальной ориентации молодежи, умение вузов перестраивать взаимоотношения элементов обучения и воспитания, досуга и свободного времяпровождения курсантов, стремление педагогов к новому концептуальному программированию результату, связанному с единством государственных и общественных требований к развитию курсантов, а также с пониманием определенных идеологизированных социальных систем, направленных на формирование личности в системе профессиональных компетенций.

С этих позиций проблема реализации культурно-смыслового содержания процесса гражданско-патриотического воспитания курсантов МВД определяется целостными культурно-досуговыми подсистемами, функционально объединяющими определенные формы коммуникации, влияющим на гражданско-патриотический менталитет курсантов. Данный процесс обусловлен социокультурными потребностями молодежи, связанными с поиском гражданской самореализации, особенностями

патриотического саморазвития в условиях взаимодействия личности и социума на основе общественных ценностей. Курсанты участвуют в различных направлениях гражданско-патриотической практики - посещают подшефские организации, школы, участвуют в знаменательных праздничных событиях, готовят различные мероприятия для ветеранов, принимают активное участие в конференциях, симпозиумах, форумах, коллоквиумах, посвященных важным гражданским событиям, используют свой потенциал в различных акциях.

Многоаспектность исследуемого процесса связана с различными видами и формами общественных отношений, в которые включены курсанты, а также с социальными процессами, влияющими на современную гражданско-патриотическую позицию молодежи. Исходя из этого, структура гражданско-патриотического воспитания имеет социальные и культурные элементы, связанные с нормативными требованиями, методическими ресурсами, социально-культурными средствами, определяющимися многообразием гражданско-патриотических мероприятий, имеющих принцип коррекции социально-культурных и общественных начал. Стимулирование гражданско-патриотической инициативы курсантов происходит за счет практически-преобразовательной деятельности в условиях конкретно-исторических отношений. Интегративность социокультурных изменений в различных социальных явлениях нашей действительности определяет новый вектор гражданско-патриотического воспитания:

- фиксируются новые гражданско-патриотические позиции и ценности;
- происходит дифференциация смыслового значения понятия «патриотизм» и «гражданственность»;
- социально-культурные ресурсы определены с позиции морально-этического содержания;
- сфера самореализации курсантов - это сфера эмоционально-оценочных норм;
- социокультурный феномен гражданско-патриотического воспитания - это альтернативный подход к

информационному ресурсу, а также новая социально-культурная идентичность личности с позиции саморазвития в системе практики, это административно-управленческая образовательная деятельность в условиях пространственно-временного континуума.

Основные этапы проектирования исследуемого процесса с позиции структурного изменения гражданско-патриотического воспитания, его реализации в условиях социокультурного процесса связаны с комплексными формами волонтерства, поисковой деятельности, клубными учреждениями, национально-культурными центрами, культурными традициями, общественно-организованной инициативой, патриотическими программами, парадными ритуалами. В условиях реализации процесса гражданско-патриотического воспитания курсанты МВД получают новые знания, имеют гражданский опыт, влияющий на их социальную позицию, и формируют новые гражданско-патриотические установки, обеспечивающие развитие образовательного и досугового потенциала личности.

Выводы. Итак, современные гражданские и социально-общественные процессы обусловлены многими изменениями, коснувшимися социальной, культурной, политической и гражданской сферы. Процессы воспитания курсантов связаны с историческими, экономическими, традиционными, культурными, образовательными и социальными реформами, существенно изменившими социальный менталитет личности. В этом ключе, можно сделать вывод, что гражданско-патриотическое воспитание должно основываться на ценностных позициях государственной российской действительности, оптимизацией культурного развития личности, вовлечением ее в действенную гражданско-патриотическую практику и определяться основными направлениями гражданского права.

Литература:

1. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: Дисс...докт. пед. наук. Тамбов. 2011. 435 с.
2. Горбунов В.С. Патриотическое воспитание школьников в условиях городской системы образования: Дисс...канд. пед. наук. Кемерово. 2007. 270 с.
3. Горельцев А.Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. СПб. 2007.166 с.
4. Забавников В.Н. Педагогический потенциал клубных объединений в героико-патриотическом воспитании курсантов военных вузов: Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов. 2012.191 с.
5. Зуев С.Э. Социокультурное проектирование и управление изменениями / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.onmck.ru/communication/forum/forum7/topic19/>
6. Купалова В.А. Управление процессами гражданско-патриотического становления молодежи в образовательном учреждении: социологический аспект: Дис...канд. соц. наук. Москва. 2006. 260 с.
7. Моисеев С.С. Формирование гражданско-правового сознания студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов. 2013. 159 с.
8. Патрушева Е.А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков в историко-краеведческой деятельности школы: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2009. 215 с.
9. Полищук И.А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в музейно-образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. М. 2013. 188 с.

УДК:378.2

кандидат философских наук, доцент Миронова Ольга Вадимовна

НОУ ВПО Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Галеева Миляуша Загитовна

НОУ ВПО Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань);

доцент Калинин Татьяна Евгеньевна

НОУ ВПО Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ МИРОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются основные задачи стоящие перед студентами изучающими иностранный язык в контексте современного развития социума и процесса коммуникации, как неотъемлемой части мировой интеграции и коммуникации. Авторы также обозначают трудности которые могут возникнуть в процессе изучения иностранного языка и пути их преодоления.

Ключевые слова: глобализация, коммуникация, образовательный процесс, европейское многоязычие, межличностные связи.

Annotation. The article reveals the main tasks facing students studying a foreign language in the context of the modern development of society and the process of communication as an integral part of the world integration and communication. The authors also indicate the difficulties that may arise in the process of learning a foreign language and ways to overcome them.

Keywords: globalization, communication, educational process, European multilingualism, interpersonal relations.

Introduction. Today, society is moving to a new level of development. We will not focus on the ontological constitution of society, but on the role of world integration and globalization in social evolution. In terms of increasing productive power, globalization is, and will continue to be, the most important, and perhaps the most significant, stake in the global competition for power. Just as national States fought for the development of territories, and then for the management and exploitation of raw materials and cheap labor, today they are fighting for the development of new laws of the processes of world integration and globalization. This opens up a new field for industrial, political, including military and commercial strategies.

Presentation of the main material of the article. The processes of globalization and internationalization, which were developed in the second half of the XX century, have launched such a mechanism of social communication as interaction in an intercultural environment. As a result of the fall of the "iron curtain" and our country's entry into the "world arena", Russia and the countries of Eastern Europe were involved in the processes of large-scale transformations and changes in the world order as a whole. A distinctive feature of the post-Soviet period was the continuous and dynamic development of international relations, and consequently, interactions at the state level. In various types of dialogue between modern Russia and the West were involved commercial organizations and non-profit structures. Intensively developing, gaining momentum, intercultural communication and at the level of interpersonal relationships. These transformations have had a positive impact on the process of teaching foreign languages, in particular English, which is rapidly gaining momentum, positioning itself, quite rightly, as one of the most promising areas in the modern educational process [5].

It can be stated that the change of epochs in the history of mankind is accompanied by corresponding changes in the dominant means of communication (language, mail, roads, press, television, etc.). The archaic era of barbarism had only oral means of communication, which connected people with strong ties of social and collective culture. Man was a direct participant in all events, and this ensured the undivided unity of the individual and society. The emergence of writing has moved people into the "visual" world. Knowledge and experience are conveyed by written or other visual means; people distance themselves from each other and from the Affairs of society. The advent of the rule of the printing press, invented in the XV century. Gutenberg, caused an information explosion, which eventually led to the strengthening of individualism and nationalism (this contributed to the national-state registration of language, education, creative activity, etc.).

Modern means of communication – a telegraph, a radio, a telephone, a computer – increasingly widen the sphere of public life, "abolish" the power of space and time on the planet, involving the person at all the events, returning him to the world of holistic perception, where he becomes an actor, an observer, a director and a statistician, an employee of a scene and a producer.

Such Sciences as Philosophy, Semiotics, Linguistics, since the time of Aristotle, traditionally paid attention to structural and linguistic norms, selection, combinatorics, semantics. However, today the norms of communicative order become central. And if structural regularities are actively and systematically studied by the above-mentioned Sciences, then communicative restrictions still remain on their periphery. The study of speech communication in all its volume requires more and more attention to the pragmatic communicative aspects of the statement. This research inadequacy has become particularly evident in recent years, when the issues of structural design have receded into the background. To model speech communication, the problem of understanding is more important than the problem of grammatical correctness. Therefore, the communicative aspect of the statement seems to be the most interesting and practically important today "... since any interest in the end is practical and even the interest of the speculative mind is conditioned and acquires full meaning only in practical application" [2].

Globalization implies a certain universalization and, thus, inevitable leveling of national features and characteristics. Being in the world space, it is necessary to be able to consider the process of teaching foreign languages as a need to "organize thinking in the international context, using comparative approaches, reacting to multilateral changes in the world political, social and cultural arenas"... The most difficult in this process is the work on the internationalization of the personality of students of foreign languages.

Considering the features of the "professional portrait" of the modern personality of students of foreign languages, it is necessary to highlight the following characteristics:

- 1) the ability to recognize and deal with differences;

- 2) understanding the difference between the emotional and ethical way of thinking, which is the difference between perceiving another culture from inside and outside;
- 3) the ability to recognize gaps in knowledge that are inevitable for the consciousness brought up within one culture;
- 4) ability to intercultural communication;
- 6) the ability to think in a comparative perspective;
- 7) ability to change self-perception;
- 8) the ability to view your country in terms of crossing cultures;
- 9) knowledge about other cultures, explored from the inside;
- 10) diagnostic skills (art, skill, mastery) necessary for functioning in other cultures — both personal and directly related to learning.

It should be noted that education imposes the main burden in this process. First, it is obvious that the content of internationalized education must necessarily focus on the formation of "international competence" of all participants in the educational process. Secondly, this orientation, although it should be related to the teaching of foreign languages, should not be limited to them. Finally, thirdly, the focus on the formation of "international competence" should apparently involve a special culture of presentation of educational information, taking into account both universal and national values.

"Globalization should not lead to the unification of the development of all countries (including Russia) on the model of one or more countries. The United States of America or the countries of Western Europe, which now stand out as the highest model and the center of world social development, were not and will not be eternal models, and even now in some respects are not carriers of the highest values. Countries of other regions often have the peculiarity that the globalization of the United States or Western European countries could lead to the elimination of diverse forms of human life, which is a condition for creative development of human society" [3]. When developing a strategy for the development of Russia, it is necessary to take into account its historical and socio-cultural features. It is important to understand the essence of the phenomenon, process, activity, to see their results in advance and therefore to take timely measures to prevent or at least minimize negative consequences. The strategy of education development in Russia in the context of globalization should dialectically combine international and domestic trends and interests. Integrative-integrated approach seems to be the most effective on this way. Scientifically based multidimensional formation of opinion on what languages to teach and learn in the modern Russian school will help to find a way out of the current crisis situation.

The development of education and science do not least means their internationalization, i.e. the formation of a class of specialists who would be full members of the international scientific community, and this will mean an increasing integration of our country into a single scientific and educational European space. "The Bologna process in Europe is gaining and it is important for Russia to take its rightful place in it. But Russia is not an abstract concept, it is Russian students, postgraduates and scientists. It is important for them to use their chance to gain international experience of study and research, establish and develop contacts with foreign scientists" [4]. European multilingualism in these conditions increases the chances of such cooperation. Formation of internal determination, a sense of personal responsibility for the results of their education.

The participant of intercultural communication (student) should proceed from belonging to the world of culture and the purposes of cultural practice, defining for himself the tasks of cultural enrichment, formation and self-identification of public individuals in the process of perception of the message, social "message". The priorities of the participants are:

- education;
- humanization (human rights);
- the spirit of freedom and critical thinking;
- consciously accepted patriotism;
- education of the ability to cooperation, interaction (at different levels);
- balance of preservation of cultural-ethnic and – wider-socio-cultural tradition and openness to a new,

"wide-angle" vision of the prospects for the development of society and socialized individuality.

It is very important to know that the communication of representatives of different cultures can be accompanied by a number of features and difficulties that are caused by a mismatch of norms, values, features of the worldview of partners, etc. They can not be eliminated in the process of interaction, so the positive result of communication correlates with the mutual assimilation of the rules and schemes of communication, taking into account the interests of representatives of different cultures, based on their centuries-old traditions and features of mentality, education. It is necessary to assimilate the generally accepted, customary models of monocultural interactions to the changed social context, while cultural diversity must be preserved, despite the inexorable processes of world integration and globalization [1].

Denotatively, a single situation can be represented in different ways, due to different actual division, in different ways, required by a particular communicative context. Correspondences of this kind, when the same type of semantic structures differ only in their communicative interpretations, we will refer to the communicative-semantic laws, since the difference that is present here is no longer of a semantic order. It consists in the degree of awareness of the listener and thus is basically communicative. Many new concepts have come to science thanks to the view of the language as a working mechanism: the actual division, and presupposition, and performatives were discovered as linguistic phenomena due to the transfer of research attention from the structure of the language to its functioning, communication.

Communicative analysis should not focus only on verbally bound semantics. From the point of view of communication, verbal semantics can be transformed into completely opposite messages, and one content can carry a lot of communicative readings. Although the number of contexts is infinite, the number of such elementary communicative actions (such as performatives) is limited, and therefore the communicative reading of the statement becomes available for analysis.

To explore the full scope of verbal communication is not clean enough semantics, the semantics of communication is needed.

Summary. The national color of each country is unique, which of course is reflected in the language, style and manners. The task of foreign language teachers is to teach the language, revealing the unique beauty and splendor of the country of the studied language, based on the specifics of the national mentality, cultural characteristics and

traditions of students. It is necessary to teach a foreign language not only on the basis of phonetic, grammatical and lexical aspects of the language, but also to draw students' attention to the assimilation of conventional, customary models of monocultural interactions applicable to the social context, while cultural diversity must be preserved, despite the inexorable processes of world integration and globalization.

Литература:

1. Бюлер К. теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. - 142 с.
2. Кант И. Соч. в 6-ти т. Т.4.4. I. М.: 1963. – С. 454.
3. Никитин, В. А. Проблемы и направления реализации социального в обществе / В.А. Никитин. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 152 с. – ISBN 5-89502-805-5.
4. Стипендиальные программы DAAD для Российской Федерации на 2007/08 учебный год. — М., 2006.
5. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000. - 380 с.

Педагогика

УДК 373.1

аспирант Михайлова Юлия Александровна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград),
заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель истории и обществознания
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №19
имени Героя Советского союза Ивана Петровича Мытарева города
Димитровграда Ульяновской области» (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся в условиях внедрения ФГОС общего образования в аспекте преемственности общего и профессионального образования. Проведен анализ результатов оценки учебных проектов и исследовательских работ в рамках регионального форума научных и творческих достижений учащихся Ульяновской области «Море талантов».

Ключевые слова. Преемственность, федеральные государственные образовательные стандарты, практико-ориентированная деятельность, исследовательская деятельность.

Annotation. The article deals with the features of research and practice-oriented activities of students in the context of the implementation of the GEF of General education in the aspect of continuity of General and vocational education. The analysis of the results of evaluation of educational projects and research works in the framework of the regional forum of scientific and creative achievements of students of the Ulyanovsk region "Sea of talents".

Keywords. Continuity, Federal state educational standards, practice-oriented activities, research activities.

Введение. В последнее время в средних общеобразовательных учреждениях возрастает интерес к исследовательской деятельности обучающихся. Данная направленность сопровождается организацией конкурсов, созданием программ и проектов, реализующих результаты исследовательских работ учащихся школ.

В соответствии Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (далее, ФГОС ООО), среднего общего образования (далее, ФГОС СОО) выпускник школы должен иметь следующие личностные характеристики: креативность и способность критически мыслить, активно и целенаправленно познавать мир, осознание ценности образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владение основами научных методов познания окружающего мира; мотивирование на творчество и инновационную деятельность; готовность к сотрудничеству, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность; готовность к осознанному выбору профессии, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества [1, 2]. Указанный выше «портрет выпускника школы» реализуются в условиях включения учащихся в исследовательскую и практико-ориентированную деятельность. Ценность исследовательской работы школьника заключается в участии учащегося в процессе исследования.

Согласно ФГОС ООО и ФГОС СОО обучающиеся должны быть подготовлены уже в основной школе (5-9 классы) к исследовательской и практико-ориентированной деятельности, которая на ступени среднего общего образования (10-11 классы) станет для них одной из базовых наряду с проектной и социальной. Нужно заметить, что понятия исследовательская и учебно-исследовательская деятельность в работе являются синонимичными, так как в последующем формирование и организация исследовательской деятельности обучающихся рассматриваются в образовательном пространстве школы (урочная, внеурочная деятельность).

Изложение основного материала статьи. ФГОС общего образования устанавливает требования к личностным, метапредметным, предметным результатам освоения основных образовательных программ. В том числе среди прочих к личностным результатам относятся такие, как сформированность мировоззрения, отвечающее современному уровню развития науки и общественной практики, понимание своего места в поликультурном мире, готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности, осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов. Метапредметные результаты ФГОС ООО и ФГОС СОО включают освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их применения в практике [1, 2].

Результат сформированности учебно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся является интегративным качеством личности, предполагающим готовность и способность к продуктивному осуществлению научно-исследовательской и прикладной деятельности.

Организация учебно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся осуществляется в рамках определенной педагогической модели, имеющей структурно-системные и функционально-организационные характеристики. К структурно-системным характеристикам относятся цель, задачи, реализуемые подходы и принципы. Функционально-организационные характеристики включают исследовательски-развивающую среду (этапы, формы и методы) организации исследовательской и практико-ориентированной деятельности, методическое и психолого-педагогическое сопровождение; условия организации и функционирования исследовательски-развивающей среды.

Критериями эффективности педагогической модели являются: способность обучающихся к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, сформированность предметных знаний и способов действий, сформированность регулятивных действий и коммуникативных действий.

Реализация педагогической модели организации исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся происходит в несколько этапов:

- 1) формирование универсальных учебных действий, необходимых для индивидуальной и совместной деятельности, в творческих объединениях учащихся;
- 2) формирование рефлексивного отношения к собственной исследовательской деятельности и ее результатам в режиме проблемно-творческой группы;
- 3) презентация результатов собственного исследовательского опыта на научных конференциях.

Помимо этапов научного исследования, учебно-исследовательская деятельность учащихся с точки зрения организации воспроизводит также научную коммуникацию [3, с. 26]. В связи с этим актуальными становятся конференции для презентации результатов учебных исследований. Проведение научно-практических конференций, выставок достижений обучающихся нельзя назвать новым и редким явлением в нашей стране, в том числе и в Ульяновской области. Из года в год количество мероприятий подобного формата возрастает. Организаторами выступают учреждения профессионального образования, общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, различные коммерческие и некоммерческие организации.

Региональный форум научных и творческих достижений обучающихся Ульяновской области «Море талантов» проводится с 2012 года. Организатором непосредственно выступает Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №19 имени Героя Советского Союза Ивана Петровича Мытарева города Димитровграда Ульяновской области» (далее – МБОУ СШ №19 им .И.П. Мытарева). За шесть лет проведения форума отмечается положительная динамика количества участников.

По мнению Баженовой К.А., реализация учебно-исследовательской деятельности объединяет в себе учебную, педагогическую и исследовательскую деятельность. Субъектом первой является ученик, второй – учитель, третий – ученый [3, с. 27]. Ученый может привлекаться в качестве эксперта научных проектов учащихся.

Для оценки экспертных работ приглашаются кандидаты наук, преподаватели ведущих вузов и средних профессиональных учебных заведений Ульяновской области: Димитровградского инженерно-технологического института – филиала НИЯУ МИФИ, Ульяновского государственного университета, Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова, Димитровградского технического колледжа. Подобное взаимодействие благоприятно сказывается на профессиональной ориентации молодежи, на знакомстве и понимании требований к исследовательской и практико-ориентированной деятельности со стороны учреждений профессионального образования, на понимании вузов и средних профессиональных учебных заведений уровня подготовки будущих абитуриентов в общеобразовательных организациях. Такой «взгляд со стороны» профессионального образования на исследовательскую и практико-ориентированную деятельность обучающихся необходим. Ведь зачастую учебные проекты, исследования проводятся учащимися под чутким контролем своего учителя-наставника.

В рамках образовательного процесса и государственной итоговой аттестации экспертную оценку итоговых проектов и исследований осуществляют сами учителя школ. Учитель, заслушивая учебные проекты и исследования обучающихся, должен быть нацелен на оценивание сформированности предметных, познавательных, коммуникативных и регулятивных компетенций школьников. Но, как показывает практика, школа еще не в полной мере перестроилась на «рельсы» ФГОС. Зачастую учителя проводят оценивание самого проекта или исследования в целом посредством выставления традиционных оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», учитывая предметные способности и степень самостоятельности обучающегося в его подготовке.

Важным средством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на ступени среднего общего образования выступает дисциплина «Индивидуальный проект», которая в настоящий момент носит «пилотный» характер.

В современной школе образовательный процесс на ступени среднего общего образования носит профессионально-ориентированное содержание. Организация профильного обучения в 10-11 классах ориентировано на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей общества, отработки гибкой системы профилей, и интеграции школ с учреждениями профессионального образования [4].

Согласно ФГОС СОО в общеобразовательных организациях в учебный план 10-11 классов введена обязательная дисциплина «Индивидуальный проект». Безусловно, это способствует повышению формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных способностей обучающихся, формирует основы научного мировоззрения современных школьников. Но в то же время ставит перед современным российским образованием новые вопросы.

Во-первых, преподавание дисциплины «Индивидуальный проект» осуществляется учителями-предметниками, многие из которых еще не в полной мере компетентны в данной области. Формирование исследовательских компетенций у учеников требует от учителя в полной мере самому владеть соответствующими умениями и навыками в работе, свободно ориентироваться в научной терминологии и грамотно организовывать процесс учебного исследования и практико-ориентированного обучения.

Во-вторых, такая дисциплина введена в учебный план только на ступени среднего общего образования, при этом в 9 классах защита индивидуальных проектов является основанием допуска обучающихся к государственной итоговой аттестации. Соответственно исследовательская и практико-ориентированная

деятельность осуществляется в рамках учебного процесса по выбранной предметной области, либо в рамках внеурочной деятельности.

Поэтому конструктивное взаимодействие между школой – ссузом – вузом должно происходить не только на базе старшей школы (9-11 классы), а значительно раньше.

На форуме «Море талантов» в экспертную комиссию входят как учителя школ, так и преподаватели вузов и ссузов региона, что способствует взаимообмену опытом. Преподавательский состав профессионального образования при оценивании исследовательских и практико-ориентированных проектов придерживаются именно научной составляющей работы обучающихся.

Согласно положению на форум «Море талантов» могут быть представлены работы в двух видах: исследовательские и практико-ориентированные. Мониторинг участия обучающихся общеобразовательных организаций Ульяновской области в форуме 2017 г., 2018 г. показывает, что большинство обучающихся 5-9 классов предпочитают заниматься исследовательской деятельностью (70,5%), лишь треть из них представили на форуме практико-ориентированные проекты.

Хочется отметить, что учебные исследования учащиеся практически в равной мере проводят как по естественнонаучным (55,4%), так и по социально-гуманитарным (44,6%) дисциплинам. В то время как практико-ориентированная деятельность школьников, как правило, имеет ярко выраженную естественнонаучную направленность (80,6%).

Критерии оценивания исследовательских и практико-ориентированных работ в положении форума дифференцированы.

Рассмотрим результаты выступления обучающихся на форуме «Море талантов – 2018», представивших исследовательские проекты, на основе данных мониторинга оценочных ведомостей экспертных комиссий в разрезе каждого критерия.

Необходимо заметить, что учащиеся все больше стали на подобных конкурсных мероприятиях представлять проекты именно исследовательского характера, которые составили 65% от общего числа всех заявленных в данном виде работ. Чаще всего (70%) обучающиеся проводят учебные исследования по естественнонаучным дисциплинам. Тогда как учащиеся, представлявшие свои исследования по социально-гуманитарным наукам, зачастую выполняют реферативную работу (42%). Анализ оценочных ведомостей экспертов показал, что общеобразовательные организации, являющиеся пилотными площадками по внедрению ФГОС ООО и ФГОС СОО, в большинстве случаев проводят именно исследовательскую работу (77%). Данный показатель по сравнению с учреждениями, который осуществляют переход на ФГОС в след за экспериментальными школами, ниже и составляет 57%.

В целом учебные исследования, представленные на форум, содержат чётко сформулированную гипотезу, цели и задачи (77%). Но только треть обучающихся способны формулировать собственные выводы, сопутствующие поставленным задачам. Причем нужно отметить, что данный показатель у общеобразовательных организаций, работающих в качестве эксперимента по ФГОС, выше на 10%. Больше всего затруднений по постановке гипотезы, цели и задачи исследования возникают у обучающихся из сельской местности и составляет треть представленных работ.

Половина учебных исследований проводятся в рамках традиционной тематики, не отличаясь особой оригинальностью. Тогда как другая половина работ строится вокруг новых идей или доказательстве этих идей. Здесь также наблюдается превосходство в оригинальности представленных тем у общеобразовательных организаций, внедряющих ФГОС ООО и ФГОС СОО.

Практически все конкурсные исследовательские проекты (96%) имеют практическую направленность. Школьники делятся своими наблюдениями и проводимыми опытами, результатами анкетирования или опроса. Школы, выступающие пилотными площадками по внедрению ФГОС, по этому критерию показывают стопроцентный результат.

Как уже отмечалось ранее, слабой составляющей представленных исследований учащихся является их умений четко формулировать выводы. В 60% случаев выводы имеются, но они не доказаны, или недостаточно чёткие. Причем данный показатель практически равный как исследований, проводимых по естественнонаучным дисциплинам, так и по социально-гуманитарным предметам. Половина учащихся из общеобразовательных организаций, включенных в эксперимент ФГОС, составляют выводы чётко и достаточно полно умеют их раскрыть в докладе, что по сравнению с другими школами на 20% выше.

В основном все работы (60%) оформлены аккуратно, с чётким, последовательным и грамотным описанием. Особенно это отмечается в учебных исследованиях социально-гуманитарной направленности. Более изобретательно, нетрадиционно к оформлению продуктов своей исследовательской деятельности подходят учащиеся из пилотных образовательных учреждений, обходя по данному критерию остальные школы почти в два раза.

Каждый пятый участник форума представляет своё исследование, зачитывая доклад. Чаще всего зачитывание текста наблюдалось у 40% участников социально-гуманитарных секций, тогда как зачитывание докладов исследований в области естественных наук происходило у 8% обучающихся. Половина юных исследователей продемонстрировали умение четко выстраивать свое выступление и показали хорошее владение материалом. Самый низкий показатель этого критерия отмечается у сельских образовательных организаций и составляет 26%, более высокий у городских школ – 44%, самый высокий у экспериментальных – 77%.

В соответствии с логикой ФГОС ООО индивидуальные проекты учащихся должны иметь практическую ориентацию, а по ФГОС СОО они должны носить и научный характер. Поэтому практико-ориентированность в учебном процессе становится все более актуальной и востребованной.

Как уже отмечалось выше, преобладающее количество практико-ориентированных работ отмечается по естественнонаучному направлению и составляет 81% от всех представленных работ в данной категории.

45% участников форума четко сформулировали тему проекта, его гипотезу, цель и задачи работы, четко и поэтапно раскрыли деятельность по реализации задач. У половины учащихся в работе частично раскрыта деятельность по реализации, поставленных перед проектом, задач.

Оригинальность и логичность построения работы были отмечены экспертами у всех участников секций социально-гуманитарной направленности и у 76% естественнонаучной. Причем самый низкий показатель (44%) по оригинальности подачи материала наблюдается у общеобразовательных организаций сельской

местности. В то же время, оригинальный подход и логичность представляемых на форуме проектов от школ, реализующих ФГОС как пилотные площадки, были выдержаны в 100% случаев.

Большинство учащихся (84%) школ способны доказать актуальность своего практико-ориентированного проекта. Наиболее успешнее актуальность, рассматриваемой проблемы, отражена у обучающихся, представивших свои работы в секциях социально-гуманитарного профиля. При этом вновь, хочется отметить, что по данному показателю отмечается высокий результат (100%) у школ, осуществляющих образовательную деятельность в соответствии с ФГОС ООО и ФГОС СОО.

Похожие результаты отмечаются экспертами по критерию «Практическая направленность работы».

Выводы. Таким образом, организация учебно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся в условиях внедрения ФГОС ООО и ФГОС СОО способствует преодолению отчуждения науки от человека, выявляет связи между знаниями и повседневной жизнью людей.

Образовательный процесс в рамках исследовательского и практико-ориентированного подхода представляется как познавательная творческая деятельность обучающихся, в которой обучение для учащихся является успешным, а знания – востребованными. В результате у школьников формируются инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) //КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255. Дата обращения - 25.04.2017.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131. Дата обращения - 25.04.2017.

3. Баженова, К.А., Аронов, А.М. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников: Учебно-методическое пособие. /Под ред. А.С.Обухова. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 128 с.

4. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] /Ф.Г.Ялалов. // Эйдос: интернет-журн. – 2007. – 15 янв. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>. Дата обращения – 15.11.2018.

Педагогика

УДК: 378.147

старший преподаватель Никитина Светлана Евгеньевна

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (г. Казань);

доцент, кандидат филологических наук Благовещенская Анастасия Александровна

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (г. Казань);

доцент, кандидат педагогических наук Гутман Евгения Владимировна

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (г. Казань)

СПЕЦИФИКА И ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Цель этой работы - изучить новые и эффективные способы преподавания английского языка студентам, изучающим иностранный язык, поскольку своевременность проблемы, раскрытой в этой статье, объясняется высоким уровнем владения английским языком, который потенциальные специалисты должны иметь вследствие высокой конкуренции в контексте мировой глобализации. В статье представлен анализ целесообразности и эффективности использования аутентичного художественного фильма в преподавании английского языка студентам. Методологическая основа исследования включает оценку уровня владения студентами иностранным языком; этап оценивания фильма и методика подбора фильма для определенных категорий студентов. В исследовании также содержится перечень практических заданий, которые можно применить в процессе просмотра и восприятия оригинального художественного фильма на иностранном языке, и которые направлены на развитие таких языковых навыков как устная речь и восприятие на слух. Результаты этого исследования доказали, что преподавание английского языка студентам через просмотр оригинального фильма является одним из наиболее эффективных методов, поскольку оно улучшает восприятие речи, способность к воспроизведению речи, а также расширяет словарный запас студентов и делает их речь беглой. Кроме того, изучение английского языка через просмотр иностранных фильмов оказывает огромное влияние на культурные взгляды и знания студентов о стране изучаемого языка и о мире в целом. Таким образом, данное исследование демонстрирует высокий потенциал использования аутентичного художественного фильма на уроках английского языка для педагогической науки и методики преподавания английского языка в целом. Результаты работы можно использовать для всех, кто интересуется эффективными и современными способами обучения и изучения иностранных языков.

Ключевые слова: университет, образование, студенты, иностранный язык, художественный фильм.

Annotation. The purpose of this work is to explore new and effective ways of teaching English to students learning a foreign language, since the timeliness of the problem revealed in this article is explained by the high level of English language that potential professionals must have because of high competition in the context of globalization. The article presents an analysis of the feasibility and effectiveness of using an authentic feature film in teaching English to students. The methodological basis of the study includes an assessment of students' knowledge of a foreign language level; the stage of film assessment and the method of selecting a film for certain categories of students. This research also contains a list of practical tasks that can be applied in the process of watching and perception of an authentic feature film in a foreign language, and which are aimed at developing such language skills as oral speech and listening comprehension. The results of this study proved that teaching English to students through viewing the original text is one of the most effective methods, because it improves speech perception, the ability to reproduce speech, and also expands the vocabulary of students and makes their speech fluent. In addition, the study of English through watching foreign films has a huge impact on cultural views and knowledge of students about the

country of the language being studied and about the world as a whole. Thus, this study demonstrates the high potential of using an authentic feature film in English classes for pedagogical science and methods of teaching English in general. The results of the work can be used for anyone interested in effective and modern ways of teaching and learning foreign languages.

Keywords: university, education, students, foreign language, feature film.

Введение. Иностранные языки, включая английский, умение говорить и понимать переданную информацию, являются одной из самых важных и своевременных потребностей нашего времени. Причиной этой необходимости является нынешняя политическая, экономическая и культурная среда в мире, которая требует от университетских выпускников не только высокого уровня профессиональных навыков, но и высокого уровня владения английским языком, чтобы стать конкурентоспособными в своей профессиональной области. Естественно, что сделать изучение английского языка более эффективным - одна из самых приоритетных задач учебного процесса. Среди приобретаемых навыков наряду с чтением и восприятием речи особое место занимает процесс общения как способность строить фразы с использованием иностранного языка, что является не только элементом научной и интеллектуальной деятельности людей, но и частью их профессиональной сферы. Способность говорить связана не только со знаниями, но и с умением использовать этот навык на практике, а также умением обрабатывать полученную через каналы слуха информацию. Студентам часто сложно генерировать иностранную речь. Проблемы, возникающие при этом, включают в себя боязнь непонимания иностранной речи, недостаточный словарный запас, некорректное произношение английских слов. Уделяя большое внимание языковым правилам и структуре, студенты чувствуют себя неуверенно при необходимости генерировать английскую речь [1].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе методика преподавания английского языка предлагает различные методы обучения иностранных языков студентам. Однако период времени, в котором мы живем с его огромными объемами информации и необходимостью быстро и грамотно обрабатывать и изучать эту информацию, порождает необходимость в новых и более динамичных методах обучения иностранным языкам, которые позволяют быстрее и эффективнее приобретать разговорные языковые навыки. Миллз, Хэррон и Коул (2004) считают, что с влиянием технологий на образование произошли коренные изменения в ролях учителя и ученика. Учителя иностранного языка в настоящее время принимают решения о степени применения технологий в процессе обучения иностранному языку [2]. По мнению Ханга и др. (2004), высокие технологии в образовательных учреждениях рассматриваются как своеобразный «преподаватель», наделенный способностью передавать знания. Видео в этом смысле используется учителями в качестве средства массовой информации для поддержки процесса обучения [3].

Одним из наиболее эффективных методов является погружение ученика в языковую среду страны изучаемого языка. Этого не всегда можно добиться на практике из-за очевидных социальных и экономических причин. Таким образом, альтернативой погружению ученика в языковую среду является создание такой среды при обучении иностранному, т. е. использование оригинальных (аутентичных) материалов на уроках иностранного языка. Словарь современного английского языка Longman определяет аутентичность как «качество реальности или истинности» [4]. Фрей и др. (2012) описывает термин «аутентичный» как «имеющий какое-то отношение к реальному миру» [5].

Когда мы используем термин «аутентичные материалы», мы обычно подразумеваем подлинные литературные тексты. Аутентичные тексты - это те, которые заимствованы из языковой практики носителей языка и которые написаны носителями языка для носителей языка. Эти тексты воспринимаются студентами с большим интересом. Они характеризуются высокой информационной ценностью, особенно в плане языкового, страноведческого, исторического, культурного и социального материала.

Художественный фильм - это тип литературного текста, поскольку он содержит диалоги, монологи и авторскую речь. По сравнению с литературным текстом художественный фильм имеет ряд преимуществ при применении его для обучения студентов иностранному языку: 1) текст художественного фильма имеет визуальные образы, поэтому зрители воспринимают не только вербальный, но и невербальный язык; 2) фильм нацелен на мгновенное восприятие аудиторией. Следовательно, по сравнению с литературным текстом фильм наиболее информативен и позволяет давать больше информации за аналогичный период времени. В нем также представлены материалы с использованием более живописного и доступного языкового стиля; 3) помимо того факта, что художественный фильм обладает когнитивными и лингвистическими функциями, он также наделён развлекательной функцией, которая позволяет аудитории воспринимать и изучать целевой материал гораздо эффективнее.

Принимая во внимание все вышеупомянутые проблемы и тот факт, что люди в основном переживают мир через разговорную речь, можно с уверенностью заявить, что художественный фильм как тип литературного текста является одним из наиболее эффективных способов развития лингвистической компетенции студентов, изучающих иностранный язык. Он имеет большой потенциал для разработок в области методологии преподавания иностранных языков.

Критерии выбора аутентичного фильма. Прежде чем начать работать с художественным фильмом, необходимо оценить уровень владения целевой аудиторией иностранным языком. Языковой уровень аудитории определяет фильм, который можно выбрать для просмотра. Как видно из анализа работы с английскими и американскими фильмами, можно рекомендовать к просмотру аудитории с продвинутым (advanced) или высоким (intermediate-upper-intermediate) уровнем владения английским языком такие фильмы как «Одиннадцать друзей Оушена/Ocean's Eleven» или «Американский мечта/ American Dreamz». Аудитории со средним (pre-intermediate) уровнем владения английским языком целесообразно посмотреть фильм «Мачеха/ Stepmom».

Помимо разделения аудитории по уровням владения языком, рекомендуется также выбрать фильм, основанный на профессиональной специализации той или иной аудитории. В качестве примера можно взять фильм «Американская мечта», соответствующий специализации студентов, изучающих журналистику. Этот фильм, несомненно, представляет для них интерес, поскольку в нём множество профессиональных медийных терминов, представленных в контексте СМИ и, следовательно, освоение английского языка через овладение реальными профессиональными терминами, которыми изобилует фильм, представляется очень эффективным для студентов направлений Журналистика и Медиакоммуникации. Точно так же для студентов, изучающих историю или занимающихся межкультурными исследованиями, фильм «Король Говорит/ The King's Speech»

будет представлять особый профессиональный интерес. Фильм «Король Говорит» рекомендуется к просмотру студентами и других специальностей одновременно с изучением таких тем, как Великобритания или монархия в Великобритании, которые, как правило, включены в программу многих учебных направлений.

При преподавании английского языка для более молодой аудитории, например школьников, разумно выбирать мультфильмы для создания англоговорящей среды на уроке, поскольку это сильнее стимулирует их интерес к изучению иностранного языка.

Таким образом, максимальный эффект от просмотра художественных фильмов на иностранном языке может получить, если у студентов есть личный, профессиональный интерес и сильная мотивация. При правильном выборе художественный фильм несёт в себе и моральную ценность. Не следует забывать, что аутентичный полнометражный фильм содержит большое количество межкультурного материала, который значительно повышает интерес учащихся к культуре страны изучаемого языка, и, следовательно, повышает мотивацию к просмотру и последующему закреплению усвоенной в процессе просмотра информации.

Роль субтитров в преподавании иностранного языка. Художественный фильм можно смотреть как с субтитрами, так и без них. Согласно Гарза (Garza) (1991), субтитры могут помочь учителям и студентам иностранного языка преодолеть разрыв между чтением и восприятием речи. Гарза считает, что, предоставляя студенту знакомое графическое изображение высказывания, субтитры придают смысл ранее непонятым аудиоединицам, постепенно выравнивая восприятие на слух и понимание прочитанного [6]. На начальном и промежуточном уровнях владения иностранным языком субтитры оказывают значительную лингвистическую и моральную поддержку студентам в процессе изучения иностранного языка, поскольку они стимулируют их преодолевать трудности понимания того, что говорят актеры на экране, и, соответственно, вселяют чувство уверенности при овладении иностранным языком в ходе просмотра фильма. Миллз и др. (Mills et al., 2004) считают, что учащиеся могут чувствовать растерянность при отсутствии поддержки со стороны учителя. Если языковой уровень изучающих иностранные языки высокий, то обычно рекомендуется смотреть аутентичный художественный фильм без субтитров, несмотря на то, что актеры, в фильме говорят очень быстро (и это типично для аутентичных фильмов, поскольку они изначально создаются для носителей языка). Чтобы понять, что происходит на экране, студенты могут применять навык контекстуальной догадки, который прекрасно развивается при многократном просмотре аутентичных художественных фильмов без субтитров. Постоянный просмотр одной и той же сцены художественного фильма, где речь актеров непонятна на слух или трудно воспринимаема, в конечном счёте помогает автоматически понимать те или иные фразы в различных контекстах. Таким образом, повторный просмотр оригинальных художественных фильмов помогает развить навыки восприятия иностранной речи на слух. Кроме того, студенты начинают понимать разнообразие спонтанной речи, а не только классический иностранный язык с его стандартным набором фраз, который преподается в вузе. Разнообразие спонтанной речи включает в себя такие элементы, как жаргон, устойчивые выражения, фрагменты, аббревиатуры, идиомы и диалекты.

Этапы работы над аутентичным фильмом. В данном исследовании можно выделить следующие этапы работы над аутентичным художественным фильмом. На первом этапе изучается фильм, который преподаватель планирует представить студентам. Основные цели этого этапа заключаются в следующем: 1) оценить актуальность определенного фильма для конкретной аудитории с точки зрения соответствия фильма учебной программе или специализации студентов; 2) оценить, насколько сложным является язык аутентичного художественного фильма для аудитории с тем или иным уровнем владения иностранным языком; 3) рассчитать время, необходимое для просмотра фильма, а также для выполнения всех необходимых заданий и упражнений до просмотра, после просмотра, а также в ходе просмотра фильма.

Второй этап - разработка допросмотровых, послепросмотровых заданий, а также упражнений для выполнения в процессе просмотра художественного фильма. Допросмотровые задания подготавливают аудиторию к просмотру фильма, упрощают процесс просмотра и помогают студентам глубже понять сюжет фильма. Послепросмотровые задания могут быть следующими: 1) перевод и интерпретация названия фильма; 2) предсказание развития сюжета фильма по его названию; 3) изучение сложных или неизвестных слов и их проработка в контексте фраз из фильма, выполнение упражнений на улучшение словарного запаса. Упражнения, выполняемые в ходе просмотра, направлены на лучшее понимание событий фильма и его сюжета. Эти задания должны выполняться при периодических приостановках просмотра фильма, что помогает учителю поддерживать рабочий климат в аудитории в процессе просмотра и контролировать степень понимания студентами событий фильма. Подобные задания в ходе просмотра могут включать следующие: 1) эпизод просматривается в режиме отключения звука, затем учитель задает студентам вопросы и просит ответить на них; 2) учитель предлагает студентам выбрать из ряда диалогов один, подходящий к определенному эпизоду фильма, который студенты просматривают в режиме отключения звука; 3) так называемая «озвучка» немого эпизода, то есть, учитель ставит сцену из фильма в режиме отключения звука, а студенты пытаются восстановить исходный текст этой сцены по ролям. Эта задача полезна при выполнении вслух. Самый эффективный способ выполнения этого задания - озвучить эпизод в диалоге, что позволяет имитировать живое общение с использованием иностранного языка. 4) упражнения на понимание того или иного эпизода, включающие ответы «да / нет» на вопросы или ответы типа «true / false» (проверка соответствия высказывания содержанию эпизода), упражнения на заполнение пробелов; 5) обобщение событий фильма, которые произошли до того, как фильм был прерван в определенный момент; 6) предсказание дальнейшего развития событий фильма после определенного эпизода.

Послепросмотровые задания направлены на то, чтобы стимулировать студентов к использованию изучаемого языка в повседневной жизни, а также повысить их критическое мышление и способность анализировать на иностранном языке. Послепросмотровые задания могут быть следующими: 1) пересказ сюжета с точки зрения различных персонажей фильма; 2) обсуждение главной идеи фильма в форме групповых дискуссий или монологов; 3) обсуждение альтернативных концовок фильма; 4) ответы на заранее подготовленные учителем вопросы по сюжету фильма; 5) задания, направленные на общее осмысление фильма, обычно включают ответы «да / нет» на вопросы или ответы типа «true / false» (проверка соответствия высказывания содержанию эпизода), упражнения на заполнение пробелов, задания на выбор правильных слов определенного персонажа фильма в конкретном эпизоде (А, В, С), то есть вопросы с вариантами ответов.

В руках современных учителей находится множество специальных высокотехнологичных и мультимедийных инструментов, которые помогают воссоздать англоговорящую среду или иную среду на уроках иностранного языка. Цифровое окружение современных студентов мотивирует их использовать мультимедийные технологии в обучении [7]. Современные исследователи согласны с тем, что аутентичные художественные фильмы и видеоролики являются одним из самых эффективных и ценных мультимедийных методов достижения хороших результатов в преподавании иностранного языка студентам. Раджи Абделькарим (Radji Abdelkarim) (2013) считает, что «аутентичные видео играют важную роль в развитии преподавания устной речи. Они позволяют студентам преодолевать трудности, связанные с освоением словаря носителей изучаемого языка» [8]. Гада Салех Алокайли (Gadah Saleh Aloqaili) (2013) также считает, что фильмы, в частности сопровождаемые субтитрами, представляют собой ценный ресурс для знакомства с речевыми оборотами и предлагают простой и доступный способ использования иностранного языка студентами в повседневной жизни [9]. Вопрос об использовании аутентичных художественных фильмов в преподавании иностранного языка студентам изучается практикующими преподавателями и методистами, что чрезвычайно полезно с точки зрения теоретической и практической эффективности для процесса обучения.

Выводы. Итак, использование аутентичных иностранных фильмов на уроках иностранного языка помогает студентам развивать базовые языковые навыки, в том числе понимание на слух, которое приобретается посредством многократного и длительного прослушивания, устную речь, которая развивается путем проработки речевых моделей и использования их в повседневной речи. Через аутентичный фильм обогащается словарный запас студентов, студенты могут свободно использовать соответствующие слова в необходимом контексте. Студенты способны автоматически применять грамматические структуры при разговоре через многократное выполнение упражнений по грамматике в ходе просмотра фильма. Просмотр аутентичного художественного фильма на уроках английского языка играет важную культурную и межкультурную роль для расширения общего кругозора студентов, а также получения ими специфических знаний о стране изучаемого языка. В ходе данного исследования мы доказали, что потенциал аутентичного художественного фильма как метода изучения иностранного языка, включая английский, представляется невероятно высоким для современной педагогической науки.

Результаты данного исследования могут использоваться практикующими учителями, которые стремятся создать родную языковую среду на уроках английского языка. Методисты могут включить эти результаты в план занятия по иностранному языку. Аутентичные художественные фильмы, а также упражнения, описанные в этой работе, могут также найти применение у всех интересующихся изучением иностранных языков и использованием современных технологий обучения.

Литература:

1. Арум Мустикавати. Эффективность использования видео в обучении говорению учеников восьмого класса средней школы № 1 Манисренго / Отделение обучения английскому языку Факультета языков и искусств. Джокьякартский государственный университет, 2013.
2. Миллс, Н., Херрон С., Коул С. Сравнение просмотра видео на иностранном языке с помощью преподавателя и индивидуального просмотра: понимание, самоэффективность и вовлеченность. Журнал CALICO 21.2, с. 291–316, 2004
3. Ханг Х., Кеппелл М., Йонг С., Учащийся в роли создателя: Применение проектного обучения для улучшения осмысленного изучения через цифровое видео, стр. 428–436, 2004.
4. Словарь современного английского языка Longman. Издательство Pearson Education, 2003.
5. Фрей Б., Шмитт В., Аллен Дж. Критерии оценки аутентичной языковой среды в классе. Практическая оценка, исследование и заключение, Том 17, № 2. ISSN 1531-7714, 2012.
6. Гарза Т. Оценка использования субтитров в видеоматериалах для углубленного изучения иностранных языков. *Анналы иностранных языков* 24 (3), с. 239–258, 1991.
7. Ламберт Дж. И Купер П. Мультимедийные технологии и привычные пространства: обучение 21-го века для учащихся 21-го века. *Современные проблемы технологии и педагогического образования*, 8 (3), 2008.
8. Абделькарим Р. Эффективность использования аутентичного видео в развитии навыков устной речи студентов на примере студентов третьего курса Университета Бискра. Университет Мохамед Хейдер, Бискра, 2013 г.
9. Алокайли Гада Салех. Изучение лексики через видео с субтитрами: анализ эффективности использования видео с субтитрами для целевого пополнения словарного запаса в Саудовской Аравии с определением перспектив для учащихся. Университет Саутгемптона, 2013.

Педагогика

УДК:37.02

доктор педагогических наук, доцент Нугуманова Людмила Николаевна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань);
кандидат педагогических наук Яковенко Татьяна Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ГП РФ «РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В статье представлен опыт Республики Татарстан по реализации программ федерального уровня, направленных на развитие образования. В статье представлена, созданная в республике и успешно реализованная организационная структура на основе сетевого взаимодействия стажировочной и базовых площадок являющихся центрами развития республиканского образовательного пространства, обладающих уникальным опытом в сфере образования, кадровыми и материально-техническими ресурсами. Успехи в сфере образования позволяют педагогам Республики Татарстан уже на протяжении 8 лет в рамках

реализации программ федерального уровня транслировать опыт работы на 43 региона Российской Федерации.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, трансляция, наставничество, профессиональное развитие, развитие образования, стажировочная площадка, базовая площадка.

Annotation. The article presents the experience of the Republic of Tatarstan in the implementation of Federal level programs aimed at the development of education. The article presents the established in the Republic and successfully implemented organizational structure on the basis of network interaction of training and basic sites are the centers of development of the national educational space, with unique experience in the field of education, human and material resources. Achievements in the field of education allow teachers of the Republic of Tatarstan for 8 years in the framework of the Federal level programs to broadcast experience in 43 regions of the Russian Federation.

Keywords: networking, broadcasting, mentoring, professional development, education development, internship platform, base platform.

Введение. Глобальная конкуренция — это не абстрактный лозунг, а реальность. Сегодня, когда основным фактором социально-экономического развития является человеческий капитал, вопрос о глобальной конкурентоспособности образования выходит на первый план. Именно поэтому основной национальной целью в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1] объявлено «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования».

Ядром любой образовательной системы является школа. В значительной степени именно школьный уровень определяет не только конкурентоспособность образования, но и степень развития экономики и культуры, социальное и политическое состояние страны. Школа — это институт, который определяет существенную часть жизни практически каждого члена общества.

Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» определены ключевые задачи, реализация которых направлена на обеспечение доступности и высокого качества образования путем диссеминации результативных подходов к организации образовательного процесса, в том числе с использованием электронного обучения, внедрение в образовательный процесс инновационных проектов и эффективных педагогических практик.

Изложение основного материала статьи. Татарстан уже в течение восьми лет чувствует в реализации программ федерального уровня, направленных на развитие образования. Центром ответственности за реализацию мероприятий Государственной программы Российской Федерации, направленных на модернизацию технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом, в Республике Татарстан определен ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан». Основными документами, составляющими нормативную основу работы ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», являются Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [2], Постановление Кабинета Министров РТ от 09.07.2016 № 468 «Об организации работы стажировочной и базовых площадок в системе образования РТ в 2016-2020 годах» [3] и Соглашение о предоставлении из федерального бюджета бюджету Республики Татарстан субсидии на софинансирование расходов, возникающих при реализации государственных программ субъектов Российской Федерации, на реализацию мероприятий по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым ФГОС посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Традиционно, ИРО РТ осуществляет свою деятельность совместно с базовыми площадками. В 2018 году данный статус по результатам конкурсного отбора получили 15 общеобразовательных организаций Республики Татарстан, представляющих не только столицу республики, но и муниципальные районы.

Все базовые площадки являются центрами развития республиканского образовательного пространства, обладают уникальным опытом в сфере образования, кадровыми и материально-техническими ресурсами.

Для организации эффективного и продуктивного взаимодействия Координационного совета при Министерстве образования и науки РТ, стажировочной площадки – ИРО РТ и базовых площадок в республике создана и успешно реализуется организационная структура на основе сетевого взаимодействия, позволяющая успешно реализовывать следующие задачи:

1. Подготовка концепций модернизации конкретных предметов и предметных областей, их содержания и образовательных технологий по формированию предметных, метапредметных и личностных результатов.

2. Формирование кадрового ресурса в области внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, прежде всего, на основе повышения уровня профессиональных компетенций учителей, реализующих основные образовательные программы основного общего образования.

3. Научно-методическое сопровождение процесса диссеминации успешных образовательных практик внедрения ФГОС ООО, эффективной реализации основных образовательных программ, внеурочной деятельности, создание условий для их распространения, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особую роль в процессе реализации поставленных задач в республике играют сетевые методические объединения педагогов и их ассоциации. В республике успешно работает региональное отделение Всероссийской ассоциации учителей истории и обществознания, ассоциация молодых педагогов и руководителей Республики Татарстан, «Школа наставничества» – объединившая победителей республиканских грантов: учителей, руководителей и школы [4], так же интернет-сообщества (виртуальные методические объединения, форумы, клубы по интересам) в системе «Электронное образование в РТ» и сайте Института развития образования Республики Татарстан. Электронные площадки выполняющие роль заседаний «круглого стола», на которых транслируются эффективные педагогические практики, проходят обсуждения актуальных проблем модернизации содержания и технологий обучения.

Отличительной особенностью «Школы наставничества» является то, что наставником может стать каждый для каждого. Главное условие - мотивация быть наставником. В Республики Татарстан сложился собственный опыт мотивации педагогов и образовательных организаций в виде системы оказания грантовой

поддержки работникам образования и руководящим кадрам [5]. Информация о грантах размещена на сайте МОиН РТ: «Лучшая практика обучения на государственных языках Республики Татарстан в общеобразовательных организациях Республики Татарстан», «Лучший билингвальный детский сад», «Лучший директор школы», «Лучший педагог общеобразовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья», Поддержка педагогических работников, подготовивших призеров и победителей заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников», «Создание и поддержка региональных инновационных площадок», «Поддержка специализированных организаций для одаренных детей Республики Татарстан интернатного типа», «Успешная школа», «Лучший работник в сфере воспитания и дополнительного образования детей», «Наш новый учитель», «Грантовая поддержка профессионального роста учителей РТ» [6].

Формирование кадрового ресурса в области внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования реализуется стажировочной и базовыми площадками. Содержательная структура деятельности стажировочной и базовых площадок в Республике Татарстан основана на реализации 10 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических и руководящих работников по проблемам:

- обновления содержания и методик преподавания;
- использования межпредметных технологий в организации образовательного процесса;
- проектирования предметной информационно - образовательной среды, обеспечивающей достижение планируемых образовательных результатов обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО;
- применения активных методов обучения;
- модернизации технологий и содержания обучения;
- организации и содержания образовательного процесса;
- метапредметного подхода в обучении;
- оценки предметных и метапредметных результатов обучения по иностранному языку;
- проектирования инклюзивного образовательного пространства;
- формирования предметных, метапредметных и личностных результатов в рамках предметной области «Естествознание» (физика, химия, биология);
- проектирования современного урока в условиях ФГОС НОО.

В период с 2016 года по 2018 год прошли обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации 29720 педагогических и руководящих работников образования Таблица.1.

Таблица 1

Работники образования прошедшие обучение за три последних года

Регион	Работники образования прошедшие обучение		
	2016год	2017год	2018год
Из 43 регионов Российской Федерации	3750	8449	8812
Из Республики Татарстан	1251	3682	3776

Нормативно-правовое, научно-методическое сопровождение мероприятий, трансляция результатов деятельности осуществляется на сайтах:

- стажировочная площадка – Институт развития образования Республики Татарстан, в разделе «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (режим доступа: <http://irort.ru/node/77>)

- базовые площадки – образовательные организации Республики Татарстан, прошедшие конкурсный отбор:

1. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №39 с углубленным изучением английского языка» Вахитовского района г. Казани;
2. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №146 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани;
3. МБОУ «Гимназия п.г.т.Богатые Сабы Сабинского муниципального района РТ" "Школа - центр компетенции в электронном образовании";
4. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия №3» Чистопольского муниципального района Республики Татарстан;
5. МБОУ «Шеморданский лицей» Сабинского муниципального района РТ;
6. МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №33 с углубленным изучением отдельных предметов» Авиастроительного района г. Казани;
7. МБОУ "Лицей №78 "Фарватер" Приволжского района г. Казани;
8. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №1 Зеленодольского муниципального района РТ»;
9. МБОУ «Гимназия № 5 г. Буинска Республики Татарстан»;
10. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №56» г. Набережные Челны;
11. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кукморская средняя школа №4» Кукморского муниципального района Республики Татарстан;
12. МБОУ «Болгарская средняя общеобразовательная школа №2» Спасского муниципального района РТ "Школа-центр компетенции в электронном образовании»;
13. МБОУ «Верхнеуслонская гимназия» Верхнеуслонского муниципального района РТ;
14. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №14» Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан;
15. МБОУ "Средняя русско-татарская общеобразовательная школа №57" Кировского района г.Казани;
16. Общеобразовательная школа №146 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани.

Информация о деятельности (программы стажировок, фото и видео отчеты и др.) размещены на электронной площадке «Электронное образование в Республике Татарстан» (режим доступа: <https://edu.tatar.ru/priv/school78>).

Результатом деятельности и в тоже время отличительной особенностью опыта Республики Татарстан является модель сетевого взаимодействия реализации мероприятий ГПРФ «Развитие образования».

Сетевое взаимодействие служит основой развития республиканской системы повышения квалификации педагогических работников общего образования, обеспечивающей непрерывность, адресность, дифференцированный подход, актуальное содержание, современные формы, методы и технологии дополнительного профессионального образования.

Выводы. Опыт Республики Татарстан, как показывает практика, актуален и востребован работниками образования и руководящими кадрами регионов Российской Федерации, поскольку заставляет взглянуть на привычное по новому. Так, только в 2018 году в Республике Татарстан прошли обучение педагоги из 36 регионов Российской Федерации. Современные формы организации обучения и взаимодействия участников позволяют осуществлять обмен актуальной информацией, как на уровне педагогов-практиков, образовательных организаций так и на уровне регионов.

Перенимая уникальный образовательный опыт, знакомясь с культурой и традициями нашей республики, участники взаимодействия приходят к пониманию общности целей и задач российской системы образования.

Литература:

1. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 29.01.2018 г.)

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года №1642 государственная программа «Развитие образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения 29.01.2018 г.)

3. Постановление Кабинета Министров РТ от 09.07.2016 № 468 «Об организации работы стажировочной и базовых площадок в системе образования РТ в 2016-2020 годах» [Электронный ресурс]. Режим доступа: edu.tatar.ru (дата обращения 29.01.2018 г.)

4. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В., Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 60-4. - с. 302-305.

5. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В., Наставничество как способ преодоления профессиональных дефицитов педагога // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 9. С. 34-37.

6. Гранты учителям [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mon.tatarstan.ru/grant_uchitel.htm (дата обращения 24.07.2018).

Педагогика

УДК 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье показаны факторы, определяющие состояние здоровья человека. Продемонстрированы возможности физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в сохранении и укреплении здоровья молодого поколения. В результате проведенного исследования выявлена необходимость дополнительного образования в области физического воспитания для оптимизации физической подготовленности и функционального состояния современных студентов с целью укрепления их здоровья.

Ключевые слова: здоровье, студенты, здоровый образ жизни, физкультурно-спортивная деятельность, физическая подготовленность, функциональное состояние.

Annotation. The article shows the factors determining the state of human health. The possibilities of physical fitness and sports activities in preserving and strengthening the health of the young generation are demonstrated. As a result of the study, the need for additional education in the field of physical education was identified to optimize the physical fitness and functional status of modern students in order to improve their health.

Keywords: health, students, healthy lifestyle, physical education and sports activities, physical fitness, functional status.

Введение. На протяжении всей истории человечества здоровье играло первостепенную роль в эффективности любой деятельности человека: выполнение социальных, трудовых или биологических функций. Актуальной задачей современного высшего образования является формирование у будущих бакалавров здоровьесберегающей компетенции. Научное отношение молодого поколения к своему здоровью позволит сформировать индивидуальную ответственность за собственный образ жизни, который напрямую влияет на все виды жизнедеятельности современного человека.

Анализ состояния здоровья выпускников средней школы, проводимый Министерством просвещения и Министерством здравоохранения РФ, показывает, что только 20% молодежи в возрасте 16-18 лет можно отнести к категории «практически здоровы». Все остальные выпускники школ имеют дефициты в здоровье.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) говорит о здоровье как о положении безусловного социального и психофизического благополучия, а не только как о неимении каких-то заболеваний и физических недостатков.

В научных трудах современных ученых в области здоровьесбережения рассматривается три основных компонента в здоровье современного человека – физическое, психическое и социальное [1, 2].

Под физическим здоровьем понимают состояние организма, характеризующееся естественным функционированием всех его систем и органов, что позволяет оптимально адаптироваться к условиям существования.

Психическое здоровье классифицируется как состояние благополучия, при котором человек реализует все свои способности для конструктивного развития общества и может успешно противостоять обычным стрессовым ситуациям, адекватно реагируя на происходящие события.

Социальное здоровье демонстрирует способность человека адаптироваться к условиям жизни в современном социуме и обуславливает стандартное морально-этическое проявление личности.

Факторы, влияющие на здоровье человека в современных социально-экономических условиях, представлены в табл. 1 [1].

Таблица 1

Факторы, влияющие на здоровье человека

Фактор	Доля фактора (%)	Риски
Образ жизни	49–53	Вредные привычки (курение, алкоголь, наркотики), отсутствие здорового питания, малоподвижный образ жизни, вредные условия труда, продолжительный стресс.
Генетика	18–22	Наличие в семье наследственных заболеваний и предрасположенность к ним
Внешняя среда, природно-климатические условия	17–20	Негативные экологические факторы, резкая смена погодных явлений, магнитные и космические излучения
Здравоохранение	8–10	Малоэффективная система медицинской помощи, отсутствие профилактических медосмотров и мероприятий

Итак, как видно из таблицы, примерно на 50% здоровье человека зависит от образа жизни. Поэтому наиболее важным в здоровьесбережении человека становится здоровый образ жизни, основными компонентами которого являются сбалансированное питание, отсутствие вредных привычек и оптимальный режим двигательной активности.

Изложение основного материала статьи. Своевременность представленной работы предопределила негативная тенденция в состоянии здоровья современных студентов. Несоблюдение необходимого двигательного режима в сочетании с высокоинтенсивными когнитивными нагрузками является основной причиной низкого уровня здоровья у студенческой молодежи. Следовательно, сохранение и укрепление здоровья, формирование физической культуры будущего специалиста и устойчивой мотивации на ведение здорового образа жизни является одной из основных задач педагогики высшей школы.

С целью выявления уровня здоровья студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) мы изучили паспорта здоровья первокурсников. Итоговые результаты показаны в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования состояния здоровья студентов РГППУ

Вид заболеваний	Имеют заболевания, чел. (%), по состоянию на:		
	2015 г. (обследовано 1007 чел.)	2016 г. (обследовано 1000 чел.)	2017 г. (обследовано 1023 чел.)
1	2	3	4
Заболевания опорно-двигательного аппарата	161 (15,9)	162 (16,2)	162 (15,8)
Заболевания сердечно-сосудистой системы	48 (4,8)	42 (4,2)	46 (4,5)
Заболевания пищеварительной системы	164 (16,3)	172 (17,2)	175 (17,1)
Заболевания органов зрения	131 (13)	138 (13,8)	144 (14,1)
<i>Итого</i>	<i>504 (50)</i>	<i>514 (51)</i>	<i>527 (52)</i>

Примечание: Группы заболеваний формировались согласно нозологическим характеристикам [Дубровский В.И.]

Из таблицы видно, что преимущественно деривации встречаются в опорно-двигательном аппарате, в органах зрения, в сердечно-сосудистой и в пищеварительной системах. Выявлены ограничения в здоровье примерно у 50% первокурсников.

Изучение научной литературы в рамках нашей работы выявило, что причиной большого процента студентов с ослабленным здоровьем является низкий уровень их физического здоровья [1, 3]. В работах ведущих специалистов в области медицины и педагогики показано, что наиболее важным фактором в укреплении здоровья является оптимизация образа жизни: увеличение объема ежедневных физических движений; формирование прочной мотивации к выполнению физических упражнений не только на урочных занятиях по прикладной физической культуре, но и на факультативных занятиях в спортклубах, секциях, или самостоятельно.

Физкультурно-спортивная деятельность студентов в учебно-профессиональном процессе вуза обязана реализовываться в первую очередь здоровьесберегающую функцию. Но занятия физическими упражнениями только в урочных формах правомочны удовлетворить должную двигательную активность всего на 19-24% от необходимого уровня [2]. В рамках современного ФГОС дисциплина «Прикладная физическая культура» предусматривает урочные формы организации физкультурно-спортивной деятельности у студентов лишь дважды в неделю, т.е. всего 4 часа. Данные показатели соответствуют 13-15% от оптимального уровня двигательной активности для людей в возрасте 18-25 лет. Однако, выполнение физических упражнений еженедельно в объеме 10-12 часов (1,5-2 часа каждый день) формирует стабильные предпосылки к повышению двигательной подготовленности студентов, а, следовательно, и к повышению уровня их физического здоровья.

Учитывая выше сказанное, мы полагаем, что наиболее значимым фактором в улучшении здоровья студентов является оптимизация двигательного режима. Обязательным фактом трактуется формирование устойчивой мотивации соблюдать здоровый образ жизни и готовности к занятиям физическими упражнениями в период отдыха от основной профессионально-образовательной деятельности.

По мнению В.К. Балсевича, занятия студентов физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью должны следовать основным правилам [2, 3]:

1. при выборе форм проведения занятий и средств физического воспитания необходимо учитывать физическое развитие каждого занимающегося, уровень двигательной готовности, личные интересы и цели каждого;

2. непременно применять в образовательном процессе инновационные технологии физкультурно-спортивной подготовки;

3. нововведения в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности первоначально следует осуществлять в экспериментальных отделениях.

Принимая во внимание данные правила, в нашей работе мы использовали в экспериментальных отделениях занятия физическими упражнениями дополнительно к аудиторным занятиям физической культурой и спортом в рамках дисциплины «Прикладная физическая культура».

Традиционное анкетирование первокурсников РГППУ демонстрирует, что более 50% респондентов выбирая вид спорта для дополнительных занятий, предпочитают спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис). Настольный теннис является оптимальным видом спорта для студентов с ослабленным здоровьем [2]. Поэтому средством для оптимизации двигательной активности мы выбрали эти виды спорта. Участники исследования были разделены на два отделения:

- контрольное отделение (ОФП), в котором студенты занимались физическими упражнениями в рамках дисциплины «Прикладная физическая культура», т.е. 4 часа в неделю;

- экспериментальное отделение (Спортивные игры), в котором студенты с целью увеличить физкультурно-спортивную деятельность до 8-10 часов в неделю дополнительно занимаются спортивными играми.

Анализ динамики развития физических кондиций (выносливость, сила, быстрота, гибкость) и оценка функциональных показателей дыхательной, сердечно сосудистой, центральной нервной систем студентов проводились на протяжении всех восьми семестров учебы в вузе.

В своей работе мы применяли следующие методы исследования: проверка физических кондиций по технологии В.И. Ляха; проверка функциональных показателей: методика Ромберга, методика Штанге, метод Руфье; итоговые результаты подвергались анализу приемами математической статистики.

В начале исследования (1 курс, 1 семестр) занимающиеся в отделении «Спортивные игры» и в отделении «ОФП» демонстрируют почти тождественные индексы развития физических кондиций и функциональных показателей, которые соответствуют удовлетворительному уровню.

На заключительной стадии исследования (4 курс, 8 семестр) наблюдается достоверная разница индексов у студентов отделения «Спортивные игры» и отделения «ОФП». Продемонстрированные показатели и соизмерение их с показателями констатирующего этапа приведены в табл. 3, 4, 5, 6.

Таблица 3

Компоненты физического здоровья юношей отделения «ОФП»

Физические кондиции	Вид проверки	Юноши	
		1 курс (1 семестр)	4 курс (8 семестр)
		$M \pm m$	$M \pm m$
быстрота	бег 30 м (с)	$4,8 \pm 0,31$	$4,8 \pm 0,36$
		$p > 0,05$	
выносливость	бег 3000 м (мин)	$13,07 \pm 0,22$	$13,24 \pm 0,26$
		$p > 0,05$	
сила	подтягивание на перекладине (раз)	$3,9 \pm 1,9$	$5,1 \pm 1,3$
		$p > 0,05$	

Компоненты физического здоровья девушек отделения «ОФП»

Физические кондиции	Вид проверки	Девушки	
		1 курс (1 семестр)	4 курс (8 семестр)
		M ± m	M ± m
быстрота	бег 30 м (с)	5,9 ± 0,27	6,1 ± 0,39
		p > 0,05	
выносливость	бег 3000 м (мин)	10,58 ± 0,31	10,39 ± 0,31
		p > 0,05	
сила	поднимание туловища из положения «лежа на спине» за 30 сек. (раз)	18 ± 1,8	19 ± 1,7
		p > 0,05	

Таблица 5

Компоненты физического здоровья юношей отделения «Спортивные игры»

Физические кондиции	Вид проверки	Юноши	
		1 курс (1 семестр)	4 курс (8 семестр)
		M ± m	M ± m
быстрота	бег 30 м (с)	4,8 ± 0,38	4,4 ± 0,27
		p > 0,05	
выносливость	бег 3000 м (мин)	13,10 ± 0,21	12,17 ± 0,26
		p < 0,05	
сила	подтягивание на перекладине (раз)	4,6 ± 2,2	10,6 ± 2,2
		p < 0,05	

Таблица 6

Компоненты физического здоровья девушек отделения «Спортивные игры»

Физические кондиции	Вид проверки	Девушки	
		1 курс (1 семестр)	4 курс (8 семестр)
		M ± m	M ± m
быстрота	бег 30 м (с)	6,0 ± 0,40	5,5 ± 0,27
		p > 0,05	
выносливость	бег 3000 м (мин)	11,08 ± 0,26	9,40 ± 0,28
		p < 0,01	
сила	поднимание туловища из положения «лежа на спине» за 30 сек. (раз)	17 ± 2,0	28 ± 2,2
		p < 0,001	

Показанные в таблицах индексы убедительно демонстрируют, что изучаемые физические кондиции достоверно совершенствовались в экспериментальном отделении «Спортивные игры», у студентов которого за счет дополнительных занятий физкультурно-спортивная деятельность осуществлялась по 8-10 часов в неделю. Особого внимания заслуживает успешное развитие выносливости, т.к. по мнению Б.А. Ашмарина, Н.М. Амосова, Ж.К. Холодова, данная физическая кондиция является основополагающей для качественного осуществления студентами любого вида деятельности [1, 3]. В контрольном отделении «ОФП» все изучаемые физические кондиции отмечаются примерно одинаковыми с начальными индексами.

Таким образом, увеличение ежедневных физических действий за счет факультативных занятий в спортивных отделениях благоприятствует оптимизации физического здоровья студентов через успешное развитие основных физических кондиций (выносливость, сила, быстрота).

Результаты исследования функциональных показателей основных систем организма у студентов отделения «Спортивные игры» показаны в табл. 7.

Данные, показанные в таблице, убедительно демонстрируют достоверную положительную динамику приращения функциональных показателей основных систем организма студентов, занимающихся в отделении «Спортивные игры». Показатели дыхательной системы на завершении исследования стали соответствовать уровню «хорошо».

Функциональные показатели студентов отделения «Спортивные игры»

№	Функциональная система	1 курс, (1 семестр)	4 курс (8 семестр)
		M ± m	M ± m
1	сердечнососудистая	3,0 ± 0,22	3,8 ± 0,24
		p < 0,01	
2	дыхательная	3,2 ± 0,34	4,0 ± 0,30
		p < 0,01	
3	центральная нервная	2,8 ± 0,20	3,6 ± 0,35
		p < 0,01	

Примечание: функциональные показатели оценивались по пятибалльной шкале: 5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 – плохо

Следовательно, оптимизация физической активности студентов экспериментального отделения «Спортивные игры» за счет факультативных занятий физическими упражнениями дала возможность достоверно улучшить функциональные показатели основных систем организма, что является ярким проявлением оптимизации состояния здоровья студентов.

Выводы. Изучение возможностей физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности убедительно продемонстрировало актуальность факультативных занятий физическими упражнениями. Успешное развитие основных физических качеств и улучшение функционального состояния мы наблюдали у студентов экспериментального отделения, в котором были организованы дополнительные занятия спортивными играми.

Литература:

1. Миронова С.П., Ольховская Е.Б. Инновационные образовательные технологии в сфере физической культуры и спорта: технология педагогического мониторинга // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 168-173.
2. Ольховская Е.Б. Профессиональное здоровье педагога: проблемы, пути оптимизации // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-7. С. 70-76.
3. Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б. Предупреждение девиантного поведения студентов средствами физкультурно-спортивной деятельности // Научно-методический журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2316-2320.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна

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

КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье обоснованы теоретические аспекты использования культуросообразной среды образовательной организации как средства субъектно-развивающей социализации обучающегося в контексте определенным образом организованного конструкта, интегрирующего системообразующие компоненты (информационно-познавательный, ценностно-мировоззренческий, коммуникативно-интерактивный) и предметно-практические компоненты (организационно-управленческий, материально-технический, субкультурный); охарактеризованы основные позиции организации культуросообразной среды образовательной организации в аспекте реализации содержания культурно-интеракционного ориентира субъектно-развивающей социализации студента.

Ключевые слова: субъектно-развивающая социализация, обучающийся, образовательная организация высшего образования, культуросообразная среда вуза.

Annotation. In article theoretical aspects of use of the kulturosoobrazny environment of the educational organization as means of the subject developing socialization of the student in the context of definitely organized construct integrating backbone components (information and informative, valuable and world outlook, communicative and interactive) and subject and practical components are proved (organizational and administrative, material, subcultural); the main positions of the organization of the kulturosoobrazny environment of the educational organization in aspect of implementation of the contents cultural интеракционного a reference point of the subject developing socialization of the student are characterized.

Keywords: subject developing socialization, the student, the educational organization of the higher education, the kulturosoobrazny environment of higher education institution.

Введение. На современном этапе российское общество требует принципиального переосмысления опыта сопровождения субъектно-развивающей социализации обучающегося в условиях реформирования всех сфер постиндустриального социума в целом, подключения новых источников и ресурсов эффективного использования возможностей культуросообразной среды образовательной организации как значимого средства содействия личностному принятию студентом социокультурных ценностей, норм социума,

избирательно-оценочного овладения комплексом продуктивных моделей личностно-средового взаимодействия, приобретения нового социального опыта.

Принципиально значимая идея использования культуросообразной среды образовательной организации как средства субъектно-развивающей социализации обучающегося заключается в целенаправленном комбинировании системы активного взаимодействия обучающегося с внешним миром при оптимальном использовании ресурсов социума, образовательного процесса и личностных ресурсов для эффективного развития духовных сил, становления личности как субъекта культуры в условиях сознательного и свободного выбора своего места в образовании, профессии и социуме, реконструирования и воссоздания инновационных культурных идей в постоянно изменяющихся условиях современного общества.

Изложение основного материала статьи. Современные образовательные организации высшего образования с каждым годом увеличивают свой культуросообразный потенциал, расширяют перспективы для диалога и сотрудничества с другими сопряженными сферами, такими как экономика, политика, культура, выступая определяющим жизненным ресурсом в достижении студентом жизненного благополучия и конкурентоуспешности, средством успешной субъектно-развивающей социализации обучающегося. Мы, разделяя мнение Т. И. Ерохиной, считаем, что сфера образования в целом должна быть ориентирована на парадигму культуросообразности. Высшее образование как одно из основных звеньев в системе социальных институтов культуры и как компонент культуросообразной среды может способствовать формированию творческой самостоятельности студента, личностно детерминированному самоутверждению и самоактуализации, творческой самореализации, самоопределению, самоидентификации, обретению культурной идентичности и успешной субъектно-развивающей социализации обучающегося как результата образовательного процесса в культуросообразной среде вуза. Причем культуросообразная среда образовательной организации понимается не только как своего рода оболочка жизнедеятельности, но и как атмосфера, распространяющая свое воздействие вовне [2].

Необходимо отметить, что именно культуросообразная среда должна стать средством возрождения национальной культуры, предотвращения социальной деградации, способствовать переходу от общества потребления к обществу созидания. С точки зрения А.Н. Леонтьева, информационный поток, хлынувший лавиной на подрастающее поколение, не подкрепленный культуросозидающим содержанием приведет к обнищанию души, при обогащении информацией [8, с. 241]. Поэтому гуманистическая педагогика, в рамках которой строится культуросообразная среда образования, должна помогать изменению социального характера молодых людей в направлении самоорганизации и личной ответственности, определять оптимальные направления субъектно-развивающей социализации обучающихся, быть гарантом гражданского мира, восстановления нравственности, социальной защищенности [7].

В культуросообразной среде образовательной организации происходит присвоение индивидом культуры. Культуросообразная среда управляет этим процессом, провоцирует творческое отношение личности к самостоятельному приобретению социокультурных знаний и умений, успешное протекание процесса субъектно-развивающей социализации в рамках гармонизации личностно-средового взаимодействия, выраженной ценностно-эмоционального отношения к жизни, стремления к овладению нормами социума, самовершенствованию, к самоактуализации [1]. В такой культуросообразной среде образовательной организации процесс накопления личностно и социально ценного опыта обучающегося протекает целенаправленно. Он эффективен при соблюдении трех условий: во-первых, эта среда упрощает получение тех результатов (способности, социокультурные знания, базовые компетенции), которые желательно иметь «на выходе»: во-вторых, она моделирует и потому проясняет социальное устройство; в-третьих, она создает проблемные ситуации, которые стимулируют желание студентов как субъектов социализации непрерывно расти. Культуросообразная среда образовательной организации обладает социализирующей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в общественных видах деятельности, принимает цели этой деятельности, осваивает ее содержание и способы, а также эмоциональные, коммуникативные отношения, с нею связанные. Содержанием культуросообразной среды образовательной организации выступают так называемые культурные объекты — все, что усваивается от кого-либо, что передается от поколения к поколению, от человека более опытного к человеку менее опытному [10].

Значимым при этом выступает то, что культуросообразная среда образовательной организации как средство субъектно-развивающей социализации обучающегося предполагает формирование базовой платформы для выстраивания эффективных отношений, накопления опыта группового взаимодействия (сотрудничества, согласованности, взаимопонимания) социальных субъектов на основе субъект-субъектного общения, протекающего в форме смыслотворчества, саморазвития, со-рефлексии [9]. Необходимо признать, что обучающийся включаясь во все многообразие общественных форм деятельности, норм, оценок и ценностей (в логике соотносительности образовательного процесса с культурой как множеством социальных пространств, включенности в разнообразные текущие социокультурные процессы) становится субъектом социализации, сознательно преобразуя реальную действительность, формируя свои отношения в системе «Я и общество». Как субъекту социализации студенту необходимо умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, обретение личностных качеств, эффективных для конкуренции на рынке труда, стремление к постоянному личностному, социальному и профессиональному совершенствованию. Студент должен принимать активное участие как в решении собственных проблем, так и в жизни общества в целом на основе глубоко личностного, инициативно-творческого отношения к окружающей действительности.

Культуросообразная среда образовательной организации как средство субъектно-развивающей социализации обучающегося реализуется на функциональном уровне с использованием системообразующих компонентов динамического характера: информационного (разнообразие, вариативность учебного материала, многообразные дополнительные источники информации); мировоззренческого (духовно-нравственная атмосфера образовательного учреждения, эстетическое окружение, педагогический этикет); коммуникативного (гуманные и равноправные отношения между субъектами образования, основанные на взаимном интересе, уважении, договоре); интерактивного (сотрудничество, жизнетворчество, определяющие успешность интерактивных связей), — обеспечивающих способы распространения базовых культуросообразных смыслов и общечеловеческих ценностей. Культуросообразные идеи и общечеловеческие ценности через базовые и функционально-образующие факторы воплощаются в предметно-практических компонентах: организационно-управленческом (демократическое управление, самоуправление); материально-предметном (мебель, инвентарь, технические средства обучения, ремонт здания); знаково-

символическом (атрибуты, символы, знаки, подчеркивающие уникальность данного учреждения); психолого-педагогическом (психологическое просвещение, диагностика, психологическое консультирование, педагогическое сопровождение, тьютерство, фасилитация) [4].

Культуросообразная среда образовательной организации выступает средством субъектно-развивающей социализации, аккумулирующим фактором жизнестворчества обучающегося в силу того, что объединяет в себе социокультурный опыт всех субъектов образовательной системы вуза, строится с учетом накопленного социокультурного опыта обучающегося вне образовательной среды вуза, ориентирована на его ценностно-смысловое самоопределение как субъекта социализации. Построение культуросообразной среды происходит, исходя из локальной специфики образовательной организации, включающей особенности социокультурной среды региона и традиции педагогического коллектива. Условия построения культуросообразной среды образовательной организации включают: учет специфики этнокультуры региона; возможности и достижения социально-регионального расположения образовательной организации (наличие культурной инфраструктуры); образовательную среду, в которой происходит жизнедеятельность студенческого коллектива и каждой личности в отдельности; социокультурный опыт каждого субъекта образования; готовность педагогического коллектива к работе в новых условиях [7].

Культуросообразная среда образовательной организации выполняет функции социализации личности, социальной защиты, социально-психологической адаптации, что является условием воспитания у студента таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень гражданственности и самосознания, чувство собственного достоинства и самоуважения, самостоятельность и самодисциплина, независимость суждений и уважение мнения других людей, способность ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки, определять и свободно осуществлять содержание своей жизнедеятельности, способы своего развития и др. [6, с. 12].

Культуросообразная среда образовательной организации создает платформу реализации содержания культурно-интеракционного ориентира социализации обучающегося в аспекте [9]:

- организации в вузе субъект-субъектного взаимодействия, овладение студентами основами коммуникации, ориентированными на достижение взаимосогласованных действий в социуме (взаимовыявление, взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоподдержка и т.д.), и социально значимыми ценностями, нормами, образцами поведения, системой социальных связей и отношений на материально-практическом, духовно-практическом и духовно-информационном уровнях общения с опорой на культуру, национальные традиции народа, обеспечивающими успешность коммуникационного взаимодействия в микро- и макросреде;

- установки на гуманное отношение к студенту, предполагающая внимание к самобытному внутреннему миру личности, человечность межличностных отношений, отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства обучающегося;

- формирования важнейших характеристик, отражающих психолого-этические линии человеческих отношений: рефлексивность — глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков, установление их соответствия толерантному мировосприятию; ответственность — проявление внутренней силы в ситуации принятия решения, его качественного выполнения на основе вариативного подхода и системы личных требований; гибкость — умение в зависимости от состава участников событий и возникших обстоятельств принять решение; уверенность в себе — адекватная оценка собственных сил и способностей, вера в возможность преодолеть препятствия; самообладание — владение собой, управление эмоциями, поступками; вариативность — многомерный подход к оценке окружающей жизни и принятию адекватных сложившимся обстоятельствам решений; перцепция — умение подмечать и выделять различные свойства людей, проникать в их внутренний мир; эмпатия — сопереживание проблемам других людей, эмоциональная оценка событий [11];

- создания условий для свободного саморазвития, самоорганизации, жизнеспособности как отдельного студента, так и групп субъектов взаимодействия образовательного процесса в созидательно-преобразующем направлении с постоянным расширением «контуров» своей активности и самоактуализацией личности в социуме и культуре;

- освоение новых коммуникативных технологий разумного сочетания педагогической и социальной целесообразности при отборе содержания субъектно-развивающей социализации обучающегося: технологии социализации студента в условиях полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе (С.П. Иванова [5]), технология полисубъектного диалога (Н.Е. Зыбина [3]), метод сопереживания ситуаций, лекция вдвоем, методы соучастия, сочувствия и содействия (И.П. Иванов [4]), метод эвристического обучения (А.В. Хуторской [13]), использование ролевых игр как вхождение студента в новую социальную реальность в качестве субъекта социализации, многообразных социальных отношений, расширяющих границы социального опыта и интериоризации социальных норм, установок и знаний социума.

Культуросообразная среда образовательной организации актуализирует содержание культурно-интеракционного ориентира субъектно-развивающей социализации обучающегося, направленное на формирование широкого мировоззрения, позволяющего осознать бесконечное многообразие мира и признать равноправными различные взгляды на мироустройство; формирование понимания глобальных проблем; воспитание толерантности к другой культуре, способности к социальному взаимодействию и диалогу различных культур; выработку системного мышления, обогащение духовно-личностных потенциалов и способов согласованного взаимодействия субъектов деятельности; развития умения выявлять смысл и мотивы любой деятельности и т.д. [12]. Культурно-интеракционный ориентир субъектно-развивающей социализации студента обуславливает не только освоение обучаемым социально-ролевых связей и отношений социума, обладающих определенной спецификой в социальной структуре общества, но и преобразование ценностно-смысловых конструкций отношения к себе, другим людям, обществу; возникновение чувства сопричастности, единения с другими. Межличностное интеракционное поле образовательных субъектов культуросообразной среды является динамическим социальным полем, которое находится в постоянном развитии, взаимопреобразовании: в нем происходит пересмотр смыслов деятельности (норм, идеалов, целей, ценностей, установок), изменение свойств его субъектов (меняющаяся и непреходящая уникальность индивида), одновременно совершается «вживание» в индивидуальный опыт взаимодействующих сторон и проектирование дальнейшего социального взаимодействия.

Выводы. Таким образом, культуросообразная среда образовательной организации выступает значимым средством субъектно-развивающей социализации обучающегося в контексте определенным образом организованного конструкта, интегрирующего системообразующие компоненты (информационно-познавательный, ценностно-мировоззренческий, коммуникативно-интерактивный) и предметно-практические компоненты (организационно-управленческий, материально-технический, субкультурный). При этом культуросообразная среда образовательной организации в рамках реализации содержания культурно-интеракционного ориентира субъектно-развивающей социализации обучающегося обеспечивает углубление диапазона знаний о социуме, себе, других людях; расширенное воспроизводство социокультурных норм, ценностей освоения и преобразования окружающей действительности; сознательное и самостоятельное конструирование системы лично значимых отношений с окружающим миром; осуществление ответственного выбора траектории мироосвоения в логике культурного развития общества; формирование социально и культурно обусловленных умений и навыков, норм и способов взаимодействия.

Литература:

1. Банюхова А.Е., Шемелина О.С. Личностные аспекты креативности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2010. № 4. Т. 2. С. 205-211.
2. Ерохина Т.И. Формы и перспективы взаимодействия в культуросообразной научно-образовательной среде // Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 31-34.
3. Зыбина Н.Е. Социокультурное развитие первокурсников в образовательной среде вуза на основе интенционального подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 22 с.
4. Иванов, А.В. Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: монография. М.: АПК и ППРО, 2005. 152 с.
5. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ПГПИ, 2002. 228 с.
6. Кекева З.О. Образовательная среда – сфера развития культуры личности в образовательном пространстве // Научная мысль Кавказа: науч. и обществ.-теор. журн. Ростов н/Д, 2006. № 5. С. 10–13.
7. Крыжановская Е.С. Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнестворчества личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2003. 21 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
9. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
10. Станкевич Л.В. Роль культуросообразной среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 70-72.
11. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. / М-во образования РФ, РАО, Моск. психол.-соц. ин-т; [отв. ред. С. К. Бондырева]. 2-е изд., стер. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 367 с.
12. Хенви Э. Достижимая глобальная перспектива; пер. с англ. Я.И. Коплера [и др.]. Рязань: [Б. и.], 1994. 84 с.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Педагогика

УДК: 37.047

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ЦЕННОСТНО-ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Аннотация. В статье представлен анализ результатов ежегодного тестирования обучающихся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, которое проводится с целью оценки их социально-педагогических характеристик, гражданственности, профессиональных и жизненных ожиданий.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, тестирование обучающихся, профессиональные ожидания, образовательный маршрут, рынок труда.

Annotation. The article presents an analysis of the results of the annual testing of students of secondary schools of St. Petersburg, which is carried out in order to assess their socio-pedagogical characteristics, citizenship, professional and life expectations.

Keywords: professional orientation, testing of students, professional expectations, educational route, labor market.

Введение. В настоящее время в нашей стране заметно активизируется работа по профессиональной ориентации в общеобразовательных школах. Под профессиональной ориентацией понимается «система работы по сопровождению профессионального самоопределения человека» [1]. Важность этого направления деятельности обусловлена основными направлениями развития российской системы образования, изложенными в стратегических государственных документах, которые ставят перед образовательными учреждениями следующие задачи:

- формирование социально грамотной и социально мобильной личности, ясно представляющей себе спектр имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов и способной успешно реализовать избранную позицию в том или ином социальном пространстве; умеющей учиться и овладевать новыми смежными профессиями в зависимости от конъюнктуры рынка труда;

- помочь обучающимся в становлении самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми (одними из важнейших качеств личности становятся умение выбирать профессиональный путь и готовность обучаться в течение всей жизни);

- формирование личностных характеристик выпускника, ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Значимость проблемы требует координации деятельности по профессиональной ориентации на федеральном и региональном уровнях. Большое значение имеет внедрение нового поколения ФГОС основного общего образования и среднего общего образования, которое призвано обеспечить более широкие возможности для формирования и развития готовности школьников к профессиональному самоопределению. Так, в соответствии с требованиями стандарта, «личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем» [2].

В связи с этим, очень своевременным явилось поручение Губернатора Санкт-Петербурга о проведении ежегодного общегородского ценностно-профориентационного тестирования обучающихся 8-11-х классов общеобразовательных учреждений города. Тестирование проводилось, начиная с 2016 года, с целью получения оценки социально-психологических характеристик, гражданственности, профессиональных и жизненных ожиданий обучающихся образовательных учреждений с учетом возрастных особенностей, профессиональных интересов, потребностей, возможностей, с учетом требований рынка труда и складывающихся социально-экономических условий. В данной статье приводятся результаты тестирования 2018 года, в котором приняли участие 6086 обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Прохождение тестирования осуществлялось на Портале «Петербургское образование» через личный кабинет родителей (законных представителей) обучающихся и предварялось согласием родителей (законных представителей) обучающихся.

Основные задачи тестирования заключались в следующем:

- осуществление комплексной диагностики индивидуальных способностей, интересов, личностных особенностей обучающихся;
- выявление интересов и ценностных ориентиров обучающихся в экономической, политической, социальной и профессиональной сферах;
- анализ интересов, потребностей и установок обучающихся в сфере общественной жизни, профессионального образования;
- изучение профориентационных воздействий, направленных на разностороннее развитие личности для определения профессионального плана развития в рамках индивидуальной образовательной траектории;
- определение комплекса возможных мер содействия молодежи в профессиональном самоопределении с целью осознанного выбора профессии обучающимися образовательных учреждений.

Основными принципами организации и проведения тестирования являлись добровольность участия, наличие (письменного или в электронном виде) согласия родителей (законных представителей) обучающегося.

В качестве инструментария использовалась социально-психологическая анкета, разработанная и апробированная специалистами Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Центр содействия занятости и профессиональной ориентации молодежи «ВЕКТОР». Анализ результатов ответов в информационно-аналитическом блоке, позволяет получить сведения по следующим показателям:

- образовательный маршрут (на базе: образовательного учреждения, учреждения среднего профессионального образования, организации высшего образования);
- профессиональные ожидания (выбор отрасли, профессии) для определения профессиональных предпочтений обучающихся 8-11 классов;
- интересы обучающихся (научных, социальных, творческих, спортивных) для выявления уровня их внеурочной занятости, включенности в систему дополнительного образования, степени популярности направлений кружковой деятельности, увлечений, содержания досуга;
- патриотизм и гражданственность, для диагностики включенности в социальную и политическую жизнь страны и города, готовность к защите Родины (возможность/невозможность переезда на постоянное место жительства в другой регион/страну);
- жизненные ожидания, отношение к обществу с целью изучения жизненных приоритетов и целей, степени вовлеченности в общественную жизнь.

Вопросы информационно-аналитического блока можно условно разделить на 2 группы: вопросы, позволяющие оценить сформированность профессиональных намерений, и вопросы, позволяющие оценить гражданскую позицию учащихся 8-11-х классов Санкт-Петербурга.

К первой группе относились следующие основные вопросы:

- определились ли Вы с выбором своей будущей профессии?
- какая профессиональная сфера Вам ближе и интереснее?
- профессия/сфера деятельности, которую Вы выбрали;
- расскажите, пожалуйста, о Ваших увлечениях, хобби;
- оказали ли Ваши увлечения, хобби влияние на выбор будущей профессии?
- чем Вы собираетесь заниматься после окончания школы?
- на чём основан Ваш выбор учебного заведения?
- испытываете ли Вы трудности, определяясь с выбором профессии? Если да, то какие именно?
- в жизни каждого из нас приходится решать какие-то проблемы, принимать решения, но делаем это по-разному. А как принимаете решение Вы?

- отметьте, пожалуйста, причины, важные для Вас, при выборе профессии;

- кто оказывает наибольшее влияние на Ваш профессиональный выбор?

- изменился ли Ваш профессиональный выбор за последние один-два года?

Ко второй группе относятся следующие основные вопросы:

- как Вы любите проводить свое свободное время?
- принимаете ли Вы участие в общественной жизни школы? Если да, то как именно?
- насколько уверенно Вы чувствуете себя в современном мире?
- как Вы считаете, можете ли Вы и Ваша гражданская позиция влиять на то, что происходит в обществе, в городе, в учебном учреждении?

- планируете ли Вы жить и работать в Санкт-Петербурге или рассматриваете вариант переезда в другой регион России?

Результаты анализа показали следующее.

Только 21,8% респондентов выбрали свою будущую профессию. В стадии выбора из нескольких вариантов находятся 52,5% школьников, а не сделали свой выбор 24,4%. 1,3% школьников вообще не задумывались о выборе профессии. Таким образом, 74,3% обучающихся проявляют готовность к выбору будущей профессии.

Распределение профессиональных сфер деятельности по интересам оказалось примерно равномерным между сферой культуры и искусства (24,8%), социальной сферой (22,7%), дизайнерской деятельностью (24,5%), информационными технологиями (27,0%), медициной (19,7%), и наукой (20,0%). (Сумма процентов больше 100, так как многие указали несколько сфер деятельности). Выбор сферы деятельности в целом соответствует интересам школьников: наука (13,8%), информатика (11,9%), культура и искусство (10,1%), медицина (8,8%). Эти цифры говорят о том, что школьники 8-11 классов очень слабо представляют потребности рынка труда Санкт-Петербурга. Такие важные для города сферы деятельности как строительство, транспорт, тяжелая промышленность особого интереса не вызывают (1,4 – 2,9%).

Увлечения и хобби играют определенную роль в выборе профессии. В этом полностью уверены 27,4% опрошенных школьников, 31,4% считают это влияние частичным и 41,2% считают, что их увлечения и хобби не влияют на выбор будущей профессии.

71,8% школьников планируют дальнейшее своё образование в ВУЗе, 19,2% - в колледже и 9% не определились с планированием образовательного маршрута. При этом подавляющая часть школьников выбирают образовательный маршрут с целью получения желаемой профессии (72,3%). Заниматься любимым делом хотят 81,2%. Следующим по значимости является качество образования (43,2%). Далее причины выбора учебного заведения распределяются по престижности (32,1%), по востребованности выпускников на рынке труда (26,2%), по совету родителей (21,9%).

Важным вопросом является определение трудностей и проблем при выборе профессии. Результаты опроса показывают, что серьёзной проблемой, с которой сталкивается 38,9% опрошенных, является отсутствие знаний о профессии. Нет уверенности в поступлении в учебное заведение по выбранной профессии у 17,3% респондентов. Следующей существенной проблемой является отсутствие возможности получить практическое знакомство с будущей профессией, то есть отсутствие профессиональных проб (11%). Некоторые школьники отмечают отсутствие информации о возможном трудоустройстве (5,7%). На долю других проблем приходится 27,1%. Необходимо отметить, что проблемы в профессиональном самоопределении имеют место, несмотря на широкие, доступные всем школьникам информационные возможности.

Как показали результаты тестирования, респонденты очень ответственно подходят к принятию решений. Прежде всего, они думают о том, к чему это приведет, к каким результатам (78,0%), не очень считаются с советами и принимают решения самостоятельно (56,6%), предпочитают не полагаться на обстоятельства, а самим решать свои проблемы (65,2%).

Какие причины обуславливают выбор профессии? На первом месте стоит возможность заниматься любимым делом (81,2%). Далее располагаются возможность получить хороший заработок (74,8%), возможность сделать карьеру (57,2%), возможность приобретения новых знаний и умений (52,9%), возможность работать творчески, реализовывать

свои способности (45,7%), желание принести пользу обществу (44,6%), востребованность профессии (38,7%), престиж профессии в обществе (31,2%).

Большинство школьников (60,2%) выбирают будущую профессию самостоятельно. Существенным влиянием на выбор профессии обладают родители (30,4%). К сожалению, роль педагогов дополнительного образования, учителей школы и, особенно, школьных психологов/профконсультантов совсем незначительна (2%, 1,2%, 0,5% соответственно).

Вопросы второй группы являются весьма важными и тесно связанными с вопросами первой группы, так как процессы социальной адаптации и профессиональной социализации неразделимы.

Своеобразным индикатором интересов и ценностных ориентиров школьников является способ проведения свободного времени. Первое место занимает ответ «гуляю с друзьями» (64,0%), что означает, к сожалению, время проведение без определённых занятий. Далее располагаются чтение книг и журналов (43,5%), игры за компьютером (39,5%), просмотр телевизора (33,9%), посещение спортивных секций (34,1%), посещение кружков по интересам (27%), изучение иностранных языков (24,6%) и уход за домашними животными (20,3%).

Развитие коммуникабельности является важным фактором, как в социальной, так и профессиональной ориентации. С этих позиций важна информация об участии в общественной жизни школы. Практически половина школьников (48,5%) ходит на экскурсии и туристические походы. Эпизодически принимает участие в мероприятиях, организуемых в школе, практически треть школьников (30,8%). Участие в организации развлекательных мероприятий в школе принимает участие 16,3% респондентов. Следует заметить, что пока в работе общественных объединений принимает участие небольшая часть школьников (5%).

80,4% респондентов ощущают чувство уверенности в современной жизни и лишь 19,6% - неуверенности. Это является залогом успешной социальной адаптации для подавляющего большинства опрошенных школьников.

Многие школьники (28,5%) занимают активную жизненную позицию и считают, что могут повлиять своей активностью на процессы, происходящие в обществе, городе, образовательном учреждении. Противоположного мнения придерживаются 20,7% опрошенных. Наибольшая часть респондентов затруднилась с ответом на этот вопрос (36,8%), а для 14% школьников этот вопрос не является важным.

Большинство школьников (54,9%) хотят жить и работать в Санкт-Петербурге. Не задумывались об этом 21,3% респондентов. Планируют переезд в другой город 16,3%. Всё равно, где жить и работать для 7,6% школьников.

Выводы:

1. Приведенные результаты показали, что в большинстве своём, обучающиеся 8-11-х классов общеобразовательных учебных учреждений Санкт-Петербурга, обладают четкой мотивацией и сформированными профессиональными намерениями.

2. Необходимо активизировать деятельность психологов-профконсультантов, педагогов дополнительного образования, специалистов сферы труда для оказания квалифицированной и своевременной помощи школьникам в вопросах профессиональной ориентации.

3. Следует более широко использовать такие эффективные формы работы по профессиональному самоопределению молодёжи как профессиональные пробы на базе колледжей Санкт-Петербурга, мастер-классы во время проведения конкурсов профессионального мастерства «Шаг в профессию», а также региональных и международных чемпионатов JuniorSkills и движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) и Абилимпикс.

4. При проведении очередного тестирования в 2019 году необходимо внести корректировки в форму анкеты с учетом последних нормативно-правовых документов, принятых в 2018 году, так как в этих документах большое внимание уделяется вопросам профориентации (федеральный проект «Современная школа», федеральный проект «Успех каждого ребёнка»).

Литература:

1. Профессиональная педагогика. В 2 ч. Часть 2.: учеб. Пособие для вузов / под общ. ред. В. И. Блинова. – М.: издательство Юрайт, 2017. – 353 с.

2. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». <https://fgos.ru/>

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Пастушкова Марина Анатольевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Рассмотрены проблемы формирования языковой компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки. во время осуществления проектной деятельности. Предлагаются методические рекомендации по формированию компетенций во время осуществления проектной деятельности.

Ключевые слова: иностранные языки, проектная деятельность, студенты неязыковых направлений подготовки, языковая компетенция, мобильные и компьютерные устройства.

Annotation. The issues of gaining foreign language competence of non-language students are being discussed. Techniques on how to use projects in the process are observed.

Keywords: foreign languages, projects, non-language students, foreign language competence, mobile and computer devices.

Введение. Изучение иностранного языка является необходимым компонентом образовательного процесса в высшем учебном заведении. Результатом данного процесса является сформированная компетентность, которой должен обладать выпускник.

В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (далее «Концепция»), формирование национальной инновационной системы включает такие элементы, как интегрированная с высшим образованием система научных исследований и разработок, гибко реагирующая на запросы современного общества, что может достигаться через вовлеченность студентов и преподавателей в единое информационное образовательное и научное пространство. Это позволит вырастить новое поколение исследователей, владеющих информацией о современных достижениях в профессиональной сфере в России и за рубежом, и готовых участвовать в совместной, сетевой, проектной деятельности и учебно-профессиональной коммуникации с молодыми исследователями. Данные требования предполагают наличие компетенции, позволяющей осуществлять коммуникацию не только на межличностном и межкультурном уровне, но и на профессиональном, а для знакомства с достижениями науки зарубежных стран необходимо, как минимум, знание английского языка в профессиональной сфере. «Концепция» предполагает владение иностранными языками, позволяющее бытовое, деловое и профессиональное общение на свободном уровне. Однако современные образовательные стандарты, определяя универсальную компетенцию выпускника (УК), предполагают «Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах ... на иностранном языке». Поэтому для решения задач, поставленных в «Концепции», необходимо создание дополнительных условий для обучения английскому языку, позволяющих сформировать навыки общения на профессиональном уровне.

Более того, инновационное развитие, согласно «Концепции», предусматривает международную интеграцию, что означает серьезное повышение требований к результатам освоения образовательных программ по иностранным языкам. На практике же изучение иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки заканчивается на втором курсе, и сформированная компетенция не получает дальнейшего развития. В условиях стандартного процесса обучения сложно создать реальную ситуацию общения на профессиональную тему. Поэтому, когда студенты попадают в языковую среду, очень часто возникает языковой барьер, который можно преодолеть лишь, имея опыт общения с носителями языка, в том числе, на профессиональные темы.

В таких условиях сложно говорить о развитии международного сотрудничества, обеспечении доступа российских ученых к исследовательской базе ведущих зарубежных научных центров профессиональной мобильности.

Изложение основного материала статьи. Все необходимые компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза прописаны в ФГОС ВО. Многократные реформы, которым подвергались ФГОС, привели к тому, что исчезло требование к выпускникам владеть иностранным языком в профессиональной сфере, т.к. образовательный стандарт ставит целью формировать «Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах ... на иностранном языке». О профессиональном общении, чтении литературы, выступлениях на иностранном языке речь не идет. Однако о необходимости формировать умение общаться на иностранном языке говорят профессиональные стандарты по многим специальностям. Данное противоречие возможно разрешить либо дополнительными дисциплинами в учебном плане, такими как, например, «Английский язык в профессиональной сфере», либо с помощью дополнительного блока в рамках дисциплины «Иностранный язык» для изучения профессиональной лексики.

Одним из ресурсов, который можно использовать для решения данного противоречия, является самостоятельная работа студентов. Согласно требованиям ФГОС, на данный вид работы отводится до 50% всего времени, предполагаемого для изучения дисциплины. В связи с тем, что изучение профессиональной лексики и формирование компетенции по использованию иностранного языка в профессиональной сфере, как правило, происходит на завершающем этапе, можно предложить студентам задания, требующие уже сформированных грамматических и лексических навыков. Также необходимо использовать все преимущества Интернет – пространства, которое является доступным и естественным для общения и получения информации у современной молодежи. Таким образом, дополнительные условия для формирования компетенций использования иностранного языка в профессиональной сфере смогут решить выявленные противоречия.

В работе по формированию языковых компетенций у студентов неязыковых специальностей мы использовали следующую систему работы.

На первом курсе в рамках самостоятельной работы студенты получали задание для составления мобильного проекта по страноведению с использованием приложения «Google maps». Существуют и уже описаны разнообразные жанры мобильных проектов:

- Геолокационные проекты
- Проекты формата дополненная реальность (augmented reality)
- Игры-квесты (pervasive games)
- QR- Проекты.

Созданы различные геолокационные приложения, которые сегодня достаточно часто используются для реализации проектных заданий на дополненную реальность (augmented reality), но чаще в обучении иностранным языкам используются приложения GOOGLE:

- Google Maps <https://www.google.ru/maps/>
- Google Earth Engine <https://earthengine.google.com/>
- New Google Earth <https://www.google.com/earth/>
- Smarty Pins Game with Google <https://smartypins.withgoogle.com/>

Термин «augmented reality» был предложен в 1990 Томом Коделом, сотрудником научного отдела компании Боинг. Концепция дополненной реальности была разработана в США на базе Колумбийского университета в рамках проектов Lifeplus и MARS (Mobile Augmented Reality Systems). Выводы проектов были обобщены и сформулированы следующим образом: встраивание браузеров дополненной реальности в мобильные устройства открывает возможность неограниченно размещать виртуальные объекты в реальных декорациях, поэтому способно революционизировать всю социокультурную сферу. Geoeverything - это общее название для всех навигационных GPS-технологий типа geolocation, geotagging, geocaching, позволяющих получить доступ к геолокационной информации в любое время с помощью различных мобильных и компьютерных устройств - от смартфонов и планшетных компьютеров до простых навигационных устройств. П. Драйвер в своей презентации Pervasive Playfulness and Mobile Technologies на Международной конференции IATEFL-2012, которая проводилась в Глазго в апреле 2012 года, рассказывал об использовании так называемых мобильных геолокационных приложений и об их использовании в проектной деятельности. Geotagging (георазметка) - это процесс географической идентификации объектов путем добавления метаданных в виде фото, видео- и аудиофайлов с помощью стандарта EXIF (англ. Exchangeable Image File Format). Понятие георазметка стало популярным после появления таких устройств, как фотокамеры, записывающие фотографии в виде EXIF-данных, смартфоны на базе iOS и Android, которые благодаря наличию GPS-датчика могут точно определять текущее месторасположение пользователя.

Георазметка позволяет создавать, добавлять и хранить комментарии в мультимедийном и текстовом формате о любом геолокационном объекте - здании, улице, озере, памятнике и т.д. Например, сфотографировав памятник или другое историческое место, можно опубликовать информацию в виде тега или метки на карте, поместив ее в соответствии с GPS-координатами данного объекта, снабдив этот тег комментариями социокультурного характера, указав год и историю создания, скульптора или архитектора и т.д. Другие пользователи могут добавлять этот тег на свою карту, им будет доступна вся информация о том, где и когда была сделана фотография, поскольку многие современные фотокамеры и смартфоны сегодня имеют функцию создания фотографий с привязкой к местности и дате (geotagging photos), т.е. пользователи сами создают интерактивную карту достопримечательностей какого-либо города, добавляя свои комментарии и отзывы. Применение таких меток позволяет совместить рассказы и фотографии, размещенные в коллекции участниками проекта, с сервисом цифровых карт GoogleMaps и получить изображение точки, в которой сделана фотография, на карте.

Таким образом, благодаря вышеперечисленным дидактическим возможностям, Geotagging позволяет просто и легко создавать и выполнять следующие проекты:

- создание виртуального тура по городу, достопримечательностям, историческим местам;
- создание мобильного гида с подкаст записями по музею, городу, парку и тд;
- создание локационного квеста-игры;
- игры-симуляции (pervasive games) на базе геолокационных приложений.

Например, было предложено следующее задание: Создать виртуальные экскурсии по родному городу на английском языке. Перед каждой командой стояла задача за ограниченное время разработать виртуальное путешествие по своему городу. Хотя многие точки в заключительных презентациях команд были одними и теми же, но каждое путешествие было уникальным. Проектируемые в рамках подготовки и проведения виртуальных GPS путешествий виртуальные экскурсии по городу позволяют связывать с одними и теми же географическими координатами воспоминания и представления людей различных поколений.

На заключительном занятии группы представляли результаты своей работы. Основной проблемой в работе были не столько языковые сложности, сколько технические.

Во втором семестре первого курса студенты выполняли следующие задания в группах. Каждая группа выбирала статью по страноведению из англоязычных источников. На выбор предлагались следующие газеты: The Times (<http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>), The Telegraph (<http://www.telegraph.co.uk/news/>), The Sunday Times (<http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/>), Mirror (<http://www.mirror.co.uk/>), New York Daily News (<http://www.nydailynews.com/>), The New York Times (<http://www.nytimes.com/>), The Washington Post (<http://www.washingtonpost.com/>), USA Today (<http://www.usatoday.com/>). Сделав перевод, студенты оформляли свои статьи на русском языке и представляли в виде газеты.

Самая серьезная работа проводилась в течение второго года обучения. Исходя из направления подготовки или будущей специализации, обучающимся предлагалось выбрать статью из базы данных Scopus или Web of Science. Для этого в начале обучения проводилось практическое занятие, на котором студентов знакомили с данными системами, обучали навыкам работы и поиска научных статей в системах Scopus и Web of Science. Далее был организован тренинг «Использование ИКТ в переводе научных статей», который предполагал знакомство с основными электронными ресурсами для перевода научных текстов. В результате проделанной работы у обучающихся сформировалось представление о возможностях использования ИКТ в работе с англоязычными источниками. Однако необходимо отметить, что данное задание носило уровеньный характер. Для некоторой части студентов использование ИКТ в переводе научных статей представляло сложности, поэтому было принято решение объединить обучающихся в группы, где обязанности распределялись бы следующим образом. В каждой группе был выбран ответственный за организацию проектной работы, он же был генератором идей и координатором. Ещё один человек отвечал за корректность перевода, однако было обязательное условие для всей группы - прочитать всю статью должен был каждый, и предоставить свой вариант перевода. Также в группе был обучающийся, отвечающий за техническую часть работы. Поэтому, несмотря на то, что каждый из членов группы прекрасно знал весь процесс, он был ответственным только за конкретную часть работы. Обучающимся предоставлялась полная свобода в выборе журнала и статьи для перевода. Так, например, студенты направления подготовки «Педагогическое образование», профиль Начальное образование проявили интерес к журналу «International Electronic Journal of Elementary Education» (<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/index>), а студенты профиля «Специальное (дефектологическое) образование», в основном выбирали статьи из журнала «Journal of Education for Students Placed at Risk» (<https://www.tandfonline.com/toc/hjsep20/current>). В любом случае, перед выбором статьи для перевода, обучающиеся согласовывали свой выбор с преподавателем. Далее в течение 1,5 – 2 месяцев велась самостоятельная работа студентов, целью которой было создание качественного перевода статьи. Критериями готовности были – наличие оригинала статьи с выходными данными, перевод, словарь профессиональной лексики, составленный студентами в ходе работы со статьей. Следующий этап работы над проектом предполагал обобщение материала и подготовку выступления с презентацией по изученной теме на английском языке. Заключительное мероприятие проходило в форме конференции, где студенты представляли результаты своей работы. Выбиралась экспертная комиссия, в которую входили студенты как языковых направлений подготовки, так и обучающиеся старших курсов. Одним из условий было обсуждение представленной в работе темы.

Выводы. Таким образом, используя резервы самостоятельной работы, возможно завершить формирование языковой компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки. Более того, данная форма работы создает дополнительные условия для формирования навыков работы с информационными источниками на английском языке, обеспечивает возможность интеграции в международное научное пространство, дает обучающимся представление о фундаментальных и прикладных исследованиях в профессиональной сфере, проводящихся за рубежом.

Поскольку современное общество все больше использует информационное пространство для общения, в том числе профессионального, обеспечение обучающихся широкими возможностями для совместной, сетевой, проектной деятельности и учебно-профессиональной коммуникации с молодыми исследователями, в том числе зарубежными, а также привлечение их в проекты и исследования поможет реализовать цели, сформулированные в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» и «Стратегии инновационного развития России до 2020 года». А именно, обеспечение активизации участия российских исследовательских организаций и компаний в международных научно-технических программах многостороннего сотрудничества, в формировании международных технологических платформ, а также обеспечение членства России и соответствующих российских организаций в международных научных организациях, сетях и исследовательских проектах для интеграции в европейское исследовательское пространство.

Литература:

1. Манторова, И.В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения усвоения знаний: Диссер....канд.пед.наук. / И.В. Манторова. Карачаевск, 2002.
2. Патаракин, Е.Д., Быховский, Я.С., Ястребцева, и др. Геотаггинг, Фликр, ВикиВики, Веб-блоги и Живой журнал в образовании / Е.Д. Патаракин, Я.С. Быховский. 3-е изд., испр. и доп. М.: Институт развития образовательных технологий, 2005.
3. Титова, С.В., Авраменко, А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: Учебное пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. М.: Издательство Икар, 2013.
4. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова М: Эдитус, 2017.
5. Driver, P. Pervasive games and mobile technologies for embedded language learning / P. Driver. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. Volume 2, Issue 4, October 2012.

6. Robin, B.R. Educational uses of Digital Storytelling / B.R. Robin. Код доступа: <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/introductionroduction.htm>

7. Kapp Karl M. The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education / Kapp Karl M. John Wiley & Sons Limited, 2012.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук,

заведующая кафедрой профессионального развития Пересыпкина Людмила Георгиевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры профессионального развития Широкова Марина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В организации и осуществлении сетевого взаимодействия, как современной инновационной технологии в образовании, все еще остается много нерешенных вопросов. Авторами выделены проблемы, тормозящие развитие сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательные организации, профессиональное образование, педагогические кадры, промышленный регион.

Annotation. There are lots of outstanding issues as yet in the course of networking cooperation, as modern innovative technologies in education. Contributors are describes the problems, which thwart progress of networking cooperation.

Keywords: networking cooperation, educational institutions, vocational education, pedagogical manpower, industrial region.

Введение. Сегодня довольно широкое распространение приобретает сетевая форма взаимодействия различных образовательных и других организаций по реализации образовательных программ. В научной литературе появляются отдельные статьи, выдержки, посвященные этим вопросам, раскрывающие понятия: сетевая форма, сетевое взаимодействие, сетевая форма реализации образовательных программ и проч.

Изложение основного материала статьи. Статья 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года в раскрывает понятие «Сетевая форма реализации образовательных программ», которая, по мнению законодателей, «обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой».

Взаимоотношения в рамках такого взаимодействия для российских образовательных организаций принципиально новыми не являются, они и ранее использовали передовой опыт, наиболее удачные учебные и методические пособия, кадровый потенциал, учебные аудитории и лаборатории друг друга и т.п., тем не менее, на сегодняшний день эти взаимоотношения приобретают несколько иную форму. Этому способствует научно-технический прогресс и, в первую очередь, развитие IT-технологий, которые позволяют раздвинуть границы возможностей такого взаимодействия: расширить географию деятельности, привлечь к совместной работе профессионалов, как различных образовательных организаций, так и предприятий, повысить уровень квалификации педагогических работников, разработать новые образовательные программы, адаптированные к потребностям конкретных предприятий региона, повысить имидж образовательной организации [2, с. 145-146].

Образование всегда являлось основным фактором формирования и развития человеческого капитала на всех этапах развития общества, и сегодня, в условиях интенсивного глобального научно-технического прогресса его роль все более усиливается. Современный рынок труда выдвигает все новые и новые требования к уровню и качеству подготовки выпускников образовательных организаций профессионального и высшего образования. В этих условиях сетевое взаимодействие становится одной из самых актуальных современных инновационных образовательных технологий, позволяющей, используя ресурсы нескольких организаций, более полно и качественно оказывать образовательные услуги, расширяя географию их предоставления. Образовательные технологии, основанные на сетевом взаимодействии, способны решить и такую немаловажную проблему современности как недостаток времени.

Высокие темпы интенсивности развития производства задают темп профессионального развития индивида. Для того что бы быть конкурентоспособным на современном рынке труда и быть постоянно востребованным ему необходимо непрерывно обновлять имеющиеся знания и умения в течение всей профессиональной жизни. Зачастую образовательные организации, доступные индивиду в территориальном и материальном плане не располагают в полной мере всеми ресурсами, необходимыми для осуществления обучения. Консолидация образовательных и иных ресурсов различных образовательных организаций и предприятий (даже территориально удаленных друг от друга), может помочь организовать такую образовательную среду, в рамках которой возможна наиболее мобильная, эффективная и продуктивная реализация процесса профессиональной подготовки, переподготовки, обмена опытом и повышения квалификации индивида, на основе непрерывного образования.

Непрерывное профессиональное образование является гарантом практически постоянного расширения профессиональных горизонтов индивида. Это обеспечивает его высокую конкурентоспособность и востребованность на рынке труда, который, в свою очередь, выдвигает все новые и новые требования к уровню подготовки работников, а руководители предприятий и регионов все больше приходят к пониманию, что наличие высококвалифицированных кадров становится их важнейшим преимуществом в конкурентной борьбе. Но, выдвигая требования к уровню подготовки кадров, эти потенциальные заказчики и потребители образовательных услуг организаций, занимающихся профессиональной подготовкой, не спешат принимать активное участие в выстраивании и реализации процесса обучения так необходимых им работников. Хотя именно они, в первую очередь, должны интересоваться и определять содержание и ориентацию профессиональной подготовки, выдвигая конкретные, четкие требования к профессиональным компетенциям выпускника.

Наши исследования проводятся в Верхнекамском промышленном регионе. Это один из богатейших районов Урала, расположенный на северо-западе Пермского края. Центрами являются два города (находящиеся в 30 км друг от друга) Березники и Соликамск, в которых сконцентрированы предприятия тяжелой промышленности на базе богатейшего Верхнекамского месторождения калийных солей. На сегодняшний день в производстве региона преобладают предприятия горнодобывающей и химической отраслей промышленности, также довольно быстрыми темпами происходит развитие металлургического, топливно-энергетического, машиностроительного комплексов, а также предприятий по добыче нефти и газа. Естественно, что все эти предприятия постоянно нуждаются в квалифицированных как рабочих, так и инженерно-технических кадрах.

В настоящее время подготовкой кадров в регионе в основном заняты тринадцать организаций среднего профессионального образования и шесть организаций высшего образования, в их число входит Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ).

Работа РГППУ в регионе началась в июле 1999 года, когда по согласованию с Министерством образования и науки, Советом ректоров Пермского края, а также с руководством г. Березники, здесь было открыто представительство Университета. В 2013 году в УМО по ППО и Российском государственной профессионально-педагогическом университете создано сетевое объединение вузов и колледжей, к которому присоединились 15 вузов и 8 колледжей России и стран СНГ. [3] В связи с чем, в РГППУ была сформирована сеть удаленных интегрированных базовых кафедр, в том числе и в Верхнекамском промышленном регионе Пермского края, где в июле 2014, в г.Соликамске на базе Соликамского автомобильно-дорожного колледжа открыта интегрированная базовая кафедра Профессионального развития.

Главными задачами кафедры становятся подготовка, переподготовка и повышение квалификации современных педагогов и мастеров производственного обучения системы СПО и иных организаций этого промышленного региона.

В связи с открытием кафедры несколько перестраиваются давно налаженные связи РГППУ через представительство с органами власти, образовательными организациями профессионального образования и предприятиями региона. Прежде всего, это заключалось в том, что ранее представительство представляло вуз в крае, занималось маркетинговыми исследованиями рынка труда и, учитывая спрос, корректировало работу университета в регионе, направленную на профессиональную подготовку и переподготовку населения.

Открытие кафедры и появившиеся новые задачи позволили использовать возможности РГППУ несколько шире. В настоящее время (на основании заключенного договора о сетевом взаимодействии) главным заказчиком, партнером, помощником в работе кафедры и представительства стал Соликамский автомобильный колледж (САДК) и другие образовательные организации, занимающиеся профессиональной подготовкой и переподготовкой кадров.

Работа кафедры, в рамках сетевого взаимодействия, представлялась прежде всего в том, что САДК и другие организации СПО будут целенаправленно направлять для подготовки, переподготовки и повышения квалификации своих работников – педагогов и мастеров производственного обучения, а РГППУ, используя аудиторную базу, лаборатории, мастерские, и, частично, кадровый педагогический состав колледжей и своей, организует необходимый процесс обучения этих специалистов на обоюдовыгодных условиях.

В течение 5 лет предполагалось отладить механизм взаимодействия, для чего был создан перспективный план развития кафедры, который был обсужден с представителями СПО во время «круглого стола» и одобрен ими. Затем жизнь вносила в него свои корректировки, в связи с изменяющимися условиями на рынках образовательных услуг и труда, а также реструктуризацией управления РГППУ.

Первые годы работы в условиях сетевого взаимодействия позволяют сделать определенные выводы о необходимости такой работы, а появившийся опыт – о необходимости пересмотреть отдельные задачи, внести изменения в сложившуюся систему подготовки и переподготовки педагогов и мастеров производственного обучения, а также населения региона.

Выводы. Сегодня мы полностью согласны с мнением отдельных исследователей, о том, что сетевое взаимодействие в образовании – это сложный механизм, прежде всего потому, что в учебный процесс вовлекается сразу несколько образовательных организаций и отдельных предприятий, как правило, с существенной территориальной удаленностью, работающих на основании своих уставов, положений и нормативных документов, в сложившихся различных региональных условиях.

В ходе работы, выявились проблемы, которые, как показывает анализ научной литературы, являются довольно общими и тормозят развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций, среди них можно выделить следующие:

- ощущается недостаток нормативно-правового обеспечения процесса организации сетевого взаимодействия образовательных и других организаций;
- для управления сетевым взаимодействием, в первую очередь, должен быть создан мощный ресурсный центр, который осуществляет сопровождение и поддержку сетевого взаимодействия, разрабатывает планы и принципы работы, анализирует и координирует работу, организует обмен опытом, осуществляет подбор кадров, готовых и способных работать в новых условиях;
- недостаточность опубликованных материалов практического опыта реализации сетевого взаимодействия в системе СПО и ВО;
- низкий уровень заинтересованности бизнес сообществ и государственных структур (в нашем случае муниципалитетов) как в образовательных проектах, так и в совместных научных исследованиях;

– проблема готовности педагогических кадров к новым формам взаимодействия.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в редакции ФЗ от 25.12.2018г. №497-ФЗ) [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 05.12.2019.)

2. Сетевое взаимодействие, как одна из основ динамического развития образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования промышленного региона / Л.Г. Пересыпкина, М.С. Широкова // Адресная подготовка специалистов среднего профессионального образования в процессе сетевого взаимодействия: Мат-лы Всероссийской науч.-практ. конференции. Екатеринбург, изд. «А капелла», 2017 г. С. 216-221

3. Сетевое взаимодействие как перспективное направление развития профессионально-педагогического образования / Е.М. Дорожкин, В.Я. Шевченко [и др.] // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Учеб.-метод. об-ние по проф.-пед. образованию. Екатеринбург, 2015. №1 (48) С. 16-25

Педагогика

УДК: 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы подготовки будущего педагога к проведению интегративных занятий с младшими школьниками. На основе анализа теоретических разработок и педагогического опыта были обоснованы существенные характеристики интегративного подхода к организации музыкально-творческих занятий.

Ключевые слова: музыкально-творческие занятия, эстетическое воспитание, интегративные занятия, подготовка будущего педагога.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of training future teachers to conduct integrative classes with younger students. On the basis of the analysis of theoretical developments and pedagogical experience the essential characteristics of the integrative approach to the organization of musical and creative classes were substantiated.

Keywords: musical and creative classes, aesthetic education, integrative classes, training of the future teacher.

Введение. Интеграционные процессы в образовательной политике РФ следует рассматривать, прежде всего, в направлении учета и развития потребностей растущей личности. Это особенно важно, когда возникают вопросы: как определить свой образ жизни среди других, какой выбрать оптимальный режим не только интеллектуального, но и эмоционального развития для преодоления рисков современной социокультурной ситуации.

Подготовка будущего педагога, обучающегося по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование, к проведению интегративных занятий с младшими школьниками, несомненно, должна включать такие аспекты, которые помогут не только преодолеть риски будущей профессиональной деятельности, но и обозначить перспективу личностного развития студента и школьника.

В профессиональном стандарте «Педагог» в трудовых действиях (наименование функции: Воспитательная деятельность) обозначены следующие:

- развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [9].

При этом необходимыми умениями являются:

- управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;

- анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу [9].

В этой связи музыкально-творческие занятия (интегративные по своей сути) способствуют развитию у младших школьников и познавательной активности, и самостоятельности, и инициативы, а также творческих способностей и приобретению опыта коллективной деятельности. Это связано и с тем, что такие занятия следует рассматривать как возможность совершенствования в обучающемся способности воспринимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве. Важна и интегративная ценность музыкально-творческих занятий, обеспечивающих приобщение не только к культуре общества в целом, но и индивидуальное развитие школьника.

Изложение основного материала статьи. На фоне явлений, которые отражают разные аспекты переживаемого российским обществом кризиса духовности важным является обращение к основам воспитывающего воздействия музыки, ее нравственно-преобразующим аспектам, в том числе к феномену «эстетического», объединяющего все виды искусства.

Обращение к нормативным документам об образовании и перспективах его развития (к примеру, Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. (№ 273-ФЗ), «Стратегия развития воспитания в РФ (2015-2025)»), а также с учетом позиции Г. Б. Корнетова можно определить цели современного образования, акцентирующие духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения, в достижении которых важная роль отводится будущему педагогу [3, 11, 13].

Первое. Речь идет о том, что будущему педагогу необходимо научиться выявлять и формировать потребности детей и взрослых (культурные потребности в том числе). Отсюда правомочным будет

обоснование эстетической направленности музыкально-творческих занятий, проявляющейся в совокупности интересов личности, семьи, общества и государства.

Совершенно оправданным является учет таких принципов эстетического воспитания обучающихся, как принцип социоориентированности и равных возможностей получения основного и дополнительного образования; принцип взаимопонимания, доверительности и взаимной требовательности педагога и обучаемых; принцип восходящего развития личности в условиях эстетически направленной познавательной деятельности.

Однако решение образовательных, воспитательных, развивающих задач образования не всегда способствует осознанию себя и других частью социума, с другой стороны, остается нерешенной проблема учета интересов и склонностей учащихся, их творческого саморазвития.

Второе. Реалии сегодняшнего дня отмечены интенсивным поиском новых идеалов и целей музыкально-творческой деятельности, путей и средств их воплощения в жизнь. Однако кризисные явления в воспитании личности потребовали внедрения новых подходов - организации музыкально-творческой деятельности младшего школьника на интегративной основе.

Востребованным становится метапредметный уровень познавательной деятельности будущего педагога в процессе овладения навыками организации и проведения интегративных занятий (в нашем случае это музыкально-творческие занятия, включающие сведения из разных областей науки и искусства).

Подготовка интегративных занятий (по своей структуре, содержанию, методам и средствам) предполагает развитие общих и специальных способностей будущих педагогов в деятельностном ключе; повышение уровня общей культуры с возможностью углубленной работы в одной из областей (в собственно музыкальной, художественной, эстетической деятельности); прогнозирование различных ситуаций будущей профессиональной деятельности.

В проекции на обучающихся реализованные возможности будущего педагога в подготовке и проведении интегративных занятий сделают более доступной эстетически организованную среду (школьники смогут проверить свои способности и приобрести начальный опыт эстетической деятельности; научатся понимать взаимозависимость, ответственность в коллективной деятельности; осознавать и использовать возможности искусства для познания и оценки окружающего мира).

Третье. Эстетическое воспитание в системе современного образования следует рассматривать с позиций назначения и способов осуществления. Прежде всего, на наш взгляд, в аспекте освоения социума как возможности развития воображения, видения красоты окружающей действительности (неприятия безобразного).

Отсюда у будущего педагога возникает необходимость осмыслить ценностно-смысловые ориентиры эстетического воспитания как интегративного процесса использования нравственных и интеллектуальных способностей школьника не только для расширения познавательной активности, но и как возможности и необходимости созидания окружающей действительности [10].

По мнению С.М. Каргапольцева, эстетическое едино в своих проявлениях, поэтому не может иметь «свою», видовую, «эстетическую» специфику: музыкально-эстетическое, изобразительно-эстетическое или театрально-эстетическое [2]. Философское наследие А. Ф. Лосева в плане определения сути эстетического и М.М. Бахтина в отношении роли «другого» в эстетическом освоении действительности позволяет выявить значимые для настоящих рассуждений уточнения [1, 4].

В этой связи парадигма «Я - Другой» обнаруживается в исследованиях М. М. Бахтина, что позволяет определить особенности эстетического бытия, обладающего возможностью переноса на неживую природу основ эстетического видения. При этом явление эстетического по своей сути социально (социально-перцептивно), поскольку возникает в направленности на другого, отражая сущностный характер человеческого бытия («быть» означает желание, необходимость признания извне) [1].

Основными целями эстетического и художественного воспитания являются: развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания в целях приобретения культурного опыта, развития личностных достижений ребенка [6].

Четвертое. В сложившихся условиях необходимо смыслы современного воспитания (эстетического в том числе) соотносить с воспитанием ребенка как субъекта историко-культурного процесса. Вот почему возникает необходимость поиска путей вхождения растущего человека в мир конкретных социальных связей (принятие ребенком социокультурных достижений общества).

Точка зрения Д.И. Фельдштейна состоит в том, что научное определение детства «как особого состояния» к настоящему времени не раскрыто, а ведь главные смыслы воспитания должны быть соотнесены с физическим и психическим созреванием, освоением социальных норм, ролей, позиций, личностного выбора в возникающих жизненных ситуациях [12].

Таким образом, необходимым становится осознание будущим педагогом не только закономерностей биологического порядка, связанных с возрастными особенностями ребенка, но и важных на данном этапе действий, то есть выбора интегративных занятий формирования взаимоотношений, объединяющих и/или при необходимости разъединяющих мир взрослых и мир детей.

Для младшего школьника, как известно, ведущей деятельностью становится учение, при этом появляются новые обязанности, развиваются взаимоотношения с окружающими людьми, проявляются эмоциональные переживания и их неустойчивость. Интегративные музыкально-творческие занятия позволяют обеспечить включенность школьника в деятельность по интересам, которая не только вызывает интерес к окружающему миру, но и предоставляет возможность проявить себя, что, в свою очередь, определяет духовную сущность младшего школьника в социальной реальности [7].

Развитие творческих сил обучающихся в области музыкально-творческой деятельности способствует развитию способности к перевоплощению: аспекты театрализации в сочетании с музыкальным сопровождением требуют глубокого проникновения в создаваемый образ, развития музыкального слуха, способности понимать и чувствовать гармонию звуков и ритма.

Будущему педагогу необходимо не только знать, что у школьника накапливается опыт жизни и поведения (складывается отношение к людям, предметам, явлениям), но и владеть навыками развития индивидуальных склонностей и способностей школьника. Именно интегративные занятия позволяют соотнести разные виды деятельности, в которых проявляются и совершенствуются различные виды

активности (двигательная, умственная активность; эстетическая активность как процесс создания детьми выразительных образов в игровой, изобразительной деятельности).

Выводы. Музыкально-творческие занятия представляют собой интегративный специально организованный процесс развития эстетической направленности личности, выступающей в совокупности потребностей в эстетической гармонии с миром, интересов в познании произведений искусства, опыта восхождения к ощущениям прекрасного в искусстве.

Интегративный подход к организации музыкально-творческих занятий направлен на индивидуализацию, избирательность содержания, стимулирование творческой деятельности школьника (конкурсы, фестивали, музыкально-творческие праздники). Моделирование интегративных музыкально-творческих занятий происходит на основе следующих обобщений: ориентиром музыкально-творческих занятий служит систематическое приобщение детей к определенной области искусства в аспекте интегрированного подхода к другим видам искусства; стратегией музыкально-творческих занятий является создание атмосферы, позволяющей работать не только с талантливыми детьми, но и поддерживать возникающие попытки творчества.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979
2. Каргапольцев, С.М. Альбом музыкального рассказа: теоретико-методологическое пособие по музыкальному воспитанию младших школьников. Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. 37 с.
3. Корнетов, Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г.Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7-8 июня 2016 г.). - М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та, 2016. С. 15-22
4. Лосев, А.Ф. Музыка как предмет логики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://glieinstitute.org/ukr/study-materials/4/losev.pdf> [Дата обращения 03.01.2019]
5. Морозова, С.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к разработке и реализации культурно-просветительских программ / С.А. Морозова // Известия ВГПУ. 2017. № 2 (115). С. 40-46.
6. Мусс, Г.Н. Подготовка студентов факультетов дошкольного и начального образования к деятельности по развитию личностных достижений ребенка / Мусс, Г.Н. Русакова, Т.Г. // Педагогические науки. 2017. № 4 (24). С. 201-211
7. Петрунина, М.А. Эстетическое воспитание школьников средствами музыки / М.А. Петрунина // Педагогические науки. 2005. № 2 (12). С. 35-36
8. Петрунина, М.А. Педагогический потенциал гуманистической позиции в эстетическом воспитании студента педвуза / М.А. Петрунина // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: сб. науч. тр. Ялта, 2018. Т. 59 (4). С. 131-134.
9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/> [Дата обращения 03.01.2019]
10. Попова, В.И. Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты: сб. науч. статей / сост. и науч. ред. В. И. Попова. - Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. С. 7-19
11. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ [Дата обращения 03.01.2019]
12. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45-54
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Дата обращения 03.01.2019]

Педагогика

УДК 796

старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта Питкин Виктор Александрович
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар);
старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта Тюпенькова Галина Евгеньевна
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар);
старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта Ворошилова Ирина Сергеевна
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Аннотация. Авторами выявлены критерии, позволяющие оценить эффективность физического воспитания в высших учебных заведениях и физической культуры в целом. Проведен теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы и документальных материалов. Обобщены данные о критериях эффективности физического воспитания. Представлены критерии, позволяющие количественно оценить соответствие результатов физического воспитания в высших учебных заведениях его целям и задачам. Проанализированы показатели физически совершенного человека современности. Также неотъемлемой частью совершенного современного человека являются самостоятельные занятия спортом. Сделан вывод, что наиболее приемлемым методом контроля качества физического воспитания является регулярный мониторинг показателей физического состояния студентов. Индивидуальной целью каждого студента должны быть показатели качества учебных занятий. Анализ посещаемости факультативных занятий является очень важным показателем качества физического состояния студентов.

Ключевые слова: физическая культура; физическое воспитание, физическая подготовка, физическое совершенство, спортивные, физкультурные и оздоровительные занятия.

Annotation. The Authors identified criteria to assess the level of physical education in higher education institutions and physical culture in general. A theoretical analysis and synthesis of scientific and methodological literature and documentary materials. Summarized data on the criteria for the effectiveness of physical education. Criteria are presented that allow quantitative assessment of the compliance of the results obtained in higher education institutions with its goals and objectives. Analyzed by indicators of a physically perfect person of modern times. Also an integral part of the perfect modern man are independent sports. It was concluded that the most acceptable method of monitoring the quality of physical education is regular monitoring of indicators of the physical condition of students. The individual goal of each student should be indicators of the quality of studies. Analysis of attendance of elective classes is a very important indicator of the quality of the physical condition of students.

Keywords: physical education; physical education, physical training, physical excellence, sports, physical education and recreational classes.

Введение. На сегодняшний день физическая культура является одним из самых важных и значимых звеньев в процессе становления, развития и обучения каждого студента. Поэтому благодаря данной дисциплине у студентов есть возможность проявить себя в каком-либо виде спорта, например, участвуя в различных соревнованиях, либо улучшить свое физическое, а также и психическое здоровье, которое необходимо не только для умственной, но и для физической деятельности в институте и в обществе в целом [1, с. 12].

Физическая культура представляет собой особый род деятельности, результаты которого полезны для общества и человека. В своей основе она имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, которые позволяют эффективно формировать необходимые физические способности [1, с. 44].

Немаловажным является и физическое воспитание, которое представляет собой вид воспитания, специфическим содержанием которого является обучение движениям, развитие двигательных способностей, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях каждого человека.

Предмет физическая культура, который преподается в университетах, несомненно помогает сформировать ещё один ряд в общем физическом состоянии человека, его здоровье, физической подготовке и физическом совершенстве [1, с. 56].

Изложение основного материала статьи. Термин физическая подготовка трактуется как процесс, направленный на развитие физических, способностей, двигательных умений и навыков, которые являются необходимыми в конкретной профессиональной или спортивной деятельности человека в целом [2, с. 34].

Исторически обусловленный идеал всесторонне физически развитого и подготовленного человека, оптимально приспособленного к требованиям жизни называется физическим совершенством. Конкретные признаки и показатели физического совершенства определяются реальными запросами и условиями жизни общества на каждом историческом этапе, и поэтому меняются по мере развития общества [2, с. 25].

Показателями физически совершенного человека современности являются:

- самым важным и значимым критерием, в первую очередь, является крепкое здоровье, которое обеспечивает человеку возможность безболезненно и быстро адаптироваться к различным условиям жизни, труда, быта;

- к следующему критерию можно отнести достаточно высокую общую физическую работоспособность;

- также очень важным звеном выступает пропорционально развитое телосложение, правильная осанка, отсутствие тех или иных аномалий и диспропорций;

- всесторонне и гармонически развитые двигательные способности человека тоже играют немаловажную роль;

- владение рациональной техникой основных жизненно важных движений, а также способность быстро осваивать новые двигательные действия;

- заключающим критерием является физкультурная грамотность, достаточная для развития как физических способностей, так и эффективного их использования в своей жизнедеятельности, труде, спорте [2, с. 78].

Еще одним очень важным и значимым критерием для занятий физической культурой является также обеспечение спортзалов спортивным инвентарем. От оснащения спортзала во многом зависит как эффективность проводимых занятий, так и отношение студентов к этому предмету.

Студенты должны регулярно заниматься физической культурой и спортом. Занятия физкультурой, проводимые на свежем воздухе, оказывают большое влияние на организм студентов. Перед преподавателями стоит важная задача – привить любовь у студентов к занятиям физкультуры и сформировать у молодого поколения здоровые интересы, благодаря которым будут воспитывать высокие волевые качества, мужество и выносливость [2, с. 95].

Достаточно важным являются самостоятельные занятия спортом студентов. Зачастую, правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают большую эффективность физического воспитания студента. На сегодняшний день среди молодежи набирает бешеную популярность фитнес-индустрия. Фитнес стал доступным видом занятий оздоровительной физической культурой для людей разного возраста и состояния здоровья.

По данным проведенных исследований выяснилось, что у тех студентов, которые систематически занимаются физической культурой и спортом наблюдается высокий жизненный тонус и повышается уверенность поведения. Такие студенты, как правило, в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к сотрудничеству, меньше боятся критики, у них наблюдается выдержка и выносливость [3, с. 55].

В наши дни всё так же популярны массовые спортивные, физкультурные и оздоровительные мероприятия, которые направлены на широкое привлечение студенческой молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом, на укрепление здоровья, совершенствование физической и спортивной подготовленности студентов [3, с. 61].

Выводы. Подведя итог, можно сказать, что как учеба сегодня становится постоянным фактором жизни каждого человека, так и физическая культура превращается в неотъемлемый атрибут жизни. Именно поэтому

необходимо вместе с учебным процессом прививать студенту тягу к спортивной жизни. Современный ритм жизни требует максимальной физической активности и подготовленности.

Литература:

1. Передельский А.А. Физическая культура и спорт в отражении философских и социологических наук. Социология спорта: Учебник – М.: Спорт, 2016. – 416 с.
2. Третьякова Н.В., Андрухина Т.В., Кетриш Е.В. Теория и методика оздоровительной физической культуры: Учебное пособие – М.:Спорт, 2016. – 280 с.
3. Починкин А.В. Менеджмент в сфере физической культуры и спорта: Учебное пособие – М.:Спорт, 2016. – 384 с.

Педагогика

УДК: 1257

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой иностранных языков Погребняк Наталья Николаевна

Крымский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Российский государственный университет правосудия” (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ ЕВРОПЫ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему научно-исследовательской подготовки студентов как средство развития их творческой деятельности в университетах Европы. Тему творческой активности автор рассматривает как способ реализации потребности студентов в научной деятельности, социальную и психологическую защиту их интересов применительно к сегодняшней социально-экономической ситуации. Развитие творческих способностей у молодых людей позволяет им не только осознать свою сопричастность к культуре своего народа, но и активно участвовать в ее обогащении.

Ключевые слова: высшее образование, университет, научная деятельность, творческая активность, научно-исследовательская деятельность.

Annotation. On the basis of analysis of the scientific literature the idea and essence of scientific-research of students in the European universities were determined. The problem of forming of scientific-research skills in pedagogical theory and practice was generalized. The necessity of application of the scientific-research method in education as a base of forming of scientific-research skills by the future scientists was grounded. The leading scientific approaches to classification of basic characteristics that a creative scientist must possess for the scientific-research activities are revealed and the essence of the phenomenon under study as well as the component-functional structure of the scientific-research activity are revealed in the article.

Keywords: higher education, university, scientific activity, creative ability, scientific-research activity.

Введение. Научная деятельность и постоянное совершенствование образования должны быть личной потребностью каждого специалиста с высшим образованием. Высшее учебное заведение, как никакое другое, предоставляет условия единства учебы и исследования, которые соединяются в одном лице. Именно в вузе учеба выражается через формулу “работа над исследованием с исследованием”.

Тему творческой активности можно проследить в истории человечества, в частности философов и политических лидеров ранних столетий (Платон, Овидий, Конфуций, Джефферсон и др.), которые предпринимали особые меры и усилия для выделения высокоодаренных и особо талантливых для служения дальнейшего развития и усиления соответствующего общества.

Проблема творчества исследуется в различных направлениях: качества творческой личности (Ф.Баррон, Д.МакКиннон, Д.Перкинс, Э.Мейман, Х.Цукерман, Дж.Карп, И.Карп); критерии творческого поведения (Р.Элберт); признаки творческой деятельности (Р.Гуллаш, Э.Роу, К.Кокс); параметры умственных способностей и творческой одаренности (Руппель, Хиннерсман, Виганд, Ломпшер); условия для формирования творческой личности (Б. Холлеран, П. Холлеран, А. Лук, А. Маслоу, Р.С. Мэнсфилд, Т. Буссе).

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ основных критериев развития творческой активности студентов в университетах Европы.

Изложение основного материала статьи. Развитие научной творческой деятельности студентов в зарубежной высшей школе неразрывно связано с существенной корректировкой целей и содержания образования:

- формирование у студентов продуктивного творческого мышления, развитие способностей к логическому анализу и способность к всесторонней обработке потребляемой информации;

- ориентация содержания образования на модель специалиста, отвечающую определенным критериям качества, которые в самом общем виде можно представить следующим образом: *инициатива и предприимчивость; свободное творческое мышление; самостоятельность в принятии решений; творческая активность; высокий профессионализм.* При этом, научная творческая деятельность студентов в высшей школе должна быть особым пунктом в системе непрерывного образования и быть реализована в дальнейшем в различных альтернативных формах.

“Следует исходить из того, что подлинный профессионализм немислим без самостоятельности мышления и личной ответственности, эти важнейшие качества специалиста должны формироваться в процессе обучения в вузе” [1, с. 28]. По мнению ведущих ученых США и Европы, именно в интересах улучшения подготовки специалистов жизненно необходимо самое активное участие студентов в серьезной научно-исследовательской деятельности.

В странах англо-американской традиции, сторонники прагматической подготовки, акцентируют внимание на практике обучения, особенно в области научных исследований, т.к. именно такая идеология обучения студентов сформировалась в зарубежной высшей школе.

Высшая школа в европейских странах нацелена в основном на профессиональную подготовку и научные исследования: с одной стороны, университеты заняты подготовкой профессионалов различных специальностей, с другой – работой по проведению научных исследований и подготовкой будущих ученых.

Несомненно, университеты обучая студентов, должны быть и местом свободной научной работы. Эта идея была положена в основу Берлинского университета, созданного по проекту В.Гумбольдта в 1810 г. и базировалась на учении мыслить, познакомить студентов с основными принципами научного исследования.

В зарубежной научной литературе наряду с понятиями “одаренность” и “высокоодаренность” существуют понятия “интеллектуальность” и “талант”, как специфические виды одаренности, причем определяющими преимуществами творчески активных студентов являются следующие критерии: *базис знаний; скорость обработки информации; креативный способ решения проблемы; генерализованность мыслительных операций.*

Немецкий ученый Г.Леманн рассматривает особые творческие способности как систему индивидуальных диспозиций, которые дают возможность личности при наличии соответствующих условий достигнуть наивысших результатов в научно-исследовательской деятельности. При этом он выделяет существенные компоненты: высокий уровень (выше среднего) общих способностей и знаний (высокая операционная способность и солидные фундаментальные знания); высокая степень направленности специфических способностей (интересы, потребности, выдержка, прилежание); большой объем знаний, приобретенных самостоятельно, и стремление к самовыражению через творческие виды деятельности [4, с. 7].

Другой европейский ученый Барт (Barth, 19850) указывает на существование почти 100 различных определений высокоэффективности.

В западной литературе различают нормальноодаренных и высокоодаренных по наличию чувства интуиции (“insight skills”) (R. Stenberg, J. Davidson). Они называют три формы “insight skills”: *селективное кодирование информации; селективная комбинация информации; селективное сравнение информации.*

В случае, если такие формы “insight skills” выражены особо хорошо, то можно утверждать о наличии интеллектуальной высокоодаренности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что творческую активность следует дефинировать как потенциал для продуктивности во взрослом возрасте, а не как достижение и что при этом необходимо исследовать и поощрять то, что ведет к реализации научных успехов.

В развитых зарубежных странах большое внимание уделяют приему в вузы абитуриентов, отличившихся высокой интеллектуальной творческой активностью.

К примеру, отбор в государственные вузы Франции происходит в два этапа: вузы проводят единый общенациональный тест в единый, установленный день и по одним и тем же дисциплинам: родному языку, двум общественным дисциплинам, математике, двум естественным дисциплинам и иностранному языку. Такое тестирование длится примерно 9 час. и определяет шансы и возможности выпускников средних школ на поступление в престижные университеты, которые по итогам общественного теста ведут предварительный отбор абитуриентов; сдача экзаменов непосредственно в университете.

В Германии идет отбор наиболее сильных абитуриентов, их подвергают в течение 6,5 часов серии письменных испытаний по математике, физике, химии и иностранному языку. Как правило, в германские престижные вузы поступают менее 20% отобранных для поступления лиц.

Такая двухступенчатая система отбора абитуриентов в германских вузах позволяет выбрать наиболее способных студентов, выделяющихся своими знаниями в специальных областях и действительно желающих получить высшее образование [2, с. 25]. В целях вовлечения студентов в проблемы НТЦ, постоянно организуются выставки “Взгляд в будущее науки”, где можно свободно фантазировать, конкурсы под девизом “Творчество через образование”, помогающее выявить еще не учтенные идеи, которые могут найти применение в повседневной жизни или в производственном процессе.

В германских вузах ведется поиск возможностей для оказания интенсивной помощи наиболее талантливым студентам: создана служба по выявлению и развитию способностей наиболее одаренных студентов, действуют центры, которые отбирают и оказывают содействие таким студентам и молодым ученым. Постепенно происходит переориентация от создания частных элитарных учебных заведений к формированию научной элиты в традиционных вузах путем совершенствования метода отбора и стимулирования склонных к научной деятельности студентов.

Успешно решается проблема поддержки молодых ученых, которая является весьма актуальной для Германии. Федеральным Министерством научных исследований и технологии субсидируется ряд программ по трудоустройству научных кадров и поддержке научно-исследовательских групп и начинаний, например: программа Хайзенберга, создание центров “наивысших научных начинаний”, научных колледжей и др. [5].

В Великобритании для развития творчества и научной деятельности принята и реализуется стратегическая программа, образовательной научно-технической инициативы, главной задачей которой является подготовка молодежи к практической деятельности, для чего предусматривается резкое повышение качества знаний, углубление профессиональной подготовки студентов с формированием способностей участвовать в решении научно-технических задач.

В Польше, например, по предложению Министерства Образования 1987 г. был объявлен “Годом одаренных”, опубликован документ “о работе с чрезвычайно талантливыми студентами”, содержащий интересные предложения по организационным изменениям в работе с творчески активными студентами.

Многие зарубежные ученые разработали классификацию тестов, в том числе на определение творческих способностей, в частности, тесты по определению уровня интеллектуального развития в сочетании с тестами по определению достижений и по определению коэффициента творческой активности.

Как показал анализ, ведущие европейские страны добились значительных успехов в решении этих проблем, что безусловно дает нам основание использовать все многообразие применяемых ими средств с целью совершенствования российской системы образования.

В большинстве стран Европы главным условием для обучения талантливой молодежи в университетах признается необходимость дифференциации программ и обучения в целом с помощью:

- 1) расширения круга рассматриваемых вопросов и более углубленного изучения научных проблем;
- 2) ускорения темпов прохождения материала;
- 3) изменения типа учебных занятий.

Многочисленные зарубежные исследования феномена творческой активности и одаренности определили научную основу и выработку основных требований, изложенных и сформулированных в работе С.Кэппен: - содержание программы обучения должно быть основано на изучении глобальных, основополагающих

научных тем, интеграция тем и проблем, использовании принципа междисциплинарности, рассмотрения задач “открытого типа”, т.е. не имеющих единственного и окончательного решения, соблюдения принципа высокой степени насыщенности содержания.

Методы обучения должны развивать продуктивное мышление высокого уровня (развития творческого критического абстрактно-логического мышления и способности к разрешению проблем), способности к научно-исследовательской работе, обеспечивать самостоятельность в учении, стимулировать выдвижение новых идей и др. [3, с. 35].

Специальные программы по развитию творческих способностей получили широкое распространение во всем мире. В европейских вузах внедрено большое количество научных образовательных программ для творчески активных студентов: дополнительное образование, которое представляет студентам возможности для развития творческих способностей во внеучебное время, программы, ориентированные на особые способности студентов, и обширные программы для развития способностей всех сельских жителей [1, с. 44-45].

Выводы. Таким образом, разработанные за рубежом принципы обучения и развития творческой молодежи закладываются в создаваемые в настоящее время программы работы с творчески активными студентами и в отечественной системе образования. Обучение по таким программам способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей, позволяет сохранить высокий уровень мотивации к творческим и научно-исследовательским формам работы на протяжении всего обучения в вузе.

Вопрос об обучении творчески активных студентов остается пока открытым. Поиски в этой области продолжаются, и предстоит еще много сделать, прежде чем можно будет не колеблясь сказать, что найденное решение верно.

Литература:

1. Использование зарубежного опыта интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшей школе: Тез. докл. регион. науч.- практ. конф. – Казань: КГПИ. 1992. – 133 с.
2. Таргашвили Т.А. Принципы регулирования рынка труда и трудоустройства молодых специалистов в развитых капиталистических странах. – М.: НИИВО, 1991. – 56 с.
3. Шумакова Н.В. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. – С. 34-43.
4. Lehmann G. Begabtenforderung in der Ingenieurausbildung. – В.: Zentralinstitut für Hochschulbildung, 2008. – 52 S.
5. Webb J.T. Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. – Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 2015. – 215 s.

Педагогика

УДК: 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГНОЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СВОБОДА ВЫБОРА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Аннотация. В статье обоснована проблема ценностно-смысловых ориентиров воспитательной деятельности педагога, при этом благодаря личностным началам человек выступает как субъект, то есть несет ответственность за свою жизнь, судьбу, действует в соответствии со своими личностно значимыми ценностями и смыслами.

Проведенный анализ показал, что в современных условиях необходимо понимание того, что воспитание есть работа со смыслами, ценностями, системой ценностно-смысловых отношений, в которых закрепляется индивидуальный опыт свободного выбора поступка, выражение собственной позиции в сложившихся обстоятельствах.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентиры воспитательной деятельности педагога, свобода выбора и ответственность.

Annotation. The article substantiates the problem of value-semantic reference points of educational activity of the teacher, while due to personal principles a person acts as a subject, that is, is responsible for his life, destiny, acts in accordance with his personally significant values and meanings. The analysis showed that in modern conditions it is necessary to understand that education is work with meanings, values, system of value-semantic relations, in which the individual experience of free choice of action, the expression of their own position in the circumstances.

Keywords: value-semantic reference points of educational activity of the teacher, freedom of choice and responsibility.

Введение. Достаточно продуктивным на сегодняшний день является личностный подход к воспитанию, который, несомненно, обращен к внутренним источникам развития воспитуемого и пониманию личностного развития как развития индивидуальности. В то же время благодаря личностным началам человек выступает как субъект, то есть несет ответственность за свою жизнь, судьбу, действует в соответствии со своими личностно значимыми ценностями и смыслами в отношении других и самого себя.

При этом обнаруживается и другое: где же границы допустимости вторжения во внутренний мир ребенка и в то же время свободного его развития; что означает «свободный выбор и ответственность», «собственное Я и другие», «долженствование» как отражение общепринятых норм?

Речь идет о том, что в современных условиях необходимо понимание того, что воспитание есть работа со смыслами, ценностями, системой ценностно-смысловых отношений: как проявляются особые духовно-личностные новообразования человека, в которых закрепляется индивидуальный опыт свободного выбора поступка, выражение собственной позиции.

Изложение основного материала статьи. Позиция 1. Воспитание следует рассматривать с позиций качества его моделирования, отбора содержания, обоснования педагогических условий и технологий

достижения результата в контексте ценностно-смыслового подхода (наряду с социально-педагогическим, личностно-деятельностным, культурологическим и практико-ориентированным) к развитию личности.

Сущность подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни заключается в формировании образа жизни, принятого в обществе; в освоении различных форм жизнедеятельности (образовательной, трудовой, общественно-политической, профессиональной, культурно-досуговой, семейно-бытовой); в развитии духовного потенциала человека для созидания и творчества.

Воспитательная деятельность, таким образом, организуется в соответствии с объективными обстоятельствами, в которых находится обучающийся и определяет направление деятельности субъекта. В свою очередь деятельность обеспечивает развитие личности, актуализируя ее направленность, ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки. Единство объективного и субъективного начала в воспитательной деятельности учитывается в процессе других видов деятельности, в том числе при проектировании и стимулировании осмысленных действий в нестандартных ситуациях.

Деятельность, как известно, не является каким-то самостоятельным образованием, ее сущность производна от сущности человека, и субъект как бы поднимает деятельность на новый уровень. Конкретизация взаимосвязи деятельности и личности заключается не только в определении субъектных оснований деятельности, но и в осмыслении ее назначения, в развитии и совершенствовании личности (так при анализе явлений действительности и на основе использования педагогической поддержки происходит актуализация индивидуально-личностного базиса субъектов воспитания).

В отличие от централизованного, единого для всех содержания у воспитуемого появляется возможность перейти к «открытому содержанию» познания, рассчитанному на варьирование видов деятельности в зависимости от целей и задач личности, уровня социально востребованного отношения к окружающему миру, к себе, своей собственной деятельности.

То есть воспитание предполагает не формализацию действий педагога и заинтересованных в воспитании людей (родителей, представителей общественности), а проживание (переживание) детьми воспитательных ситуаций. В заявленном контексте – это направленность на такие действия (педагога и воспитуемого), в которых происходит становление характера растущего человека и формирование «образа жизни».

Позиция 2. Как же соотноси возможность выбора и ответственности? В педагогической теории и практике сложились концептуальные основы воспитания ответственности в исследованиях Н.Е. Щурковой (персональная, социальная, индивидуальная ответственность); соотносимость ответственности и поведения, отношение к окружающим через отношение к себе в работах О.С. Газмана; свободное воспитание и ответственность в условиях самореализации личности в исследованиях Н.Б. Крыловой [4; 6; 10].

На формирование ответственности влияют возрастные и индивидуальные возможности учащихся, педагогические и социальные условия (влияние семьи, особенность образовательной среды школы) и ценностно-смысловая направленность личности. В качестве составляющих личностного качества «ответственность» можно определить честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за свои действия. Важно и другое: наличие и таких эмоциональных проявлений, как способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям.

С одной стороны, невозможно найти универсальный метод воспитания ответственности в различных обстоятельствах школьной жизни, а с другой, осознание ответственности, которая выражена в моральных правилах, нормах и принципах поведения людей в обществе, нравственных представлениях и понятиях, следует рассматривать как сложный и многогранный процесс воспитательной деятельности педагога в условиях субъект-субъектного взаимодействия.

Совершенно оправданным является утверждение, что воспитать ответственность у членов школьного коллектива – значит воспитать у них сознательное и добровольное (основанное на внутреннем убеждении), стремление и потребность соблюдать определенные требования и обязанности. Это означает: осознанно следовать нормам и требованиям образовательной организации, доводить начатое дело до конца, проявлять инициативу и самостоятельность в процессе выполнения поручений, настойчивость в преодолении встретившихся трудностей, умение предвидеть результаты своих действий и поступков и готовность отчитаться за них. Вот почему одной из центральных педагогических проблем становится воспитание ответственности обучающегося, находящегося в ситуации выбора своего места в окружающей действительности.

Ответственность, таким образом, - личностное качество, которое воспитывается с ранних лет, не только как результат требований, которые предъявляются к личности, но и как результат работы над собой в условиях выбора действий в жизненных ситуациях. Воспитание ответственности у разновозрастных групп обучающихся имеет свою специфику, которая связана с воспитанием самодисциплины, самоконтроля, принятия ответственности не только за себя, но и за других.

Позиция 3. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной деятельности педагога сопряжены с тем, что в российском обществе изменились взгляды на главную цель образования: если таковой считалось усвоение системы знаний, то в настоящее время приоритетом является становление личности посредством овладения личностно и общественно значимыми знаниями (то есть приобретение опыта жизнетворческой активности обучающегося, обеспеченной уже самим процессом образования).

Вот почему в определенный период воспитательной деятельности педагога необходимо осмысление как традиционных подходов к воспитанию, так и инновационных, соотносённых с реалиями современного воспитания в условиях кризиса духовности.

Как показывает проведенный анализ, востребованным становится усиление потенциального компонента (программа жизнедеятельности, адресованная в будущее) и в то же время обнаруживается отставание актуального (то есть программа жизнедеятельности, обеспечивающая воспроизводство сообщества и отражающая культурные реалии в «конкретной фазе культурогенеза»). Все это свидетельствует о кризисной ситуации, когда уже созрели культурные программы будущего, но они еще не востребованы и не оценены актуальным большинством [2; 6].

Вот почему важным основанием для ценностно-смысловых ориентиров является осознание личностного смысла профессиональных действий педагога в проекции на обучающихся. При этом приобретение обучающимися личностной культуры смыслов становится наиболее результативным, если учитываются гуманитарно-культурологические возможности мировосприятия и познания картины бытия. Особую

значимость приобретает ориентации на Человека как ценность, что, в конечном счете, стимулирует решение возникающих проблем воспитания на нравственно-ориентированной основе.

Ценностно-целевая направленность воспитательной деятельности сопряжена с информационно-содержательной, акцентирующей «погружение» педагога в решение профессиональных задач; технологической, демонстрирующей становление профессиональной компетентности как определенной совокупности и рефлексивно-оценочной, включающей (в совокупности) изучение динамики личностного развития обучающихся в условиях сопровождающей воспитательной деятельности.

В современной образовательной ситуации востребованным становится воспитание человека культуры. Ориентация на гуманитарно-культурологическую модель воспитания (как перспективного поля ценностей и нравственных ориентиров) предоставляет не только образцы хорошего вкуса, но и образцы качественной жизни, включающей ответственность за воспитание подрастающего поколения.

Важен ценностно-смысловой аспект коммуникации участников воспитательного процесса, который состоит в определении роли и значения человека, признании его в качестве важнейшей общественной ценности. Педагог, таким образом, - не только субъект культуры, но и личность, вступающая в общение с другим, возможно, представителем другой культуры.

Позиция 4. Информационно-коммуникативный аспект освоения детьми форм жизнедеятельности связан, на наш взгляд, с возрастанием значимости ценностно-смысловых компонентов в деятельности педагога и обучающегося. Именно ценностно-смысловая коммуникация фиксирует общение субъектов образовательного процесса на социально-культурном, на межличностном и внутриличностном уровнях, что позволяет рассматривать ценностно-смысловую коммуникацию на новом (медийном) уровне.

Медийно-информационную грамотность педагога-воспитателя, на наш взгляд, необходимо интерпретировать в аспекте таких понятий, как «ценностно-смысловая коммуникация», «понимание», «самоорганизация». Это объясняется тем, что транслируемая информация может нести негативный эффект и не всегда соответствует запросам подрастающего поколения [5].

Именно поэтому важной составляющей профессиональной деятельности педагога становится осознание и выработка личностной культуры смыслов (и информационной культуры в том числе), то есть ориентации на Человека как ценность. Задача педагога состоит в том, чтобы инициировать ценностно-смысловую коммуникацию как взаимное вслушивание учителя и школьника, восприятие информации как события (это и есть работа со смыслами), чтобы понять себя (самоосвоение), понять мир (мироосвоение), чтобы понять другого (коммуникативная толерантность) [7; 9].

Профессионально значимая способность педагога к речевому взаимодействию проявляется в умении учителя «приспособиться» к ученику как к речевому партнеру, побудить его к речевой активности. Оно (взаимодействие) может быть спонтанным и подготовленным, кратковременным и долговременным.

Особую значимость приобретает поликультурная составляющая речевого взаимодействия, изучение полиэтнического состава школьного коллектива и, в этой связи, особенностей взаимовлияния языков и культур. Речь идет о поликультурной грамотности педагога-воспитателя, который обладает нравственным качеством, проявляющемся в доброте, доброжелательности, чуткости и ответственности во взаимодействии с окружающими людьми (в том числе с детьми-билингвами, детьми-мигрантами) и, как результат, в коммуникативной толерантности [8].

В заявленном аспекте необходимо осмысление воспитательной деятельности педагога не как «правильного профессионального поведения», а как ценностного отношения к миру, людям, самому себе. Из этого следует, что профессиональное умение организовывать жизнедеятельность детей как взаимодействие с миром и избирательное отношение к объектам мира – проблема, которая может быть решена при наличии научно-педагогического прогнозирования воспитательной деятельности педагога в отношении таких категорий, как «свобода выбора» и «ответственность».

Выводы. Образовательный ресурс воспитательной деятельности педагога – поисковый и заключается в обоснования педагогических условий и технологий достижения результата в контексте ценностно-смыслового подхода, разработок моделей взаимодействия, отражающих коммуникативную компетенцию участников образовательного процесса.

В заявленном аспекте следует акцентировать ценностный контекст воспитательной деятельности педагога (ценности, как известно, имеют объективный характер, поскольку существуют вне зависимости от того, осознает их субъект или нет). При этом важно не только получить информацию о ценностях явлений окружающей действительности, но и осмыслить всеми участниками воспитательного процесса значение ценностно-смысловых характеристик поступков, действий, отношений в реальных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Давыдова, О.И. Беседы об ответственности и правах ребенка / О.И. Давыдова, С. М. Вялкова. - М.: Сфера, 2008. - 112 с.
2. Бенин, В.Л. Культуросообразность образования: структурно-содержательный анализ / В.Л. Бенин // Новые ценности образования. №4 (34), 2007. С. 45-53.
3. Борытко, Н.М. Воспитание человека: гуманитарно-целостный подход. В сб.: Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб. науч. трудов и материалов / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2005. Ч.1. С. 36-41.
4. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / под ред. Н.Б. Крыловой. - М.: Цицера, 1995. Вып. 2. - 124 с.
5. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. -Вып. 2. - С. 1-14. 2013 г. <http://LLL21.petsu.ru>
6. Крылова, Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современного школьника / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. №4 (34), 2007. С. 128-135.
7. Попова, В.И. Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф. В. И. Попова – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – С. 7-20
8. Попова, В.И. Интеграционные процессы в поликультурном образовании личности. Интеграционные процессы в образовании как условие качества подготовки специалистов: Материалы XXIX преп. науч.-практ. Конференции / В.И. Попова. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. С. 74-82.

9. Разбегаева, Л.П. Ценностно-смысловая коммуникация и опыт ценностного самоопределения личности. Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международной науч.-практич. Конференции / Л.П. Разбегаева. – Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2010. – В 2-х. частях.: Ч. I. С. 11-17.

10. Щуркова, Н.Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

Педагогика

УДК: 371.2 (091)

кандидат педагогических наук, доцент Протасова Елена Владимировна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ФЕНОМЕН СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНЫХ ФОНДОВ УРАЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ¹

Аннотация. В статье на материале личных архивных фондов уральских учителей рассматривается педагогическое мастерство как явление, непреходящее по своему значению и выражающее сущность процессов в конкретный исторический период. Анализируются основные направления реализации мастерства учителей и формы его совершенствования в советский период истории. С учётом аксиологического подхода выделены идеи-ценности, обладающие потенциалом для современной образовательной практики.

Ключевые слова: педагогическая история региона, личные архивные фонды уральских учителей, историко-педагогический анализ, педагогическое мастерство, советская школа, ценности педагогики и образования.

Annotation. Based on the material of private archival funds of Urals teachers, the article considers teaching excellence as a notion expressing the essence of processes in a particular period and being of continued importance. The main ways of practicing teaching excellence and forms of mastering it are analysed. Following the axiological approach, some valuable concepts having the potential for modern educational practice have been distinguished.

Keywords: pedagogical history of the region, private archival funds of Urals teachers, historical and pedagogical analysis, teaching excellence, Soviet school, values of teaching and education.

Введение. Пермский край – регион с богатой педагогической историей, главную составляющую которой представляет мастерство учителей. Тема педагогического мастерства является одной из основополагающих в педагогике, связана с совершенным владением учителем своим делом, обеспечением высокой эффективности образовательного процесса.

Одним из направлений изучения опыта прошлого является историко-педагогический анализ мастерства учителей советской школы и форм его совершенствования. В данной статье основными источниками для анализа выступают материалы личных архивных фондов уральских педагогов – документы делопроизводства, источники личного происхождения, публикации в средствах массовой информации, методические материалы, связанные с деятельностью учителей и образовательных учреждений. Значимость обращения к биографическим материалам определяется персонализацией региональной педагогической истории и актуализацией общепринятого положения о воспитании личности ученика личностью учителя. При отборе источников особое внимание отводилось жизненному и профессиональному опыту педагогов, школьной повседневности, формам самообразования учителей.

Изложение основного материала статьи. Архитектоникой исследования определены аксиологические приоритеты, составляющие одну из стратегий в сфере образования. Как отмечают В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова, ценностные качества и признаки имманентны социальной природе образования, составляют его аксиологическую функцию, оказывают влияние на формирование личности [11]. В педагогической аксиологии особое место отведено идеям-ценностям, характеристикой которых является их гуманистическая направленность и значимость для современной образовательной практики. В этой связи многие традиционные и новаторские идеи советской школы, потенциал которых далеко не исчерпан, сохраняют своё значение в современных условиях. В предшествующих исследованиях механизм перевода конкретно-исторического контекста времени в сферу диалога культур был использован нами при реконструкции системы образования на Урале до 1917 года [10].

Школа советского периода являлась главным институтом социализации и ориентировалась на реальные потребности общества в воспитании «нового человека». Система образования базировалась на утверждении в массовом сознании официальной идеологии, что самым непосредственным образом сказывалось на формировании мировоззренческой позиции учительства. Анализ биографического материала из личных фондов учителей показал, что после смены режима в 1917 году в школу пришли выпускники дореволюционных учебных заведений. Новое поколение учителей прошло через Гражданскую и Великую Отечественную войну. Его отличали идейная убежденность и высокий уровень организаторского мастерства, реализуемого на руководящей работе, в инициативных проектах по освоению нового, самовыражению педагогов в общественной деятельности.

Именно такими предстают многие уральские учителя 1930–1960-х годов, чьи биографии отражают «дух времени». Один из них – Иван Григорьевич Аверин (1899 г.р.) родился в деревне Гаревка Верхотурского уезда Пермской губернии в крестьянской семье. В 1919 году служил в отдельном уфимском батальоне, по делам службы побывал в Петрограде. В 1920-е годы воевал на польском фронте, участвовал в ликвидации

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00663 «История педагогики и детства XX века в личных фондах уральских учителей».

банд Махно, боролся с басмачами в Средней Азии. Во время службы был корреспондентом газеты «Красная Звезда» среднеазиатского военного округа. Военную службу завершил в крепости Кушка как политрук 4-го Туркестанского стрелкового полка.

В 1930-е годы он был заведующим верхотурского агитмассового отдела и ответственным секретарём районного исполнительного комитета. В это же время заочно окончил географическое отделение Пермского педагогического института. В 1940-е – начале 1960-х годов И.Г. Аверин работал учителем географии, инспектором и заведующим Александровского районного отдела народного образования, завучем и преподавателем школы рабочей молодёжи. Как лектор общества «Знание» выступал перед учащимися и рабочими промышленных предприятий с докладами на научно-естественные темы и проводил занятия по основам научного атеизма в школьных кружках. Большое внимание он уделял краеведению, его статьи по данной тематике публиковались в сборниках Пермского книжного издательства, журнале «Уральский следопыт», городской газете «Боевой путь». Награждён Орденом «Красной Звезды» [1].

Изученные материалы свидетельствуют, что в годы Великой Отечественной войны в педагогических техникумах и институтах Пермской (Молотовской) области делалось всё возможное для обеспечения школ квалифицированными кадрами. От учителей требовалось выполнение решений, касающихся дела образования и участия в приближении Победы. Это распространялось и на их постоянное профессиональное совершенствование. Проводились курсы подготовки учителей, семинары для педагогов старших классов, методические совещания с участием лучших преподавателей области, занятия по русскому языку и методике его преподавания с учителями национальных школ. Эти и другие направления работы с педагогическими кадрами представлены нами в публикации по уральским школам в годы войны [9].

В военное время многие учителя получили профессиональное образование и опыт мастерства вместе с жизненным опытом. Вот как об обучении в Кудымкарском педагогическом училище вспоминает Васса Захаровна Крохалева (Кривошекова) (1926 г.р.), принятая после окончания семилетней школы без экзаменов на школьное отделение в коми-пермяцкую группу в августе 1941 года:

«Помню, первого сентября была линейка, – пишет В.З. Крохалева, – и нас отправили в колхоз. Наша группа попала в д. Артамоново (теперь это пригород), а тогда она была в лесу, и мы шли туда несколько часов. Бригадиром там был старичок по прозвищу «Дэбран юр». Мы копали картошку, в конце сентября вылал снег. Из-под снега уже убирали овёс – косили и складывали в копны. Потом на гумне молотили горох. Хлеба нам давали один каравай на четверых. Его явно не хватало. Постоянно хотелось есть. Наш однокурник Ваня Минин набрал в фуражку гороху. Бригадир это заметил и отобрал фуражку с горохом, так и не отдал. Вернулись в город, когда уже был глубокий снег. <...>

Жили в деревянном двухэтажном общежитии, без электричества, с печным отоплением. В комнатах по 13–15 человек. На комнату давали одну керосиновую лампу. Поэтому стихотворения наизусть нередко заучивали у окна при лунном свете. Дрова для училища заготавливали тоже сами студенты и сплавляли по Иньве.

<...> Стипендия была невелика, не помню, сколько рублей. Хотя я получала повышенную, всё равно не хватало. За учёбу брали 300 рублей в год. Наш папа был на фронте – меня освобождали от уплаты. А вот у Васы Климова (будущий наш писатель В.В. Климов) отец был старенький, на войну его не брали, так Вася вынужден был бросить учёбу, так как платить было нечем. Многие тогда отсеялись.

Хлеба давали нам по карточкам по 400 гр. на день. Из дома мама помочь мне ничем не могла – сами жили впроголодь. В столовой кормили по талонам баландой (вода без соли, заправленная горстью черной муки), червивым грибным супом без картошки. А весной, если дежуришь по столовой, собирали мешками крапиву, чаще в городском саду, но сторож нас выгонял. Естественно, от такого питания у меня началось малокровие.

На третьем курсе мы изучали военно-санитарное дело, а весной проходили практику на раненых в госпитале. Их в городе было три. Мы ходили на практику в здание окрисполкома. Помню, мне достались трое, которым я должна была сделать перевязку. Один был немолодой уже дяденька родом из Тамбовской области. Он был ранен в пятку. У меня руки дрожат от страха, он поправляет бинт, помогает мне, а сам рассказывает про свою семью, что дома у него остались жена и четверо детей. Попросил меня написать домой письмо. Второй мой раненый – молоденький солдатик, ранен в руку. Но я его не смогла найти – сбежал из госпиталя на Иньву через окно со второго этажа. Третий был угрюмый, очень нервный солдат с незаживающей раной вдоль по всей ноге. Полгода уже мотается по госпиталям. Кое-как я забинтовала ему ногу...

А война продолжалась, и ежедневно, ежечасно гибли люди. С нашего курса всех парней 17-летних взяли на войну...» [4].

По мнению Вассы Захаровны, успешному обучению во многом способствовали талантливые преподаватели, за встречи с которыми она благодарна судьбе. Например, Галина Андреевна Калина – замечательный языковед и литератор, образцовый классный руководитель, которая приехала на Урал в 1943 году из блокадного Ленинграда. В 1955 году В.З. Крохалева окончила коми-пермяцкое отделение Кудымкарского учительского института, где единственным преподавателем всех дисциплин по коми-пермяцкому языку и языкознанию была известный лингвист Антонина Семёновна Кривошекова-Гантман [3, л. 2–3].

В воспоминаниях В.З. Крохалева отмечает, что работу учителя русского и родного языка в течение всей жизни она сочетала с общественной работой секретаря комсомольской организации, председателя местного комитета профсоюза школы, председателя женского совета, секретаря товарищеского суда при сельском совете. Была пропагандистом и секретарём учительской партийной организации, лектором общества «Знание», общественным инспектором охраны памятников истории и культуры. Сотрудничала с редакцией газеты «Парма». Работая в школе, многие годы вела краеведческий кружок, в котором был собран обширный материал по истории школы, села, колхоза. В августе 1964 года на республиканском слёте учителей В.З. Крохалева представляла доклад об использовании краеведческого материала на уроках родного языка. В 1980-е годы в составе инициативной группы она участвовала в организации музея истории колхоза имени Ф.Э. Держинского. Вела деловую переписку с учёными, сотрудниками окружного музея, известными краеведами Коми-Пермяцкого округа [3, л. 4–5].

Мастерство педагогов проявлялось в руководстве школами, где приходилось решать множество организационных и хозяйственно-бытовых вопросов. Об этом, в частности, пишет Иван Петрович Рудик

(1920 г.р.), проработавший в системе народного образования с 1938 по 1980 год. На Урал он попал вместе с раскулаченными и высланными из Кировоградской области родителями. После окончания курсов в Соликамском педагогическом училище он был назначен учителем в Усть-Долгинскую семилетнюю школу. В старших классах вёл уроки рисования, черчения, немецкого языка. После основной работы обучал неграмотных взрослых. Был агитатором, редактором поселковой газеты, активным участником художественной самодеятельности.

В годы войны он заведовал сельскими начальными школами. Летом работал бригадиром в колхозе. Принимал участие в распространении государственных займов, в сборе средств на танковую колонну, на строительство самолёта. После окончания педагогического училища И.П. Рудик получил образование на географическом отделении Пермского педагогического института. В своих записях он отмечает, что много сил и времени требовалось для создания материальной базы школы и обеспечения нормальных условий труда. Осуществлялись капитальный ремонт сельских зданий, их переоборудование под школы и интернаты, заготовка дров, обеспечение учителей квартирами, строительство новых школьных зданий, открытие мастерских, кабинета по изучению сельскохозяйственных машин, тира по военному делу. Школа помогала совхозу в уборке урожая, подкормке зерновых и трав, посадке ягодных кустарников и других работах [7].

В 1960–1970-е годы в школах массово строились учебные мастерские и спортивные залы, устраивались учебно-опытные участки, открывались географические площадки. В практику вошла кабинетная система, с необходимым оборудованием и технической аппаратурой, что активизировало поиск путей эффективного проведения уроков с применением наглядности. В учебных заведениях работали предметные кружки и клубы, проводились тематические смотры знаний, создавались школьные музеи. Многие образовательные учреждения становились центрами совершенствования мастерства для педагогов города и области, основные направления которого выстраивались директорами и завучами по учебной и воспитательной работе, руководителями методических объединений. В практику вошли открытые уроки, обучающие семинары, работа педагогов в методических объединениях и предметных секциях. Событиями сельской и городской жизни становились учительские концерты, смотры художественной самодеятельности, выступления педагогических агитбригад.

Государственные проекты по переходу ко всеобщему среднему образованию, введение производственного обучения, участие школьников в общественно-полезном труде, организация коммунарского движения, усиление идейно-политического воспитания требовали совершенства процессуальной стороны обучения и воспитания. Существенную поддержку педагогам оказывал Пермский областной институт усовершенствования учителей, удостоверения которого о прохождении курсов повышения квалификации хранятся во многих фондах личного происхождения.

Вот какой предстаёт школа 1960-х годов в характеристике Раисы Ивановны Нарынской (1931 г.р.), директора Александровской средней школы имени А.П. Гайдара. В учебном заведении создана хорошая материальная база с мастерскими и предметными кабинетами, которые пополняются оборудованием, изготовленным учащимися. Педагоги используют на уроках кинопроекторы, магнитофоны, эпидиаскопы, проигрыватель. С учащимися проводятся экскурсии на природу и на промышленные предприятия. Большое внимание уделяется применению наглядных средств обучения и разным видам творческих работ. Школьники выступают на городских смотрах, где занимают призовые места по художественному чтению и инструментальной музыке. Пионерами создан музей А.П. Гайдара, где собран материал о его деятельности и проводятся беседы.

В клубе интернациональной дружбы ведётся переписка со школьниками четырёх стран и оформлены тематические альбомы о Чехословакии и Венгрии. Производственное обучение проходит на машинном заводе, где оборудован школьный участок и готовят токарей и слесарей. Осуществляется шефская поддержка школы заводом. Итоги учебно-воспитательной работы подводятся на общешкольном празднике «За честь школы». Работает «университет» по эстетическому воспитанию, проводятся городские и областные семинары учителей, старших пионерских вожатых, заместителей директоров. В характеристике подчёркивается стопроцентная успеваемость школьников за 1962–1964 годы. Сама директор вела уроки русского языка и литературы, руководила семинаром учителей, проводила лекции по новым учебным планам и программам, нравственному и эстетическому воспитанию, международному рабочему движению [6].

Популяризации педагогического мастерства способствовали городские и районные средства массовой информации, где в рубриках «Трибуна передового опыта», «Школа и жизнь», «Обучая – воспитывать» и других печатались заметки, статьи, репортажи по вопросам обучения и воспитания. В рамках изучения истории детства мы анализировали заметки школьников, опубликованные в периодических изданиях в период 1960–1970-х годов [8]. В фондах личного происхождения также представлены письменные свидетельства детей о событиях школьной жизни. Воплощение основных направлений общественной системы воспитания происходило в различных формах, что нашло отражение в публикациях школьников об их социальной активности, реализованных на практике поисковых и творческих идеях, связанных с деятельностью конкретного педагога.

Вырезки из газет, сохранившиеся в личных фондах, отражают профессиональную и общественную деятельность учителей, раскрывают методические аспекты работы, представляют читателю яркие события в развитии образовательной практики. Так, к 25-летию Александровской детской музыкальной школы Игорь Львович Мюллер по просьбе редакции газеты в трёх декабрьских выпусках 1991 года опубликовал воспоминания о занятиях с одарёнными детьми в «самодельной» музыкальной школе, об организаторской работе по открытию государственной музыкальной школы, о личных встречах и переписке с композитором Дмитрием Борисовичем Кабалеvским в 1966–1986 годах, поддержавшего уральских учителей в их педагогическом почитии [5].

Формированию положительного образа учителя и патриотическому воспитанию школьников способствовали публикации педагогами краеведческих материалов, историко-документальных свидетельств и воспоминаний о знаковых событиях в истории страны, участниками которых были уральские учителя. Вот как Валентина Васильевна Иващенко (1924 г.р.), директор Красновишерской восьмилетней школы № 2, участник Великой Отечественной войны, вспоминает об участии в боевых действиях в составе зенитно-артиллерийской дивизии на Первом Украинском фронте:

«Если на фронте было тяжело мужчинам, то женщинам – вдвойне. Я сейчас думаю: как мы всё это выдержали – многокилометровые переходы, рытьё землянок, ведь в расчёте были только девушки. От стрельбы раскалялись стволы орудий, не выдерживал металл, а мы выстояли...

В начале 1945 года в одном из боёв меня контузило, попала в госпиталь, а оттуда – в зенитно-артиллерийскую дивизию, которая находилась в составе московской зоны противовоздушной обороны. Там и встретила день Победы.

Нам обьявили, что лучшие расчёты будут участвовать в салюте Победы. И 25 июня 45-го года после парада Победы мы давали салют. Мой прожектор был установлен возле Киевского вокзала. Тысячи прожекторов врезались в небо над Москвой. Затем, плавно описывая круги, замерли под углом в 45 градусов. И вновь закружились. Залпы орудий, фейерверк, ликующие толпы народа. Всё это навсегда останется в моей памяти.

Три с половиной года была я на фронте, но мне всегда кажется, что полжизни...» [2].

Выводы. В заключение отметим, что высокая эффективность воспитательной системы советской школы во многом определялась личным примером учителей. Их педагогическое мастерство и его реализация на практике были обусловлены призванием к учительскому труду, организаторским талантом, ответственностью за избранную профессию. Многих педагогов отличало подвижничество как активная гражданская и профессиональная позиция. Нормой образовательной практики являлось постоянное повышение качества подготовки выпускников, что стимулировало педагогов к совершенствованию мастерства организации обучения. Гибкие связи внутри учительского сообщества способствовали выработке понятия «престиж учителя», что вызывало «равнение на лучших» в создании развивающей и культурной среды школы, в представлении педагогических и методических достижений, в освоении новых программ и технологий, отвечающих не только общественным потребностям, но и ожиданиям детей. Инициирование педагогами самостоятельной работы по совершенствованию мастерства предопределяло исследовательскую и поисковую деятельность, постоянный обмен педагогическим опытом, поиск форм самовыражения и представления результатов педагогического труда.

Литература:

1. Личный фонд Аверина Ивана Григорьевича. Историческая справка-предисловие // Архивный отдел администрации Александровского муниципального района Пермского края (АОАР). Ф. 106. Оп.1. Д. 02–10. Л. 1–2.
2. Личный фонд Иващенко Валентины Васильевны. Вырезка из районной газеты с заметкой о В.В. Иващенко. 9.05.1988 // Архивный отдел администрации Красновишерского муниципального района Пермского края. Ф.150. Оп.1. Д. 16. Л.1.
3. Личный фонд Крохалевой Вассы Захаровны. Автобиография. 14.10.2001 // Архивный отдел администрации Юсьвинского муниципального района Пермского края (АЮР). Ф. 126. Оп.1. Д. 5. Л. 1–6.
4. Личный фонд Крохалевой Вассы Захаровны. Воспоминания В.З. Крохалевой (Кривошековой) о своей юности в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // АЮР. Ф. 126. Оп.1. Д. 6. Л. 4–6.
5. Личный фонд «Мюллер Игорь Львович, учитель, краевед». К 25-летию Александровской детской музыкальной школы. Вырезки из газеты «Боевой путь» // АОАР. Ф. 129. Оп. 1. Д. 62. Л.1–3.
6. Личный фонд Нарынской Раисы Ивановны. Наградной лист Р.И. Нарынской к значку «Отличник народного просвещения» // АОАР. Ф. 110. Оп. 1. Д. 2. Л. 1–3.
7. Личный фонд Рудика Ивана Петровича. Биографические воспоминания И.П. Рудика. 2.04.1970 // Архивный отдел администрации Соликамского муниципального района Пермского края. Ф. 92. Оп.1.
8. Протасова Е.В. Заметки школьников в периодических изданиях Пермской области (на материалах 1960-х–1970-х гг.) / Е.В. Протасова // Научный диалог. – 2013. – № 8 (20): Педагогика. – С. 152–166.
9. Протасова Е.В. Уральские школы в годы Великой Отечественной войны (по материалам архивов и музеев Пермского края) / Е.В. Протасова // Научный диалог. – 2018. – № 1. – С. 244–264.
10. Система образования на Урале и уровень образованности населения региона до 1917 года: монография / Н.В. Логунова, Л.Л. Мазитова, Е.В. Протасова; науч. ред. Е.В. Протасова. – Соликамск: СГПИ, 2013. – 223 с.
11. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор кафедры**«Педагогика, психология, право, история и философия» Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана

(национальный исследовательский университет)» (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент кафедры**«Педагогика, психология, право, история и философия» Салун Сергей Николаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана

(национальный исследовательский университет)» (г. Москва);

кандидат экономических наук,**доцент кафедры «Экономика транспорта» Конышева Екатерина Владиславовна**

Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящее время исследователи и педагоги-практики стали уделять больше внимания выстроенным компетенциям, среди которых важнейшую роль играет социальная компетентность, позиционируемая как один из наиболее значимых показателей профессиональной квалификации выпускника в области социальных, экономических и трудовых отношений. В рамках данной статьи автор понимает под социальной компетентностью социальные навыки, посредством которых индивид может следовать нормам и правилам, установленным в данном социуме. По итогам комплексного исследования понятия «социальная компетентность» были выделены следующие составляющие социальной компетентности: личностная, социальная, когнитивная и ценностная. Автор приходит к выводу, что для развития данного типа компетентности целесообразно применять контекстный подход и методы проектного обучения. При этом подчеркивается, что учащиеся должны заниматься проектированием как самостоятельно, так и под руководством педагогов.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальные навыки, имитационные методы, метод обучения «Учебная фирма», контекстный подход, методы проектного обучения.

Annotation. Currently, researchers and teachers-practitioners began to pay more attention to the built competencies, among which the most important role is played by social competence, positioned as one of the most important indicators of professional qualification of a graduate in the field of social, economic and labor relations. Within the framework of this article, the author understands social skills as social competence, through which an individual can follow the rules and regulations established in this society. According to the results of a comprehensive study of the concept of "social competence" the following components of social competence were identified: personal, social, cognitive and value. The author comes to the conclusion that for the development of this type of competence it is advisable to apply a contextual approach and methods of project training. It is emphasized that students should be engaged in the design both independently and under the guidance of teachers.

Keywords: social competence, social skills, simulation methods, training method "Educational firm", contextual approach, project training methods.

Введение. Социальная среда оказывает существенное воздействие на процесс формирования личности, порождая ряд противоречий: несмотря на то, что новая социокультурная парадигма подразумевает совершенно иной подход к реализации личностного потенциала (стимулируя увеличение социальной активности, чувство ответственности за собственную деятельность), неустойчивость современного социума усугубляет естественные проблемы, связанные с созреванием личности, вызывает непродуктивную тревогу, приводя, в конечном счете, к полной или частичной социальной дезадаптации.

Усовершенствование образовательной системы стало причиной коренных изменений в содержательном и методологическом аспектах обучения, вследствие чего появилась необходимость комплексной оценки эффективности имеющейся системы образования. Высказываясь об уровне подготовки специалистов, исследователи и педагоги-практики стали уделять больше внимания выстроенным компетенциям, среди которых важнейшую роль играет *социальная компетентность (далее – СК)*, позиционируемая как один из наиболее значимых показателей профессиональной квалификации выпускника в области социальных, экономических и трудовых отношений. В настоящее время государство испытывает острую потребность в социально компетентных гражданах, обладающих значительными адаптационными ресурсами, готовых к очередным вызовам и новациям, стремящихся повысить результативность собственной деятельности, прогнозирующих свое будущее и считающих себя ответственными за него. Требуются специалисты, способные приспособиться к новым моделям развития, которые предполагают интенсивные контакты между членами социума. Компетентные люди должны иметь возможность принимать участие в управлении обществом, причем в сложившемся контексте это должно являться аксиомой, интуитивно принимаемым тезисом, не нуждающимся в логическом обосновании.

СК подразумевает, что индивид причисляет себя к представителям социума; следует этическим нормам, установленным в данном обществе; понимает разумность нацеливания всей своей деятельности на благо людей; осознаёт и чувствует социальную ответственность за результаты своего поведения; продуктивно взаимодействует с другими членами социума; демонстрирует способность к органичной смене общественной роли; может оказывать влияние на процесс трансформации межличностных отношений; умеет превращать свою деятельность в объект массового внимания; стремится привести свое положение (социальное и профессиональное) в соответствие со своими личностными свойствами.

Российские педагоги и психологи стали заниматься вопросами формирования СК сравнительно недавно. Наличие междисциплинарного интереса к данной проблеме обусловлено теми радикальнейшими преобразованиями, которые имели место в российском обществе на рубеже XX и XXI столетий [4].

Изложение основного материала статьи. Процесс выстраивания компетентности индивида, – трудный и многоаспектный, – базируется на приобретении множества компетенций, отличающихся по своей сущности и внешним характеристикам. В основе компетентности профессионала лежат, в первую очередь, компетенции общие и предметные, детерминирующие уровень профессионализма, то есть степень владения содержательными компетенциями и способность реализовывать их в контексте своей трудовой деятельности.

Исследование научной литературы позволяет трактовать *компетентность* как комплексное личностно-профессиональное свойство индивида, которое заключается в готовности и способности к результативной деятельности на основе полученного образования с учетом общественной ценности данной деятельности и связанной с ней ответственности; создает условия для успешного взаимодействия с обществом посредством соответствующих компетенций [1, 7].

Большинство авторов включают в структуру любой компетентности следующие элементы: а) осведомленность о предмете деятельности; б) способность разбираться в ситуациях, имеющих отношение к данному предмету; в) умение выявлять и адекватно оценивать собственные и чужие ресурсы, формулировать задачи и отыскивать оптимальные пути их решения; г) опыт работы с предметами; д) достаточно высокий уровень рефлексии и интуиции, способность к эмпатии [6].

Тем не менее, отсутствие научного консенсуса по поводу сущностной основы понятия «компетентность» заставляет по-разному воспринимать феномен *социальной* компетентности. Проблема формирования СК личности изучается в рамках различных дисциплин; причем, в отличие от вопросов, связанных с формированием компетентности в целом и профессиональной компетентности, методы и формы развития СК начали предлагаться и осмысливаться относительно недавно. Однако необходимо подчеркнуть наличие предпосылок для устранения упомянутой проблемы. Отечественными исследователями создан ряд трудов (статей, диссертаций, монографий), раскрывающих основное теоретическое содержание и специфику СК. Помимо этого, изучены отдельные индивидуальные качества и различные факторы психолого-педагогического характера, детерминирующие СК учащегося (особенности социальной адаптации; трудности, связанные с самоопределением, самоанализом, вектором и способом демонстрации общественной активности); описаны и проанализированы этапы развития ребенка как личности и будущего члена общества.

Хотя феномен СК исследуется на протяжении относительно недолгого времени, в психолого-педагогических трудах уже описаны некоторые подходы, позволяющие обозначить базовые характеристики, которые раскрывают основное содержание данного явления и помогают разработать его модель: а) комплекс знаний о социуме, соответствующих умений, осведомленность индивида о социальных процессах; б) взаимодействие с обществом, способность и стремление к выстраиванию отношений с окружающими людьми и социальными учреждениями в реальном жизненном контексте; в) комбинированное личностное свойство, развитое в рамках учебно-воспитательного процесса; г) цель и итог практического использования специальных программ воспитательно-развивающей деятельности в учебных заведениях [11].

К проблемным аспектам следует причислить: структуру СК и специфику ее формирования на различных этапах обучения; определение факторов, благоприятствующих развитию СК; моделирование в рамках учебного заведения таких педагогических условий, которые позволяют человеку получить достаточную поддержку в развитии СК [12].

Сейчас в отечественных вузах и школах интенсивно совершенствуется инфраструктура службы сопровождения, предложены базовые принципы и альтернативные концепции ее деятельности, заложены методические основы сопровождения студентов и школьников, формируется специальный алгоритм взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Однако сопровождение, призванное способствовать развитию личности учащихся, включая их СК, остается обеспеченным в недостаточной степени. Практически не разработана концепция педагогической поддержки развития СК у подростков в контексте индивидуального подхода; служба обеспечения не снабжена социальными механизмами повышения качества образовательной среды, способствующими развитию СК.

Зарубежные исследователи уделяют рассматриваемой проблеме гораздо больше внимания. В соответствии со сформулированными ими толкованиями, СК включает в себя очень разнообразные компоненты:

- умение человека устранять проблемы, встающие на его пути, или минимизировать их негативное воздействие;
- повседневная успешность личности во взаимодействии с другими людьми;
- достижение определенных социальных результатов в особых общественных условиях, с применением определенных средств, достигая при этом позитивных изменений в развитии;
- умение реализовывать социальные и личностные ресурсы для быстрой и эффективной эволюции;
- умение успешно интегрироваться в непростые межличностные контакты, извлекая пользу для себя и не причиняя вреда своему социальному окружению.

С точки зрения У. Пффингстена и Р. Хинтча, СК представляет собой владение различными поведенческими сценариями (эмоциональными, познавательными и моторными), ведущее к преобладанию позитивных коммуникативных результатов над негативными [15].

Х. Шредер и М. Форверг полагают, что СК сводится к четырем личностным качествам (чертам):

- 1) коммуникабельности (умению общаться);
- 2) нацеленности на установление отношений;
- 3) влиятельности (способности внушить свою точку зрения, повлиять на чужое мировоззрение);
- 4) «Я-концепции» – когнитивно-эмоциональному комплексу, основой которого выступает самоуважение [13].

Р. Ульрих, в свою очередь, предложил концепцию, отражающую семь качеств, характерных для социально-компетентного индивида [10]. По его мнению, такой гражданин умеет следующее:

1. совершать выбор для себя самого и осознавать собственные эмоции и потребности;
2. абстрагироваться от своей неуверенности и отрицательных эмоций, препятствующих объективному восприятию действительности;
3. отдавать предпочтение наиболее перспективному способу достижения цели;
4. адекватно интерпретировать потребности, ожидания и внешние императивы, принимать во внимание права других людей;

5. подвергать анализу сферу, охватываемую деятельностью социальных учреждений и структур, и учитывать данную информацию при составлении собственной поведенческой стратегии;

6. понимать, как вести себя в той или иной ситуации, с учетом интересов окружающих людей, собственных амбиций и требований, предъявляемых социальными структурами;

7. осознавать несовместимость СК с агрессией, с неуважением чужих прав и свобод, с игнорированием своих обязанностей.

В рамках данной статьи мы понимаем под СК социальные навыки, посредством которых индивид может следовать нормам и правилам, установленным в данном социуме. В связи с этим СК зачастую позиционируется как активная, независимая и продуктивная общественная позиция гражданина, его прямое или косвенное участие в разворачивающихся событиях и ощущение своей моральной ответственности за их последствия, желание повысить уровень собственной жизни [8].

Следовательно, СК представляет собой личностное образование, включающее в себя следующие компоненты: социальный опыт индивида в конкретном возрасте; интеллектуальные, морально-правственные, психологические качества, создающие условия для воплощения в жизнь активной гражданской позиции с учетом своей ответственности за собственную профессиональную и иную деятельность [4].

По итогам комплексного исследования понятия «социальная компетентность» [3, 9] нами были выделены следующие составляющие СК: личностная, социальная, когнитивная и ценностная.

Личностная составляющая предполагает способность к получению информации о самом себе и окружающей действительности, к заботе о родных и близких, к формированию эффективных отношений с обществом в целом и своим непосредственным социальным окружением.

Социальная составляющая выражается в социальном опыте, полученном на протяжении всей жизни индивида при попадании в конфликтные и иные неприятные ситуации, связанные с общением.

Когнитивная составляющая имеет более сложную структуру. Она включает в себя **социальные знания** (осведомленность о специфике человеческого поведения; вычленение сути чужих слов и понимание чужих проблем (эмпатия); способность осуществлять поиск необходимых сведений); **социальные умения** (способность расположить партнера к себе, продемонстрировать интерес к его личности и судьбе, предложить свою бескорыстную помощь или моральную поддержку, обосновать и отстаивать свою точку зрения, предотвращать конфликтные ситуации в конструктивном ключе, терпимо относиться к чужому поведению, быть готовым отвечать за свои слова и поступки); **социальные навыки** (продуктивное общение с различными людьми; участие в отношениях на протяжении длительного периода; коммуникативная эмпатия, понимание эмоционального состояния собеседника; учет сложившейся ситуации; внимательное отношение к мимике и интонации собеседника; ясное изложение собственной позиции; регулирование своего поведения; увязывание отдельных тактических шагов с определенной коммуникативной стратегией).

Ценностная составляющая базируется на ценностно-смысловой иерархии данной личности, умении правильно интерпретировать окружающую реальность, адаптироваться к ней, понимать собственную социальную миссию, быть способным к выбору целевых и содержательных установок для дальнейшего поведения, к принятию решений в неоднозначных ситуациях.

Личностная ориентированность современного образования предполагает принятие тезиса, в соответствии с которым любой индивид обладает достаточными воспитательными ресурсами. Главное – помочь ему использовать данные ресурсы, то есть организовать педагогическое обеспечение личности на одной из основных стадий ее общественного развития. Педагогическое обеспечение рассматривается как оказание человеку определенной поддержки в выстраивании ориентационного спектра (при этом ответственность лежит, прежде всего, на самом индивиде).

Автор данной статьи разделяет позицию Т.С. Кондратовой, трактующей *педагогическое сопровождение (обеспечение)* как взаимодействие педагогов и представителей других профессий (врачей, психологов и т.д.), нацеленное на личность подростка, способствующее реализации индивидуального потенциала, необходимого для общественной деятельности; выстраивание отношений, репрезентируемых через личностные свойства и ценностные ориентации; создание для приобретения опыта социальных контактов, которое позволяет индивиду являться участником социальных интеракций, соблюдая нормы и правила, функционирующие в данном социуме [5].

Педагогическое сопровождение основано на выстраивании индивидуально нацеленных педагогических ситуаций, которые имеют отношение к формированию образа жизни школьников и студентов, отвечающего сущности личностной эволюции, а также на механизмах интенсивного социального обучения (тренингах, обсуждениях, деловых играх) и разработки методов преобразования подростка в полноценного гражданина и члена общества. Коммуникативное сотрудничество способствует накоплению и интерпретации социального опыта, помогает разобраться в различных способах реализации определенных функций, испытать новые эмоции.

В соответствии с результатами нашего исследования, при выстраивании СК студентов наиболее популярными являются активные методы обучения [2, 14]. Они бывают двух основных видов: **неимитационные** (учебная дискуссия, проблемная лекция и др.) и **имитационные**, которые, в свою очередь, делятся на *игровые* (деловая игра, использование имитационного тренажера и др.) и *неигровые* (осмысление ситуаций, действия в соответствии с инструкцией и др.).

Сравнив имитационные методы обучения, используемые в настоящее время, мы определили их сильные и слабые стороны. К первым следует отнести активный характер подготовки, создание условий для интеллектуальной деятельности в коллективе, раскрытие учащимися своих индивидуальных особенностей; ко вторым – низкий уровень эффективности при работе со значительным количеством студентов и большое количество времени, нужного для подготовки к занятию. Таким образом, можно выделить ряд факторов, характерных для использования методов имитационного характера при развитии экономических компетенций: учет общих и профессиональных компетенций выпускника, потребность в улучшении педагогических навыков преподавателя, обращение к комплексу имитационных методов подготовки «Учебная фирма» [11]. Данный метод, примененный в ходе исследования на различных уровнях образовательной вертикали, понимается автором статьи как система педагогических приемов имитационного типа и обладает всеми признаками, характерными для методов (наличие определенной модели управления учебной студентами; различная скорость и глубина усвоения учебной информации в зависимости от возраста, темперамента и других факторов; обмен важными и интересными сведениями между учащимися и

педагогом; направленность на повышение уровня познавательной мотивации; управление ходом образовательного процесса).

«Учебная фирма» создает возможности:

– в *выстраивании учебно-воспитательного процесса* — для проектирования отдельных элементов образовательной деятельности в рабочих условиях; имитации выполнения производственных обязанностей, связанных с получаемой профессией; совмещения цели образования с финансовыми задачами; практической демонстрации студентам специфики межличностных отношений в контексте рыночной экономики и т.д.;

– в *формулировании педагогических задач обучения* – для значительного уменьшения разницы между учебно-воспитательным процессом и императивами рынка труда; реализации принципиально нового подхода к взаимодействию педагогов и учащихся; формирования и развития личностных свойств школьников и студентов в профессиональном и морально-нравственном аспектах; повышения интереса учащихся к осваиваемой специальности; получения опыта работы в коллективе и др.;

– в *решении педагогических задач* – для гарантированной подготовки специалиста, востребованного на современном рынке труда, владеющего определенными навыками и умениями; раскрытия его адаптационного потенциала, реализации способности успешно функционировать в принципиально новых условиях; мотивации людей к непрерывному повышению собственной квалификации; формирования навыков оперативного поиска нужных сведений в обширном информационном пространстве.

Механизм создания имитационного метода «Учебная фирма» включает в себя следующие этапы:

– формирование «Учебной фирмы», где принимаются во внимание описание выбранной фирмы (характер деятельности, наименование, логотип, внутренняя структура и т.д.) и исследование среды, в которой планируется реализовать возможности данной организации (изучение спроса и предложения, сильные стороны на фоне возрастающей конкуренции, SWOT-анализ);

– реализация «Учебной фирмы», включающая в себя отбор высококвалифицированных специалистов (приказы и др.), отслеживание уровня профессиональной деятельности (ротация кадров, должностные инструкции), работу с документами о партнерстве (договоры о сотрудничестве, бухгалтерские документы, связанные с командировками);

– создание автоматизированного рабочего места.

Механизм формирования имитационного метода «Учебная фирма» определяет наличие устойчивого соотношения между педагогическими задачами, решаемыми на каждой стадии, и используемыми учебными методами. При этом первый и второй этапы (формирование и реализация «Учебной фирмы») распространяются на все специальности, выделяемые в рамках профессионального образования. Третий этап связан с определенной специальностью.

Выводы. Ужесточение требований, предъявляемых к уровню подготовки выпускников средних и высших учебных заведений, предполагает распространение компетентного подхода к выстраиванию учебно-воспитательного процесса. Данный подход нацелен не только на освоение учащимися определенных знаний, навыков и умений, но и на обучение будущих специалистов тому, как нужно действовать в ситуациях различного характера, что является основой СК индивида. Для этого представляется разумным проектировать разные социальные обстоятельства, то есть применять контекстный подход, а также методы проектного обучения. Следует подчеркнуть, что учащиеся должны заниматься проектированием как самостоятельно, так и под руководством педагогов.

Сочетание в учебно-воспитательном процессе ключевых положений контекстного обучения и отдельных составляющих проектного обучения делает целесообразным обращение к проектно-контекстному подходу. Обучающие ситуации общественной жизни можно проектировать посредством ролевых проектов, для создания которых в учебном заведении должны иметься педагогические условия, согласующиеся с принципами компетентного подхода и контекстного обучения. Самыми значимыми представляются следующие условия: моделирование общественной ситуации в контексте образования; применение факторов, стимулирующих школьников и студентов к овладению сценариями социально ориентированного поведения; высокий уровень личностного развития учителя или преподавателя и его уважительное отношение к своим подопечным; постоянное профессиональное самосовершенствование педагогов.

Перспективы научной работы в направлении развития СК состоят в выявлении новаторских форм и методов реализации успешного сотрудничества общественных структур в рамках совершенствования СК школьников и студентов; в установлении роли стихийной адаптации к требованиям социума, выраженности педагогических рисков в ходе формирования СК индивида.

Литература:

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза. Монография / Л.Б. Бахтигулова. - М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. - 440 с.
2. Грэм Р.Г., Грей К.Ф. Руководство по имитационным играм / Р.Г. Грэм, К.Ф. Грей: Пер. с англ / под ред. Ф.В. Широкова. - М.: Сов.радио, 1977. – 376 с.
3. Дьюи Дж. Реконструкция в философии; Проблемы человека / Дж. Дьюи / Пер. с англ. – М.: Республика, 2003. – 161 с.
4. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания/Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 157-161.
5. Кондратова Т.С. Социальное проектирование в контексте педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе/ Т.С. Кондратова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. - 2009. - № 94. - С. 119 – 123.
6. Мачехина О.Н. Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе / О.Н. Мачехина // Преподавание истории в школе. Спецвыпуск. № 5, апрель 2007. — С. 15—19.
7. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 394 с.
8. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 79 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. Перевод Г.И. Лайдиной, под ред. Т.А.Гудковой. - М.: Мир, 1994. – 319 с.

10. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. Перевод с англ. М. Злотник. – М.: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 414 с.
11. Скворцов В.Н. Университеты как образовательные и культурологические центры подготовки специалистов XXI века // РОССИЯ И КАЗАХСТАН НА ПУТИ К ВСЕОБЩЕМУ НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: монография. Санкт-Петербург, 2016. С. 137-165.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
13. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: изд-во «Флинта», 1997. – 158 с.
14. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинга / Пер. с нидерл. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с.
15. Хинш Р., Виттманн С. Социальная компетенция. Практическое руководство по тренингу / Р. Хинш, С. Виттманн. – М., Издательство «Гуманитарный центр», 2005. – 192с.

Педагогика

УДК: 378.146

кандидат педагогических наук Суслова Юлия Викторовна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Костерина Наталья Михайловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об использовании интеллектуальных карт при обучении иностранному языку курсантов авиационного военного вуза. Описываются виды заданий, и этапы работы с учебной информацией по формированию необходимых навыков обучающихся.

Ключевые слова: интеллектуальная карта, ментальная карта, техническое мышление, учебная информация, авиационный английский язык.

Annotation. This article discusses the use of mind maps in teaching of military Air Force school cadets. This article describes the types of exercises and stages of work with educational information under the necessary skills development.

Keywords: mind-map, technical thinking, educational information, Aviation English.

Введение. Современная геополитическая обстановка предъявляет новые требования к профессиональной (в том числе иноязычной) подготовке военных авиационных специалистов. В ходе выполнения своих профессиональных задач военные летчики постоянно взаимодействуют с информацией, источниками которой выступают различные объекты окружающего мира: люди, приборы, обстановка, ситуация [3]. Вследствие этого в подготовке будущих военных летчиков на передний план выходит проблема готовности обучающихся к осуществлению мыслительных операций по поиску и переработке актуальной информации [5].

Курсанты современных военных вузов являются представителями нового «цифрового поколения», у которого гораздо выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции. Помимо этого курсанты обладают техническим типом мышления, то есть используют рациональный, алгоритмический подход для анализа и оценки данных, который позволяет им обобщать, систематизировать и анализировать поступающий материал. Учитывая вышеперечисленные особенности обучающихся, преподаватели кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани стараются трансформировать информацию в удобную форму восприятия и использовать понятные, яркие, четкие образы. Одним из таких приемов обучения и средством предоставления учебной информации в удобной, сжатой и наглядной форме являются интеллектуальные карты.

Изложение основного материала статьи. Интеллектуальная карта или ментальная карта – это способ изображения процесса с помощью диаграмм, схем, связанных друг с другом и объединенных общей идеей [1]. Данный методический прием позволяет создать, структурировать, классифицировать и представить любой процесс, событие, мысль или идею в комплексной, систематизированной, визуальной форме [4]. Так как при создании интеллектуальных карт задействованы воображение, творческое, критическое и ассоциативное мышление, все виды памяти (зрительная, слуховая, механическая), они являются эффективным средством для обучения курсантов военного авиационного вуза, а также организации и решения профессиональных задач.

При разработке интеллектуальных карт используется весь творческий потенциал, как преподавателей, так и курсантов. Отправной точкой ментальной карты является центральный образ. Это может быть ключевое слово/словосочетание (название темы, текста или его основная мысль, идея, проблема) или иллюстрация. От центрального образа расходятся логические ассоциативные связи (ветви), то есть важные ключевые понятия по изучаемой теме [2]. Подобная схема расположения информации позволяет легче выделить основную идею, быстрее и эффективнее запомнить и воспроизвести учебную информацию. Структурный характер позволяет интеллектуальным картам постоянно видоизменяться и дополняться (рис. 1):

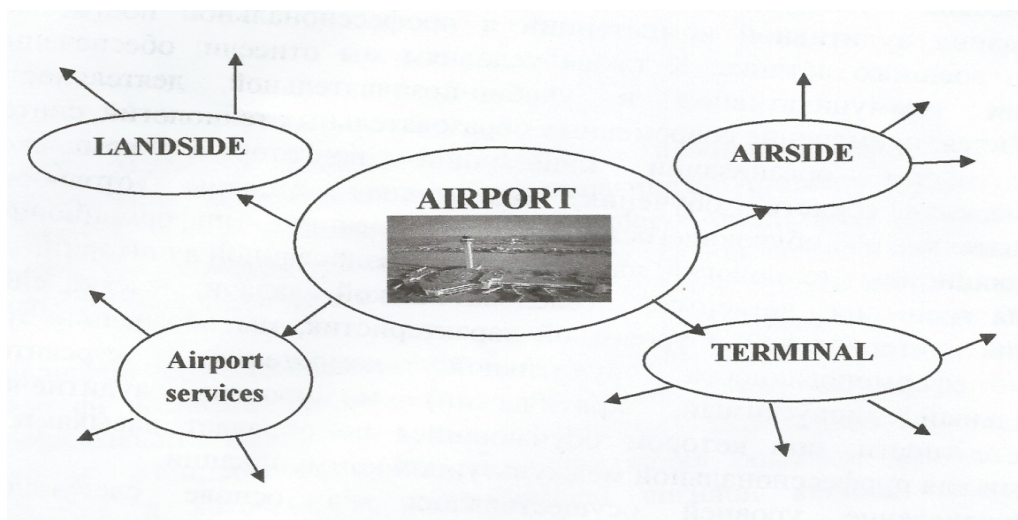


Рисунок 1. Интеллект-карта по теме «Аэропорт»

Преимущество ментальных карт заключается в повышении качества знаний через активизацию речемыслительной и познавательной деятельности, а также укрепления мотивации к изучению иностранного языка. Именно поэтому интеллект-карты интенсивно применяются преподавателями на практических занятиях с курсантами старших курсов по дисциплине «Авиационный английский язык» при изучении таких базовых тем как «Конструкция вертолёта», «Типы и применение вертолетов», «Аэропорт», «Аэродром», «Погода», «Безопасность полетов» и т.д.

Взаимосвязанное обучение чтению и устной речи, представление материалов научно-исследовательской деятельности, проведение ролевых игр и т.д. могут проводиться с применением интеллект-карт как в печатном, так и в цифровом варианте. Ментальные карты универсальны: они используются как на практических занятиях под руководством преподавателя при изучении любой темы, так и в часы самостоятельной подготовки курсантов к текущему, рубежному и итоговому контролю (зачет, экзамен) и т.д.

Так как в ходе выполнения своих профессиональных задач авиационным специалистам приходится обрабатывать большой объем поступающей информации, овладение техникой создания интеллект-карт является эффективным способом краткой записи и фиксирования необходимых данных в сжатой форме. Например, весь основной материал по теме «Погода» можно уместить в одной интеллект-карте (рис. 2):

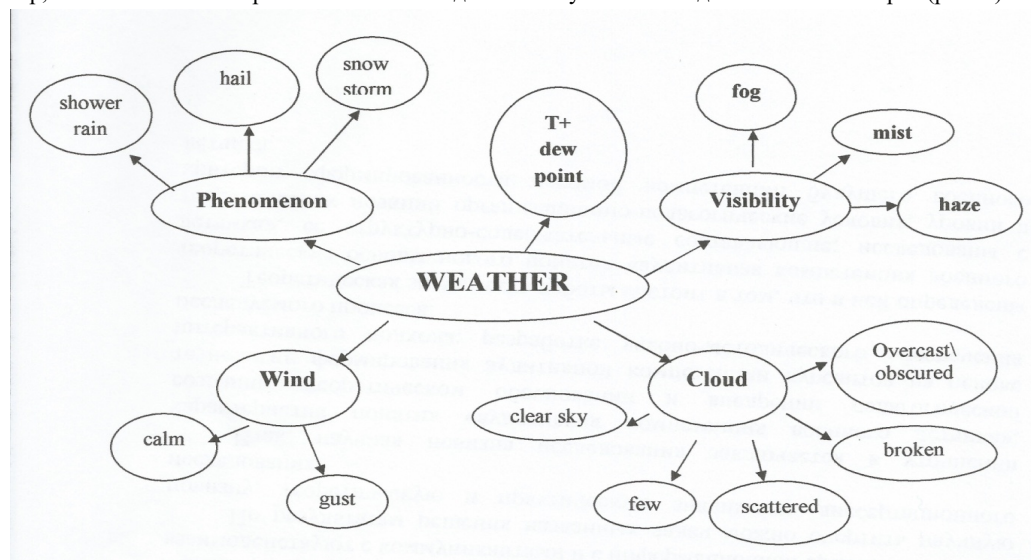


Рисунок 2. Интеллект-карта по теме «Погода»

Организация изучаемого материала с помощью интеллект-карт позволяет быстрее запомнить и воспроизвести информацию. К примеру, при работе с фонетическим материалом курсантам предлагается просмотреть усеченный вариант интеллект-карты и после первичного прослушивания заполнить пропуски, дополнив схему аббревиатурами, а после вторичного прослушивания - воспроизвести записанную информацию.

Интеллект-карты также позволяют оптимизировать процесс обучения грамматике английского языка, значительно сэкономить время и приобрести прочные знания учебного материала. Взаимодействуя с аудиторией при введении, повторении или контроле грамматического материала, преподаватель вместе с курсантами создает схему либо на доске, либо на компьютере, дополняя ее яркими примерами по изучаемой теме, используя условные символы и обозначения.

Преподаватели кафедры иностранных языков филиала используют интеллект-карты, в первую очередь, как одно из средств формирования так называемого «базового лексического минимума» у курсантов по основным изучаемым темам. Интеллект-карты наиболее эффективны при введении и отработке новых лексических и фразеологических единиц, а также на разных этапах работы с ранее освоенным лексическим материалом. К примеру, для введения и активизации лексики по теме «Конструкция вертолѐта» возможна организация работы следующим образом:

- 1) задание № 1 заключается в том, чтобы подобрать слово, объединяющее группу слов по смыслу, например: wheeled, skid, float type, retractable, non-retractable – общее слово landing gear и т.д.;
- 2) в задании № 2 предлагается дополнить интеллект карту, недостающим словом в группе или ответвлении;
- 3) задание № 3 предполагает, что курсанты, предварительно прочитав список слов, вписывают их в подгруппы интеллект-карты, затем полностью воспроизводят её. Для контроля лексики на следующем занятии можно использовать аудиозапись с заданием вписать слова и выражения в интеллект-карту (рис. 3).

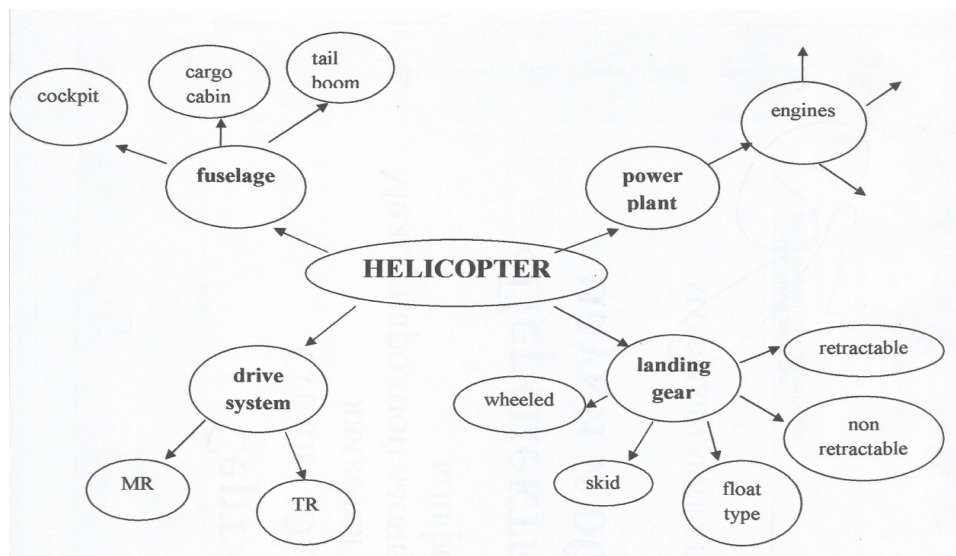


Рисунок 3. Интеллект-карта по теме «Конструкция вертолѐта»

Интеллект-карта является визуальной опорой при работе с текстом по изучаемой теме, а также важным средством организации речевого умения, необходимого для развития у курсантов самостоятельности высказывания. Это могут быть такие задания как «подведите итоги брифинга по безопасности полѐта», «перескажите инструкции экипажа воздушного судна», «опишите метеорологические условия на маршруте», «проанализируйте причину и последствие авиационного происшествия», и т.д.

Применение интеллект-карт помогает формировать у курсантов военного авиационного вуза такие жизненно важные навыки как строить высказывания логично, мыслить критически, воспринимать линейную структурированную информацию правильно, устанавливать причинно-следственные связи между различными событиями и фактами, анализировать получаемую информацию и делать выводы. К примеру, данную интеллект-карту можно использовать для обучения устному монологическому высказыванию по теме «Безопасность полетов» (рис. 4):

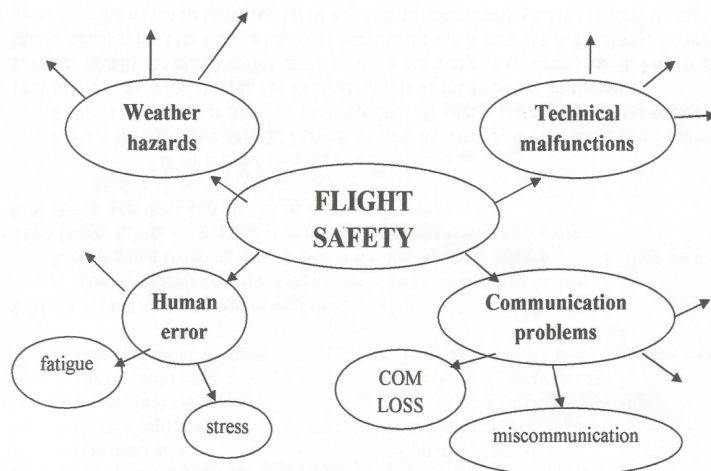


Рисунок 4. Интеллект-карта по теме «Безопасность полетов»

Выводы. Для того чтобы курсанты проявляли успешный и устойчивый интерес к изучению иностранного языка, необходимо приучать их работать с учебной информацией. Создание интеллект-карт по

изучаемым темам дает положительные результаты, поскольку обучающиеся учатся структурировать и запоминать лексико-грамматический материал, а также в дальнейшем воспроизводить его. Интеллект-карты помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание обучающихся, делать процесс обучения интереснее, занимательнее и плодотворнее. Помимо этого, ментальные карты способствуют сохранению в памяти изученного материала значительно дольше, из чего следует, что использование интеллект-карт является эффективным средством обучения иностранному языку курсантов военного авиационного вуза.

Литература:

1. Бьюзен Т. Карты памяти. Готовимся к экзаменам [Текст]: - Минск.: Росмэн-Пресс, 2007. – 120 с.
2. Нежведилова Л. А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 1009-1012.
3. Сулова Ю.В. Формирование аудитивной компетенции в профессиональной подготовке будущего военного лётчика: дис. ...канд.пед.наук. Самара, 2017, 189 с.
4. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: Методическое пособие. Авторы-составители: В.М.Воробьева, Л.В.Чурикова, Л.Г.Будунова, - М.: ГБОУ «ТемОЦентр», 2013. – 46 с. с ил.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204354/

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

СТРУКТУРА, СИСТЕМА ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме преподавания музыкальной информатики в ВУЗе, структуре излагаемого материала, системе целей и задач при изложении данного материала, а также системе дидактических принципов, как неотъемлемой части любого педагогического процесса.

Ключевые слова: музыкальная информатика, музыкальное программирование, аппаратно – программные средства работы с музыкальной информатикой.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching musical informatics in the university, the structure of the material presented, the system of goals and objectives in presenting this material, as well as the system of didactic principles as an integral part of any pedagogical process.

Keywords: musical informatics, music programming, hardware - software tools for working with musical informatics.

Введение. Преподавание музыкальной информатики требует особого подхода в системе формирования музыканта – профессионала. В такой системе просто необходимы разнообразные и многообразные меж - предметные связи. С одной стороны, это касается прежде всего преподавания традиционной информатики, с её аппаратно - техническими и программными средствами работы с компьютером. С другой – несомненная и очевидная связь музыкальной информатики с такими музыкально – теоретическими предметами, как элементарная теория музыки, гармония, полифония, композиция и инструментовка. Здесь можно выделить основные базовые, предметы, без которых изучение музыкальной информатики в принципе невозможно – это традиционная информатика и элементарная теория музыки. Сюда же необходимо включить основы игры на фортепиано (а лучше сразу на синтезаторе или MIDI - клавиатуре).

Формулировка цели статьи. Рассмотреть структуру и основное содержание преподавания музыкальной информатики в ВУЗе, определиться с целями и задачами курса, а также выработать основные дидактические принципы преподавания предмета.

Изложение основного материала статьи. Приступая к изучению музыкальной информатики в ВУЗе, студент уже должен ориентироваться в основных понятиях информатики, уметь работать в операционных системах на компьютере, иметь навыки игры на фортепиано или клавишных музыкальных инструментах. При изучении курса по музыкальной информатике студенту потребуются знания по гармонии и полифонии, основам композиции и импровизации, инструментовки и истории музыкальных стилей. Структурно это можно представить как некие круги (пласты) знаний, накладываемые один на другой: первый круг – это знания по информатике, элементарной теории музыки, навыки игры на фортепиано. Второй круг, это знания по гармонии, полифонии, инструментовке, импровизации и композиции. Третий круг – это знания собственно по музыкальной информатике.

Поступательное движение по изучаемому материалу должно обеспечиваться основными принципами обучения:

- ⇒ от простого к сложному с наименьшим приращиванием сложности для каждой новой темы;
- ⇒ тематическая преемственность нового материала;
- ⇒ ретроспективность и перспективность преподаваемых знаний и навыков.

Непосредственное содержание разделов музыкальной информатики может быть разным. Можно отметить лишь основные и обязательные, так как они несут необходимые знания и умения. Кратко раскроем содержание этих разделов.

Введение. Раздел предназначен для общей осведомлённости учащихся в области музыкальной информатики, вводит в круг основных понятий. Содержит историческую справку о появлении и развитии музыкальной информатики в нашей стране и за рубежом.

Теоретико – методологические основы музыкальной информатики. Данный раздел рассматривает музыкальную информатику как предмет научного исследования со своими целями и задачами, даёт общий анализ развития и определяет основные направления музыкальной информатики.

Аппаратно – технические средства обеспечения музыкальной информатики.

Раздел содержит основные знания о составе оборудования и его назначении в музыкальной информатике, а также принципы работы и взаимодействия различных устройств. Изучение этого раздела может быть поддержано знаниями о физических процессах, происходящих в разных приборах, используемых для создания и записи музыки. Студентам всегда интересно узнать, что скрывается за непрерывным бегом нулей и единиц двоичного числа, как на низком аппаратном уровне происходит запись и обработка звука.

Программное обеспечение музыкальной информатики.

Раздел рассматривает основное программное обеспечение музыкальной информатики как средств музыкального программирования. Основной вопрос, на который изучаемый раздел должен дать ответ, звучит так: что может компьютер, синтезатор сделать с музыкальным материалом сегодня? Какое программное обеспечение сегодня необходимо для работы с музыкой? При подаче материала следует обратить внимание на тот факт, что необходимо постараться осветить и охватить максимальное число программ, даже если работать с некоторыми программами в дальнейшем не планируется. Это необходимо для создания у студентов полной и четкой картины всевозможного программного обеспечения музыкальной информатики.

Музыкальное программирование.

Это практический раздел, предназначенный для того, чтобы научить студентов непосредственно самим, используя аппаратное и программное обеспечение музыкальной информатики, создавать аранжировки, записывать и обрабатывать звук, творчески работать с музыкальным материалом, а самое главное – нести необходимую ответственность как за свою работу, так и за готовый проект в целом.

Для того чтобы конкретизировать цели и задачи обучения музыкальной информатике, необходимо определиться с возможными уровнями работы будущего специалиста - музыканта на компьютере, синтезаторе или другой звукозаписывающей технике. Существует несколько уровней соответствующих соотношений человека и компьютера.

1. Пассивный пользователь – напрямую не работает с музыкой на компьютере, однако через сторонних лиц использует возможности музыкальной информатики: заказывает фонограммы, набор и распечатку нот, записывает собственную игру на студии звукозаписи, просит сделать демо – запись и т. д. Такой пользователь, по сути, отстранен от средств музыкальной информатики, не имеет навыков работы ни с компьютером, ни со звукозаписывающей аппаратурой, а сведения о подобном характере работы черпает в основном из средств массовой информации.

2. Активный пользователь сам непосредственно работает с аппаратно-техническим и программными средствами музыкальной информатики, может создавать фонограммы, записывать и обрабатывать музыкальный материал, но не имеет представления о том, какие процессы стоят за функционированием компьютера и устройствами звукозаписи и обработки звука. Это человек, который «просто хорошо умеет нажимать кнопки» и больше на интуитивном уровне понимает, что за этим последует и что ему в данном случае надо от аппаратуры. Обычно он имеет дело в основном уже с готовым продуктом: с помощью стилей синтезатора – авто-аранжировщика быстро пишет фонограмму, на компьютере работает в простых музыкальных редакторах, набирая нотный текст в основном для редактирования и печати, делает перезапись музыкального материала с одного носителя на другой, закачивает из Internet различный музыкальный материал. На сегодняшний день - это основная часть музыкантов, работающих на поприще музыкальной информатики. Специального образования они не имеют. Информацию черпают из различных Internet, журналов, книг, общения в кругу единомышленников, друзей. Для многих подобная работа является не основным занятием, а всего лишь серьезным дополнением к основной специальности.

3. Звукорежиссер. Профессионально работает с аппаратным и программным обеспечением музыкальной информатики. С музыкальным материалом работает на любом уровне, создавая новый проект «от и до» того момента, как он будет запущен в тираж. Музыкальное программирование и звукозапись - это дело всей его жизни, это та специальность, с помощью которой он зарабатывает. Имеет обычно высшее музыкальное и частично техническое (а может и звукорежиссёрское) образование, обладает прекрасным аналитическим слухом. Читает профессиональную литературу, дополнительно обучается на курсах звукорежиссеров, общается в среде профессионалов. Владеет специальной терминологией. Работает не по наитию, а глубоко вникая в происходящие процессы.

4. Звукоинженер. Имеет обычно два образования: техническое и музыкальное. Умеет не только работать с программным и аппаратно-техническим обеспечением музыкальной информатики, но и знает всю эту «кухню» изнутри: понимает, как работает компьютер, синтезатор или другая электротехника на низком уровне, умеет паять микросхемы, контакты, различное коммутационное оборудование. Глубокий профессионал своего дела, элита в сообществе звукооператоров и звукорежиссёров.

Таким образом, как отмечалось выше, основную массу людей, занятых в области музыкальной информатики и звукозаписи, составляют пассивные и активные пользователи. Это говорит о недостаточной подготовке музыкантов – профессионалов не только в области музыкальной информатики, но и в сфере информационных технологий в целом.

Отсюда можно сделать вывод о следующих целях и задачах в преподавании музыкальной информатики:

⇒ общее образование заключается в формировании особого мировоззрения, понимания основных возможностей и принципов работы с программным и аппаратно-техническими средствами музыкальной информатики; знание о свойствах музыкального материала и способов его обработки;

⇒ прикладное (или дополнительное) образование проявляется в умении извлекать практическую пользу при неактивной и активной работе с аппаратным и программным обеспечением музыкальной информатики;

⇒ развивающее образование сводится к созданию альтернативного гуманитарному мышлению музыканта – логико-алгоритмического. Оно проявляется в умении мыслить индуктивно и дедуктивно при анализе своей работы с аппаратурой, понимать формализованную машинную логику и стиль общения с компьютером, синтезатором или иным устройством музыкальной информатики. Стремление к развитию стиля мышления на порядок выше мышления обычного интуитивного пользователя;

⇒ цели воспитания, казалось бы, напрямую не связаны с проблемами музыкальной информатики, однако они необходимы для формирования определенных черт и качеств личности, нужными для эффективного и безопасного использования программно-аппаратных средств. Воспитание таких качеств, как объективное отношение и эмоционально - положительная направленность на практическую деятельность, как единственный способ решения реальных задач, бережное отношение к техническому и программному

обеспечению, личная ответственность за результаты своего труда, наконец, стремление к самоутверждению не через насилие (что становится сегодня наиболее актуально), а через творческую созидательную деятельность в области музыкальной информатики, - всё это поможет будущему музыканту- профессионалу состояться как цельная и независимая личность.

Таким образом, в зависимости от целей преподавания, можно представить общую структуру учебного процесса по музыкальной информатике: деятельность преподавателя выражается в содержании учебного материала, в методах и средствах обучения. Через организационные формы обучения, деятельность преподавателя преследует цели обучения и в результате, реализуясь через деятельность обучения, приводит к необходимому положительному результату обучения музыкальной информатике.

Дидактические принципы являются неотъемлемой частью преподавания любого предмета, а также педагогика в целом. Экспериментальность и новизна преподавания музыкальной информатики требует определенной конкретизации этих принципов.

Принцип научности требует, чтобы в содержании изучаемого предмета находили отражение современные достижения в данной области знаний. Это наталкивает педагога на постоянное изучение новой литературы: книг, журналов, статей. Почерпнутые знания должны найти отражение в тематическом изложении музыкальной информатики, а также включены в рабочую программу по предмету. Это связано с постоянным выпуском новейшего оборудования, обновлением программного обеспечения, в целом расширением возможностей аппаратно-программных средств музыкальной информатики.

Принцип последовательности требует выстраивать учебный материал в логическую цепочку. В музыкальной информатике этот принцип может быть использован как «принцип нанизывания» одной темы на другую. Поэтому изучение данного предмета предполагается в виде постепенного и поступательного освоения неких пластов определенных знаний.

Принцип цикличности заключается в том, что однажды изложенное понятие повторяется в дальнейшем, постоянно обогащаясь в иных контекстах. Так, например, понятие «GENERAL MIDI», изложенное в теме «Музыкальная информатика: основные понятия и терминология», находит своё дальнейшее развитие и отражение в таких темах, как «Типология клавишных музыкальных инструментов», «Музыкальное программирование» и другие.

Принцип доступности требует выделения различных уровней работы с программно-аппаратными средствами музыкальной информатики. Практика простого использования обеспечивает простоту и доступность работы на начальном этапе. Так, например, в практических занятиях на синтезаторе следует начинать с простых тембральных и стилевых возможностей авто-аранжировщика.

Принцип наглядности тесно связан с принципом доступности. От простого изложения на доске схем, таблиц, диаграмм - до наглядной демонстрации работы с программами, синтезаторами или другим оборудованием музыкальной информатики. Движение от простого к сложному в излагаемом учебном материале обеспечивается принципом наглядности.

Активность и самостоятельность как непрменный залог успеха в процессе обучения музыкальной информатике просто необходимы. Эти принципы неразрывно связаны с практическими занятиями и работой студента с программно-аппаратным комплексом один на один. Целью такой работы является развитие творческой деятельности по созданию различных проектов: аранжировки, написанию фонограмм, записи и обработки звука. К концу обучения студент должен полностью потерять зависимость от преподавателя, в плане помощи или подсказок в работе функции педагога должны сводиться лишь к контролю и оценке деятельности студентов.

Прочность и системность знаний является необходимыми принципами обучения, причем прочность вытекает из системности. В этом смысле обучение музыкальной информатике строится на постоянном поиске внутрпредметных и межпредметных связей. Постоянная адресация на эти связи помогает студенту в закреплении пройденного материала и его системном усвоении.

Принцип связи теории и практики служит главным залогом в успешном изучении основ музыкальной информатики. Необходимо отметить естественное тяготение в проверке теоретических основ изучаемого предмета практической деятельностью. Задача педагога связать теорию и практику в единую цепь подаваемого материала.

Выводы. Обучение музыкальной информатике в ВУЗе должно строится на «мощной» подготовительной базе, состоящей из множества дополнительных и специальных предметов. В процессе такого обучения просто необходимы серьезные меж - предметные связи. Необходимо также отметить неотъемлемость и «единовременное» использование дидактических принципов в системе преподавания музыкальной информатики.

Литература:

1. Белунцов В. Музыкальные возможности компьютера. Справочник. М., СПб., Харьков, Минск, 2000.
2. Гласс Бретт. Музыкальная рабочая станция // Мир ПК, 1996. - № 1. - С. 171.
3. Дьяконов В.П. Популярная энциклопедия мультимедиа. М.: АБФ. 1996.
4. Заболотская И.В., Терентьева Н.А. новые информационные технологии в музыкальном образовании // «Проблемы информатизации» теоретический и научно-практический журнал 1996. №4.
5. Рагс Ю.Н. Музыкальное образование как информационная система. «Информатизация и проблемы гуманитарного образования». Тез. докл. международной научной конференции. Краснодар - Новосибирск, 1995.
6. Роберт И.В. Информационно-предметная среда со встроенными элементами обучения // Педагогическая информатика, №2 – 1995. С. 15.
7. Семизаров Е.П. Компьютеризация музыкального образования. // «Информатизация и проблемы гуманитарного образования». Тез. докл. международной научной конференции. Краснодар – Новороссийск, 1995.
8. Харуто А.В. Курс «Музыкальная информатика» в Московской государственной консерватории // Творческая педагогика накануне нового века. Материалы 1-й научно-практической конференции 31 марта – 2 апреля 1997 г. М., 1997.

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам методологии, тематическим разделам преподавания музыкальной информатики в ВУЗе. Подробно рассматривается методика и методы изложения материала. Предлагается система методов, как неотъемлемая часть любого педагогического процесса.

Ключевые слова: музыкальная информатика, музыкальное программирование, аппаратно – программные средства работы с музыкальной информатикой, методика преподавания музыкальной информатики.

Annotation. The article is devoted to the main issues of methodology, thematic sections of the teaching of musical informatics in the university. Details are considered methods and methods of presentation of the material. A system of methods is proposed as an integral part of any pedagogical process.

Keywords: musical informatics, musical programming, hardware and software for working with musical informatics, methods of teaching musical informatics.

Введение. Музыкальная информатика - наука, так или иначе образовавшаяся на стыке двух областей: информатики и музыки. Она требует достаточно высокого уровня подготовки специалиста, разбирающегося как в традиционной информатике, так и в основных вопросах теории музыки. Наконец, такой специалист должен быть музыкантом в душе, творчески подходить к избранной профессии. Для этого необходимо сформулировать общие вопросы методики преподавания музыкальной информатики.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть некоторые вопросы содержания и методики преподавания музыкальной информатики, а также рассмотреть методы преподавания некоторых тем курса «Музыкальная информатика».

Изложение основного материала статьи. В общей системе профессионального музыкального образования в нашей стране предмет «Музыкальная информатика» может занять особое место. С одной стороны, данный курс предполагает ознакомить студентов с такими направлениями музыкальной информатики, как:

- работа на компьютере с музыкальными программами обработки и создания аранжировки;
- математические и логические основы музыкальной информатики;
- практическая работа на синтезаторе в процессе создания музыкальной аранжировки;
- изучение музыкального оборудования, применяемого в работе студии звукозаписи.

С другой стороны, курс содержит в себе некоторые теоретические знания по инструментовке, оркестровке, истории музыкальных стилей. При развитии творческих способностей студентов самых различных специальностей в задачи курса по музыкальной информатике входит воспитание навыков по композиции, импровизации, развитие внутреннего слуха и ощущение музыкальной формы учащимися. Все это поможет будущему специалисту, независимо от его музыкальной специальности, ориентироваться в постоянно развивающемся современном техническом обществе.

Преподавание курса «Музыкальная информатика» должно осуществляться в тесной межпредметной связи с такими предметами, как элементарная теория музыки, гармония, сольфеджио, музыкальная литература и анализ музыкальных произведений.

Таким образом, в задачу курса «Музыкальная информатика» входит:

- формирование у студентов навыков работы на современной аппаратуре, используемой в музыкальной студии;
- формирование навыков работы с музыкальным инструментом – синтезатором - аранжировщиком;
- формирование представления об инструментовке, оркестровке и композиции;
- помощь учащимся в овладении навыками работы на персональном мультимедийном компьютере с программами обработки звука;
- активизация творческой деятельности студентов с помощью творческих заданий на сочинение музыкальной композиции, ее оркестровка и исполнение;
- развитие у учащихся слуха, музыкальной памяти, чувства формы.

Преподавание курса «Музыкальная информатика» и практические задания строятся на примерах из русской и зарубежной классической музыки, произведений современных композиторов, пьес дошкольного и школьного репертуара. Также широко могут быть использованы современные эстрадные композиции.

Предмет «Музыкальная информатика» может стать профессионально направленной системой обучения и предусматривать специальное овладение теоретическими и практическими основами с клавишной (синтезаторной) и мультимедийной компьютерной техникой в объеме, необходимом для дальнейшей практической деятельности студентов в качестве преподавателей музыкальных студий, лицеев, школ, а также звукорежиссерской работе в студиях звукозаписи.

Курс «Музыкальная информатика» должен способствовать воспитанию у студентов добросовестного отношения к работе, раскрытию творческого потенциала педагогической деятельности, а также должен научить пользоваться самой разнообразной и совершенной техникой звукозаписи и аранжировки.

Студент, изучивший курс «Музыкальная информатика», должен знать:

- становление и развитие клавишно - музыкальной (синтезаторной) и мультимедийной компьютерной техники;
- основные узлы и принцип работы синтезаторов и компьютерной рабочей станции;
- основы инструментовки и общие характеристики различных музыкальных инструментов и стилей;
- принципы аранжировки произведения на синтезаторе и компьютерной мультимедийной рабочей станции;
- возможности записи живого звука на компьютере, а также с использованием автономных устройств звукозаписи и обработки звука;
- творчески применять полученные знания и ориентироваться в постоянно обновляемой технике звукозаписи и обработке звука;

- стараться использовать в своей работе новейшие компьютерные программы и разработки, периодические издания и другие пособия, освещающие работу в области синтезаторной и мультимедийной компьютерной техники.

Преподавание курса «Музыкальная информатика» может осуществляться на базе авторской программы. Структура подобной программы может быть следующей:

- первый раздел программы знакомит учащихся с развитием отечественной и зарубежной электромusикальной техники, принципом работы с ней при создании собственной аранжировки. В раздел входят также основные знания по инструментровке и композиции, краткие характеристики различных музыкальных стилей и жанров;

- второй раздел полностью посвящен работе с компьютерной мультимедийной рабочей станцией. Он включает в себя основные понятия и правила работы с персональным компьютером в различных операционных системах и с различными программами записи и обработки звука. Учащимся даются также знания по общеприкладному использованию компьютера: навыки набора текста, базы данных, работа с принтером и сканером, кратко освещается работа в сети и с Internet;

- третий раздел программы «Музыкальная информатика» освещает аппаратное обеспечение и техническое обслуживание музыкальных студий звукозаписи. Этот раздел - итоговый. В нем дается информация об использовании оборудования в работе на студии звукозаписи, а также технические характеристики основных устройств (синтезатор, компьютер, микрофоны, микшерный пульт, многоканальные аудио-интерфейсы и другое оборудование).

Изучив теоретический курс и закрепив его практическими занятиями, студенты проходят итоговую государственную аттестацию по «Музыкальной информатике», который состоит из трех этапов:

- защита выпускной квалификационной работы по выбранной теме;
- устный ответ по билету;
- демонстрация самостоятельно выполненной аранжировки.

Студент, выполнивший учебный план и успешно сдавший государственные экзамены, может получить в дипломе к основной, дополнительную квалификацию: «Аранжировщик (клавишных музыкальных инструментов и компьютерных мультимедийных систем)». Данная специальность является новой, однако необходимость в специалистах данного уровня на сегодняшний день очевидна. Возможный минимальный (базовый) уровень знаний, необходимый для начала обучения по курсу «Музыкальная информатика», - знание основ общей информатики в объеме средней школы и законченное обучение в музыкальной школе или школе искусств по любой специализации.

В целом, можно говорить о формировании новой модели структуры специалиста, объединяющей в себе знания в области информатики, музыки и музыкальной информатики, включающей:

- базовые знания по общей информатике;
- базовые навыки игры на фортепиано или электронном клавишном инструменте;
- базовые знания по теории музыки (элементарная теория музыки, основы гармонии и импровизации);
- музыкальная информатика и дисциплины основной и дополнительной специализаций.

Методика подачи материала такого уровня непосредственно зависит от различных вещей: содержания предмета, количества выделенных часов, соотношения теории и практики, наконец, творческого подхода педагога к методам преподавания. Для предмета «Музыкальная информатика» как нового и во многом экспериментального курса, методика, как и методы преподавания конкретных тем, может быть разной, однако осветить основные разделы просто необходимо.

Введение. Основная цель и задачи введения – заинтересовать и ознакомить студента с общим содержанием предмета «Музыкальная информатика», ознакомить с правилами и порядком работы на аппаратуре, ввести в круг проблем по предмету. Для достижения этих целей, кроме словесных методов, необходимо использовать демонстрационный показ удачных работ, выполненных студентами старших курсов. Это могут быть аранжировки готовых произведений, интересные записи исполнителей, а также курсовые и дипломные работы по предмету. Необходимо понимать: именно в этот период закладывается основной импульс к дальнейшему изучению предмета «Музыкальная информатика».

Теоретико – методологические основы музыкальной информатики.

Это один из самых сложных разделов курса. В его задачу входит главное: сформировать у студентов понятийный и научно - категорийный аппарат. Здесь в помощь педагогу могут понадобиться наглядные методы: рисунки и схемы на доске. Например, логотип «GENERAL MIDI» можно показать и на синтезаторах, микшерных пультах, другой аппаратуре, где он присутствует. Также можно продемонстрировать MIDI – файлы различных форматов для сравнения их студентами. Рассказывая об аспектах развития музыкальной информатики, необходимо опереться на базовые теоретические знания студентов по музыке и информатике, а вводя такие понятия, как «синтезатор», «секвенсер», «трек», обратиться к интуитивному восприятию студентов. Для достижения положительного результата можно даже продемонстрировать и некоторые компьютерные игры, где звучит интересная интерактивная музыка, например «Heroes of Might and Magic» части III или IV.

Аппаратно – технические средства обеспечения музыкальной информатики.

Основная задача этого раздела – ознакомить студентов со всем возможным техническим оснащением по данному предмету, а также принципами работы с этой аппаратурой. Сразу понятно, что методы наглядности и демонстрации будут играть здесь важную роль. Это касается не только «живой» аппаратуры. Так, автором собраны фотографии и рисунки более трёхсот различных устройств за последние 5 – 7 лет: синтезаторы, портативные студии, микшеры, микрофоны и другое оборудование. Подборка проводилась из различных источников: каталоги, журналы, рекламные проспекты, прайс - листы. Весь необходимый наглядно – демонстрационный материал собирался и тщательно раскладывался по разделам для дальнейшего использования на занятиях со студентами. Основная комплектация оборудования по тематике - «Мультимедийная рабочая станция и её основные компоненты», «Типология клавишных музыкальных инструментов», «Основной принцип работы микрофонов и их классификация», «Типология студий звукозаписи» - демонстрируется в учебном классе в виде рисунков и схем коммутации на специальных стендах для большей наглядности при изучении этих разделов.

Программные средства обеспечения музыкальной информатики.

В задачи этого раздела входит ознакомление студентов с программным обеспечением компьютера, а также функциональные возможности этих программ. Преподавателю необходимо рассказать и затем продемонстрировать работу самых различных программ по всем направлениям развития программного обеспечения. Главными методами обучения здесь становятся словесные и иллюстративно – демонстрационные. При обзоре следует обратить особое внимание на программы, с которыми придётся работать студенту в дальнейшем. Это операционная система Windows, служебные программы и драйвера, секвенсер Studio 4-6, аудио – редактор Sound Forge, программа многоканальной записи N-Track Studio 8, нотатор Sibelius 7.5, наконец, программу – виртуальную студию звукозаписи и музыкального программирования – Sakewalk Audio или Sonar и другие программы. Для студентов музыкальных отделений будут интересны и полезны программы – фонотеки, а также средства управления музыкальными базами данных. Линейка обучающих программ по всем направлениям от истории и теории музыки, вплоть до обучения игре на каком-либо инструменте, вызовет живой интерес у студентов на всех музыкальных специализациях. Кроме того, эти программы образуют обратную связь, превращая компьютер из предмета изучения в средство обучения и образования, что вдвойне полезно.

Музыкальное программирование.

Главная задача этого раздела – научить студента самому работать с программно – аппаратными средствами музыкальной информатики. Здесь понадобятся все теоретические знания уже изученных тем, а также, кроме словесных и наглядно – демонстрационных, – практические или деятельностные методы. С одной стороны, это практический показ работы преподавателя с программным или аппаратным средством. С другой – деятельность самого студента, направленная на реализацию той или иной задачи, поставленной педагогом. Качество обучения напрямую зависит от собственной заинтересованности студента в том или ином проекте: будь то аранжировка или творческая звукозапись. Поэтому нет смысла ограничивать работу студента какими-либо рамками (например, в жанре аранжируемого произведения), пусть эта работа будет выполнена. Важно другое – как? С помощью каких программных или аппаратных средств? На кого ориентирована готовая аранжировка или звукозапись? Необходимо научить студента самому ставить перед собой подобные вопросы. Это делает работу студента более осмысленной и качественной. Ещё один вопрос – это практическая значимость работы. Нет смысла требовать аранжировать какое-нибудь классическое фортепианное произведение, если студенту необходимо и интересно написать аранжировку к спектаклю, капустнику или детскому утреннику. А вот помочь определиться с практической значимостью готовой аранжировки – неотъемлемая задача педагога. И именно из возможной практической значимости любого проекта должны вытекать те или иные задачи. Очень эффективен в обучении метод наблюдения, особенно когда студенты младших курсов наблюдают за работой студентов старших курсов с программами или синтезатором. Возникает естественная мотивация обучения, желание научиться быстрее, стремление к самообучению. Особое внимание следует уделить теме «Музыкальное программирование при создании презентаций и в Internet». Говорить о важности работы в глобальной сети Internet не приходится – это и так ясно. Необходимо обучить этой работе студентов. Главная задача – вместе с навыками работы научить проводить отбор и обработку нужной информации, дать представление об этическом моменте при использовании авторских проектов, посещениях сайтов, получении и рассылке почты. Исходя из изложенного выше, можно представить структуру методов, которые использовались нами в процессе преподавания музыкальной информатики:

- информационно – рецептивные методы направлены на темы введения;
- информационно – рецептивные и перцептивные (аудио – визуальные, иллюстративно – демонстрационные) методы направлены на разделы, включающие теоретические темы;
- практические (деятельностные) методы направлены на практическую часть курса.

В целях активизации творческого мышления студентов, кроме уже перечисленных, можно использовать методы активного обучения: мозговую атаку, дискуссию, проблемную лекцию, деловую игру, тренинг.

Выводы. Музыкальная информатика как предмет затрагивает целую область смежных предметов и наук. Это требует серьёзной подготовки студентов по таким направлениям, как информатика, теория музыки, аранжировка и т.п. Для успешной реализации преподавания музыкальной информатики необходимо применение передовых педагогических методик, а также различных и разносторонних педагогических приёмов и методов.

Литература:

1. Анисимов О.С., Давыдов В.А., Федоров Л.И.. Психолого – педагогические и логико-методические условия применения вычислительной техники в обучении // Дидактические основы компьютерного обучения. 1996.
2. Горохов Ю.П., Жевнов И.И., Иванников А.Д., Татарников Ю.А.. Основные направления программы информатизации высшего образования // Педагогическая информатика, №2 – 1993.
3. Заболотская И.В. Проблемы использования компьютерных технологий в музыкально-образовательном процессе // Тезисы докладов международной конференции «Региональная информатика – 99» СПб – Щецин. 1999.
4. Заболотская И.В., Терентьева Н.А. новые информационные технологии в музыкальном образовании // «Проблемы информатизации» теоретический и научно-практический журнал 1996. №4.
5. Рагс Ю.Н. Музыкальное образование как информационная система. «Информатизация и проблемы гуманитарного образования». Тез. докл. международной научной конференции. Краснодар - Новосибирск, 1995.
6. Роберт И.В.. Информационно-предметная среда со встроенными элементами обучения // Педагогическая информатика, №2 – 1995. С. 15.
7. Матюшевич Ю.Ф., Тумалева Е.А. Педагогическая информационная технология – компонент базового высшего педагогического образования // Электронно-коммуникативные средства, системы и технологии обучения. Учебн. пособие, ред. Бордовский Г.А. 1995.
8. Харуто А.В. Курс «Музыкальная информатика» в Московской государственной консерватории // Творческая педагогика накануне нового века. Материалы 1-й научно-практической конференции 31 марта – 2 апреля 1997 г. М., 1997.

УДК:372.32

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему развития и воспитания детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной организации. И рассматривает применение арт-терапевтических методов и приемов в практике дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: ранний возраст, арт-терапия, особый ребенок, ограниченные возможности здоровья, изотерапия, тестопластика.

Annotation. In this article the author considers the problem of development and education of young children with disabilities in preschool organization. And considers the use of art therapeutic methods and techniques in the practice of preschool educational institutions.

Keyword: Early age, art therapy, special child, disabilities, isotherapy, mastoplastica.

Введение. В настоящее время наблюдается интенсивное развитие в области разработки и практического применения новых методов обучения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Родители и специалисты, работающие с такими детьми, осознали необходимость помочь детям с ограниченными возможностями здоровья найти доступные для них средства выражения своих эмоций, чувств и других социальных мотивов. Знания об окружающем мире, умение взаимодействовать с окружающими его предметами и обществом у "особого" ребенка могут сформироваться только в результате целенаправленной работы специалистов и при условии пребывания ребенка в среде сверстников. Дети с ОВЗ могут так же как и другие, с пользой для себя получать знания в образовательных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. В России открываются центры ранней педагогической помощи, в которых осуществляются попытки интегрированного образования таких детей. Очень важно начинать интегрированное образование детей с ОВЗ с раннего возраста, что позволит им в дальнейшем успешно адаптироваться в детском саду, школе, а затем войти во взрослую жизнь, осваивая профессию.

Совместное обучение детей с разным уровнем развития полезно не только особым детям, но и тем ребятам, развитие которых соответствует возрастной норме. Процесс социализации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях позволяет сформировать толерантное отношение общества к данной категории детей.

Кроме того, в связи с возросшим интересом к закономерностям развития личности ребенка с ОВЗ при коррекционном воздействии в условиях детских организаций можно отметить активный поиск и комплексное использование эффективных коррекционных методик, одной из которых является арт-терапия.

Как показывает практика, использование в коррекционной педагогической работе арт-терапевтических методов позволяет скорректировать и в той или иной степени решить имеющиеся у ребенка проблемы. Реализуя одни и те же средства и методы арт-терапии, мы можем решать совершенно разные задачи в процессе работы с детьми с нарушениями развития: с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с задержкой психического развития и др. Используемые в коррекционной работе материалы являются доступными, привлекательными, понятными и безопасными для детей дошкольного возраста. Кроме этого, манипуляции, игра с предлагаемыми материалами и инструментами расширяет возможности ребенка, который на данный момент не способен воспринимать вербальную информацию и выражать свои потребности и свое состояние с помощью активной речи.

Арт-терапевтические методики могут активно применяться в условиях дошкольного образовательного учреждения, поскольку их можно реализовать как в групповой, так и в индивидуальной форме. Применение методик арт-терапии ставить и решать конкретные коррекционные задачи и закреплять их в процессе взаимодействия с ребенком в условиях ДОО с помощью средств искусства.

Применение в коррекционной педагогической работе арт-терапии ставит перед собой две основные цели. С одной стороны, мы знакомим ребенка с разными видами искусства, помогая и предоставляя ему возможность получить удовольствие от восприятия того или иного произведения (музыкального, изобразительного и т.д.) С другой позиции (психолого-педагогической), данная терапия используется в терапевтических целях, помогая ребенку снять тревожность, предоставляя ему возможность поверить в свои силы, приобрести уверенность в себе [3, С. 45].

Обращаясь к какому-либо виду арт-терапии, мы воздействуем на ребенка с помощью того, что ему доступно, интересно, близко, понятно, т.е. используем рисование, лепку, сказки, музыку, танцы. В этом и заключается преимущество арт-терапии для детей, в том числе и с ОВЗ. Ведь педагог в условиях ДОО может предложить ребенку в качестве творческой деятельности именно тот вид искусства, который на данный момент ему интересен, ту работу, которую ребенок сможет выполнить сам с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей. Именно поэтому арт-терапия не имеет возрастных ограничений и может применяться в работе с детьми с ОВЗ, начиная с раннего возраста. Использование разных видов искусства в коррекционной работе с детьми помогает снять моторное и психологическое напряжение, сформировать положительный эмоциональный настрой, проявить и выразить свое «Я», свои возможности и способности, в том числе и творческие. Занятия с применением методов и приемов арт-терапии воспринимаются ребенком не как выполнение задания, а как игра. Это позволяет детям чувствовать себя раскованнее, расширяет круг «я могу» каждого ребенка с ОВЗ. Непосредственность и простота предлагаемых видов деятельности способствует тому, что ребенок забывает о социальных запретах и незаметно для себя может осмелиться на действия, которые обычно (рядом с мамой) не делает. Дети с теми или иными нарушениями в развитии, обычно окруженные гиперопекой и привыкшие к тому, что все действия делает за него взрослый, получают возможность на самостоятельные действия, которые обязательно приведут к положительному результату [4, С. 254].

Многие техники арт-терапии очень схожи с неклассическими техниками рисования, часто используемым в детских учреждениях. И это так, но разница заключается в том, что, реализуя в коррекционной работе те или иные изобразительные техники, мы не ставим целью обучить ребенка этой технике рисования или лепки. Сам процесс созидания, творчества, осознания того, что «я это сделал сам», что «у меня получилось красиво», кроме получения положительных эмоций, помогает ребенку научиться осознать и выражать с помощью доступных методов искусства свое настроение, свои желания. Наиболее изучена и понятна детям изотерапия - как одно из направлений арт-терапии. На ней мы хотим остановиться подробнее. Изотерапия – это терапия рисованием, то есть воздействие с использованием средств изобразительного искусства.

На занятиях по изотерапии можно использовать любые изобразительные материалы (как классические, так и неклассические): гуашь, акварельные краски и мелки, цветные карандаши, бумага и картон разной фактуры, малярные кисти и валики, пластилин, бумажную массу и т.д. Изотерапия в коррекции детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы направлена на сенсорную стимуляцию зрительных, слуховых и тактильных ощущений, позволяет наладить эмоциональный контакт "взрослый-ребенок", что особенно важно в период адаптации, тем самым предоставляет новые возможности для проведения коррекционной работы [2, С. 19].

В работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата изотерапия способствует снижению эмоционального дискомфорта, коррекции нарушений мелкой и общей моторики, формированию познавательной и личностной активности, самостоятельности, расширению социальных контактов.

Занятия по арт-терапии проводятся три раза в неделю в одно и то же время (во второй половине дня, после полдника). При проведении занятий по арт-терапии необходимо использовать разнообразные изобразительные материалы и техники, как классические, так и неклассические. Занятия проводятся как индивидуально, так и по подгруппам, в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей ребенка и поставленных задач.

Остановимся подробнее на техниках изотерапии:

1). Тестопластика- данная техника проста и очень часто применяется в работе с маленькими детьми. Тесто – материал <https://vlsu.antiplagiat.ru/report/full/371?page=8> экологичный, очень пластичный, легко приобретает форму. Оно не липнет к рукам, его легко отмыть и, что очень важно, безопасно при попадании в рот. А сам процесс приготовления теста может доставить детям массу положительных эмоций, поскольку сопровождается эффектом волшебства (ведь при смешивании муки и соли с водой «исчезают» используемые компоненты и получается что-то новое: тесто, созданное своими руками). Кроме этого, в процессе приготовления теста дети испытывают приятные тактильные ощущения.

Лепка из соленого теста положительно влияет на нервную систему в целом. Поэтому данный вид творческой деятельности рекомендован детям с аллергопатологией, гиперактивным детям, со страхами, тревожностью, а также с агрессией. Пластичность материала позволяет таким детям вносить многочисленные изменения в работу, исправить, если что-то не получилось с первого раза, что положительно сказывается на их эмоциональном состоянии.

2). Бумагопластика - «бумагопластика», данный термин, может показаться непонятным, хотя в действительности это искусство создания композиций или образов из бумаги. Для детей занятия бумагопластикой идеально подходят в качестве развивающих занятий, т. к. они позволяют развить усидчивость и стимулируют мелкую моторику. Кроме того, это прекрасная возможность проявить свое творческое начало и поэкспериментировать с формой и цветом.

Дети рвут, мнут бумагу, скатывают из нее комочки, скручивают жгутики. В процессе выполнения тех или иных манипуляций с предлагаемыми материалами (это могут быть и бумажные салфетки, и гофрированная и цветная бумага разных цветов и разного размера, и картон и др.) развивается мелкая моторика (движения кисти, пальцев рук), зрительно-моторная координация. Работа с бумагой так же, как и с тестом, снимает боязнь что-то сделать не так. Ведь бумагу можно и смять, и разгладить. При размещении комочков или оторванных кусочков бумаги на какой-либо основе их всегда можно переместить на другое место. Кроме этого, ребенок, работая с бумагой, получает новые зрительные, тактильные и слуховые ощущения, что расширяет представления ребенка об окружающем мире. Это особенно важно при работе с детьми с ранним детским аутизмом, с расстройствами аутистического спектра.

3). Рисование пальцами, ладонями, рисование по мокрой бумаге - данный способ создания изображений помогает детям, которые по той или иной причине не могут пока использовать изобразительные инструменты, поманипулировать с предлагаемыми изобразительными материалами, а с помощью взрослого обязательно получится создать какой-нибудь образ, например, соседского щенка или цыпленка из любимого мультфильма. В данном случае будет применен метод совместного творчества, дорисовывания того, что можно увидеть в детских мазках, каракулях. У ребенка формируется уверенность в собственных силах, появляется осознание собственного «я могу», «у меня получилось». Ребенок получает возможность увидеть яркие цвета, их перетекание друг в друга (при рисовании по мокрой бумаге), смешивание цветов, окрашивание воды в какой-либо цвет. Такие игры с красками на мокром или сухом листе бумаги помогают сглаживать тревожность, социальные страхи, подавленность. А работа в паре или в подгруппе позволяет ребенку получить опыт взаимодействия со сверстником или хотя бы установить эмоциональный контакт, получить удовольствие от работы вместе. Не все дети готовы рисовать пальцами и ладонками. Кто-то испытывает чувство брезгливости от тактильного контакта с краской, кто-то просто боится испачкаться, потому что мама будет ругать. Ведь некоторые родители ждут от своих детей рассудительности и сдержанности, считая ребенка маленьким взрослым, который должен отвечать за свои поступки.

Именно для этих детей «игры с грязью» служат профилактикой и коррекцией тревожности, социальных страхов, подавленности [1, С. 67].

4). Штриховка, каракули - является самым доступным и любимым упражнением для детей любого возраста. Однако чтобы данное занятие имело коррекционный эффект, его необходимо организовать особым образом. Ребенку можно предложить выбрать тот материал и цвет, который ему близок и нравится в данный момент, который совпадает с его настроением. Можно вместе с ребенком выбрать уже цветную основу или самостоятельно раскрасить белый лист бумаги. Затем в каракулях, созданных с помощью красок, мелков или карандашей можно постараться вместе что-то увидеть или дорисовать, если нужно. Если каракули получились чересчур грустными и мрачными (ну, настроение такое было), можно их развеселить веселой

улыбкой или солнечными лучиками. Ведь и настроение от веселых каракулей обязательно улучшится. Веселые каракули можно показать другим детям и вместе подумать, на что же это похоже. А с получившимся героем можно потом вместе поиграть или послушать сказку.

5). Рисование сухими листьями - с помощью листьев, клея ПВА и красок можно создавать разнообразные изображения. На лист бумаги клеим, который выдавливается из тубика, наносится рисунок. Затем сухие листья растираются между ладонями на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком. Лишние, не приклеившиеся частички стряхиваются. Образ, созданный с применением данной техники, получается объемным, «лохматым», пушистым, эффектным и привлекательным. Эти экологически чистые способы рисования обогащают сенсорные впечатления, снимают мышечное и эмоциональное напряжение.

6). Изображение с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов - использование мелких сыпучих материалов и продуктов: круп, вермишели, цветного песка и т.д. Дети высыпают на лист с клеем сыпучие материалы целыми горстями. Но при стряхивании «лишних» материалов изображение все равно останется только в месте приклеивания. При использовании данной техники у ребенка создается ощущение волшебства, сюрприза. Можно использовать и пшено, и горох, и фасоль, и гречку. Использование различных по размеру, цвету и фактуре круп позволяет разнообразить сенсорные ощущения, которые получает ребенок во время игры. Кроме этого, такие упражнения снимают моторное и эмоциональное напряжение, создают ощущение успешности и уверенности в себе. Ребенок может просто скользить ладошками по поверхности, может потопать кулачками (идет медвежонок по лесу), может попрыгать одним пальчиком, как зайчик и т.д. Ну а если что-то не получится или появится новое желание, ничего страшного, ведь всегда можно начать все сначала [5, С. 27]. Данная техника создания изображений подходит детям с выраженной моторной неловкостью, эмоциональным негативизмом, зажатостью, способствует безболезненно адаптироваться в новом пространстве, дарит чувство успешности.

7). Изображение предметами окружающего пространства. Рисовать можно практически любыми предметами, которые нас окружают: можно рисовать мягкой бумагой, резиновыми игрушками, кубиками, губками, зубными щетками, валиками палочками, нитками, соломинками, овощами, осенними листочками, ластиками и т.д.

8). Рисование песком - песок – та же краска, только работает по принципу "света и тени", помогает выразить свое настроение, свои переживания и желания. Рисуя сухим или мокрым песком, ребенок познает мир, т.к. работа связана с самостоятельной экспериментальной и творческой деятельностью. Данный вид творчества как средство коррекции позволяет ребенку преодолеть чувство страха, выразить в рисунке, постройке эмоции, дает свободу, вселяет уверенность в своих силах. Рисуя, строя замки из песка, разыгрывая сказки, ребенок развивает тактильные ощущения, раскрепощается, проигрывает волнующие его ситуации.

Выводы. Все арт-терапевтические методики, используемые в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, направлены на коррекцию личностной сферы ребенка, его моторных и коммуникативных навыков. Развивать ребенка, в том числе с ОВЗ, можно через разные виды деятельности. Однако больше возможностей при решении коррекционных задач проявляется при включении ребенка с ОВЗ в художественно-продуктивную деятельность, когда ребенок, непосредственно и увлеченно играя с предлагаемыми материалами, взаимодействует с различными текстурами, с огромным выбором цветов и оттенков, задействует мелкую моторику рук, учится выражать себя и понимать других. Конечно, очень важным является приобщение родителей к проводимой коррекционной работе с использованием методов арт-терапии.

Наиболее сенситивным для использования арт-терапевтических методик в коррекционной работе с данной категорией детей с ОВЗ является ранний возраст. В этом возрасте у ребенка еще формируются речевые, двигательные навыки, элементарные умения в художественных видах деятельности, развивается самосознание, что является основой для использования арт-терапевтических методик.

Литература:

1. Горичева В.С., Нагибина М.И. Сказку сделаем из глины, теста, снега, пластилина. Москва, «Академия развития», 2008 - 192 с.
2. Дрезнина М. Игры на листе бумаги. Москва, «Искатель», 2008 - 79 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми С.Пб, «Речь», 2007 - 160 с.
4. Толкова Н.М. «Формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения игровых технологий» Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. - Вып.58. - Ч.3. - 380 с. С. 253-256
5. Фатеевой А.А. Рисуем без кисточки. Ярославль, «Академия развития», 2006 - 98 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Харченко Светлана Альбертовна
Иркутский государственный университет (г. Иркутск)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества магистерских диссертационных работ, а именно, корректному описанию научно-методологического аппарата. Представлена структура методологии педагогического исследования, а также описание содержательных характеристик таких его компонентов как актуальность, проблема, тема, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и методологическая основа.

Ключевые слова: методология педагогического исследования; компоненты педагогического исследования; актуальность; проблема; тема; объект и предмет исследования; цель; задачи; гипотеза; методологическая основа.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the quality of master's theses, namely, the correct description of the scientific and methodological apparatus. The structure of the pedagogical research methodology is

presented, as well as the description of the content characteristics of its components such as relevance, problem, topic, object of research, its subject, purpose, tasks, hypothesis and methodological basis.

Keywords: pedagogical research methodology; components of educational research; relevance; problem; theme; object and subject of study; target; tasks; hypothesis; methodological basis.

Введение. Проблема повышения качества педагогических исследований в настоящее время не теряет своей актуальности. Анализ содержания выпускных квалификационных работ студентов, обучающихся в магистратуре, а также практика руководства их исследовательской деятельностью, свидетельствуют о недостаточной сформированности, либо отсутствии у обучающихся специальных умений в области исследовательской работы. В этой связи миссию методологии научного исследования можно определить как направленность на помощь педагогу-исследователю, в то время как ее основной задачей становится методологическое обеспечение исследовательского труда.

Разработка стратегии исследовательского поиска традиционно определяется как наиболее трудный этап деятельности: чаще всего педагоги-исследователи указывают на свою неготовность к осмыслению и корректному описанию научно-методологического аппарата исследования, отражаемого во введении. Поэтому возникает необходимость в описании содержательных характеристик компонентов педагогического исследования.

Изложение основного материала статьи. Логика введения при отсутствии строгой однозначности в значительной мере задана, отвечая тем самым определенным требованиям. Так, введение диссертации включает в себя следующие компоненты (разделы): актуальность темы исследования; противоречие(я), позволяющее(ие) сформулировать проблему исследования; проблема исследования; объект и предмет исследования; цель исследования; гипотеза исследования; задачи исследования; методологическая и теоретическая основы исследования; методы исследования; база и этапы исследования; научная новизна исследования; теоретическая и практическая значимость исследования; достоверность и обоснованность результатов; апробация и внедрение результатов исследования; положения, выносимые на защиту; структура диссертации.

З. К. Меретукова справедливо отмечает, что вопрос последовательности некоторых из них решается учеными по-разному. Так, например, автор приводит мнение Ф. А. Кузина, который считает, что объект и предмет исследования желательно формулировать до определения цели. Существует и точка зрения, согласно которой операцию целеполагания лучше проводить после определения проблемы исследования. В любом случае, учёный указывает на необходимость выстраивания и демонстрации логической смысловой связи между всеми компонентами введения в их описаниях. С этой целью следует тщательно сопоставлять формулировки содержания всех компонентов введения, которые должны быть объединены общей идеей [3].

Целью данной статьи является содержательное описание таких компонентов введения, как актуальность, проблема, тема, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и методологическая основа исследования. При этом мы будем опираться на мнение В. В. Краевского, который считает необходимым сделать перечисленные компоненты (характеристики) действенным средством методологической рефлексии педагога-исследователя. Для этого, полагает ученый, целесообразно представить их не в виде дефиниций, а в форме вопросов, которые имплицитно содержатся в каждом из них. Именно в таком, по необходимости упрощенном, но зато целенаправленном виде, а не в форме многослойных определений, они только и могут "работать" на рефлексию исследователя [2].

Научное исследование традиционно начинается с обоснования актуальности темы. Обоснование актуальности исследования предполагает получение ответа на вопросы: «Почему данную проблему нужно в настоящее время изучать? Почему требуется разрабатывать данную тему?».

Следует различать актуальность научного направления в целом (например, формирования у учащихся учебных умений и навыков или способов реализации воспитательной функции обучения), с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления - с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело - обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке.

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи [2].

З. К. Меретукова, в свою очередь, также подтверждает, что при обосновании актуальности темы исследования часто допускается подобная методологическая ошибка: обосновывается актуальность не конкретно выбранной темы, а направления исследования как целой области.

Обоснование актуальности темы исследования предполагает:

1) выявление и обозначение фактов, обстоятельств, обостряющих, актуализирующих выбранную тему и сформулированную проблему;

2) обозначение задач общества в связи с выявленными и обозначенными фактами; задач, стоящих перед исследователем и решение которых будет способствовать устранению указанных нежелательных фактов;

3) обозначение того, что уже сделано в данном направлении в науке и что, какие стороны вопроса остаются нерешенными.

На этом фоне формулируется противоречие как несоответствие между сущим и должным. Выявленное противоречие может иметь место как в теории, так и в практике. В методологической литературе предлагается лексическое оформление противоречия следующими оборотами речи: «Без знания... сейчас невозможно... В то же ... до сих пор не разработаны...», или «Таким образом, имеет место противоречие между необходимостью применения ... подхода, и отсутствием методик выявления...» и т.п. На основании выявленного и сформулированного противоречия формулируется и *проблема* [4].

Проблемой научного психолого-педагогического исследования выступает нечто неизвестное в науке. Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическом осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречие процесса познания на его исторически определенном этапе, т. е. ситуации. Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач.

Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить следующие процедуры:

- 1) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;
- 2) установить, имеются ли эти знания в науке, если знания есть и их необходимо только отобрать и систематизировать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний нет, то возникает проблема;
- 3) для выделения проблемы изучить то, что известно, включая смежные вопросы;
- 4) обобщить результаты анализа и вычленив главное противоречие, которое и необходимо сформулировать как проблему. Иными словами, выразить, что вы уже знаете в целом; то, чего вы еще не знаете в конкретике: по содержанию, структуре, механизмам и т. д. Заключенное противоречие должно найти отражение в теме, формулировка которой фиксирует этап уточнения и ограничения рамок проблемы [5].

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением *объекта и предмета исследования*. Объект исследования – это совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это некий процесс, некое явление, на который обращено внимание исследователя [1].

В педагогических исследованиях объектами обычно становятся процессы формирования качеств личности, процессы обучения и воспитания, деятельность субъектов образовательного процесса, процесс становления новой образовательной системы и т. д.

В предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. Предмет указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание. На последнее утверждение стоит обратить особое внимание. Дело в том, что в объекте исследования объективно могут сосуществовать несколько предметов одновременно. Задача исследователя заключается в том, чтобы выделить один предмет, исследование которого позволит получить новое знание о решении поставленной проблемы. Поэтому определение предмета исследования означает: установление границ поиска; предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях; допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами [5].

Предмет указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание, и т. д. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется следующий предмет: исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся. Другими словами, определяя объект исследования, следует ответить на вопрос: «Что рассматривается?» Предмет же исследования обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются. Точное определение предмета избавляет исследователя от попытки «объять необъятное», сказать об объекте, имеющем неограниченное число элементов, свойств, отношений, все, в том числе и новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений [1].

З. В. Мереутова предостерегает исследователей о возможности допущения методологической ошибки: в формулировке темы указываются два и более предмета исследования. В исследовании могут быть два объекта, но предмет исследования может быть только один. Например, тема: «Условия использования межпредметных связей в профориентации на рабочие профессии». Здесь исследователь окажется перед сложностями: необходимость анализировать и описать всю имеющуюся литературу и по проблеме педагогических условий, и по проблеме межпредметных связей, и по профориентации. Это осложнит разработку методологического аппарата и методику исследования и практически невозможно качественно выполнить исследовательскую работу [4].

Непосредственными характеристиками научно-исследовательской деятельности являются *цель и задачи исследования*. Цель – это представление о результате. Ставя перед собой цель, исследователь ставит перед собой вопрос: какой результат я хочу получить? Намечая логику исследования, автор формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута [2].

Формулировку цели рекомендуется обычно начинать словами: разработать (модель, методику, критерии, основы и т.д.); обосновать, выявить и т.п. Считается не совсем оправданным употребление слова «путь» (обосновать пути...), поскольку это неопределенность, расплывчатость. По сути цель исследования – это создание новой концепции для решения той или иной проблемы.

После определения объекта, предмета и цели исследования строится (формулируется) *гипотеза исследования*. Формулируя гипотезу, исследователь по сути строит предположение о том, каким образом он намерен достичь поставленной цели [4]. Отсюда вопрос: «Каким путём, за счет чего можно получить искомый результат?».

По мнению В. В. Краевского, гипотеза – это предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. В процессе разработки гипотеза развертывается в систему, или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Уже поэтому для того, чтобы выдвинуть гипотезу, нужно уже достаточно много знать об исследуемом объекте. Только тогда можно выдвинуть предположение или какое-либо теоретическое представление, которое нужно доказать. Задача исследователя, разрабатывающего гипотезу, состоит в первую очередь в том, чтобы показать, что не очевидно в объекте, что он видит в нем такого, чего не замечают другие. Научные истины всегда парадоксальны. Гипотеза, будучи средством перехода от старого знания к новому, неизбежно вступает в

противоречие с имеющимися представлениями. Во всяком случае то, что и так всем очевидно, что не требует доказательств - не гипотеза [2].

Структура гипотезы может быть двусоставной и трехсоставной. Гипотеза двусоставная, если состоит из утверждения и трех - четырех предположений.

Трехсоставная гипотеза включает:

- а) утверждение;
- б) предположение;
- в) научное обоснование.

Например:

- а) учебно-воспитательный процесс будет таким-то;
- б) если сделать вот так и так;

в) потому что существуют следующие педагогические закономерности.

Когда не формулируется научное обоснование, то есть третий компонент («в»), структура гипотезы становится двусоставной, т.е. состоит из утверждения и 3-х или 4-х предположений. Как отмечает Г. Х. Валеев, гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям:

- 1) требование логической простоты или логической непротиворечивости;
- 2) требование вероятности означает, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации;
- 3) требование широты применения предполагает, что из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений;
- 4) требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую;
- 5) требование научной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми;
- 6) требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена.

Наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций (умозаключений). Когда выявленные следствия соответствуют фактам, гипотеза признается основательной. Сформулированные цель и гипотеза логически определяют *задачи исследования*, которые чаще всего выступают как частные цели в конкретных условиях проверки гипотезы [4].

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно выделить основные. Их рекомендуется выделить сравнительно немного, не более 5-6. Однако обязательно должны быть выделены три группы задач. Чаще всего первая из основных групп задач – историко-диагностическая – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определения или уточнения понятий; вторая – теоретико-моделирующая – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования; третья – практически-преобразовательная – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций [1].

Формулировку задач исследования рекомендуется начинать словами: изучить, проанализировать, выявить, определить, разработать, экспериментально проверить, осуществить и т.д.

Далее во введении раскрываются *методологические основы диссертационного исследования*. В качестве методологической основы обычно обозначаются те философские концепции, теории и положения, которые легли в основу исследования, ведущие идеи, положения материалистической диалектики, гносеологии. Кроме методологической основы и методологических подходов в научном аппарате диссертации необходимо указать и *теоретическую основу (или основы) исследования*.

В качестве теоретической основы исследования указываются разработанные в исследуемой отрасли науки фундаментальные теории, концепции, идеи, к примеру, концепция проектирования педагогических систем, концепция личностноориентированного образования, теории личности (в психологии), концепция биосоциальной природы и социальной сущности человека, теория творчества, культурологическая концепция содержания образования и др.

Допускается вариант объединения в одну рубрику теоретико-методологических основ исследования. Но такой вариант затрудняет определить, в состоянии ли исследователь разграничивать, различать методологическую основу и теоретическую основу. А их надо различать [4].

Указывая методологическую базу и теоретические основы исследования, исследователь заявляет о том, что он опирается на них, что они не случайно представлены в исследовании, набор их корректен и закрывает «поле» проблемы объекта и предмета исследования. Теоретико-методологическая база – это исходная платформа, в качестве ее основных положений берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы) [5].

В некоторых диссертационных работах, а также научных работах студентов иногда допускается такая методологическая ошибка при указании теоретической основы исследования: в них пишется, что теоретической основой исследования явились *труды ...* и перечисляются фамилии ученых. Необходимо понять, что не труды ученых сами по себе являются теоретической основой исследования, а те концепции, идеи, теории, которые выдвинуты авторами в этих трудах, и, соответственно, надо указать названия этих теорий, концепций [3].

Выводы. Понятно, что логика каждого исследования уникальна и специфична. Вместе с тем, полагаем, что представленные в статье характеристики структурных компонентов педагогического исследования, определяющие последовательность и корректность исследовательских действий, повысят эффективность научного поиска и приведут к истинным результатам.

Литература:

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования пед. учеб. заведений. – 7-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

3. Меретукова З. К. К вопросу о научно-методологическом аппарате педагогических исследований // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. С. 144-148. [Электронный документ] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodologicheskii-apparat-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения 10.01.2019).

4. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования: Учебное пособие для студентов, занимающихся НИР и аспирантов. - Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 2003. – 244 с.

5. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» – М.: Изд-во "Флинта", 2016. – 204 с. [Электронный документ] // URL: <https://www.litres.ru/ludmila-shipilina/metodologiya-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy-uchebnoe-posobie> (дата обращения 12.01.2019).

Педагогика

УДК 796,2

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

студентка Слюзнева Ксения Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Агаев Натиг Фарман оглы

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

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ИЛИ СПОРТОМ НА УМСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА И ЕГО УСПЕВАЕМОСТЬ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о влиянии двигательной активности на успеваемость студентов. Рассматриваются положительные и отрицательные стороны данного влияния. Авторы дают рекомендации по умеренному и полезному совмещению физических и интеллектуальных нагрузок. Проводится практическое исследование, выявляющее значимость данного вопроса.

Ключевые слова: двигательная активность, физические нагрузки, интеллектуальное развитие.

Annotation. The article raises the question of the influence of motor activity on the academic performance of students. The positive and negative sides of this influence are considered. Also in the article recommendations on moderate and useful combination of physical and intellectual loads are given. A practical study is carried out to reveal the importance of this issue.

Keywords: motor activity, physical activity, intellectual development.

Введение. Одной из главных проблем современного общества является формирование здорового образа жизни населения. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» приоритетной считает такое направление государственной демографической политики, как «сохранение и укрепление здоровья населения, увеличение роли профилактики заболеваний и формирование здорового образа жизни». В данном документе говорится о том, что «основой пропаганды здорового образа жизни должно стать, наряду с информированием о вреде низкой физической активности, нерационального и несбалансированного питания, потребления алкоголя, табака, наркотических и токсических веществ, обучение навыкам по соблюдению правил гигиены и режима труда, учёбы, режима и структуры питания» [1].

Изложение основного материала статьи. Двигательная активность – залог полноценного здоровья любого человека. В наши дни сидячий образ жизни у многих вошел в привычку. Рабочие будни утомляют среднестатистического человека, так, после 10-ти часового рабочего дня, не учитывая различных задержек и рабочих авралов, которые отнимают еще больше сил, времени и нервов, у человека не остается энергии на занятия спортом или физической культурой.

Однако такой образ жизни будет способствовать развитию заболеваний разного характера. Для ведения здорового образа жизни и поддержания полноценной жизнедеятельности человеку необходима смена обстановки. Не зря говорят, что лучший отдых – это смена деятельности.

Качество жизни человека зависит в равной степени от оказываемого внимания как интеллектуальному, так и к физическому воспитанию. Поступление человека в высшее учебное заведение кардинально меняет его привычную среду, возникают сложности в адаптации. Такой напряженный период в жизни студента рассматривается исследователями как стрессовая ситуация. Сложности адаптационного процесса вызывают проблемы как личностно-социального характера, так и вызванные в процессе психофизического развития (А.В. Сиомичева, Ю.С. Бабахан, Н.В. Тарабарина, Е.Ю. Шлюбуль, Е.О. Лазебная и др.) [2]. Отмечается, что именно в студенческий период оптимизируются все функциональные системы организма. В связи с этим у студентов появляется потенциальная возможность участвовать в различных сферах деятельности длительное время. Но для такого образа жизни необходимо соблюдение правильного питания, режима двигательной активности и отдыха, сна и т.д. [4].

Важно разобраться в степени влияния физических нагрузок на интеллектуальную деятельность студентов. Снижающиеся показатели здоровья молодого поколения в наше время вынуждают вносить в образовательные программы дополнительные часы для занятий физической культурой. Это необходимо для того, чтобы студенты на протяжении учебной деятельности в высших учебных заведениях привыкали к смене деятельности и не забывали про свое физическое состояние. Занятия физической культурой для студентов также необходимы потому, что многие подростки, вошедшие в студенческую жизнь, отдают себя полностью учебе, что позднее негативно сказывается на состоянии здоровья, так как часто у студентов сбивается график приема пищи и режим сна.

Как правило, человек, внимательный к своему здоровью и физическому воспитанию, более ответственно подходит к соблюдению собственного режима труда, обучения и отдыха, что помогает, в первую очередь, лучше усваивать информацию и быть более сосредоточенным на учебных занятиях.

Е.И. Теплухин, автор статьи «Взаимосвязь между физическим и умственным воспитанием студентов» [9], в своем исследовании выделил несколько важных для студентов качеств, развивающихся при занятиях физической культурой и спортом:

– Одно из наиболее важных качеств, которое развивается при физическом занятии, – это внимание. Физическая культура и занятия спортом зачастую включают в себя ряд сложнокоординированных упражнений, которые требуют концентрации на их выполнении, что способствует развитию концентрации и внимательности в других видах деятельности.

– Следующие качества – находчивость и быстрота соображения. Данные качества развиваются при занятиях спортивными играми, где требуется быстро обдумать следующее действие, а зачастую еще и обхитрить соперника. Также данное качество значительно развивается в различных видах единоборств.

– Последнее выделенное качество – мышление. Автор считает, что данное качество развивается при необходимости вести поиск причин удачных и неудачных движений, осмысливать их цель, структуру и результат.

На указанных качествах, развивающихся в процессе занятий спортом или физической культурой, список не останавливается. Кроме формирования названных качеств можно назвать еще несколько положительных аспектов, таких как:

– Развитие стратегического мышления. Начиная от элементарных занятий физической культурой до серьезных тренировок по различным видам спорта, в каждом роде подобной деятельности можно выделить начала стратегического мышления. Если в простых упражнениях стратегический аспект прослеживается в минимальных показателях, то в ряде спортивных игр или в разных видах единоборств стратегическое мышление просто необходимо. В таких видах спорта нужно не только продумать свои будущие действия, но и обдумать действия наперед соперника. В обсуждаемой теме влияния физических нагрузок на умственное развитие факт развития стратегического мышления является одним из самых важных. Это связано с тем, что данный вид мышления имеет огромный фактор влияния на интеллектуальное развитие. Здесь нельзя не привести в пример всем известную игру – шахматы. Данная интеллектуальная игра признана одним из видов спорта, в котором важнейшую роль играет стратегическое мышление.

– У молодого человека, занимающегося физической культурой и спортом, более развито чувство времени, так как совмещение учебного процесса с занятиями физической культурой и спортом, заставляет более тщательно продумать свою занятость, а это требует особой организации режима дня.

Аспекты, представленные выше, показывают внешнюю сторону данного влияния. Обратимся к рассмотрению состояния организма во время занятий спортом.

Актуальность данного вопроса находит подтверждение в литературе [1, 5]. С середины XIX века энергетические затраты организма на разные виды деятельности, а также доля мышечной активности человека сократились более чем в 180 раз. Если наши предки тратили примерно 5000 ккал, то в настоящее время человек расходует только около 1200-2000 ккал (при занятиях физическим трудом), еще меньше ккал затрачивает человек умственного труда.

Умеренная, не разрушающая нагрузка способствует стимуляции многих органов и тканей организма, в том числе к стимуляции работы нервных клеток мозга, а также к ускорению развития и разветвления нейронных отростков (дендритов).

Изначально исследователи предполагали, что такое влияние распространяется только на те участки мозга, которые являются ответственными за двигательные функции организма. Но после ряда исследований ученые пришли к выводу, что данный эффект распространяется и на другие участки нашего мозга, ответственные за обучение, мышление и память. Во время физической активности начинают расти нейронные связи, отвечающие за разные функции организма, в том числе интеллектуального характера, именно их рост и развитие объясняют интеллектуальные процессы. Данное влияние обусловлено тем, что:

– во время физической активности усиливается кровообращение, что снабжает мозг питательными веществами;

– усиленное и активное дыхание снабжает мозг кислородом, который необходим для продуктивной работы [7, с. 84].

Существует мнение, что профессиональным спортом занимаются люди, которые далеки от интеллектуальной деятельности. Но статистика показывает, что это мнение является ложным. Если изучить биографии выдающихся спортсменов, то можно обнаружить, что многие из них весьма разносторонние личности.

С другой стороны, факт отрицательного влияния на интеллектуальное развитие подтвержден многими исследованиями и примерами. Негативное влияние чрезмерных физических нагрузок на умственное развитие обусловлено тем, что:

– многим спортсменам, которые тренируются упорно с самого детства, не хватает времени на интеллектуальное развитие. Все их время обычно плотно заполнено тренировками, разъездами, соревнованиями, олимпиадами и другими подобными мероприятиями. На умственное развитие у таких людей с детства нет ни сил, ни времени;

– умеренные нагрузки в профессиональном спорте соблюдаются не всегда. Зачастую спортсменам приходится испытывать чрезмерно высокие нагрузки, что негативно воздействует на организм и отрицательно сказывается на нервной системе. Поэтому в профессиональном спорте такие нагрузки часто приводят к тому, что становятся не полезными, а вредными;

– также интеллектуальное развитие спортсмена зависит от его потенциала в данной деятельности. Если после тренировок человек занимается умственной деятельностью, потенциал его развития высок и он использует его в полной мере как в спорте, так и в свободное от тренировок время. Но есть обратный пример – люди, которые после нагрузок занимают свой досуг совершенно бесполезной деятельностью (например, просмотр телевизора, компьютерные игры), чаще деградируют.

В наше время выделено несколько видов спорта и двигательной активности, которые оказывают благоприятное влияние на здоровье и жизнедеятельность человека.

Во-первых, к одному из видов щадящего спорта можно отнести гимнастику. Любые, даже самые простые гимнастические упражнения способствуют улучшению кровообращения и усилению питания головного мозга.

Ходьба также является благоприятным примером двигательной активности, особенно если говорить о ходьбе на свежем воздухе или даже в лесу. При таких прогулках мозг человека насыщается кислородом, а такое обогащение необходимо каждому, так как кислородное голодание равносильно деградации.

Ярким примером положительного влияния спорта на здоровье является плавание. В данном виде спорта нагрузка идет на все группы мышц в совокупности с дыхательными упражнениями. Это благоприятно сказывается на развитии мозга.

Благоприятное влияние на здоровье и интеллектуальное развитие оказывают занятия танцами, йогой и дыхательной гимнастикой. Если говорить об игровых видах спорта, то положительно сказываются на здоровье и развитии такие виды спорта, как волейбол, теннис, бадминтон и другие, где низкий риск получения серьезных травм.

Обозначенные выше виды физической активности вполне доступны студенчеству: совмещение учёбы и занятий физической культурой и спортом способствует оздоровлению организма, сохранению хорошей физической формы и активности, что, несомненно, окажет положительное влияние на умственной деятельности студентов

Для того чтобы люди в наше время были развиты и физически, и интеллектуально, необходимо с самого детства приучать их к физической нагрузке, которая положительно влияет как на здоровье, так и на процессы обучения. Также необходимо с детства показать, что смена деятельности оказывает благоприятное воздействие на организм и мыслительные процессы.

Общественный совет при Министерстве здравоохранения РФ предлагает увеличить в школах количество уроков физкультуры с трех до шести в неделю, а для взрослых ввести производственную гимнастику, сообщает газета «Известия». Также член общественного совета, вице-президент «Лиги здоровья нации» Виктор Антюхов, говорит о том, что наше поколение является самым малоподвижным в истории человечества. Он считает, что нужно большее количество уроков физкультуры – хотя бы один урок в день [3].

Возможно, такое изменение количества учебных часов, выделяемых на занятия физической культурой, имело бы положительное влияние. Но школьная система не потерпела бы таких резких изменений в учебной программе. Поэтому с 2011 учебного года Минобрнауки России по согласованию с Минздравом России в объеме недельной учебной нагрузки общеобразовательных учреждений всех видов и типов был введен третий час физической культуры.

С целью подтверждения положений о положительном влиянии двигательной активности, занятий физической культурой или спортом на умственную деятельность студента и его успеваемость, был проведен опрос, в котором участвовали студенты «Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет)», «Нижегородского государственного технического института им Р.Е. Алексеева», а также студенты из «Нижегородской академии министерства внутренних дел Российской Федерации». Участие студентов из академии МВД играет важную роль в опросе, так как основную часть студентов составляют спортсмены. В данном случае они являются ярким примером совмещения интеллектуальной деятельности с физическим развитием.

Участие в опросе принимали 44 человека, из которых 9 человек мужского пола, остальные 35 – женского. В опросе преобладали ответы студентов, возраст которых в диапазоне от 19 до 21 года: 8 человек (18,2%) – 18 лет, 13 человек (29,5%) – 19 лет, 9 человек (20,5%) – 20 лет, 4 человека (9,1%) – 21 год, а также 8 человек (18,2%) – более 21 года и 2 человека (4,5%) – менее 18 лет.

В опросе принимали участие студенты с 1 по 5 курсы очной формы обучения. Студенты первого курса составили 25% (11 человек), студенты второго курса – 25% (11 человек), студенты третьего курса – 27,3% (12 человек), студенты четвертого курса – 18,2% (8 человек) и студенты 5 курса – 4,5% (2 человека).

Вопрос о количестве занятий спортом показал, что большая часть имеет физическую нагрузку от 2 до 4 часов в неделю, данный показатель составил 46%, то есть 20 человек. Также опрос показал, что 4 человека из опрошенных вообще не занимаются физическими нагрузками, что составляет 9%. Такое же количество студентов занимается спортом более 8 часов в неделю. И по 18% составляет доля тех, кто занимается физическими нагрузками менее одного часа в неделю, а также около 4-8 часов, что составляет по 8 человек на каждую группу.

Далее участникам опроса предлагалось дать оценку своей успеваемости. Результаты показали, что лишь одному человеку учеба дается очень тяжело, что составляет 2%, 4 человека (9%) стабильно имеют удовлетворительные оценки, среди опрошенных основную часть составляют хорошисты – 27 человек (61%) и 12 человек имеют отличные оценки, что составляет 27%.

Следующий вопрос был о внимании опрошенных к своему интеллектуальному развитию. Он показал, что самый большой процент составляют те, кто уделяет интеллектуальному развитию от 2 до 4 часов в неделю – 19 человек (43%), 15 человек (34%) уделяют от 4 до 8 часов, 7 человек (16%) уделяют внимание своему умственному воспитанию более 8 часов в неделю, остальные 3 человека (7%) уделяют внимание менее 1 часа в неделю.

Далее студенты отвечали на вопрос «Задумывались ли Вы над темой влияния физических нагрузок на успеваемость?». Результаты выглядят следующим образом: студенты склоняются к тому, что после физических нагрузок нет сил и желания заниматься умственной деятельностью (52%). С другой стороны, основная доля опрошенных (75%) считает, что смена деятельности имеет положительное влияние на наш организм. Также основная часть студентов (65%) задумывалась над вопросом влияния физической активности на успеваемость в обучении.

Также исследование показало, что, несмотря на то, что студенты задумывались над данной темой, лишь 20% из них знакомы с исследованиями по данной тематике.

Далее студентам был задан вопрос о том, считают ли они, что физические нагрузки каким-либо образом могут влиять на успеваемость. Результаты показали, что многие считают (65%), что после тренировки нет сил на интеллектуальную деятельность. Основная часть опрошенных (44%) согласна, что тренировки помогают нашему мозгу отдохнуть. Также результаты говорят о том, что малая часть не замечала влияния физической активности на интеллектуальную деятельность (14%).

В последнем вопросе требовалось высказать мнение, считают ли студенты, что чрезмерные физические нагрузки оказывают негативное влияние на обучение. Результаты показали, что 29% опрошенных считает,

что чрезмерные физические нагрузки имеют негативное влияние, 32% затрудняются ответить, а 39% считают, что нет негативного влияния на успеваемость от чрезмерных физических нагрузок.

Проведенное исследование даёт основание утверждать, что многие с среде студенческой молодёжи задумываются над вопросом влияния физической активности на интеллектуальные процессы, однако лишь небольшая часть студентов серьёзно подходит к данному вопросу. Тем не менее, больше половины опрошенных студентов уделяют время занятиям физической культурой спортом и считают, что смена деятельности полезна для организма. Получается, что теоретические аспекты частично подтверждены на практике.

Выводы. Формирование здорового образа жизни у студентов – одна из важнейших задач современного общества. Из-за значительного снижения двигательной активности и увеличения умственной деятельности современный человек потерял равновесие своего интеллектуального и физического развития. Поэтому важное значение имеет исследование о влиянии физических нагрузок на интеллект человека, а в частности студента. Таким образом, решение проблемы снижения здоровья молодого населения страны авторам видится в формировании у молодого поколения с детских лет умения рационального распределения физических и умственных нагрузок.

Литература:

1. Берг А.И. Кибернетика – наука об оптимальном управлении [Текст] / А.И. Берг. – М.; Л.: Энергия, 1964.
2. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // [Электронный ресурс] <http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools>
3. Информер новостей: [Электронный ресурс] // Образование – новости среднего, высшего образования. URL: <http://www.eduhelp.info/page/urokov-fizkultury-stanet-vdvoe-bolshe>. (Дата обращения: 06.12.2018).
4. Котова С.А. Психофизиологические механизмы обеспечения эффективности обучения студентов // С.А. Котова, монография. СПб.: ВВМ, 2011. 321 с.
5. Муравов, И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта [Текст] / И.В. Муравов. – Киев: Здоровья, 1989. – 272 с.
6. Научные основы физической культуры и здорового образа жизни: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко. - СПб.: СПбГТУ; БПА, 2001. – 348.
7. Попов Г. Н., Ширенкова Е. В., Серазетдинов О. З. Критерии здоровья: адаптация, социализация, индивидуализация // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2007. № 5 (68). С. 83-87.
8. Станкин М.И. Психолого - педагогические основы физического воспитания: Пособие для учителя. - М. : Просвещение, 1987- 224с.:ил.
9. Теплухин Е.И. Взаимосвязь между физическим и умственным воспитанием студентов // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2014.
10. Теплухин Е.И. Организация личностно ориентированного обучения на занятиях физической культурой в ВУЗе: проблемы и перспективы (Рубцовский индустриальный институт. - Рубцовск; Изд-во Алт. гос. ун-та, 2009 г. – 102 с.
11. 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. Т. 6. №2. С. 29.

Педагогика

УДК:371.01

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО–ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются процесс организации социально–правового воспитания обучающихся в учреждении дополнительного образования, его программное обеспечение. Социально–правовое воспитание представлено как особая составляющая всего образовательно–воспитательного процесса, имеющее своей целью передачу и сохранение общественно значимых, приемлемых норм социально–правового поведения и утверждения этих норм в качестве регуляторов взаимодействия между участниками жизнедеятельности социума. Проанализирована работа Центра детского и молодежного движения Ассоциация «Радуга» Дворца творчества детей и молодежи г. Оренбурга по реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально–педагогической направленности «Мы и право», имеющей положительные результаты социально–правового воспитания обучающихся.

Ключевые слова: социально–правовое воспитание, социализация, дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, социально–правовой опыт, социально–правовая компетентность, девиантное поведение, социально–правовая позиция.

Annotation. The article deals with the process of organization of social and legal education of students in the institution of additional education, its software. Social and legal education is presented as a special component of the entire educational process, which aims to transfer and preserve socially significant, acceptable norms of social and legal behavior and the approval of these norms as regulators of interaction between the participants in the life of society. The work of the Center of children and youth movement Association «Rainbow» Of the Palace of creativity of children and youth of Orenburg on implementation of the additional General educational program of the social and pedagogical orientation «We and the right» having positive results of social and legal education of students is analyzed.

Keywords: social and legal education, socialization, additional General educational program, social and legal experience, social and legal competence, deviant behavior, social and legal position.

Введение. Социально–правовое воспитание обучающихся является актуальным направлением системы воспитания в российских школах и учреждениях дополнительного образования. Организация социально–правового воспитания подрастающего поколения должна осуществляться в соответствии с современным состоянием социально–экономических, политических, культурных условий развития российского государства. Увеличение количества семей, находящихся в сложной жизненной ситуации способствует увеличению девиаций в поведении несовершеннолетних, попадания их в зону риска, криминализации. Как свидетельствует имеющийся опыт социально–педагогической деятельности, основное количество несовершеннолетних, склонных к девиантному поведению, как правило, из неблагополучных семей, малообеспеченных семей, семей социального риска. Такие дети, вне стен образовательных организаций, предоставлены сами себе.

Потребность общества в образованных, компетентных в различных областях гражданах, способствует тому, что социально–правовое воспитание стало неотъемлемой частью современной системы образования. В связи с этим необходимо целенаправленное создание социально–педагогических условий, способствующих посредством эффективно организованного социально–правового воспитания обучающихся, среди которых можно выделить программное обеспечение, являющееся средством активизации процесса социально–правового воспитания обучающихся, их позитивной социализации.

Изложение основного материала статьи. В современных трактовках образования отражается взаимообусловленное существование процессов социализации и индивидуализации в едином социальном пространстве жизнедеятельности обучающихся. Образование представляется как процесс социализации личности и представляет собой универсальный способ трансляции исторического опыта в различных областях жизнедеятельности. Оно является общим механизмом социального наследования, с помощью которого происходит объединение людей, передача и сохранение норм и ценностей общей жизни во времени.

Неотъемлемой частью данного процесса является социально–правовое воспитание. В данном контексте социально–правовое воспитание представляется как особая составляющая всего образовательно–воспитательного процесса, взаимодополняющая, взаимообогащающая весь процесс воспитания подрастающего поколения, но имеющее собственные цели и задачи. Так, социально–правовое воспитание, на наш взгляд, имеет своей целью передачу и сохранение общественно значимых, приемлемых норм социально–правового поведения и утверждения этих норм в качестве регуляторов взаимодействия между участниками жизнедеятельности социума. Формирование социально–правовой компетентности обучающихся является важным направлением в деятельности образовательных организаций, учреждений дополнительного образования [2].

Исходя из анализа программного обеспечения правового воспитания, составляя обновленную программу активизации процесса социально–правового воспитания обучающихся в образовательных организациях, мы учли тот факт, что в отечественной педагогической науке и практике накоплен разноплановый опыт, отражающий специфику педагогической организации процесса правового воспитания посредством реализации различных программ.

Нами были проанализированы имеющиеся программы («Путь к успеху», «Шанс», «Подросток и закон», «Новое поколение» и др.), направленные на организацию правового воспитания с обучающимися разных возрастов в учебной и внеучебной деятельности. Однако, единой программы (концептуальные основы, содержание, цель, задачи, структура, этапы реализации, ожидаемые результаты), направленной на социально–правовое воспитание, основой которого является социально–правовая компетентность, включающая когнитивный мотивационный, деятельностный компоненты, в процессе организации социально–правового воспитания, рассматриваемого нами как целостный социально–педагогический процесс, реализуемый в учебной и внеучебной деятельности обучающихся, склонных к девиантному поведению, обнаружено не было [1].

В ходе нашего исследования проблемы становления системы социально–правового воспитания обучающихся был сделан вывод о том, что в настоящее время недостаточным в педагогической, социально–педагогической, психологической практике является знание об организации взаимодействия с обучающимися, склонными к девиантному поведению. Наблюдается неудовлетворяющая запросам педагогов, социальных педагогов, психологов научно–методическая база, дающая возможность выбирать наиболее подходящие в общении с обучающимися, склонными к девиантному поведению, стратегии поведения и действий, алгоритмы принятия правильных решений в наиболее сложных ситуациях.

В связи с этим, решение данной проблемы нами виделось в программном усилении, на основе создания эффективной системы интеграции деятельности социальных институтов по социально–правовому воспитанию обучающихся, профилактике и предупреждению правонарушений несовершеннолетних, координатором которой являются педагог, социальный педагог, психолог образовательной организации. Особое место, на наш взгляд, в данном процессе принадлежит учреждениям дополнительного образования.

Учреждения дополнительного образования проводят большую работу по выполнению заказа общества, решают задачи, связанные с социализацией и индивидуализацией ребенка во внеучебной деятельности. Они являются не только институтами социализации, готовящими детей к успешному социальному функционированию, но и представляют собой особое пространство жизнедеятельности детей, где для них созданы условия, позволяющие каждому ребенку развивать способности к самопознанию, самоанализу, критическому мышлению, рефлексии, выбору своего поведения непосредственно через собственный социальный опыт [3].

Объединение обучающихся по интересам способствует: расширению и углублению знаний, умений и навыков в интересующей их области; активизирует познавательные процессы и творчество личности; обеспечивает эмоциональное удовлетворение, побуждает к длительным занятиям интересующей деятельностью.

Длительный процесс модернизации российской системы дополнительного образования детей затронул организацию внеучебной деятельности, изменил отношение к содержанию феномена воспитания в целом. В рамках изучения проблемы организации социально–правового воспитания обучающихся во внеучебной деятельности, нами рассматривалась деятельность учреждений дополнительного образования. Была проведена работа на базе Центра детского и молодежного движения Ассоциация «Радуга» Дворца творчества детей и молодежи г. Оренбурга.

Процесс социально–правового воспитания напрямую зависит от информированности обучающихся и их родителей. Важным аспектом деятельности правового направления Центра детского и молодежного движения Ассоциация «Радуга» является популяризация международных и внутригосударственных документов по защите прав детей. В процессе своей деятельности мы стремимся не только к популяризации положений различных документов, касающихся прав ребенка, но к тому, чтобы у обучающихся формировалось позитивное отношение к праву, накапливался положительный социально–правовой опыт, а также появлялось желание изучать основы права более подробно и углубленно. В Ассоциации «Радуга» много лет реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально–педагогической направленности «Мы и право», рассчитанная на 144 академических часа, имеющая положительные результаты по организации социально–правового воспитания обучающихся.

Данная программа направлена на формирование посредством организации социально–педагогической деятельности позитивной модели социально–правового поведения обучающихся, способного обеспечить им условия для нормальной адаптации и адекватного развития их личности в обществе, государстве, мире. Формирование подрастающего поколения, имеющего позитивную социально–правовую направленность, в обществе не может быть стихийным процессом. Этот процесс необходимо организовать, учитывая потребность подрастающего поколения в образовательных услугах, а также влияние микросоциума на процессы социализации личности, на инициативу и самостоятельность самих детей.

Актуальность программы «Мы и право» заключается в том, что особый смысл сегодня приобретает социально–правовое воспитание, являясь возможным средством решения проблемы отношений детей к себе, к миру и к людям, понимания, чувствования ими другого человека, особенно для обучающихся, склонных к девиантному поведению. Речь идет об отношении к людям, об ответственности за их дела и поступки, о повышенной ответственности за себя, без которой нет гражданственности и патриотизма. Организация социально–правового воспитания обучающихся является значимой составляющей общественной системы правового воспитания, направленной на формирование правовой культуры граждан, основанной на соблюдении правовых норм современного социума, на предупреждение девиаций в поведении подрастающего поколения. Одним из путей решения этой проблемы является развитие социально–правовой позиции обучающихся подросткового возраста.

Программа «Мы и право» по своим воспитательным возможностям способна оказать существенное влияние на социализацию и развитие личности подростка, накопление им социально–правового опыта, профилактику девиантного поведения у подростков. Детская организация создает условия для включения детей в социально значимую деятельность. Она является социальным институтом, обеспечивающим успешную реализацию социально–правовой активности воспитанников.

Федеральная целевая программа развития образования, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Программа развития воспитательной компоненты предусматривают создание демократической системы образования, что поможет противодействовать негативным социальным процессам, в том числе в подростковой среде.

Новизна рассматриваемой нами программы «Мы и право» проявляется, прежде всего, в использовании педагогом в процессе общения с воспитанниками партнерской позиции, являющейся адекватной возрастным и психологическим особенностям подростков, склонных к девиантному поведению, задачам развития, в первую очередь задачам формирования самосознания и чувства взрослости; во включении исследовательской и проектной деятельности в процесс обучения; в работе педагога по системе тьюторства, обеспечивающего социально–педагогическое сопровождение выбранного воспитанником направления исследовательской и проектной деятельности; в содействии в самоопределении обучающегося; в применении активных и интерактивных форм проведения занятий (тренинги, диспуты, конференции, вебинары и т.д.).

Наряду с этим, в программу в обязательном порядке включены технологии критического мышления, технологии на проявление у воспитанников толерантности, эмпатии, ответственности, профессионального выбора.

Педагогическая целесообразность программы «Мы и право» заключается в том, что организация деятельности ориентирована на обучающихся подросткового возраста, который предполагает формирование социально–правовой компетентности и социально–правовой активности, влияющих на самоопределение и самоутверждение, самореализацию личности.

Практическая значимость программы «Мы и право» заключается в том, что поиск и разработка принципиально новых подходов в формировании социально–правового сознания, социально–правовой позиции и опыта социально–правовой деятельности, выработка механизмов реализации данных компонентов в новых социальных условиях, способствуют правильной организации социально–правового воспитания в условиях учреждения дополнительного образования.

Ведущей целью программы является создание условий для организации социально–правового воспитания обучающихся, способствующего формированию социально–правового сознания, социально–правовой позиции и опыта социально–правовой деятельности. Определенные нами основные задачи, способствующие достижению поставленной цели, помогли сформировать у обучающихся систему знаний и умений, составляющих основу социально–правового сознания; знания о системе социально–правовой защиты несовершеннолетних; познакомить подростков, склонных к девиантному поведению, на практике со спецификой применения нормативно–правовой базы, касающейся защиты прав несовершеннолетних (встречи с представителями ОППН, КДН и ЗП, адвокатом и др.).

Посредством реализации программы «Мы и право» у обучающихся воспитывалось чувство гражданской ответственности, основанное на убежденности в необходимости знания законов человеческого сосуществования, знания своих прав и обязанностей; развивались навыки общения на основе построения своего поведения в соответствии с социально–правовыми знаниями; формировалась правовая культура, электоральная культура, представления о принципах демократии, об уважении к правам человека и свободе личности; происходило формирование устойчивой социально–правовой позиции.

Рассматриваемая нами программа «Мы и право» позволила развить у обучающихся устойчивое отношение к негативным воздействиям нравственного, социально–правового характера на основе полученного в процессе участия во внеучебной деятельности социально–правового опыта; организовать значимую социально–правовую и полезную деятельность для подростков, склонных к девиантному поведению, адекватную их интересам и способностям. Логичным завершением освоения программы «Мы и

право» является организация профильной смены в загородном детском оздоровительном лагере для обучающихся подросткового возраста, склонных к девиантному поведению.

Выводы. Таким образом, программное обеспечение социально-правового воспитания обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования должно быть направлено на то, чтобы всеми участниками соблюдались основные дидактико-психологических принципы общения с обучающимися, склонными к девиантному поведению, их родителями, учитывался имеющийся педагогический опыт, осуществлялась интеграция усилий различных социальных институтов в решении данной проблемы. Оценка знаний и деятельности обучающихся по усвоению содержания программы «Мы и право» было осуществлено на основе комплексного контроля теоретической и практической подготовленности, отражающей степень усвоения систем теоретических знаний, степень развития личностных качеств, уровень сформированности прикладных умений.

Литература:

1. Черемисина А. А. Социально-правовое воспитание школьника как целостный социально-педагогический процесс / А. А. Черемисина / Наука и образование: история, современность, перспективы. Материалы и статьи VII Международной научно-практической конференции, посвященной 210-летию казанского университета (Казань, 26 декабря 2014 г.) / Сост. и науч. ред. Р.Ш. Маликов. – Казань: Изд-во «Отечество», 2014. – 136 с. С. 39 – 41.

2. Черемисина А. А. Социально-правовое воспитание школьника на компетентностной основе: теория и опыт реализации / А. А. Черемисина / Образование и учитель XXI века: проблемы, перспективы развития. Всероссийская научно-практическая конференция. Оренбург, 6–7 октября 2010 г.: сб. статей: в 2 т. / науч. ред. проф. В. Г. Рындак; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. Т. 2. – 236 с. – С. 175 – 181.

3. Черемисина А. А. Теоретические аспекты социально-правового воспитания школьников на компетентностной основе / А. А. Черемисина / Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №4 (6). – 540 с. С. 534 – 537.

Педагогика

УДК: 378.4:005.7

кандидат экономических наук Шамшович Валентина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат экономических наук, доцент Фаткуллин Николай Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе анализируются изменения в образовательном процессе, связанные с влиянием современных цифровых технологий. Одной из ключевых особенностей современной образовательной среды является существующее противоречие между классическим сформированным набором научных дисциплин по направлению подготовки специалиста и постоянно обновляющимся набором компетенций, необходимых для его практически успешной деятельности в данном направлении. Развитие электронного обучения, и такой ее формы как сетевая, не являясь абсолютной панацеей, тем не менее, могут способствовать разрешению данной проблемы. В то же время, для успешной ее реализации требуется, во-первых, соответствующая нормативная база и во-вторых – готовность самих участников образовательного процесса в таком формате активно участвовать в нем.

Ключевые слова: сетевое обучение, сетевые образовательные программы, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. In work the changes in educational process connected with influence of modern digital technologies are analyzed. One of key features of the modern educational environment is the existing contradiction between the classical created set of scientific disciplines in the direction of training of the expert and constantly renewed a set of the competences necessary for almost successful activity in this direction. Development of electronic training, and its such form as network, without being absolute panacea, nevertheless, can promote permission of this problem. At the same time, for its successful realization it is required, first, the corresponding regulatory base and secondly – readiness of participants of educational process in such format actively to participate in it.

Keywords: network training, network educational programs, individual educational trajectory.

Введение. Современное представление об образовании претерпевает стремительную трансформацию. Данный процесс, как показывают реалии сегодняшнего времени, обуславливается лавинообразным развитием технологий и, в первую очередь, цифровых и информационных. Нынешнее поколение обучающихся в школах и университетах во многом раньше, чем писать и говорить, освоило ряд электронных гаджетов и в дальнейшем эта тенденция, очевидно, будет только усиливаться. Все это служит причиной того, что классическая система региональных, государственных и международных университетов уже фактически не в состоянии отвечать в полной мере запросам современных молодых людей и их потенциальных работодателей.

Существующая реальность диктует необходимость освоения всеми участниками образовательного процесса новых знаний, технологий, при этом, как показывает практика, на второй план отходит формальное владение бумажными сертификатами в прежние время действовавшее, как правило, на протяжении всей жизни их обладателями. Одновременно с этим, развитие технологии блокчейна, больших данных и т.п. ведут к усилению тенденций по формированию множества банков электронных лицензий, сертификатов и пр. как подтверждений квалификации сотрудника. Причем стремительное развитие технологий вынуждает

последнего перманентно повышать свою квалификацию, тем самым оставаясь конкурентоспособным в некоторой рассматриваемой сфере.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время современные информационно-коммуникационные технологии позволяют обучающемуся не ограничиваться лишь стенами одного, пусть и самого технологичного университета. Существует множество возможностей для построения своей собственной индивидуальной образовательной траектории. Данное условие обуславливается тем фактом, что стандартный классический набор дисциплин образовательных учреждений в настоящее время, как правило, не отвечает требованиям, предъявляемым к потенциальным сотрудникам высокотехнологичных мировых компаний. Как отмечается в исследовании [3, с. 22]: «Фактически основная часть российских вузов концентрируется только на преподавании и является тем, что в мире называется «teaching universities». Большинство их преподавателей не ведет исследований и проектов. В результате подавляющее количество вузов играет сегодня незначительную роль в инновационном развитии регионов и отраслей». Отметим, что параллельно с этим, вчерашний выпускник школы рано или поздно, но начинает достаточно четко осознавать ограниченность своих временных, и прежде всего и финансовых возможностей и, следовательно, склонен к выстраиванию своей образовательной стратегии наиболее оптимальным, насколько это возможно, способом – при минимизации временных и финансовых затрат.

Наряду с этим необходимо отметить и существование следующих тенденций в системах образования [1]: система профессионального образования не полностью соответствует потребностям рынка, высшее образование слабо интегрировано с научной деятельностью и др. В работе [3, с. 13] прямо указывается: «Фактически учащиеся, вступая в систему образования, занимают в ней роль исполнителей образовательных программ, сформированных без их участия. Это ведет к низкой активности учащихся и снижению эффективности обучения, к феномену, когда целью обучающихся (от школьников до студентов) становится не получение полезных для себя знаний и умений, а получение формальных документов об образовании. Образование, построенное таким образом, не выявляет и не развивает способностей и талантов обучающихся, закладывает неоптимальные образовательные траектории, что радикально снижает его социальные и экономические эффекты». Таким образом, для обеспечения качества учебного процесса необходима модернизация структуры и содержания системы образования, в результате которой становятся очевидными преимущества сетевого взаимодействия. Повсеместный доступ к интернет-ресурсам, интеграция массовых открытых курсов в учебный процесс вузов позволяет обеспечить конкурентоспособность, сотрудничество, повышение престижа учебного заведения, доступность, вариативность и качество образовательного процесса.

Фактически, те изменения, которые происходят в системе образования, способствуют поиску новых форм и моделей взаимодействия, которые позволяют улучшить качество образовательных услуг, предоставляемых обучающемуся на протяжении всего процесса обучения. Так, например, сетевое взаимодействие в процессе обучения, в свете решения задач обеспечения равного доступа к высшему образованию всем слоям населения и лицам с инвалидностью, может стать важнейшим ресурсом развития и повышения эффективности системы образования. Сетевое взаимодействие – это совместная деятельность образовательных организаций, направленных на повышение качества учебной деятельности при использовании информационно-коммуникационных технологий, инновационно-методических и кадровых ресурсов. Однако при этом требуется отработать формат сетевого взаимодействия, основанного на объединении интеллектуальных, инфраструктурных и материальных ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также инновационно-ориентированных производственных компаний для достижения синергетического эффекта в формировании и использовании ресурсов для повышения качества подготовки специалистов и повышение степени соответствия направлений подготовки потребностям высокотехнологичной промышленности. Рассмотрим данный вопрос, в силу его практической важности, более подробно.

Нормативное обеспечение сетевого взаимодействия регламентируется на федеральном уровне:

– Статья 15 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указывает на то, что образовательные программы могут быть реализованы в сетевой форме. Сетевое взаимодействие, аккумулируя передовой опыт лучших российских и зарубежных научных школ, предоставляет возможность использовать ресурсы нескольких организаций и повысить качество обучения [6].

– Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ [4] предлагает типовые решения для составления договоров о сетевой форме реализации образовательных программ (в том числе с финансированием за полученные услуги), классифицирует различные модели сетевого взаимодействия, включая индивидуальный выбор студента, а также описывает возможность «виртуальной академической мобильности, когда отдельные модули осваиваются в организации-партнере с применением исключительно электронного обучения либо с применением дистанционной образовательной технологии».

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 [5] рассматривает нормы Закона об образовании в части использования сетевой формы, дистанционных образовательных технологий, а также электронного обучения. Указывает на возможность зачета результатов обучения, которые студент получил в другом университете, и на документах, на основе которых возможен такой зачет, акцентирует внимание на способе определения и составе зачетной единицы.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений является сегодня одним из наиболее действенных механизмов развития учебной деятельности и решения первоочередных задач модернизации образования. Реализация сетевого взаимодействия должна опираться на готовность вовлечения в учебный процесс участников данного процесса в условиях открытости, прозрачности и сотрудничества и т.д., что приведет к повышению уровня подготовки и конкурентоспособности выпускников образовательных организаций на отечественном и зарубежных рынках, углублению интеграции в российское и международное образовательное пространство.

Значимость сетевого взаимодействия образовательных организаций для обеспечения реализации образовательных программ обосновываются новыми вызовами по отношению к системе образования:

- массовость высшего образования как следствие глобализации;
- адаптация человечества к новой информационной среде обитания и решение проблемы информационного неравенства;

- подготовка кадров с уникальными компетенциями, востребованными на рынке труда приоритетных секторов экономики;
- повышение качества образования за счет интеграции ресурсов организаций-партнеров по приоритетным направлениям отраслевого, межотраслевого и регионального развития в соответствии с международными стандартами;
- внедрение лучших образовательных практик в учебный процесс для развития прикладных исследований для нужд предприятий отрасли и государства [2];
- необходимость применения новых моделей образования в условиях неоднократного возвращения к образовательным ресурсам;
- решение технологических задач при ограниченных ресурсах;
- свободное движение квалифицированных кадров, научных идей и др.

В своей работе [7] авторы выявили, что «...Преимуществами сетевой формы реализации образовательных услуг для образовательных организаций являются:

- Оптимизация расходов на образовательную деятельность;
- Дифференциация образовательных услуг, аутсорсинг части функций и полномочий;
- Интернационализация обучения;
- Развитие образовательных технологий, контента и научных исследований;
- Взаимодействие с наукой, промышленностью и бизнесом;
- Независимая профессиональная общественная аккредитация».

Одной из главных задач образовательной политики на современном этапе, по нашему мнению, выступает именно организация всестороннего партнерства.

В то же время, необходимо отметить, что при сетевом взаимодействии образовательных организаций возникает ряд проблем:

- отсутствие нормативно-правового регулирования для совместной деятельности в образовательном процессе;
- различное качество предоставляемых услуг организациями-партнерами;
- нет проработанного механизма финансово-экономического регулирования реализации сетевых образовательных программ;
- сдерживающий фактор недостаточно мотивированных участников сетевого взаимодействия (непонимание своей роли в данном процессе);
- сложность интеграции учебных планов (различные методики расчета учебной нагрузки);
- недостаточно развито как горизонтальное сотрудничество между кафедрами и преподавателями, так и вертикальные между образовательными организациями и др.

Выводы. Сетевое взаимодействие между образовательными организациями становится неотъемлемой частью учебного процесса, что дает возможность реализовать сетевые образовательные программы с применением лучших практик, развивать партнерские отношения, аккумулировать передовой опыт лучших российских и зарубежных научных школ.

Литература:

1. Ахунов Р.Р., Зулькарнай И.У., Ислакаева Г.Р. Стратегические вызовы системе высшего образования: взгляд экономистов // Научно-практический журнал «Экономика и управление». – 2016. – №4 (132). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://inefb.ru/images/journal_economics_and_management/2016/4-2016/2-AKHUNOV-ZULKARNAI-ISLAKAEVA.pdf (дата обращения: 14.05.2018).
2. Весна Е.Б., Гусева А.И. Модели взаимодействия организаций при сетевой форме реализации образовательных программ // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2013. – №6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10934> (дата обращения: 10.05.2018).
3. Двенадцать решений для нового образования Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED_Print.pdf (дата обращения: 19.05.2018).
4. <Письмо> Минобрнауки России от 28.08.2015 N АК-2563/05 "О методических рекомендациях" (вместе с "Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ"). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (дата обращения: 14.05.2018).
5. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 N 301 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 N 47415). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gubkin.ru/departaments/educational_activities/umu/files/Prikaz_301_poryadok.pdf (дата обращения: 14.05.2018).
6. Федеральный закон РФ «Об образовании Российской Федерации», №273-ФЗ. Ст. 15. Сетевая форма реализации образовательных программ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/15/> (дата обращения: 14.05.2018).
7. Ярушкина Е.А., Чумакова Н.А., Бугаенко В.Э. Сетевая форма обучения как фактор повышения конкурентоспособности образовательной организации в экономике современной России // Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ». – 2016. – Выпуск 2 (180) – С. 178 – 183. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [file:///C:/Users/3-316_6/Downloads/setevaya-forma-obucheniya-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnosti-obrazovatelnoy-organizatsii-v-ekonomike-sovremennoy-rossii%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/3-316_6/Downloads/setevaya-forma-obucheniya-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnosti-obrazovatelnoy-organizatsii-v-ekonomike-sovremennoy-rossii%20(2).pdf) (дата обращения: 14.05.2018).

УДК: 37.02

студентка Шелеметьева Виктория Алексеевна

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск)

ПРИНЦИПЫ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье рассмотрены понятия андрагогики и андрагогического подхода, выявлена их взаимосвязь, на основе чего построена ментальная карта понятия «андрагогика». Кроме того, представлены основные особенности взрослых обучающихся, сформулированные М.Ш.Ноулзом. В статье обоснована актуальность применения современных информационных технологий в образовании в целом и обучении взрослых в частности. В рамках исследования особое внимание уделено такому компьютерному средству обучения, как электронные курсы. Автор обосновывает, что применение электронных учебных курсов, созданных без учета возрастных и социально-психологических особенностей взрослых, является не целесообразным. С учетом основных принципов андрагогического подхода был сформулирован перечень рекомендаций, содержащий требования к содержательной части и структуре электронных учебных курсов для данной аудитории. Выполнение приведенных рекомендаций позволит решить обозначенную выше проблему.

Ключевые слова: андрагогика, принципы андрагогики, обучение взрослых, электронные учебные курсы, разработка курсов.

Annotation. The article deals with the concept of andragogy and andragogical approach, revealed their relationship, created the mental map of the concept of "andragogy". In addition, the main features of adult learners formulated by M. S. Knowles. The article substantiates the relevance of the use of modern information technologies in education in General and adult education in particular. Special attention is paid to such a computer learning tool as e-courses.

The author argue that the use of e-learning courses, created without consideration for the age and socio-psychological characteristics of adults, is not appropriate. Taking into account the basic principles of the andragogy campaign, a list of recommendations was formulate, which contains requirements for the content and structure of e-learning courses for this audience. Implementation of the above recommendations will solve the above problem.

Keywords: andragogy, principles of andragogy, adult education, e-learning courses, course development.

Введение. Происходящие социально - экономические изменения требуют непрерывного совершенствования системы образования в целом и обучения взрослых в частности. Все больший интерес в этой области вызывает изучение проблем андрагогики: переподготовка кадров, внутрифирменное образование, последипломное образование различных категорий специалистов и т.д. Значимость исследования андрагогических проблем обусловлена не только потребностью в развитии креативности и интеллекта сотрудников, но и новыми требованиями к системе подготовки кадров в условиях современной экономики, когда цели и практика образования взрослых носит все более опережающий характер, ориентированный на конкретные социальные группы населения.

Актуальным вопросов в области образования в общем и андрагогики в частности является активное использование в учебном процессе современных информационных технологий, которое дает новые дидактические возможности, обеспечивает наглядность, аудио- и визуальную поддержку обучения, удобный контроль способствует повышению как уровня преподавания, так и мотивации к изучению материала (креативность и интеллект) со стороны слушателей.

Изложение основного материала статьи. Предметом андрагогики являются теоретические и практические проблемы обучения и самореализации взрослого человека. Отметим, что понятие андрагогики как науки об образовании взрослых, было введено в 1833 г. немецким ученым А. Каппом.

В качестве самостоятельного научного направления концепция образования взрослых сформировалась в 1970-х годах после издания выдающимся американским андрагогом М. Ш. Ноулзом фундаментального труда «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» (позднее переименованного «От педагогики к андрагогике»), где были изложены основные положения нового направления [1].

Наряду с М.Ш. Ноулзом формированию основ андрагогики и андрагогической модели обучения способствовали исследования известного английского специалиста в области образования взрослых П. Джарвиса, американца Р.М. Смита и группы молодых английских ученых из Ноттингемского университета.

В российской науке термин «андрагогика» был введен С. И. Змеевым, который, опираясь на идеи М. Ш. Ноулза, в 1990 г., опубликовал труд «Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе» [2].

В современной литературе определение рассматриваемого понятия звучит по-разному, в том числе андрагогика определяется как отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых. В других источниках рассматриваемое понятие трактуется как наука образования взрослых в течение всей жизни или как специфический теоретический и практический подход. Кроме того, наряду с понятием «андрагогика» используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др.

Отметим, что в труде, упомянутом ранее, М. Ш. Ноулз сформулировал основные принципы андрагогики. По мнению ученого, процесс обучения взрослых имеет следующие особенности:

- взрослый обучающийся ищет скорейшего применения полученных знаний и умений для решения конкретных задач;
- процесс обучения во многом определяется социальными, профессиональными, временными и пространственными факторами;
- взрослый обучающийся стремится к самооценке, самостоятельности и самореализации;
- взрослый обучающийся имеет профессиональный и жизненный опыт, на который может опираться в процессе обучения;

– процесс обучения строится как совместная деятельность обучающегося и обучающего на всех его этапах.

В тесной взаимосвязи с понятием «андрагогика» находится понятие «андрагогический подход», которое трактуется как система организации и самоорганизации образовательного процесса взрослых, построенная на принципах андрагогики. Опираясь, на перечисленные особенности обучения взрослых можно утверждать, что андрагогический подход ориентирован на удовлетворение образовательных потребностей сформировавшейся личности, стремящейся к самостоятельности и самооценке, обладающей определенным жизненным опытом и сложившимися профессиональными компетенциями, а также подверженной профессиональной и бытовой загруженности.

Одним из ключевых понятий в контексте андрагогики является термин «взрослый человек». На сегодняшний день нет единого научного основания для возрастной классификации, которая позволила бы четко определить, человека какого возраста можно считать взрослым. По мнению некоторых ученых, характеристика взрослого человека должна определяться не возрастным периодом, а осознанностью его бытия. Таким образом, взрослого человека можно определить как лицо, представляющее собой физиологически психологически, социально и нравственно зрелую личность, обладающую определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, которая принимает на себя полную ответственность за свою жизнь и поведение.

На данный момент психологами доказано, что развитие личности взрослого человека и его мышления, усвоение знаний и практических навыков осуществляется преимущественно в процессе активной деятельности (дискуссии, деловые игры, моделирование и выполнение проектов, кейсы и т.д.), а не академической (лекции, зачеты, экзамены). Исходя из этого, можно утверждать, что основная задача в процессе обучения взрослого человека - включить его в самостоятельную учебную деятельность, поощряя и поддерживая стремление взрослого к самоуправлению.

В связи с вышесказанным, для обучения и профессиональной переподготовки взрослых людей большое значение приобретает применение современных образовательных технологий. Мировая практика утверждает, что обучение взрослых должно происходить преимущественно в виртуальной среде. Этот факт подтверждают достоинства информационных образовательных технологий: активизация когнитивной деятельности учащихся, индивидуальный характер обучения, сокращение времени изучения материала в среднем на 35–45 %, разнообразие форматов и т.д. [3].

Основными видами компьютерных средств учебного назначения, которые могут использоваться при обучении взрослых, являются:

- сервисные программные средства, предназначенные для автоматизации рутинных вычислений, оформления учебной документации, обработки данных экспериментальных исследований.
- программные средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающихся.
- электронные тренажеры, созданные для отработки практических умений и навыков. Такие средства особенно эффективны для обучения действиям в условиях сложных и даже чрезвычайных ситуаций при отработке противоаварийных действий.
- программные средства для математического и имитационного моделирования позволяют расширить границы экспериментальных и теоретических исследований, дополнить физический эксперимент вычислительным экспериментом.
- программные средства лабораторий удаленного доступа и виртуальных лабораторий.
- информационно-поисковые справочные системы предназначены для ввода, хранения и предъявления педагогам и обучаемым разнообразной информации. К числу подобных систем могут быть отнесены различные гипертекстовые и гипермедиа программы.
- экспертные обучающие системы (ЭОС) реализованные на основе технологий искусственного интеллекта. Такие системы моделируют деятельность экспертов при решении достаточно сложных задач.
- интеллектуальные обучающие системы (ИОС) относятся к системам наиболее высокого уровня и также реализуются на базе идей искусственного интеллекта. ИОС могут осуществлять управление на всех этапах решения учебной задачи.
- автоматизированные обучающие системы (АОС) представляют собой обучающие программы сравнительно небольшого объема, обеспечивающие знакомство учащихся с теоретическим материалом, тренировку и контроль уровня знаний.

Особое внимание в рамках данного исследования обратим на такое компьютерное средство обучения, как электронный курс. Интерес к данному типу программных средств объясняется тем, что их использование позволяет проводить обучение большого количества специалистов за короткий срок. Помимо этого, разработка электронных курсов требует меньших финансовых и временных затрат, по сравнению с созданием других обучающих систем. Несмотря на это, функционал данного средства обучения остается весьма обширным и включает представление справочно-информационных материалов, контролирующие, демонстрационные, моделирующие функции и функции тренажера.

Зачастую применение электронных курсов тесно связано с использованием системы дистанционного обучения, которая представляет собой комплекс программно-технических средств, методик и организационных мероприятий, обеспечивающих доставку образовательной информации учащимся посредством глобальной сети Интернет, а также проверку знаний, полученных в рамках курса обучения конкретным слушателем. Электронные курсы интегрируются в СДО, что обеспечивает доступ к ним в любом месте и в любое время.

Основное назначение электронного курса - предоставление грамотно структурированного материала по заданной теме и контроль усвоения знаний. Эффективность данного средства обучения зависит, прежде всего, от уровня организации процесса разработки, которая должна проводиться с учетом потребностей и специфики целевой аудитории. Необходимо помнить, что процесс обучения взрослых имеет ряд возрастных и социально-психологических особенностей, поэтому рассмотрим подробнее аспекты разработки электронных курсов, реализуемой с учетом основных принципов андрагогики, сформулированных М.Ш.Ноулзом и представленных на рисунке 1 [4].

Учитывая стремление взрослых к применению полученных знаний на практике, необходимо четко сформулировать для обучающихся ценность разрабатываемого электронного курса с точки зрения применения полученных знаний в работе и повседневной жизни. Изучаемый материал должен быть

ориентирован на конкретные задачи, а не на обобщенную тему. Кроме того, целесообразно включить в курс блок с практическими заданиями, максимально приближенными к условиям реальной жизни.

В процессе электронного обучения взрослые должны играть ведущую роль, поэтому необходимо предоставить все требующиеся ресурсы, обеспечить систему поддержки пользователей курса: предоставить рекомендации, помощь, инструкции по пользованию ресурсами. Вместе с тем стоит указать список использованных источников, что позволит обучающимся осуществлять самостоятельный поиск дополнительной информации. Таким образом, взрослые получают возможность планировать свое обучение с учетом тех или иных факторов, самостоятельно ориентироваться в электронном курсе и осуществлять проверку знаний.

Отметим, что разработку электронных учебных курсов необходимо проводить с учетом опыта учеников и их текущих потребностей. Исходя из этого, уместным будет проведение предварительного анкетирования, тестирования или опроса аудитории для определения уровня ее начальной подготовки. Помимо этого, деление курса на модули или разделы позволит удовлетворить потребности в обучении людей с разным опытом и уровнем знаний.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что применение электронных курсов является перспективным направлением в реализации процесса обучения взрослых. Однако для того, чтобы обеспечить высокую эффективность рассматриваемого процесса, необходимо выполнение следующего условия: разработка электронных курсов должна вестись с учетом принципов андрагогического подхода.

Литература:

1. Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др.; Под ред. И.А.Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006, 163 с.

2. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. №2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17762402> (дата обращения: 13.12.2018).

3. Дрешер Юлия Николаевна Андрагогические и инновационные подходы в обучении взрослых // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. №19-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-i-innovatsionnye-podhody-v-obuchenii-vzroslyh> (дата обращения: 10.12.2018)

4. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв. - М.: Пер Сэ, 2007. - 272 с.

5. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учебное пособие / М.Т. Громкова. - Москва: Юнити-Дана, 2015. - 496 с. - (Высшее профессиональное образование: Педагогика). - Библиогр. в кн. - ISBN 5-238-00823-6; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115183> (13.12.2018).

6. Gnevck O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol 11. № 18. P. 13033-13041.

7. Савва, Л.И. Профессионально-личностное становление студента вуза: монография / Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева [и др.]. Уфа: РИО «Аэтерна», 2015. 298 с. С. 6-53.

Педагогика

УДК 37: 013.42-053.2(470)

старший преподаватель Шихматова Эльмира Самвеловна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА И ОТНОШЕНИЕ К ДЕТЯМ В КРЫМУ В ДРЕВНЕМ МИРЕ И ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Аннотация. Автор на основе анализа материалов опубликованных источников, делает попытку восстановить историю социальной сферы в Крыму и отношения к незащищенным категориям детского населения с глубокой древности до окончания средних веков. В статье выдвигаются гипотезы относительно причин отсутствия на полуострове каких-либо социальных учреждений для несовершеннолетних в разные исторические периоды: греческих поселений в Крыму, монгольских завоеваний, Крымского ханства, монастырей в горном Крыму времен княжества Феодоро.

Ключевые слова: социальные заведения для детей, опека и попечение, Крым, отношение к детям, благотворительность и милосердие.

Annotation. Author on the basis of analysis of the materials of published sources, makes an attempt to restore the history of the social sphere in Crimea and attitudes to vulnerable categories of children from the deep antiquity to the end of the Middle Ages. The article suggests hypotheses about the reasons for the absence on the peninsula of any social institutions for minors in different historical periods: the Greek settlements in Crimea, the Mongol conquests, the Crimean Khanate, monasteries in the mountainous Crimea of the time of the principality of Theodoro.

Keywords: social institutions for children, guardianship and care, Crimea, attitude towards children, welfare and charity.

Введение. Требования современного этапа развития крымского общества обусловили необходимость модернизации и реформирования системы образования. Интенсивные процессы преобразования социально-педагогической системы Республики Крым, поиски путей трансформации образовательного пространства на гуманистических принципах предопределяют необходимость апеллировать к использованию опыта, накопленного предыдущими поколениями. Для современного этапа развития полуострова характерен процесс переоценки культурно-исторического опыта, в котором есть еще много неисследованных вопросов. К таковым, в частности, следует отнести ряд проблем, связанных со становлением и развитием социальных заведений для несовершеннолетних детей на полуострове. Однако невозможно говорить о становлении и развитии социальных заведений в Крыму без подробного рассмотрения культурно-исторических

предпосылок возникновения самих явлений призрания и опеки детей на крымской земле, находящейся только за последние 30 веков своего существования под властью более десятка государств и народов.

Возникновение теории и организация практики социального воспитания и обучения детей, нуждающихся в образовательных и других учреждениях, связано с историей, культурой, этническими традициями и особенностями народа, зависит от экономического развития государства, опирается на религиозные и нравственно-этические представления о человеке, детях и общечеловеческих ценностях. Позиция общества и государства по отношению к обездоленным людям может быть различной, что определяется системой ценностей, идеологией, менталитетом того или иного народа. Ключевым моментом появления и эволюции милосердия является уровень развития сознания общества и его культура.

Специфика становления опеки и призрания несовершеннолетних детей в Крыму обусловлена исконной поликультурностью населения полуострова, сложностью, а порой и трагичностью судеб народов, населяющих его со времен Древнего мира, противоречиями общественных отношений и государственной политикой стран-завоевателей Крыма, чаще всего рассматривающих эту ценную во всех отношениях часть суши, как объект своих стратегических, геополитических целей и национальных интересов.

Сложность оценки уровня развития социальной сферы в Крыму в различные исторические периоды связана со скудностью достоверных и полных научных сведений об истории полуострова в целом, противоречивым характером обобщений и статистических данных о нем, наличием «белых пятен» в истории Крыма. В подтверждение наших слов можно привести цитату известного крымского историка, археолога, этнографа Н. Л. Эрнста (1936 г.): «Мы на сегодняшний день не можем похвалиться, что имеем хорошее связное изложение всей истории Крыма. Скажем прямо, мы все еще не имеем пока никакого, даже плохого» [13, с. 7].

Как правило, источники об истории Крыма рассматривают лишь политические, экономические, демографические, религиозные, культурные аспекты того или иного периода жизни полуострова, а также кратко описывают систему образования, однако никак не касаются социальной сферы, к примеру, социального положения детей-сирот или инвалидов, а также наличия специальных учреждений для них. К таким работам можно отнести труды А.Р. Андреева [1], В.Е. Возгина, [4] С.Д. Крыжицкого [9], В.И. Кузищина [6], И. Тунмана [13], в свою очередь опирающиеся на первоисточники античности (Геродот и др.), средневековья и советского периода. Однако, можно с уверенностью утверждать, что если бы в эпоху древних цивилизаций или средних веков в Крыму существовали организованные, систематически действующие учреждения для исследуемых категорий населения, то историки, ученые и краеведы обнаружили бы или материальные следы этих заведений в ходе археологических изысканий, или их упоминание в многочисленных трудах античных источников и средневековых мыслителей, путешественников, описывающих Крым. Но при изучении краеведческой литературы не было найдено ничего подобного.

Формулировка цели статьи и задач – анализ состояния социальной сферы в Крыму и выявление отношения населения и государства к незащищенным категориям детей в глубокой древности и эпоху средневековья.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении отношения к незащищенным категориям детей на Крымском полуострове в разные исторические периоды, необходимо опираться на политические, социальные и историко-культурные факты, известные об изучаемом периоде.

Подход к детям в античные времена был утилитарным, и можно предположить, что это отношение распространялось и на греческие колонии, целый ряд которых, как известно, возник в древней Таврике (Крым) в VII–VI вв. до н. э. на обеих сторонах Керченского пролива. Наиболее крупными из них стали Пантикапей (современная Керчь) и Фанагория (Тамань). В начале V в. до н. э. греческие колонии Керченского пролива объединились и стали называться Боспорским государством – монархией, просуществовавшей до начала первого тысячелетия нашей эры [7].

Социальная структура Боспорского общества характеризовалась неоднородностью господствующего класса (греческие землевладельцы, рабовладельцы, торговцы) и двойственностью (собственно греки и завоеванные племена). Боспорское государство являлось независимым, однако поддерживало экономические и политические связи с Афинами, известными своими демократическими традициями управления и воспитания. Например, Афины проводили целенаправленную политику материальной и политической поддержки обедневших граждан и их семей, предоставляя им земельные участки, обеспечивая их участие в управлении небольшой платой (в объеме прожиточного минимума) [7]. Но Боспорские правители относились с опаской к немонархическим Афинам и в тесные контакты с ними не вступали, стараясь проводить самостоятельную политику и даже чеканили свои собственные монеты. Подобная самостоятельность Боспора могла распространяться и на систему семейного и общественного воспитания детей, о которой доподлинно мало что известно.

Другим могущественным греческим поселением в Крыму стал Херсонес Таврический, основанный дорийцами (греки, основавшие Спарту) в 422–421 г. до н. э. на месте современного Севастополя. Как и другие греческие колонии, Херсонес был независимым городом-государством, подчинившим себе в конце IV в. до н. э. весь северо-западный Крым (Керкинитиды – современная Евпатория и Калос Лимен – Черноморское), став, таким образом, одним из крупных городских центров всего Средиземноморья. Однако в своей общественной и культурной жизни полис поддерживал тесные отношения с метрополией (Спартой, Греция), а соответственно заимствовал у нее социальное устройство и систему общественного воспитания [7]. Из истории социальной педагогики известно, что несовершеннолетние в Спарте (Древняя Греция) считались собственностью государства, интересы которого требовали, чтобы граждане были физически здоровы и способны защищать свою страну. Для этого в Спарте существовал совет старейшин, который осматривал новорожденного ребенка и решал, отдать ли его на воспитание отцу или умертвить. Греческий закон Ликурга предписывал сбрасывать со скалы в пропасть слабых и уродливых детей, в которых видели угрозу вырождения расы. Философ Плутарх считал обязанностью государства уничтожать неполноценных детей и признавал за нищими родителями право убивать младенцев, которых семья не в состоянии содержать.

Позицию Плутарха разделял Платон, который к тому же призывал избавляться от младенцев, рожденных женщинами старше 40 лет [15]. Роль родителей в Спарте раскрыта в цитате американского историка П. Монро: «Право отца было самым могущественным, самым характерным и самым важным правом

римлянина. Когда ребенка, вскоре после рождения, клали к ногам отца, выполняя требования религиозного обряда, отец мог или поднять его и, таким образом, принять в члены фамилии, или, если ребенок был уродлив, отец беден, или по какой-нибудь другой причине, оставить его у своих ног, и тогда ребенка выносили на перекресток дорог, где он умирал, или откуда его забирали в рабство. Этим обычаем не злоупотребляли... Этот обычай ... был для римлян самым практическим способом оказать услугу государству путем устранения всех недостойных граждан и сохранения устойчивости и чистоты семьи». Отец не утрачивал своего права над ребенком даже тогда, когда сын его становился совершеннолетним, а дочь выходила замуж. Теоретическое обоснование такому отношению к детям выдвинул Сенека, который предлагал руководствоваться принципом рациональности и подвергал сомнению затраты на воспитание неполноценных детей [11, с. 174-175]. Изложенные факты и доказательства наглядно свидетельствуют о том, что ни о какой системе социальной защиты детей в Херсонесе Таврическом – последователе Спарты, не могло быть и речи.

Что же касается остальной территории древнего Крыма, не входящей ни в Херсонес Таврический, ни в Боспорское государство, то она была населена разрозненными племенами, кочевниками, не имеющими признаков государственности и организованной системы воспитания детей [1]. Население степного Крыма в древности в большей степени было занято борьбой за выживание и набегами, нежели вопросами благополучия несовершеннолетних.

Таким образом, можно сделать вывод об отсутствии доказательств существования в древнем Крыму каких-либо социальных заведений для детей. При этом общеизвестным фактом является то, что идея общественного воспитания подрастающего поколения возникла еще в эпоху первобытнообщинного строя, когда первые люди населяли Крым (100 тыс. лет – II тыс. до н.э.).

Существует теория, согласно которой в X в. н.э. Крым после длительной осады ненадолго переходил во владение Руси, что объясняет факт крещения князя Владимира Святославовича в Херсонесе Таврическом [8]. Так с принятием христианства в Княжескую эпоху истоки человеколюбия и ценности православной культуры начинают распространение на территории Руси. На протяжении столетий вера и религия являлись основными двигателями милосердия в связи с тем, что церковь играла главную роль в сфере социальной защиты населения России, закладывала традиции гуманного, сострадательного отношения к немощным и обездоленным людям и особенно – к детям как наиболее незащищенным и уязвимым среди них.

Основные постулаты социальной помощи нуждающимся Княжеской эпохи запечатлены в литературном памятнике Руси XII века «Поучении Владимира Мономаха», в котором автор обращается к своим сыновьям и всему подрастающему поколению с такими словами: «Любите ... человечество... Будьте отцами сирот: судите вдовиц сами; не давайте сильным губить слабых. ... Не оставляйте больных; ... любите юных, как братьев...» [12].

В последующем в течение XVI – XVIII веков на русских землях эти традиции получили свое закрепление в различных формах частной благотворительности и защиты подрастающего поколения, которые существовали на всех этапах эволюции общества и государства. В этот период активное участие в развитии общественного призрения играли как братства, которые основывали различные культурно-просветительские заведения, так и представители казачьей элиты [3].

Вплоть до XVIII в. благотворительной деятельностью на территории Российской империи в основном занималась церковь и монастыри. С их помощью в городах, поселках, селах открывались и функционировали госпитали, при церквях – больницы для бедных. Это были примитивные, в большей степени медичинские, нежели социальные заведения, которые осуществляли уход, лечение, временное призрение и пропитание обездоленных граждан: как взрослых, так и детей. Обособленных детских учреждений социального характера практически не существовало, если не брать во внимание посильную помощь сельских общин или городских громад в приюте и пропитании брошенных детей и сирот. Государство до XVII-XVIII вв. осуществляло лишь незначительное, несистематическое участие в организации учреждений опеки для своего нуждающегося населения, а далеко не все церковные приходы и монастыри имели материальную возможность заниматься благотворительной деятельностью. Поэтому социальная помощь оказывалась нерегулярно, была распространена неравномерно в различных губерниях и уездах; и, часто, ограничивалась удовлетворением физиологических, хозяйственно-бытовых нужд людей без попечения об их уровне культурно-нравственного развития или образования.

В 1475-1774 гг. Крымское ханство являлось вассалом Османской империи, а большую часть населения полуострова составляли крымские татары, поэтому тенденции становления социальных заведений для несовершеннолетних детей православной Руси не имели ничего общего с процессами, происходившими внутри Крыма [1]. Здесь с трудом функционировали единичные монастыри, при которых никаких детских приютов не было, т.к. к XVII – XVIII вв. христианство на полуострове было практически полностью вытеснено исламом. Церковь вновь восстановила свое влияние на население Крыма только в XIX в. [14]. Рассмотрим специфику истории православия в Крыму для раскрытия взаимосвязи религии и социальной сферы полуострова.

В работе крымского исследователя В.Г. Тура «Православные монастыри Крыма в XIX – начале XX вв.» подробно описано возникновение всех обителей на полуострове с древних времен (III-IV вв.) до конца XX века. В Византийскую эпоху (VIII – XV вв.) в Крыму были открыты греческие христианские церкви и более 30 монастырей, большая часть из которых располагалась в горных районах полуострова (Чуфут-Кале, Эски-Кермен, Мангуп, Инкерман и др.) для их защищенности от набегов кочевников, татар и пр. [14] Автор называет периоды упадка и возрождения христианских монастырей, годы строительства новых зданий для них, численность братии, инфраструктуру, доходы, особенности ведения хозяйства, режим дня, а также указывает трудные для послушников времена, когда помещения монастырей и храмов использовались в военных и других целях (например, во времена Крымской войны). Однако в исследовании ученого ни слова не сказано о том, что в каком-то из крымских монастырей когда-либо призревали, воспитывали или обучали несовершеннолетних детей. Причин этому могло быть много, вот несколько наиболее вероятных:

– большая часть крымских монастырей в VIII – XV вв. располагались в труднодоступных местах, горах и пещерах, которые часто выполняли и оборонительные функции, соответственно там сложно себе представить проживание детей;

– исследования В.Г. Тура свидетельствуют о том, что в XVI – XVIII вв. в Крымском ханстве оставалось только четыре действующих греческих православных монастыря: Балаклавский, Бахчисарайский

и два Кафинских (современная Феодосия), да и те могли быть закрыты в любой момент, т.к. татары относительно терпимо относились к церквям, но «именно в монастырях видели зло и поэтому запрещали их» [14, с. 62];

– известно, что из десяти монастырей Крыма во второй половине XIX – начале XX века, девят – были изначально мужскими, два из них (в Керчи и Алуште) только к 1900 г. были преобразованы в женские, а присмотр за несовершеннолетними детьми на Руси традиционно является женской обязанностью. Единственным исконно женским монастырем, одновременно и самым крупным и богатым в Крыму, являлся Топловский Троице-Параскевиевский монастырь (1864 г.), однако в источниках никаких сведений о том, что монахини призвали несовершеннолетних или другим образом занимались благотворительностью для детей не найдено;

– многие монастыри, восстановленные и вновь созданные после присоединения Крыма к России в 1783 г., регулярно испытывали материальные трудности. Все православные обитатели полуострова, кроме Херсонесского и Георгиевского, содержались на собственные средства и пожертвования благотворителей. Это не позволило бы монастырям даже при желании взять на себя заботу о несовершеннолетних. Кратковременные периоды расцвета киновий в конце XIX – начале XX века быстро сменились периодом упадка с началом Первой мировой войны, а затем и вовсе были ликвидированы в 20-30-е гг. XX в. [14].

Изучение источников, описывающих жизнь крымско-татарского населения Крымского ханства, также не упоминают о существовании каких-либо заведений, призывающих сирот и других нуждающихся в опеке детей [4].

Еще одним свидетельством отсутствия системы социальной защиты несовершеннолетних как в древнее время, так и в средние века в мире в целом и в Крыму, в частности, можно рассматривать общее отношение общества того времени к детям и женщинам. В этом свете ценность представляют работы французского демографа и историка XX века Ф. Ариеса, который пытался воссоздать историю детства на материале произведений изобразительного искусства. Его исследования показали, что вплоть до XIII в. детство считалось периодом малоценным и быстро проходящим: этому, по мнению Ф. Ариеса, способствовала демографическая ситуация того времени – высокая рождаемость и высокая детская смертность. Т.е. наблюдалось общее безразличие и несерьезное отношение к детям [2].

Выводы. Проанализировав и обобщив приведенные аргументы и факты, можно сделать вывод об отсутствии в Крыму систематических социальных заведений для несовершеннолетних детей на протяжении большого промежутка времени – с заселения Крыма первыми людьми в древности и вплоть до присоединения полуострова к России в 1783 г., а также выявлено в целом равнодушное отношение к незащищенным категориям детей в древности и средние века.

Литература:

1. Андреев, А.Р. История Крыма: Краткое описание прошлого Крымского полуострова / А. Р. Андреев. – М.: Межрегиональный центр отраслевой информатики Госатомнадзора России, 1997. – 96 с.
2. Ариес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Ариес. – Пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 416 с.
3. Благотворительная Россия: история государственной, общественной и частной благотворительности в России: в 2 т. / под ред. П. И. Лыкошина. – СПб.: С.-Петербургская Электронпечатная, 1901. – Т. 1. – 330 с.; Т. 2. – 264 с.
4. Возгрин, В.Е. Исторические судьбы крымских татар / В.Е. Возгрин. – М.: Мысль, 1992. – 246 с.
5. Дерюжинский, В.Ф. Заметки об общественном призрении / В.Ф. Дерюжинский. – М.: Издание книжного магазина Гросман и Кнебель, 1987. – 115 с.
6. История Древнего Рима: учебник для вузов по специальности «История» / В.И. Кузицин, И.Л. Маяк, И.А. Гвоздева, Г.Г. Ершова и др. / под. ред. В.И. Кузицина. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 383 с., ил.
7. История Древней Греции: учебник для вузов по специальности «История» / В.И. Кузицин, И.Л. Маяк, И.А. Гвоздева, Г.Г. Ершова и др. / под. ред. В.И. Кузицина. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 383 с., ил.
8. Клейменов, Г.Н. История русской равнины / Г.Н. Клейменов. – В 2-х книгах. Кн. 1. От неолита до XI в. – М.: Издательство Рунета, 2010. – 558 с.
9. Крижицкий, С.Д. Античні держави північного Причорномор'я / С.Д. Крижицкий, В.М. Зубар, А.С. Русяелова. – К.: Альтернатива, 1998. – Т. 2. – 352 с.
10. Максимов, Е. Д. Начало государственного призрения в России / Е. Д. Максимов // Трудовая помощь. – 1901. – № 1. – С. 40–58.
11. Монро, П. История педагогики / П. Монро. – В 2 ч. – Ч. 1. Древность и Средние века. – М.: СПб, 1913. – 342 с.
12. Поучение Владимира Мономаха / Древнерусская литература / Полные произведения / Литра.ру. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00760401190309313943/>
13. Тунман, И. Крымское ханство / И. Тунман. – Пер. с нем. издания 1784 г. Н.Л. Эрнста и С.Л. Белявской. – Симферополь: Государственное издательство Крым АССР, 1936. – 109 с.
14. Тур, В.В. Православные монастыри Крыма в XIX – начале XX века / В.В. Тур. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: ИД «Стилос», 2006. – 248 с.
15. Хрестоматия по истории педагогики: учебное пособие для педагогических вузов. Т.1 / Плутарх, Лукиан, Платон и др.; Сост. И. Свядковский. – М.: Учпедгиз, 1935. – 670с.: ил.

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Валентина Константиновна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
студент Мартюхина Марина Дмитриевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения готовности менеджеров к своей профессиональной деятельности в динамично меняющихся условиях внешней среды. Предложена многофункциональная модель комплексного экзамена готовности, состоящая из трех этапов испытаний: презентация портфолио студента, тестирование по управленческой деятельности, защита курсовой работы по предметной деятельности. В основу комплексного экзамена готовности положены требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и требования работодателей к подготовке менеджеров на современном этапе. Результатом включения комплексного экзамена готовности в основную профессиональную образовательную программу стало повышение индивидуальных достижений студентов в изучении выбранных программ, ответственности, самостоятельности, уверенности в адаптации к будущей профессии.

Ключевые слова: многофункциональная модель, комплексный экзамен, адаптация, профессиональная деятельность, портфолио, тестирование, курсовая работа.

Annotation. The article deals with the problem of determining the readiness of managers to their professional activities in a dynamically changing environment. A multi-functional model of the complex exam readiness, consisting of three stages of the exam is given: the presentation of the student portfolio, testing management activities, protection of the course work on the subject activity. The basis of the complex readiness examination is the requirements of the Federal state educational standard of higher education and the requirements of employers for the training of managers at the present stage. The result of a complex examination of readiness in the main professional educational program was the increase of individual achievements of students in the study of the selected programs, responsibility, independence, confidence in adapting to their future profession.

Keywords: multifunctional model, complex examination, adaptation, professional activity, portfolio, testing, course work.

Введение. В рамках модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки управленческих кадров в соответствии с современными требованиями, а также с целью решения проблемы по эффективному взаимодействию в системе «организация - вуз» в НГПУ им. К. Минина в учебный план ОПОП 38.03.02 Менеджмент, профиль управление человеческими ресурсами был введен комплексный экзамен готовности к профессиональной деятельности [1, 3]. Требование времени состоит в том, чтобы образовательные программы и подготовка по ним студентов соответствовали тем изменениям, которые неизбежно происходят в экономической и технологической жизни общества, когда необходимы новые нестандартные решения и управленческие действия.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – определить функции основных этапов комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности по направлению 38.03.02 Менеджмент.

Задача исследования – обосновать необходимость включения комплексного экзамена готовности в основную профессиональную образовательную программу.

Изложение основного материала статьи. Комплексный экзамен готовности к профессиональной деятельности по направлению 38.03.02 Менеджмент это – комплексное испытание, направленное на определение соответствия реально достигаемых образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям степени готовности к получению будущей профессии менеджера [4, 12].

Комплексный экзамен является формой независимой оценки образовательных результатов с участием внешних работодателей. Срок проведения комплексного экзамена определяется учебным планом, организуется в соответствии с графиком учебного процесса и расписанием, устанавливаемым вузом. Трудоемкость комплексного экзамена составляет 1 зачетную единицу (36 академических часов).

В основе содержания КЭГ по данному направлению лежит соответствие образовательных результатов (ОР), компетенций (ФГОС), а также трудовых действий профессиональному стандарту специалиста данного направления [1, 4].

Например, в рамках проведения комплексного экзамена оцениваются следующие образовательные результаты, соответствующие профессиональному стандарту "Специалист по управлению персоналом" и ФГОС ВО 38.03.02 "Менеджмент":

ОР.1- Демонстрирует умения проектировать деятельность в социально- экономических системах для достижения определенных личностных и командных результатов при ограниченных ресурсах. Данный результат представлен профессиональными компетенциями ПК -1, ПК- 2 согласно ФГОС ВО, которые, в свою очередь, нашли отражение в следующих трудовых действиях в соответствии с профессиональным стандартом: организация и проведение оценки персонала; анализ структуры, планов и вакантных должностей (профессий, специальностей) организации, особенностей организации работы на различных участках производства и конкретных рабочих местах; оценка динамики производительности, интенсивности и эффективности труда на рабочих местах; определение ресурсов, выбор средств и методов проведения оценки персонала; проведение оценки персонала в соответствии с планами организации и т.д. Подробное описание таблиц и соответствий между образовательными результатами, профессиональными компетенциями и трудовыми действиями представлен в программе КЭГ по направлению 38.03.02 Менеджмент [1, 4].

Содержание программы этого экзамена, по мнению авторов – руководителей ОПОП, составили следующие разделы:

Раздел 1. Менеджмент

- Основные этапы эволюции управленческой мысли;
- Методологические основы менеджмента: законы, принципы, методы и функции управления;

Раздел 2. Управление персоналом

- Кадровая политика и стратегии управления персоналом в организации;
- Система управления персоналом;

- Технологии формирования, использования, развития и высвобождения персонала;

Наименование разделов КЭГ может соответствовать дисциплинам, включенным в программу комплексного экзамена, либо представлять комплексные темы междисциплинарного характера [1, 4].

Комплексный экзамен включает три этапа, которые проводятся в следующих формах:

1. Презентация портфолио студента – в устной форме с представлением подтверждающих документов на электронном носителе (в электронном сервисе «Портфолио»);

2. Тестирование по управленческой деятельности – письменно с использованием электронной образовательной среды организации ВО;

3. Защита курсовой работы по предметной деятельности – в устной форме [1, 4].

1. В портфолио накапливаются документально зафиксированные результаты, подтверждающие индивидуальные достижения в разнообразных видах деятельности. Оценка портфолио проводится на основании критериев и показателей, разработанных в соответствии с профессиональным стандартом, ФГОС ВО и требованиями работодателей.

При формировании портфолио перед аттестуемым ставятся задачи проанализировать и обобщить индивидуальные достижения, связать воедино все аспекты и полно их представить [2, 3]. В портфолио не допускается включение недостоверной информации.

Портфолио представляется с использованием электронного сервиса Мининского университета «Портфолио» (<http://ya.mininuniver.ru/portfolio>).

Содержание портфолио включает следующие разделы, подтверждающие достижения обучающегося за последние 2 года.

Таблица 1

Примерные оценки портфолио

Компоненты экзамена	Балл за одно учебное событие	Кол-во учебных событий	Баллы	
			Минимальный	Максимальный
Портфолио			55	100
Успеваемость за последние 2 семестра не менее 4,5 баллов			20	20
Наличие достижений в спортивной деятельности			5	10
Наличие опыта и достижений в общественной деятельности			5	15
Достижения в научно-исследовательской работе			10	20
Наличие опыта профессиональной деятельности (работа в рамках соисполнителя по проекту)			10	20
Опыт и достижения в культурно-творческой деятельности			5	15

2. Тестирование носит междисциплинарный характер и направлено на определение уровня сформированности знаниевой и деятельностной составляющей компетенции в области управленческой деятельности, необходимых для осуществления трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом. Аттестуемый самостоятельно систематизирует полученные ранее знания, умения, навыки по управленческим дисциплинам, включенным в содержание КЭГ. Тестирование состоит из 26 вопросов и 2 кейс –заданий, контекстных задач и др. Содержание теста основано на содержании рабочих программ по дисциплинам «Менеджмент», «Управление персоналом» и программы КЭГ.

Первая часть: тест однородный. Максимальный балл за каждое задание – 1 балл. Весовой коэффициент равен 2. Максимальный балл за тест составляет 52 балла (26 × 2 = 52).

Таблица 2

Примерные оценки тестирования

Уровни	Границы оценки в баллах	Процент выполнения всех заданий
Оптимальный	44 - 52	Не менее 85%
Допустимый	36 - 43	Не менее 70%
Критический	29 - 35	Не менее 55%
Недопустимый	Меньше 29	Менее 55%

Кейс-задание входит в состав этапа «тестирование» и представляет собой описание ситуации, моделирующей профессиональную задачу (проблему), направленную на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации. К ситуации, описанной в кейсе, формулируются подзадачи (задачи, вопросы), требующие соответствующей реакции аттестуемого или решения. В зависимости от содержания и трудности вопросов определяется минимальное время решения кейса.

Кейс-задание имеет следующую структуру:

1. Название кейса.
2. Формулировка компетенций и трудовых действий из профессионального стандарта.
3. Формулирование образовательных результатов, подлежащих оцениванию.
4. Инструкция для аттестуемых «Как работать с кейсом?».
5. Постановка проблемы или задачи.
6. Подробное описание практической (их) ситуации (ий).
7. Сопутствующие описанной ситуации факты, положения. Учебно-методическое обеспечение (сопровождение): наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал.

Максимальный балл за каждый кейс - 6 баллов (два задания в каждом кейсе, каждое задание по 3 балла). Весовой коэффициент равен 2. Максимальный балл за все кейс-задания составляет 48 баллов ($24 \times 2 = 48$).

Таблица 3

Примерные оценки кейс-заданий

Уровни	Границы оценки в баллах	Процент выполнения всех заданий
Оптимальный	41 - 48	Не менее 85%
Допустимый	34 - 40	Не менее 70%
Критический	26 - 33	Не менее 55%
Недопустимый	Меньше 26	Менее 55%

3. Курсовая работа – продукт самостоятельной работы аттестуемого по заданной теме (проблеме), направленный на решение значимой для участников КЭГ, в том числе аттестуемого и работодателей, проблемы (учебно-практической или учебно-исследовательской).

Курсовая работа оформляется в соответствии с Положением о курсовых работах, действующем на момент проведения КЭГ.

Курсовая работа подлежит публичной защите. Представление полученных в ходе выполнения курсовой работы результатов осуществляется в форме доклада, презентацией этих результатов и их защитой.

Дата, время и место защиты назначается научным руководителем в соответствии с установленным графиком. К защите курсовой работы студент готовит выступление на 7-10 минут, в котором кратко излагаются состояние изученности проблемы, основные теоретические положения, методика и результаты опытно-экспериментальной работы, полученные выводы и перспективы исследования.

При оценке курсовой работы учитывается актуальность заявленной проблемы, реалистичность в описании цели и задач проекта, эффективность механизмов реализации, результативность и качество работы [6, 7].

Таблица 4

Примерный план системной организации учебно-методической деятельности по курсовой работе

Виды учебной деятельности студентов	Сроки выполнения	Баллы	
		Мин.	Макс.
1. Подготовительный этап		10	18
1.1. Выбор темы курсовой работы и согласование ее с руководителем			
1.2. Поиск и определение источников информации по теме курсовой работы, составление списка литературы и других источников		2	4
1.3. Составление содержания курсовой работы			
1.4. Определение целей и задач работы			
1.5. Изучение и анализ литературы и других источников информации танных материалов в печатном или электронном виде)		4	8
1.6. Составление плана исследования (или практической части курсовой), подбор материалов для проведения исследования (или разработки практической части)		4	6
2. Оценка курсовой работы		39	72

2.1. Обоснование актуальности выбранной темы и раскрытие степени разработанности проблемы во введении	Срок сдачи курсовой работы:	6	10
2.2. Определение аппарата исследования		3	6
2.3. Анализ литературы и выполнение теоретической части работы		10	18
2.4. Проведение исследования и выполнение практической части работы		10	18
2.5. Составление выводов по работе, написание заключения		4	8
2.6. Оформление списка литературы		3	6
2.7. Оформление работы в целом		3	6
3. Защита курсовой работы		6	10
3.1. Выступление с речью, раскрытие содержания курсовой работы	Дата защиты:	4	6
3.2. Использование наглядных средств		1	2
3.3. Участие в дискуссии, ответы на вопросы		1	2
Итого:		55	100
Поощрительные баллы		7	15
1. Разработка темы, обладающей значительной новизной		2	5
2. Публикация статьи или тезисов по теме курсовой работы		5	10
Штрафные баллы			
Выполнение заданий 1.2, 1.5, 1.6 и 3 (защита курсовой работы) после установленного срока без уважительной причины (за каждую неделю просрочки)			1
Сдача курсовой работы после установленного срока без уважительной причины (за каждую неделю просрочки)			2

Комплексный экзамен оценивается по 100-балльной шкале на каждом из его трех этапов. Максимальное количество баллов за комплексный экзамен – 300 баллов (100 за каждый этап).

Результаты решения комиссии могут определяться оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Оценивание по каждому этапу экзамена:

55–70 баллов – «удовлетворительно»;

71–85 баллов – «хорошо»;

86–100 баллов – «отлично».

Итоговая оценка:

165-210 баллов – «удовлетворительно»;

213-255 баллов – «хорошо»;

256-300 баллов – «отлично»

Выводы. Итак, включение комплексного экзамена в основную профессиональную образовательную программу теоретически и практически обосновано, так как представляет многофункциональную системную форму контроля, как со стороны образовательной организации, так и со стороны внешних независимых экспертов – представителей работодателя.

Структура комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности по указанному выше направлению, состоящая из трех контрольных этапов (портфолио, тестирование, курсовая работа), охватывает полный объем сформированных и проверяемых компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Каждый этап экзамена выполняет свою функцию в общей системе испытаний: портфолио – отражает результаты работы и подтверждает индивидуальные достижения; тестирование – определяет уровень теоретической и практической составляющей рабочих программ по дисциплинам «Менеджмент», «Управление персоналом» и программы КЭГ; курсовая работа - наглядно демонстрирует умения и навыки самостоятельного исследования, проектирования и исполнения поставленной задачи.

Литература:

1. Васильева Л.И., Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта, и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 124-137.

2. Миронцева С.С. Оценка эффективности применения электронных образовательных ресурсов при обучении будущих менеджеров иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – вып. 55. – ч. 2. – с. 240 -249.

3. Самарханова Э.К. Создание единого образовательного пространства в контексте реформирования и модернизации отечественного образования // Образование и наука. 2006. № 1. С. 15-20.

4. Солдатова И.А. Исследовательские компетенции и их значение в подготовке менеджеров // Вестник Южно-Уральского профессионального института. 2013. №3 (12). С. 63 – 68.
5. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004.
6. Yashkova E.V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Z.V, Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's Qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. - VOL. 11, NO.11. – pp. 4650-4659. <http://www.ijese.net/arsiv/137>.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017 г.) «Об образовании в Российской Федерации»
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 г. №301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»
9. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013г. №464 (ред. от 15.12.2014 г.) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования»
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее - ФГОС ВО)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (далее - ФГОС СПО)
12. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (НГПУ им. К. Минина, Мининский университет, Университет, вуз)
13. Правила внутреннего распорядка НГПУ им. К.Минина.

Педагогика

УДК:373.31

**доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности,
кандидат медицинских наук Шурыгина Валентина Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

магистр факультета физической культуры профиля «Организация

и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью» Терентьева Елизавета Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

магистр факультета физической культуры профиля «Организация

и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью» Гатауллина Алина Фаухатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящее время остается актуальной проблема низкой двигательной активности младших школьников и как следствие этого, снижение их функциональных возможностей. Рассматривая причины и факторы, приводящие к нарушению двигательной активности и способы повышения функциональных качеств, мы считаем, что особое внимание должно уделяться качественной оценке двигательных возможностей детей младшего возраста.

Важнейшая задача, стоящая перед учителями, тренерами, родителями, - создать условия, при которых дети школьного возраста смогут заниматься физическими упражнениями в течение учебного дня и во внеурочное время с целью повышения двигательной активности, укрепления здоровья, улучшения физической подготовленности.

Ключевые слова: Физическая культура, двигательная активность, оздоровительная физическая культура, дети, школьники, физкультурно-оздоровительная деятельность, лечебная физическая культура, физическое развитие.

Annotation. Now there is relevant a problem of a low physical activity of younger school students and as a result of it, decrease in their functionality. Considering the reasons and factors leading to violation of a physical activity and ways of increase in the functional qualities we consider that special attention has to be paid quality standard of an athletic ability of children of a younger age.

The major task facing teachers, trainers, parents - to create conditions under which children of a school age will be able to be engaged in physical exercises during school day and after hours for the purpose of increase in a physical activity, strengthening of health, improvement of physical fitness.

Keywords: Physical culture, physical activity, improving physical culture, children, school students, sports and improving activity, medical physical culture, physical development.

Введение. Известно, что занятия физической культурой в школьные годы способствуют физическому и физиологическому развитию растущего организма человека, формируют у него разнообразные двигательные умения и навыки.

По имеющимся данным Министерства образования и науки РФ, Министерства здравоохранения РФ, Научного центра здоровья детей РАМН, общая двигательная активность детей с поступлением в школу снижается наполовину и продолжает снижаться от младших классов к старшим. Даже у младших школьников произвольные движения, такие как ходьба, бег и подвижные игры занимают только пятую-шестую часть суток. По данным Роспотребнадзора, всего 12% от общего количества детей в России

абсолютно здоровы. За десятилетие у школьников стали выявлять вдвое больше хронических заболеваний, они диагностированы у 60 % старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Современному ребенку приходится выдерживать большие умственные нагрузки и перегрузки, ведя при этом малоподвижный образ жизни, подолгу находясь в сидячем положении на уроках в школе, дома за уроками и компьютером, порой у детей почти не остается времени, чтобы побыть (походить или побегать) на свежем воздухе. Дефицит двигательной активности нарушает защитные функции организма, серьезно ухудшает здоровье ребенка.

Не вызывает сомнений утверждение о наличии тесной зависимости между здоровьем детей и организацией физического воспитания. Еще в древности, о чем свидетельствуют памятники литературы и народного творчества, было подмечено и доказано влияние физических упражнений на здоровье и долголетие.

Особое развитие физическое воспитание получило в Древней Греции, приобретая характер государственной подготовки к выполнению гражданских обязанностей и несению военной службы.

Оздоровительная физическая культура своими корнями уходит в соревновательную деятельность, как неотъемлемую часть жизни человека вплоть до XX века. Этот стиль жизни предусматривал постоянное проявление и тренировку физических качеств, умений и навыков, отрабатываемых в процессе соревновательной деятельности, носившей прикладной спортивный характер: обрядовые и боевые танцы, ритуалы посвящения, древнеэллинистические олимпийские игры, русские кулачные бои, русские народные подвижные игры, отражающие в своих сюжетах народные праздники и особенности времен года.

Оздоровление подрастающего поколения в процессе физического воспитания во все времена являлось неотъемлемой частью государственной политики.

В основу современной системы физического воспитания заложены теоретические концепции, определяющие инновационные подходы и новые педагогические технологии физического воспитания.

Особое место в образовательном учреждении должно уделяться физкультурно-оздоровительной деятельности образовательной организации, направленной на реализацию природных способностей и адаптационных возможностей организма ребенка на основе активизации целенаправленной мышечной деятельности.

Задачами физкультурно-оздоровительной деятельности в режиме образовательной деятельности любых учреждений образования являются: снижение негативных последствий учебной нагрузки, обеспечение достаточного объема двигательной активности обучающихся, обучение основам двигательной деятельности. Необходимо формировать систему знаний по методике самостоятельных занятий физическими упражнениями, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Согласно имеющимся данным, наиболее оптимальными по своему содержанию для учащихся начальной школы являются комплексные уроки с моторной плотностью около 60-70%. Время восстановления после таких уроков относительно небольшое, что позволяет школьникам легко включаться в последующую учебную деятельность.

Вместе с тем, не только моторная плотность как таковая, но и величина физических нагрузок на уроке определяют его непосредственную направленность и эффективность. Опираясь на данное суждение, в методической литературе предлагается дифференцировать уроки физической культуры на основе сочетания параметров моторной плотности и величины значений частоты сердечных сокращений:

В отечественной теории и методике физического воспитания младший школьный возраст признается наиболее благоприятным для воспитания основных физических качеств. Вместе с тем, наиболее адекватным возрастным особенностям школьников на этом этапе онтогенеза является процесс целенаправленного воспитания у них таких физических качеств и способностей, как выносливость, координация и быстрота.

Так, при изучении особенностей реакции организма младших школьников на физические нагрузки А.П.Матвеевым было показано, что наибольшие приросты времени работы как у мальчиков, так и у девочек наблюдаются при выполнении ими физических нагрузок большой интенсивности (70% от максимальной). При этом пик прироста приходится на возраст от 8 до 9-10 лет. Поскольку эта нагрузка выполняется младшими школьниками в режиме энергообеспечения близком к максимальному потреблению кислорода (МПК), автор полагает, что за счет возрастного развития именно этих аэробных возможностей повышается в данном возрасте у школьников уровень развития качества выносливости.

Нами было проведено исследование с целью повышения функциональных возможностей младших школьников, повышения их физических качеств в условиях образовательной организации.

В эксперименте приняли участие ученики средней общеобразовательной школы с. Чесноковка в количестве 40 человек в возрасте 7 - 8 лет. Были определены контрольная и экспериментальная группы где 10 девочек и 10 мальчиков в каждой группе. Эксперимент проводился с врачебно-педагогическим наблюдением, которое необходимо для оптимизации двигательной активности и повышения функциональных возможностей младших школьников.

В ходе эксперимента были проведены следующие измерения функциональных возможностей: антропометрические измерения (рост, вес, обхват грудной клетки), жизненный объем легких, измерялась мышечная сила кисти.

При проведении экспериментальной работы были подобраны специальные физические упражнения для повышения функциональных возможностей.

В частности, использовалась дыхательная гимнастика по Стрельниковой с целью увеличения дыхательных объемов легких. С целью развития меткости и координации движений, мы включили упражнение - броски набивного мяча весом 1кг.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Жизненный объем легких 1,5 л ± 0,1 в экспериментальной группе и 1,4 ± 0,1 л в контрольной группе составлял в начале проведения эксперимента; к концу эксперимента результаты улучшились в экспериментальной группе, в контрольной отмечался незначительный рост показателей (1,7 л ± 0,1 и 1,5 ± 0,1, соответственно).

Мышечная сила рук у младших школьников после проведения эксперимента составила в экспериментальной группе 16, 2 ± 0,2 - правая рука, 15,5 кг. ± 0,4 –левая рука и контрольной группе 13,9 ± 0,26 - правая рука и 13,0 ± 0,33 –левая рука. Мы определили ведущую руку и провели динамометрию. Был проведен корреляционный анализ между показателями силы мышц и длины тела.

При систематических занятиях специальными физическими упражнениями функциональные возможности младших школьников возросли в несколько раз.

Для повышения эффективности занятий физической культурой оздоровительной направленности необходим индивидуальный подход к повышению физических нагрузок, так как в группах были школьники с различным уровнем физической работоспособности.

Соответственно мы распределили младших школьников на высокий, средний и низкий уровни физической подготовленности.

Следует отметить, что физическая нагрузка и возрастные нормы двигательной активности, школьные программы по физическому воспитанию и спорту опираются в основном на здоровых детей, относящихся к основной группе здоровья для посещения занятий по физической культуре. Детям, относящихся к подготовительной группе необходим индивидуальный подход для дозирования физических нагрузок, в специальной медицинской группе необходимы занятия лечебной физической культурой.

Выводы. В заключении, следует отметить, что проблема сохранения и укрепления здоровья детей в период их обучения в школе всегда находилась в центре внимания педагогов и врачей. На наш взгляд, объективность правильно выбранного физкультурно-оздоровительного направления для оптимизации функциональных показателей и формирования здорового образа жизни помогают сохранить и укрепить здоровье подрастающего поколения, народа и нации в целом.

Наличие положительной динамики в ходе проведенного исследования по тестированию педагогических и спортивных результатов является закономерным при использовании физкультурно-оздоровительных методик в образовательном процессе.

Литература:

1. Гуро, О. А. Оценка физического здоровья школьников / О. А. Гуро // Медицина, физкультура и спорт: итоги и перспективы развития: мат. науч.-практ. конф. - Ижевск: УдГУ, 2000. - С. 114.
2. Дубровский, В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учебник для студентов вузов / В.И. Дубровский. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 608 с.
3. Погудин, С.М. Регламентация физической нагрузки в укреплении здоровья детей и подростков: метод. разработка / С.М. Погудин. - Чайковский: ЧГИФК, 1999. - 98 с.
4. Курьсь, В. Н. Основы силовой подготовки: учеб. пособие для студентов вузов, осуществляющих образоват. деятельность по специальности 022300 - Физическая культура и спорт / В.Н. Курьсь. - М.: Совет.спорт, 2004. - 264 с.
5. Чуктурова Н.И., Шурыгина В.В., Едренкина А.А., Гатауллина А.Ф., Веникова Е.А. Сущность и значение валеологического сопровождения образовательного процесса. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 257-264.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики Яковлева Наталья Николаевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, директор Александрова Елена Анатольевна

ГБОУ № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);

заместитель директора по УВР Даморатская Ирина Анатольевна

ГБОУ № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

СОЗДАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ РЕАЛИЗАЦИЮ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты первого этапа экспериментального исследования по разработке программно-методических материалов для обучающихся с задержкой психического развития в условиях реализации ФГОС начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в школе № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: программно-методические материалы, учебно-методические комплексы, инновационная деятельность, ресурсное обеспечение, диагностика развития, направления деятельности, дети с задержкой психического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article presents the results of the first stage of an experimental study on the development of program-methodical materials for students with mental retardation in the context of the implementation of the GEF of primary education for students with disabilities in school No. 432 of the Kolpinsky district of St. Petersburg.

Keywords: program-methodical materials, educational-methodical complexes, innovative activity, resource provision, development diagnostics, areas of activity, children with mental retardation, children with disabilities.

Введение. С сентября 2016 года началась реализация двух стандартов: Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Разработаны и одобрены примерные адаптированные основные образовательные программы для разных категорий обучающихся, но не подготовлены учебно-методические комплекты (учебники, дидактические материалы и др.), позволяющие сделать полноценным процесс обучения детей с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Практически не существует учебно-методических комплексов для коррекционных курсов, являющихся обязательными в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, в инклюзивном классе, так как именно они позволяют учащимся полноценно осваивать содержание учебных предметов, формировать метапредметные навыки.

Разработка учебников не является компетенцией образовательного учреждения, а вот создание программ коррекционных курсов является его непосредственной задачей. От того, как будут учитываться

психофизические особенности различных категорий учащихся при разработке программ коррекционных курсов, будут ли они обеспечены диагностическим инструментарием для оценки уровня развития детей, учебно-методическими пособиями, рабочими тетрадями и другими материалами, будет зависеть качество всего образовательного процесса. Исходя из необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей полноценное усвоение содержания учебных предметов, и недостаточностью программно-методических материалов школа взяла на себя инициативу разработать *опережающие* программы коррекционных курсов и учебно-методических материалов к ним для учащихся с задержкой психического развития на *пять* лет обучения.

Новизна проекта заключается в разработке принципиально нового, не имеющего аналогов в России продукта, включающий в себя: диагностический инструментарий, обеспечивающий индивидуальную диагностику обучающегося с целью определения индивидуальной образовательной траектории; программы коррекционных курсов; методические разработки, включающие поэтапную систему занятий по тематическим направлениям и с усложнением по годам обучения; проекты занятий с использованием современных образовательных технологий, в том числе электронных и др.; рабочие тетради к каждому курсу, в том числе и в электронном виде; критерии оценки результатов коррекционной работы, обеспечивающих анализ личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Для реализации проекта в школе была создана рабочая группа, включающая администрацию школы, специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов), учителей начальной школы. Все члены рабочей группы являются активными участниками психолого-педагогического медико-социального консилиума, который представлен четырьмя службами: медицинской, логопедической, психологической и социально-педагогической.

Разработка программно-методических комплексов к коррекционным курсам, обеспечивающих реализацию Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ потребовала решения и управленческих задач. Структура управления инновационной деятельностью по разработке УМК представлена на рисунке 1. Остановимся какими ресурсами обеспечивалась данная работа.



Рисунок 1. Структура управления инновационной деятельностью по разработке УМК

Информационное обеспечение управления инновационной деятельностью осуществлялось посредством информирования педагогических работников, родителей о результатах работы, их представления на методических объединениях и педагогических советах; вовлеченности «сторонних» организаций, родителей в ОЭР; диссеминации опыта работы на семинарах, конференциях, круглых столах.

Ресурсное обеспечение инновационной деятельности представлено в таблице 1.

Ресурсное обеспечение инновационной деятельностью

Ресурсы	Содержание
Концептуальные	– реализация миссии образовательного учреждения, направленной на обеспечение качества жизни и социализации обучающихся с ОВЗ; – наличие инновационных педагогических идей и разработок по разработке УМК; – соответствие основных задач программы ОЭР запросу родителей, социума и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.
Кадровые	– преобладание специалистов с высшим профессиональным образованием, владеющими знаниями в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; – увеличение количества педагогов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью; – научно-методическое сопровождение.
Командные	– удовлетворенность педагогов психологическим климатом ОУ; – наличие творческих групп, методических объединений различного уровня.
Личностные ресурсы руководителя	– большой опыт административной, управленческой деятельности; – организаторские способности; – высокий профессионализм; – неограниченные лидерские возможности; – справедливость в оценке деятельности каждого члена коллектива
Финансовые	– экономическое стимулирование участников инновационной деятельности;
Коммуникативные	– связь ОУ с высшими педагогическими и медицинскими учреждениями, учреждениями дополнительного образования педагогов (СПб АППО, ИМЦ и др.) города, СМИ, ОУ города, занимающимися данной проблемой; – публикации в периодической печати; – участие в семинарах и конференциях, проведение районных, городских, всероссийских и международных семинаров на базе ОУ

Работа по разработке УМК осуществлялась поэтапно. На первом этапе была разработана диагностика, целью которой являлось выявление уровня развития когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы обучающихся для определения программ коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей усвоение образовательной программы. Исследование включало три направления.

Психологическое направление было направлено на исследование личностных особенностей детей, уровня их школьной тревожности и эмоционального отношения школьников к различным компонентам образовательной среды (методика «Незаконченные предложения» и Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Цветовой тест Люшера, позволил выявить эмоциональную устойчивость, насколько комфортно ребенок чувствует себя в типичных жизненных ситуациях. Исследованию подверглись когнитивные функции: внимание; зрительной и слуховой памяти, операции мышления.

Поскольку в эксперименте принимали участие школьники первых классов нами был использован Ориентационный тест школьной зрелости Я. Йирасека), позволяющий определить уровень развития мелкой моторики, предрасположенность к овладению навыками письма, уровень развития координации движений руки и пространственной ориентации.

Логопедическое направление позволило определить уровень сформированности речевых умений и навыков, как важного средства развития коммуникативной функции речи.

Для определения особенностей развития устной речи (звукопроизношения, развития фонетико-фонематической, лексико-грамматической компонентов речи, семантики) в нашем исследовании была использована стандартизованная методика, разработанная Т.А. Фотековой и Л.И. Переслени. Предложенная методика позволяет уточнить и оценить уровень сформированности фонетико-фонематических, лексико-грамматических компонентов речевой системы.

Третье направление позволило исследовать познавательную сферу.

Были использованы: стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э.Ф.Замбацявичене и методика «Таблицы Шульте» на определение устойчивости внимания и динамики работоспособности, а также эффективность работы, степень вработываемости внимания.

Результаты исследования по методикам Р. Тэмпла, М. Дорки, В. Амена позволил разделить школьников на 3 группы:

- ИТ от 0 до 20% – низкий уровень тревожности
- ИТ от 20 до 50% – средний уровень тревожности
- ИТ выше 50% – высокий уровень тревожности

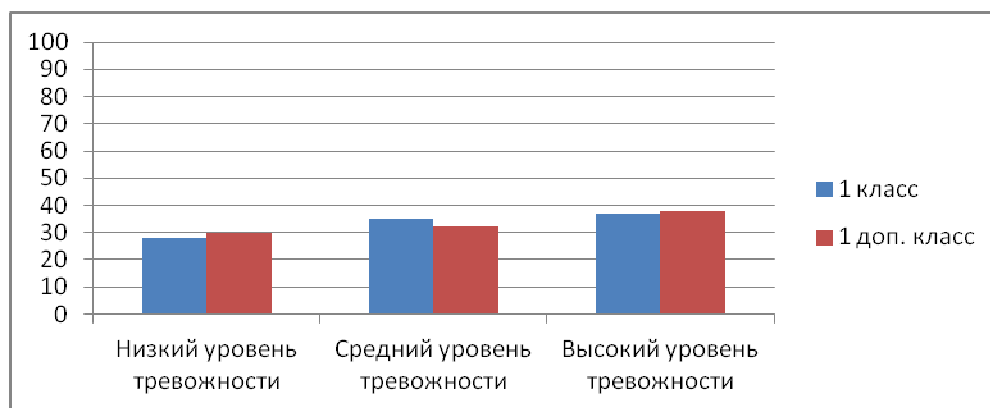


Рисунок 2. Уровень тревожности у школьников с ЗПР

Следующая методика «Незаконченные предложения» позволила выявить не только уровень школьной тревожности, но и эмоциональное отношение школьников к различным компонентам образовательной среды.

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Незаконченные предложения»

	Высокий уровень тревожности	Оптимальный уровень тревожности	Слабый уровень тревожности	Отказ
1 А класс	50%	21%	29%	-
1 доп. А	53%	15%	32%	-

Высокий уровень тревожности – свидетельствует о дезадаптации ребенка. Ребенок не верит в свои силы, настроен на неудачи.

Оптимальный уровень тревожности – имеется адекватная реакция в различных ситуациях, хорошая адаптивность и гибкость поведения.

Слабый уровень тревожности – отсутствует необходимая реакция на изменение ситуации. Учащийся не замечает трудностей в учебе, общении, уверен, что у него всё в порядке.

Цветовой тест Люшера позволил выявить уровень эмоциональной устойчивости, отношению к себе, окружающим, учебе, насколько комфортно ребенок себя чувствует в типичных для себя жизненных ситуациях.

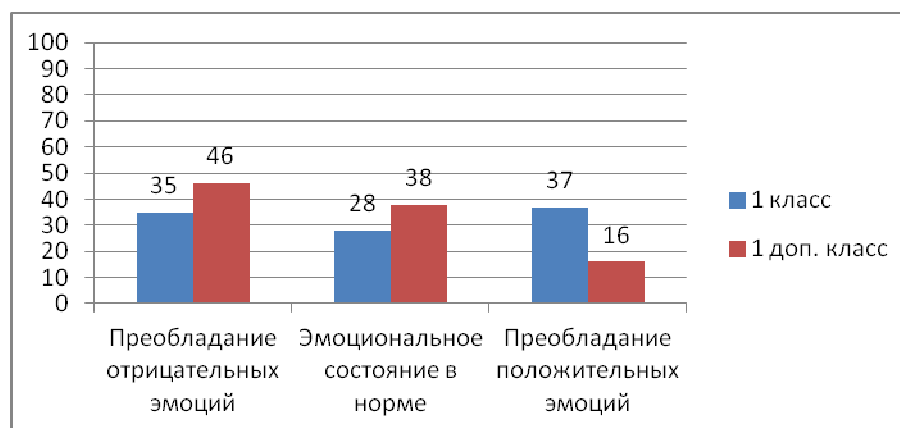


Рисунок 3. Уровень эмоциональной устойчивости у школьников с ЗПР

Преобладание отрицательных эмоций – У ребенка доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Это свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно.

Эмоциональное состояние в норме – ребенок может и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Преобладание положительных эмоций - ребенок весел, счастлив, пребывает в состоянии эйфории.

Результаты исследования показывают, что уровень тревожности, преобладание отрицательных эмоций выше у школьников, которые обучаются в школе второй год, что можно объяснить нарастающей учебной нагрузкой. Этот показатель следует проследить в динамике.

Корректурная проба «Бурдона» была направлена на определение объема внимания (того, какое количество информации обучающийся способен удерживать в сфере повышенного внимания), а также концентрации внимания (сосредоточенности на условиях и качестве выполняемой работы).

Результаты исследования показывают, что у испытуемых обеих групп показатель находится на очень низком и низком уровне. У учащихся, которые осваивают АООП второй год, этот показатель чуть выше, 39

% детей имеют средний уровень сформированности внимания. Это обусловлено положительной динамикой формирования учебных умений.

Исследование памяти так же указывают на низкие показатели объема зрительной и слуховой произвольной и произвольной, логической памяти.

Ориентационный тест школьной зрелости Я.И.Ирасека показал. Что преобладающим является низкий уровень развития мелкой моторики, предрасположенность к овладению навыками письма, уровень развития координации движений руки и пространственной ориентации, как у школьников первого, так и второго года обучения.

Те же самые показатели мы увидели и при анализе результатов опросник ориентировочного теста школьной зрелости.

Результаты психологического исследования указывают на недостаточно сформированные предпосылки к школьному обучению, низкий уровень когнитивных функций (памяти, внимания, мышления), обеспечивающих усвоение учебных предметов, высокий уровень тревожности.

Анализ результатов логопедического обследования позволил определить, что уровень развития речи у 79% обучающихся находится на низком уровне. Недостаточными являются словарный запас, имеются нарушения лексико-грамматического структурирования фраз, не сформирован сенсомоторный базис речи. У обучающихся второго года эти показатели несколько выше, но они не обеспечивают усвоение программ по русскому языку, литературному чтению в полном объеме.

Исследование познавательной сферы на основе стандартизированной методики для определения уровня умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацвиачене позволило оценить уровень интеллектуального развития учащихся.

Проведённое исследование показало, что уровень сформированности умственного развития у школьников с задержкой психического развития снижен.

Исследование внимания по методике «Таблицы Шульте» показало, что уровень сформированности внимания у школьников с задержкой психического развития снижен. 67% детей затратили гораздо больше время при выполнении заданий. В ходе экспериментального исследования у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста выявлена неустойчивость, рассеянность внимания, наблюдаются трудности переключения и низкая концентрация на объекте. Дети не могут долгое время сосредоточиться на задании, быстро устают. Это свидетельствует об истощаемости внимания учащихся исследуемой группы. Кроме этого, в процессе работы у детей наблюдались частые колебания внимания, а также низкая заинтересованность в правильном выполнении задания.

Проведённое исследование позволило выделить что развитие когнитивных функций, речевого, личностного развития, школьной готовности является недостаточным и требует специальной коррекционно-развивающей помощи со стороны специалистов и педагогов.

Выводы. Исходя из результатов обследования была разработана комплексная программа, обеспечивающая коррекционно-развивающую помощь по трем направлениям: психологическое, логопедическое и педагогическое.

В рамках психологического направления работы была составлена программа и разработаны: система интерактивных игр, направленная на развитие когнитивных функций; система тренингов и комплекс игровых упражнений, направленная на снятие тревожности и повышение эмоциональной устойчивости; разработаны проекты по совместной работе с родителями.

Поскольку результаты исследования показали крайне низкий уровень развития речи, логопедическое направление работы представлено программами на 5 лет обучения на уровне начального общего образования и рабочими программами на каждый год обучения. Тетради составлены так, что могут использоваться специалистами и учителем в индивидуальной работе с детьми в классе.

Педагогическое направление деятельности представлено двумя программами, так же рассчитанными на 5 лет обучения, с опорой на учебные предметы «Математика» - программа «Математическая мозаика» и «Русский язык» - программа «Занимательная грамматика». К программам разработаны технологические карты и рабочие тетради.

В настоящее время ведется апробация программно-методических комплексов, и результаты использования программно-методических комплексов будут оценены по окончании эксперимента, но уже сейчас педагогами отмечается эффективность работы, которая в первую определяется повышением мотивации у детей к учебной деятельности, снижением тревожности.

Стоит отметить, что предлагаемая структура педагогической деятельности, обеспечивающая индивидуальную образовательную траекторию, может быть выстроена при работе с детьми, имеющими выдающиеся способности в обучении.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна
ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет) (г. Москва)

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения творческого потенциала менеджера по персоналу. Выделяются подходы к определению понятия «творческий потенциал»: аксиологический, развивающий, ресурсный, компетентностный. Определяются понятия «творческий процесс» и «креативность». Выявляются факторы, влияющие на эффективность развития творческого потенциала менеджера по персоналу. Предлагаются к внедрению методы и технологии по развитию творческого потенциала сотрудников. Авторы акцентируют внимание на проблемах внедрения технологий развития творческого потенциала. Доказана необходимость применения таких инновационных технологий в деятельности менеджера по персоналу.

Ключевые слова: менеджер, персонал, творческий потенциал, инновации, технологии, методы, эффективность.

Annotation. The article deals with the problem of increasing the creative potential of the personnel manager. The approaches to the definition of the concept "creative potential" are distinguished: axiological, developing, resource, and competence. The concepts of "creative process" and "creativity" are defined. The factors influencing the effectiveness of the development of the creative potential of the personnel manager are identified. Methods and technologies for the development of the creative potential of this category of employees are proposed for implementation. The authors focus on the problems of introducing technologies for the development of creative potential. Proved the need to use such innovative technologies in the activities of the personnel manager.

Keywords: manager, staff, creativity, innovation, technology, methods, efficiency.

Введение. В современной действительности все острее возникает необходимость во внедрении нестандартных подходов, инициативных и самостоятельных решений субъектов управления, мыслящих творчески, активных во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в эффективном управлении человеческими ресурсами. К числу важнейших задач на пути инновационного развития относятся разработка и внедрение технологий развития творческого потенциала менеджеров по персоналу во всех отраслях экономики и социальной сферы, способствующих эффективности кадровых процессов.

Обозначенная проблема актуальна, поскольку от того, насколько менеджер по персоналу обладает творческим потенциалом будет зависеть профессионализм привлеченного контингента сотрудников и эффективность деятельности всей организации в целом.

Изложение основного материала статьи. Само понятие «творческий потенциал» довольно трудно поддается точному описанию. Его можно определить, как качественную характеристику деятельности человека, которая отличается новизной, это определенный трудовой уровень работника, на котором он активно саморазвивается и исследует свои трудовые возможности.

Строго научным предметом исследования творческий потенциал становится в начале XX века. Одним из первых в своем научном труде «Творческая личность и среда в области технических изобретений» П.К. Энгельмейер определил творческий потенциал, как прогрессивный элемент, дающий все новое [15].

Выделяют несколько подходов к определению понятия «творческий потенциал». Так, сторонники аксиологического подхода, такие как М.С.Каган и А.В. Кирьякова, определяют творческий потенциал как репертуар полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, как способности к действию и мера их реализации в определенной сфере деятельности и общения [5, 10].

Такие ученые, как О.С. Анисимов и В.В. Давыдов, определяют творческий потенциал личности, с позиции развивающегося подхода, как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определенный уровень их развития [2, 3].

Исследователи [6, 13] выделяют ресурсный подход, с позиции которого утверждают, что потенциал, являясь ресурсным показателем, постоянно расходуется и возобновляется в течение жизни человека и реализуется во взаимоотношениях с окружающим миром.

По мнению В.С. Окунева и И.В. Янченко творческий потенциал понимается как внутренний ресурс личности, позволяющий удовлетворить потребность в профессионально-творческом самовыражении [7].

В настоящее время многие научные деятели рассматривают понятие «творческий потенциал» с позиции менеджмента. Так, М.Ю. Павлов говорит о том, что именно творческий потенциал способствует успешному развитию новой экономики [8, 9]. Это связано с тем, что в современном мире в условиях быстро меняющейся среды менеджерам все труднее становится принимать управленческие решения, необходимо постоянно повышать свой творческий потенциал.

В различных организациях предъявляют требования к менеджеру персоналу с позиции оценки его компетенций, а применение компетентностного подхода является инновационным подходом способствующий эффективности в управлении персоналом.

Менеджеры ведущих компаний понимают, что их ресурс - это креативные способности и творческие идеи персонала, причем этот ресурс можно рассматривать как неисчерпаемый. Творчество сегодня становится основным конкурентным преимуществом современного бизнеса, важным экономическим ресурсом и условием интенсивного развития экономики.

Эффективность развития творческого потенциала менеджера по персоналу напрямую зависит от уровня развития культуры личности, и в частности, от её рефлексивной составляющей. Культура – это предельно широкое многоуровневое понятие, связанное с производительной творческой деятельностью человека [16].

В современной организации должна присутствовать «культура перемен», «культура изменений» (Т. Амблер), когда культивируется творчество и положительное отношение к новшествам и переменам со стороны персонала и руководства. Игнорирование творчества и возможностей, которые приходят с ним в организацию, приводит ее к стагнации и потере имеющихся позиций на рынке, поскольку для современного бизнеса «творчество - это то, что можно либо использовать, либо навсегда потерять».

Мастерство в творческой деятельности подразумевает высокий уровень владения изобразительно-выразительными, литературно-художественными и др. средствами и техникой исполнения в том или ином виде искусства. Как об одном из многих, но важном навыке мастерства в творческой деятельности, необходимо сказать о творческом методе. Под этим понятием (познавательные основы, направления исследования) подразумевают систему идейно-эстетических и морально-этических установок и принципов, которыми сознательно или чаще неосознанно руководствуется человек в ходе творческого процесса. В творческом методе наиболее определён и полно отражается отношение субъекта творческого процесса к действительности, духовно-творческое кредо автора.

Что же собой представляет творческий процесс? По определению учёных, - это духовно-практическая деятельность, связанная с созданием и/или исполнением художественного произведения. Индивидуальные формы творческого процесса крайне разнообразны и разнохарактерны. Они зависят от своеобразия личности, занимающейся данным видом выполнения своей трудовой функции, а также вида и жанра искусства, в котором эта функция осуществляется.

Значительную роль в продуктивности и успехе творческого процесса играют воображение, фантазия, интуиция и вдохновение (работа правого полушария мозга), а также логика, анализ, системность в построении причинно-следственных связей и др. (работа левого полушария). В творческом процессе отчётливо различимы несколько стадий - замысел, вынашивание идеи произведения, сбор информации и планирование и осуществление задуманного (подготовительный период); реальная организация деятельности - «чистовое» воплощение произведения, непосредственное его исполнение в соответствии с мотивирующими аспектами; промежуточное и окончательное контролирование деятельности.

В современной действительности человек, который обладает знаниями, умеет их применить в «нужном месте» и в «нужное время», становится главным субъектом социального процесса. В этой связи возникает необходимость вспомнить понятие креативности как о важнейшем характеристике личности. Креативность личности (от лат. creatio - создание, сотворение) - способность человека к творчеству, к творческой деятельности, связанной с производством материально-духовных ценностей, имеющих ярко выраженное общественное значение - от новых художественно-эстетических идей и подходов до конкретных произведений и формообразования предметной среды (сравнимо с понятием репродуктивность).

Рассмотрим предложенные к внедрению методы и технологии по развитию творческого потенциала менеджера по персоналу.

Во-первых, методы по выявлению тех сотрудников, которые больше всего отличаются склонностью к творческой работе, а также тех, кто мог бы стать так называемым резервом. К таким методам относятся: проведение соревнований среди управленческих работников; проведение тренингов и тимбилдингов; творческие командировки; участие организации в проектной деятельности; проведение встреч и конференций с целью обмена опытом.

Во-вторых, методы выявления мотивов, побуждающих к творческой деятельности. Эти мотивы можно разделить на три вида:

1. Интерес к самому творчеству. Для людей с этим мотивом единственное желание – быть полезным организации. Они постоянно выдвигают всевозможные идеи, стараются внедрить инновации в организацию. Так же им важно признание высшего руководства.

2. Интерес к вознаграждению. Само по себе данное стремление вполне безобидно. Но часто получается так, что работники с подобным мотивом видят смысл участия в творческой деятельности исключительно ради вознаграждения. Таким образом, они играют на потребностях организации.

3. Амбиции. Для сотрудников с данным мотивом важно то, что они смогут получить признание руководства за продуктивную работу. Ради этой похвалы они будут работать максимально усердно и качественно. С одной стороны, это не плохо, но важно помнить, что ради вознаграждения они могут идти по головам, при этом отодвигая на второй план действительно талантливых сотрудников. Руководителю всегда необходимо помнить об этих мотивах и в первую очередь обращать внимание на подчиненных, которые действительно увлечены творческим процессом [4, 11].

В-третьих, технологии, связанные с обучением, подготовкой людей к творчеству, так как процесс использования творческого потенциала работников не должен идти сам по себе. Любой работник организации должен владеть определенными навыками, уровнем подготовки, чтобы грамотно выдвигать свои идеи. Для обмена опытом и продуктивной работы можно создавать некие объединения специалистов, в которых они совместно будут решать возникающие проблемы, а параллельно с этим развивать свой творческий потенциал.

В-четвертых, наиболее значимой является методика стимулирования творческого потенциала. Стимулирование – это всегда индивидуальный процесс, который зависит от вклада каждого человека в работу организации в целом. Исходя из этого, можно сделать вывод, что стимулировать нужно не всю работу, а в данном случае только ту, которая представляет собой творческую деятельность [14].

Кроме вышеперечисленных методик и технологий, так же есть более узконаправленные подходы развития творческого потенциала руководителей. Они направлены на фокусировку внимания и активизацию творческого подхода для выполнения качественной работы в отдельных направлениях. К ним относятся:

– метод мозгового штурма, как оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности,

– ТРИЗ - теория решения изобретательских задач, как область знаний, исследующая механизмы развития технических систем с целью создания практических методов решения изобретательских задач за счет усиления творческого воображения. К ним относят: решение задач любой сложности, побуждение и тренировка собственных творческих возможностей, прогнозирование развития технических систем [1, 12];

– метод синектики - метод поиска идей путем атаки возникшей проблемы специализированными группами профессионалов. Профессионалы используют в поиске идей аналогии и ассоциации. У. Гордон,

автор метода синектики, в своей работе говорит о том, что в процессе решения поставленной задачи обсуждение проходит через четыре этапа:

1. Прямые аналогии. Рассматриваемый предмет проходит сравнение с другими наиболее похожими реально существующими предметами.

2. Субъективные аналогии. Специалист моделирует образ нового продукта, опираясь на собственные размышления о том, как на данный продукт могли бы реагировать потенциальные потребители.

3. Символические аналогии. Используются сравнения, аллегории и метафоры, где свойства одного отождествляются со свойствами другого.

4. Фантастические аналогии. На данном этапе специалист представляет продукт таким, каким он не может быть по определению.

Несомненно, внедрение различных технологий и методик помогают менеджеру по персоналу развивать как собственный творческий потенциал, так и потенциал своих сотрудников. Но так же важно помнить о различных сложностях процесса применения этих технологий. В основном эти сложности связаны со следующими причинами:

- наличие четкой стратегии только у крупных предприятий;
- высокий уровень централизации управления;
- технократический подход к подбору персонала;
- сопротивление изменениям и т.д.

Тем не менее, с применением технологий в кадровой деятельности организации, открываются новые возможности, появляются улучшения в сфере деятельности, а всё это благодаря тому, что менеджеры, сотрудники, клиенты учувствуют в выработке новых предложений. Участвуя в данном виде деятельности, обмениваясь опытом друг с другом, изобретать новые технологии, высказывать и дарить предприятию новые идеи по созданию или улучшению продукта и услуг.

Выводы. 2018 год назвали годом прорывных HR-технологий и стремительной цифровизации, когда все отрасли совершили квантовый скачок. Новые технологии, новые продукты, которые появляются на рынке, способствуют переходу на новый качественный уровень в развитии и как организаций, так и стран в целом.

Современные технологии по развитию творческого потенциала менеджера по персоналу рассматриваются в качестве инновационного продукта, способствующий повышению рентабельности и конкурентоспособности производства, а в условиях экономического кризиса указанные технологии – это еще и механизм снижения затрат организации.

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. Найди идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач [Электронный ресурс] – URL: <http://avidreaders.ru/read-book/nayti-ideyu-vvedenie-v-triz-teoriyu.html> (дата обращения: 25.12.18).

2. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты [Электронный ресурс] – URL: <http://www.metodologika.ru/node/192> (дата обращения: 20.11.18).

3. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии [Электронный ресурс] – URL: http://www.academia-media.kz/ftp_share/_books/fragments/fragment_1719.pdf (дата обращения 20.12.18)

4. Инновационный менеджмент: учебник / ред. В.Я. Горфинкель, Т.Г. Попадюк. - Москва: Юнити-Дана, 2015. - 392 с.

5. Каган М.С. Философская теория ценности [Электронный ресурс] – URL: http://www.logic-books.info/sites/default/files/kagan_filosofskaya_teoriya_cennosti.pdf (дата обращения: 20.12.18).

6. Марков В.Н. Ресурсный подход к психологической диагностике: основные принципы [Электронный ресурс] – URL: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BB%D1%91%D0%BD%D0%B0/Downloads/7849-7315-1-PB.pdf> (дата обращения: 18.12.18).

7. Окунева В.С., Янченко И.В. Творческий потенциал личности в контексте инженерного творчества [Электронный ресурс] – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2018/4/27884.pdf> (дата обращения: 12.12.18).

8. Павлов М.Ю. Экономика знаний: творческий потенциал человека [Электронный ресурс] – URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/5817028/> (дата обращения: 05.12.18).

9. Павлов М.Ю. Формирование и использование творческого потенциала человека в экономике, основанной на знаниях - Москва: Экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. - 177 с.

10. Педагогическая аксиология. Учебное пособие / Кирьякова А.В [и др.]. – М.: Инфра – М, 2018. – 283 с.

11. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (дата обращения: 28.12.18).

12. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами теории решения изобретательских задач Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 51. – Ч. III. – С. 508-515.

13. Сиягин Ю.В. Современные механизмы диагностики и оценки компетенций государственных служащих [Электронный ресурс] – URL: <https://docplayer.ru/30885894-Sinyagin-yu-v-pereverzina-o-yu-sovremennye-mehanizmy-diagnostiki-i-ocenki-kompetency-gosudarstvennyh-sluzhashchih.html> (дата обращения: 22.12.18).

14. Тощенко Ж.Т. Социология труда: учебник - Москва: Юнити-Дана, 2015. - 424 с.

15. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений [Электронный ресурс] – URL: <http://www.metodolog.ru/00824/00824.html> (дата обращения 22.11.18).

16. Яшкова Е.В., Перова Т.В., Синева Н.Л. Корпоративная культура инновационной организации как фактор эффективного функционирования персонала в системе внутреннего маркетинга // Вестник Чувашского университета. 2014. № 3. С. 240-246.

УДК 370

кандидат психологических наук Барсуков Александр Валерьевич

Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

доктор психологических наук, доцент Маркелова Татьяна Владимировна

Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

магистрантка Широкова Анастасия Алексеевна

Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению тревожности личности на основании теоретических и эмпирических данных, представленных учеными в области когнитивной психологии, анализу методов, изучающих проявление симптомов тревожности индивида и включающих уточнение причин и следствий этого психологического образования.

Ключевые слова: генез тревожности личности, тревожность, тревога, когнитивная психология.

Annotation. The article is devoted to the study of personality anxiety on the basis of theoretical and empirical data, presented by scientists in the field of cognitive psychology, analysis of methods, studying manifestation of symptoms of anxiety of the individual and including clarifying the causes and consequences of this psychological education.

Keywords: genesis of personality anxiety, anxiety, anxiety, cognitive psychology.

Введение. На сегодняшний день методы познания активно совершенствуются на основании формализованных подходов и сочетают в себе как математические методы, так и информационные технологии. В теории информационных процессов и систем широко применяется такой термин как «когнитивность», или «акт познания», обозначающий меру приращения знания. В психологии это понятие заключается в изучении и понимании таких психических процессов генеза личности, как точная и быстрая память, внимание, логика, воображение, способности к усвоению входящей информации и принятию решений [1,2,4,14].

Как считают многие исследователи, вследствие нахождения человека в тревожном состоянии, эти процессы замедляются, перестают функционировать в должном объеме, и в конце концов могут привести к неблагоприятным последствиям для индивида [1,2,4,14,18,19].

Таким образом, актуальным представляется исследование по изучению генеза тревожности личности, развитию и совершенствованию методов, направленных на уменьшение или исключение проявления симптомов тревожности и включающих уточнение причин и следствий этого психологического образования.

Здесь хотелось бы отметить, что тревожность человека является одним из самых интригующих феноменов в современной психологии. Такой фактор эмоциональной нестабильности в различных слоях общества является предметом многих научных исследований [2-4]. Находясь в состоянии тревоги, человек испытывает нервное напряжение, возбуждение, дыхание становится частым и поверхностным. Кроме того, к тревожности относятся такие признаки, как беспокойство и учащение пульса [2,3].

Как показали проведенные исследования, до сих пор остается актуальным вопрос о том, какие именно показатели входят в состав понятия тревожности [1-4,14,18,19]. Советский психолог Н.С. Левитов утверждает, что тревожность состоит из беспокойства и тревоги, является эмоциональным состоянием личности, связанным с эмоцией страха. Ученый Е.П. Ильин считает, что тревожность является разновидностью страха [5].

Точное разграничение между страхом и тревогой основано на критерии, введенном в психиатрию К. Ясперсом, в соответствии с которым тревога ощущается независимо от какого-либо стимула (так называемая «свободно плавающая тревога»), тогда как страх соответствует определенному стимулу и объекту [5]. Такой подход более распространен [5].

Проведенный анализ показал, что между тревожностью и страхом существуют скорее различия, чем сходства. Тревога рассматривается как ответ личности на стрессовую ситуацию: при этом интенсивность возникшей эмоционального воздействия не соразмерна с реальной опасностью. В случае возникновения страха сила эмоционального воздействия соразмерна с уровнем объективной опасности [2,4]. Страх является следствием определенной опасности, тревожность же беспредметна, поскольку неизвестны условия, ее вызывающие. Понятия тревоги и страха можно отнести к эмоциональному воздействию, вызываемому различными процессами: однако если для возникновения тревоги зачастую нет оснований, то страх является реакцией человека на конкретную опасную для него ситуацию [2,4]. При тревоге человек не испытывает необходимости в защитных действиях, он просто испытывает волнение. Страх же связан с выражением защитных реакций [5].

Изложение основного материала статьи. Среди исследователей имеются попытки объяснить различия между тревогой и депрессией, заключающихся в характере их действия: так, депрессия предполагает отсутствие сопротивления стрессу вследствие потери надежды и несбывшихся жизненных ожиданий человека, тогда как тревога, наоборот, означает попытки активного стрессового сопротивления [9].

А.М. Прихожан рассматривает тревожность как чувство эмоционального дискомфорта и грозящей опасности [7]. Она считает, что тревожность возникает вследствие неудовольствия основных возрастных потребностей ребенка, которые впоследствии могут выразиться в гипертрофированности характера. Вплоть до подросткового возраста тревожность может образовываться из-за ряда семейных нарушений. В подростковом возрасте объект тревожности приобретает тип устойчивого образования; конструкция усиления тревожности представляется в виде замкнутого психологического круга, с течением времени приводящая к накоплению отрицательного эмоционального опыта, тем самым создавая неблагоприятные прогнозы на будущее. Такие эмоциональные реакции определяют наиболее переживания и ведут к увеличению и постоянному проявлению синдрома тревожности [7].

Основными факторами в вопросе изучения возникновения причин школьной тревожности, по данным анализа исследований Е.П. Ильина, И.Г. Крохиной, К.Р. Сидорова, являются большие учебные нагрузки, сложность представляемого для изучения материала, а также различные формы проверки знаний (контрольные, экзаменационные и т.д.) [5,8].

В случае повышенной тревоги учащихся, необходимо применять различные способы ее устранения: в случае действительных неудач школьника усилия направляются на организацию навыков общения, работы, помогающих преодолеть возникшую проблему. В ином случае обращают внимание на развитие самооценки, способность к решению внутренних конфликтов [2,20]. Одновременно нужно совершенствовать у школьника необходимость самостоятельно справляться с тревогой: вследствие постоянного ее преобладания, тревога становится устойчивым показателем организма, с течением времени переходящим в такое свойство личности, как тревожность [2,5,20].

Кроме того, тревожность тесно взаимосвязана с такими чертами личности, как неуравновешенная нервная система, сенситивность, повышенная эмоциональная возбудимость [2,10,11].

В современной психологии большое значение имеют исследования, связанные с изучением тревожности и показателями продуктивности, полученными в результате эмпирических исследований при совершении той или иной деятельности. Следует отметить, что при осуществлении легких задач тревожные испытуемые были более успешны по сравнению с нетревожными личностями. И, наоборот, при выполнении сложных задач, наиболее успешными были нетревожные испытуемые [12,13].

Ученые объясняют такое явление тем, что устойчивое состояние тревожности, испытываемое личностью, переходит в актуальное состояние вследствие той или иной происходящей ситуации (в данном случае – необходимостью решения сложных задач), что и препятствует достижению надлежащего результата [12,13]. Проведенные с помощью методики занижения достижений Дэвидсона, Эндрюса и Росса исследования показали, что более эмоционально подвержены сообщению, связанному с неудачей или сокращением времени для выполнения задач тревожные личности-испытуемые [2,12]. Именно страх потерпеть неудачу (а не сложность выполнения задания) является, в данном случае, решающим фактором для личностей, имеющих ярко выраженные симптомы тревожности.

Аналогичные исследования были проведены Саразоном и Пейлолой, в результате осуществления которых ученые показали, как действует сообщаемая тревожным личностям информация сначала о полной неудаче, а затем о полном успехе. В первой ситуации индивиды с тревожными показателями более медленно усваивали решение трудной задачи, нежели во второй [2].

В настоящее время современной когнитивной психологией получены эмпирические данные, направленные на познавательные процессы индивида и происходящие под влиянием тревожности [1,2]. Личности, испытывающие тревожность, обращают свое внимание исключительно на ту информацию, которой они боятся, либо считают чрезвычайно важной; иная информация игнорируется [1,2]. Данное явление объясняется тем, что во время переживаний эмоциональная составляющая когнитивной системы человека работает в особом режиме, воспринимая, прежде всего, только ту информацию, которая является для него наиболее значимой в данный момент [1,2].

Аналогичные данные проведенных эмпирических исследований, связанные с высокой тревогой личности, можно найти и в отечественной психологии: нарушение влияния индивида на познавательные процессы основано на концентрировании внимания применительно к стрессовым ситуациям и имеет затяжной характер [2].

Тревожность как черта личности связана с генетическими свойствами мозга человека, вследствие проявления которой наблюдается повышенный уровень эмоционального возбуждения. Такая форма тревожности при взаимодействии со страхом приводит к усилению стресса и неблагоприятным последствиям для человека [2,14]. Как показали проведенные экспериментальные исследования, при сильном эмоциональном возбуждении наблюдается изменение состава крови человека, в частности, уменьшение лимфоцитов и гемоглобина [13-15]. Многочисленные данные указывают на то, что даже небольшой стресс отрицательно влияет на иммунитет: он может влиять на начало и продолжительность различных инфекций, в том числе обычной простуды [13-15].

Тревога, стресс влияют не только на иммунные процессы, но и на другие системы организма. А.М. Прихожан отмечает, что у высокотревожных школьников (13–17 лет) возникает вегетативно-сосудистая дистония (ВСД) и другие расстройства. Исследования, проведенные на студентах, показывают, что тревожность может провоцировать функциональные нарушения, особенно невротического характера. В состоянии тревожности происходит сильная сенсбилизация психоэмоциональной сферы, а феномен тревожности у обследованных студентов является фактором риска – скрытой формой болезни [4].

Таким образом, результаты научных исследований, лежащие в основе различных предположений возникновения тревожности, говорят о том, что ее природа обусловлена биохимическими и гормональными предпосылками, влияющими на работу ЦНС. Кроме того, многие авторы сходятся во мнении, что чаще всего тревожность возникает в кризисные периоды возрастных физиологических изменений в организме человека [13,14].

Проведенный анализ методов коррекции или устранения симптомов тревожного состояния личности показал, что до настоящего времени эта проблема является одной из сложнейших и не до конца изученных.

Современная когнитивная психология выделяет несколько методов помощи тревожному индивиду: это физиологические средства регулирования, эмоционально-волевые и ценностно-смысловые [16].

К физиологическим средствам регулирования относятся медикаментозное лечение (прием успокаивающих препаратов) и двигательная, мышечная разрядка. К последнему средству можно отнести необходимость действия различных тонизирующих упражнений.

С целью повышения сопротивляемости стрессу и избегания переутомления, некоторые авторы применяют так называемую теорию адаптации стрессу, заключающуюся, на основании экспериментальных данных, в использовании строгой нормированной физической нагрузке индивида [16].

Эмоционально-волевое регулирование включает в себя средства усиления психического равновесия, которые использует сам человек (так называемая самокоррекция), а также средства, направленные по отношению к субъекту «другой»: учитель, психолог, тренер (так называемая коррекция извне) [16].

Ценностно-смысловое регулирование направлено на личностные изменения человека. Чтобы помочь индивиду уменьшить симптомы тревожности, необходимо изменить его поведение в той или иной ситуации,

внести в ситуацию другой смысл и значение. Например, для совершенствования эмоциональной стабильности человека при влиянии на него стрессовой ситуации, необходимо уменьшить значимость этой ситуации, пересмотреть важность предполагаемого успеха: иными словами, произвести так называемую «переоценку ценностей» [16].

Если учащийся или студент будет обращать внимание не только на оценку, которую он получит на экзамене, а непосредственно на сам процесс передачи интересного знания, рассказывая о том, что представляет для него интерес, то отрицательные эмоции, как правило, уходят на второй план.

Рассмотренные в статье направления исследований поднимают целый ряд вопросов и открывают широкую перспективу для дальнейших исследований генеза тревожности личности. Одной из наиболее важных задач является интеграция разных взглядов на тревожность личности, а также синтез данных различных эмпирических исследований в рамках комплексного подхода к этой проблеме.

В качестве теоретической основы возможно использование многофакторной модели расстройств различной эмоциональной интенсивности А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гараян, разработанной авторами с целью изучения причин возникновения депрессивных и тревожных расстройств и вытекающих из них мишеней психотерапевтического воздействия [17]. С помощью многофакторной модели становится возможным рассматривать и исследовать личностные показатели как систему и интегрировать различные теоретические представления и эмпирические исследования в данной области психологии.

Выводы. При изучении генеза тревожных черт личности эта модель позволяет объединить разные теоретические представления и выделить такие направления дальнейших исследований, как влияние патогенных ценностей современной культуры (культ успеха и личных достижений) на появление и сохранение высокого уровня тревожности личности; роль видов родительского воспитания и особенностей коммуникации в семьях пациентов с тревожными расстройствами; роль дисфункциональных личностных черт в возникновении и поддержании высокой степени тревожности.

Литература:

1. Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании // Перспективы Науки и Образования. 2014. №4. С. 15-19.
2. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник удмуртского университета. 2013. №2. С. 42-52.
3. Перлз Ф. [Понимание тревоги в гештальттерапии]. Превращение тревожности в возбуждение // Общая психология. Тексты под ред. В.В. Петухова. М.: УМК «Психология»; Генезис, 2002. Т. 2, кн. 1. С. 548-560.
4. Астахова И.В. Страхи и фобии в структуре явлений «тревожного ряда» личности // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). С. 115-117.
5. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека // СПб: Питер, 2005. 412 с.
6. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131-137.
7. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-17.
8. Сидоров К.Р., Крохина И.Г. Исследование причин тревожности учащихся // Новое образование. 2013. № 1. С. 3-5.
9. Гараян Н. Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Часть II. // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. С. 80-91.
10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология (возможности человека и свойства нервной системы) // Челябинск, 1999. 324 с.
11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности // М.: Педагогика, 1986. 263 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность // СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
13. Украинцева Ю.В., Берлов Д.Н., Русалова М.Н. Индивидуальные поведенческие и вегетативные проявления эмоционального стресса у человека // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 2006. т. 56, № 2. С. 183–192.
14. Нехорошкова А.Н., Большевидцева И.Л. Нейробиологические предпосылки формирования тревожных состояний // Вестник САФУ. Сер.: «Медико-биологические науки». 2016. № 3. С. 24–36.
15. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций // М.: Прогресс, 1979. 392 с.
16. Шеховцова Л.Ф. Преодоление печали и тревоги // Аналитика культурологии. 2014.
17. Никитина И. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 2 // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. С. 60-67.
18. Грехов Р.А., Сулейманова Г.П., Адамович Е.И. Роль тревоги в психофизиологии стресса // Вестник ВолГУ. Серия 11. Естественные науки. 2017. Т. 7. № 1. С. 57-66.
19. Ядровская М.В. Моделирование в реализации когнитивного обучения // Образовательные технологии и общество. 2012. С. 602-617.
20. Гудзовская А.А., Шалаева Н.Ю. Социальные ожидания в отношении одаренных детей с позиций когнитивной психологии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Серия «Психология». 2016. Т. 9. № 4. С. 81–86.

УДК 159.954(045)

доктор педагогических наук, профессор Варданын Юлия Владимировна

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

магистрант факультета психологии и дефектологии Гордеевцева Мария Александровна

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Статья посвящена обоснованию важности развития творческого потенциала учащихся, определению направления решения данной задачи с помощью разработанной и апробированной программы развития творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства. На основе сравнения эмпирических данных констатирующего и контрольного этапов исследования убедительно показана динамика творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: креативность, методы исследования, программа развития, творческий потенциал, тренинговые задания.

Annotation. The article substantiates the importance of students' creative potential development, determines the direction of solving this problem with the help of a developed and tested program for the development of creative potential of personality in fine art classes. Based on the comparison of empirical data from the ascertaining and control stages of the study, the dynamics of students' creative potential development is convincingly shown.

Keywords: Creativity, research methods, development program, creative potential, training tasks.

Введение. Высшей формой самостоятельной активной деятельности человека в обществе является творчество. Всякое новое решение является творческим актом, который представляет собой результат активизации потенциала, крайне необходимого в любом виде деятельности. Рассматривая творческий потенциал в контексте креативности, Ю. В. Варданын и О. С. Валуев уточняют, что «креативность рассматривается как целостное многомерное психическое новообразование, континуально интегрирующее в себе актуальную и потенциальную стороны, свободно реализующее высший идеал творческого начала в преобразовательной активности, выходе за пределы себя и приумножении творческой энергии» [4, с. 606]. Для определения сущности творческого потенциала Е. П. Ильин выделяет в узком смысле этого слова «творческие способности, и прежде всего способность к воображению и креативному мышлению, в широком смысле – это еще и особенности личности, способствующие реализации творческих способностей: мотивы, некоторые эмоциональные и волевые качества, уровень компетентности [7, с. 122].

В нашем понимании творческий потенциал личности – это совокупность характеристик, которые включают познавательные свойства (приводящие в действие творческую мотивацию, творческие способности, эмоциональные качества), компетентность (обеспечивающая качественное решение творческих задач) и практический опыт (способствующий достижению соответствия полученного творческого результата требованиям, выраженным в показателях беглости, гибкости, оригинальности).

Относительно процесса динамичного развития способностей Е. Я. Басин указывают на необходимость «построить систему обучения, школу так, чтобы она не только не мешала... развитию творческой личности..., но всячески способствовала этому» [1], доказывая непреходящее значение школьного воспитания и образования как доминирующей модели социальной среды на раннем этапе развития личности. В исследовании В. А. Варданына обоснована и апробирована диалектическая система художественно-гуманитарного образования, включающая вариативный блок гимназического компонента развития личности, которая «способствует развитию творческого потенциала учащихся и обеспечивает их жизненную готовность к решению творческих задач» [2, с. 10].

Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью поиска новых методов развития творческого потенциала обучающихся в условиях завышенной информационной направленности современной образовательной системы; устранения дисбаланса в освоении точных и гуманитарных наук, который оказывает некоторое негативное влияние на творческую составляющую личности. Особый интерес здесь представляет изучение и практическое применение новых средств развития творческого потенциала, таких, как ставшие популярными в последнее время тренинговые методики, применение которых вполне оправдано для решения задачи повышения творческой активности учащихся. В работе Ю. В. Варданын и А. В. Дергуновой предложены хорошо зарекомендовавшие себя продуктивные тренинговые задания, обеспечивающие выполнение функции развития творческого потенциала личности за счет того, что «ставя перед участниками тренинга проблемы, которые требуют разрешения и содержат определенные противоречия, активизируют их на активную деятельность по их решению и самостоятельному поиску новой информации, способов действия» [3, с. 39]. Однако в условиях общеобразовательной организации психологически ориентированные тренинговые задания выполняются, как правило, параллельно с изучаемыми учебными предметами и дополнительно к ним, в то время как их целесообразное включение в содержание изучаемых предметов, в т.ч. гуманитарных, могло бы сыграть более заметную положительную роль в развитии творческого потенциала личности.

Преподавание изобразительного искусства в школе является важным компонентом эстетического общегуманитарного воспитания детей. Способствуя многогранному развитию личности, данная дисциплина позитивно влияет на развитие воображения, обогащает интеллектуальный и эмоциональный запас человека, общий уровень его культуры, раскрывает и обогащает творческий потенциал, активно помогает формированию навыков исследования и адекватного восприятия предметов и явлений. В работе М. А. Гордеевцевой представлен системный анализ широкого спектра новых приёмов и методов развития творческого потенциала личности [5]. Однако возможность привлекать на уроках изобразительного искусства разнообразные психологические задания, нацеленные на актуализацию и развитие творческого потенциала личности, остается малонаисследованным ракурсом проблемы, хотя ее решение актуально.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стала необходимость теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путём апробировать психолого-педагогическую программу развития творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства. Исследование проводилось с учащимися V класса средней общеобразовательной школы р. п. Выездное Арзамасского района Нижегородской области, состоящего из 23-х человек. В отношении успеваемости класс признаётся педагогами хорошим.

В процессе исследования применена система креативных тестов Е. Е. Туник, являющейся модификацией методики Дж. Гилфорда и Е. Торренса [8, с. 7], которая включает в себя батарею из четырёх вербальных и трёх образных субтестов, эмпирические данные которых дают возможность достаточно полно исследовать творческий потенциал респондентов. В группу вербальных субтестов входят: «Использование предметов» (найти оригинальное применение газеты), «Заключение» (представить, что будет, если животные и птицы начнут говорить), «Выражение» (придумать предложения, начинающиеся с букв ВМСК), «Словесная ассоциация» (привести как можно больше определений слова «книга»). Образные субтесты: «Составление изображений» (составить рисунки из заранее заданных фигур), «Эскизы» (заполнить оригинальными рисунками 20 одинаковых квадратов), «Спрятанная фигура» (обнаружить знакомые фигуры в запутанном сюрреалистическом рисунке).

Анализ данных констатирующего этапа исследования показал, что большинство респондентов представили ответы, характеризующиеся средним и высоким уровнями творческого потенциала по трём показателям тестирования: беглости, гибкости и оригинальности. Трудности вызвали отдельные субтесты, где к низкому уровню развития творческого потенциала были отнесены около половины респондентов по эмпирическим данным субтестов: «Заклучение» (43.8 %), «Выражение» (30.43 %) и «Составление изображений» (39.13 %). Такие данные можно объяснить не столько недостаточно развитым творческим потенциалом учащихся, сколько слабым в силу возрастных причин интеллектом и комплексом «зжатости», то есть сомнениями в принимаемом индивидуальном решении, формируемыми в процессе постижения точных наук, где ошибка неуклонно влечёт за собой неправильный вывод. Эта ложная внутренняя установка приводит к блокировке творческой составляющей мышления.

Задачей нашей дальнейшей работы стало развитие творческого потенциала учащихся, его активизация с последующей оценкой их достижений по результатам повторного тестирования. Анализ наработанного фонда научных и методических идей в процессе развития творческого потенциала учащихся на уроках изобразительного искусства показывает, что для решения этой задачи можно опираться на программу В. С. Кузина [6] для V класса. Данная программа хорошо зарекомендовала себя на практике: она достаточно проста и, в то же время, содержит необходимое количество учебного материала по технике практического рисования, работе с палитрой, цветоведению, декорированию, рисованию по памяти и другим особенностям художественного мастерства. Однако в ней напрямую не предусмотрено наличие специальных заданий для развития творческого потенциала. Для устранения этого ограничения нами обоснована и апробирована программа «Развитие творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства», дополненная элементами психологического тренинга, нацеленного на развитие воображения учащихся, стимулирование их фантазии, развитие творческих свойств личности и компетенций, необходимых для их реализации.

Для конкретизации представлений о нашей программе рассмотрим подробнее некоторые упражнения на актуализацию и развитие творческого потенциала учащихся, которые были включены в программу I четверти.

В содержание первого занятия интегрируется упражнение «Невероятная ситуация». Его психологический смысл: учащимся предоставляются соревновательные условия для продуцирования нестандартных оригинальных идей по поводу подобных ситуаций. Упражнение выполняется по группам (рядам), которые соревнуются между собой. Побеждает тот, кто даст наибольшее количество ответов (идей). Учащимся предлагается задание: «Представьте, что мир стал чёрно-белым. Что изменится в нём, что станет с нами?» В процессе обсуждения рекомендуется привлечь внимание пятиклассников к таким вопросам: «Для чего нужно различать цвета?», «Насколько важно это в жизни?», «Какие из предложенных идей запомнились ярче всего?» и др.

Упражнение «Ошибки» проводится также по группам (рядам). Психологический смысл данного упражнения: генерирование идей, расширение ракурсов рассмотрения проблемы, отказ от категоричного разделения суждений на верные и неверные (при определенных условиях даже ошибочное на первый взгляд умозаключение вполне может оказаться адекватным).

Предлагается задание «Знакомое-незнакомое»: назовите цветы, которые не характерны для осени. При обсуждении необходимо ответить на такие вопросы: «Скажите, как выглядят осенние цветы?», «Какие цветы могут войти в любой букет?», «Что можно добавить в букет, чтобы он выглядел по-осеннему?», «Чего не может быть в этом букете?» и др. Психологический смысл этого упражнения состоит в привлечении учащихся к нахождению новых способов и ассоциаций для передачи представлений об осени с помощью разнообразных материалов и техник работы с ними. Учащимся предлагается посмотреть на фрагменты осенних листьев, отличающихся по форме, цвету, фактуре, и ответить на вопросы: «Частью листа какого растения он может оказаться?», «Похож ли он на листья других растений?» и др. Обсуждение происходит в процессе беседы, отмечаются индивидуальные ответы. Важно отметить всех, кто внимательно наблюдает за природой.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика творческого потенциала учащихся, отразившая следующие изменения:

1. Процентный прирост высокого уровня параметра «Беглость» (20.59 %) при явном убывании низкого (-17.86 %) и лёгкой динамике среднего (-1.61 %) уровней творческого потенциала.

2. Параметр «Гибкость» на высоком уровне в целом по результатам проведения всех тестов вырос почти на половину (48.05 %) за счёт перехода среднего в высокой (-43.4 %) и низкого в средний (-7.55 %), что свидетельствует как о расширении объёма знаний учащихся, так и о развитии самой системы структурирования информации.

3. Данные по параметру «Оригинальность» на контрольном этапе тоже заметно выросли по сравнению с данными констатирующего этапа. Прирост высокого уровня составляет 44.68 %. Однако важно отметить, что его повышение произошло как за счёт умеренного изменения результатов среднего уровня (- 21.43 %), так и за счёт значительного убывания баллов в низком уровне (- 19.63 %), которые перешли как в средний, так и в

высокий. Процентный рост числовых показателей оригинальности отражает качественные изменения творческого потенциала: широту фантазии, раскрепощённость воображения, осознание возможности выйти из рамок стандартного набора ассоциаций. Все эти качества развиваются, в основном, гуманитарным блоком предметов, где изобразительному искусству определено особое положение. В целом же показатели оригинальности в ходе реализации развивающей программы повысились у 65.22% учащихся.

Выводы. Анализ психолого-педагогической литературы по выявлению и решению проблем развития творческого потенциала детей, методических разработок, относящихся к особенностям развития творческого потенциала личности средствами изобразительного искусства в общеобразовательной школе, а также результатов проделанной исследовательской работы, дают нам возможность сформулировать следующие выводы:

1. Творческий потенциал личности представляет собой совокупность характеристик: познавательные свойства (приводящие в действие творческую мотивацию, творческие способности, эмоциональные качества); компетентность (обеспечивающая качественное решение творческих задач) и практический опыт (способствующий достижению соответствия полученного творческого результата требованиям, выраженным в показателях беглости, гибкости, оригинальности).

2. Проведённое экспериментальное исследование позволило оценить динамику творческого потенциала, возникшую в ходе применения психолого-педагогической программы «Развитие творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства», которая вполне соответствует поставленным задачам: обеспечивает качественное обучение, способствует развитию творческого потенциала личности, учит самостоятельно мыслить, принимать и отстаивать решения.

3. Результаты анализа данных, полученных в ходе статистической оценки значимости проведённой развивающей программы на контрольном этапе исследования с помощью *t*-критерия Стьюдента, показали, что эмпирические значения *t* находятся в зоне значимости. Это доказывает, что программа «Развитие творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства» полностью оправдала своё назначение, что получило статистически достоверное подтверждение.

Таким образом, была доказана гипотеза о том, что развитие творческого потенциала на уроках изобразительного искусства протекает более успешно, если учитывается имеющийся уровень его сформированности и на этой основе предлагается выполнение специальных творческих заданий, активизирующих возможности воображения, памяти, пробуждающих фантазию, креативное мышление, а при этом учитываются индивидуальные особенности детей, их личный практический опыт, стимулируется и поощряется самостоятельность решений в процессе их творческого поиска.

Литература:

1. Басин, Е. Я. Творческий потенциал художественной личности [Электронный ресурс] / Е. Я. Басин. – URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/basin_tvo/.
2. Варданян, В. А. Развитие творческого потенциала учащихся художественно-гуманитарной гимназии в процессе изобразительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Варданян. – Саранск, 1997. – 204 с.
3. Варданян, Ю. В. Разработка и реализация продуктивных тренинговых заданий (на примере развития психологической безопасности) / Ю. В. Варданян, А. В. Дергунова // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых "51-е Евсевьевские чтения", посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне [Электронный ресурс]; под научной редакцией Ю.В. Варданян. –Саранск, 2015. – С. 36-41.
4. Варданян, Ю. В. Развитие креативности в тренинговой группе как инновационная основа преобразования человеческого потенциала / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев // В мире научных открытий. – 2014. – № 11-1 (59). – С. 601-615.
5. Гордеевцева М. А. Психологические основы отбора методов исследования творческого потенциала личности / М. А. Гордеевцева // «Современные гуманитарные технологии в образовании: субъектность, творчество, духовность», VI Всерос. студ. науч.-практ. конф. «Современные гуманитарные технологии в образовании: субъектность, творчество, духовность» (18 окт. 2018; Саранск) [Электронный ресурс] / отв. ред. Ю. В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (DVD-R).
6. Изобразительное искусство. 5 класс. Поурочные планы по учебнику В. С. Кузина / под ред. С. Б. Дроздова. – Волгоград: Учитель, 2005. – 128 с.
7. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
8. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.

Психология

УДК: 159.922.7

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Валентин Николаевич

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

аспирант кафедры олигофренопедагогики Журавлёв Артур Дмитриевич

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

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье излагаются результаты исследовательского этюда, посвящённого выявлению причинности и механизмов оформления симптомокомплекса школьной дезадаптации у подростков с задержкой психического развития, анализируется его структура. Констатируется динамика поведенческих проявлений дезадаптации как в учебных ситуациях, так и в ситуациях нерегламентированного межличностного взаимодействия. Намечаются пути профилактики и коррекции школьной дезадаптации подростков с ЗПР как системного образования.

Ключевые слова: подростки с ЗПР, школьная дезадаптация, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческие проявления дезадаптации, поведенческий репертуар, ситуации обучения.

Annotation. The results of a research etude devoted to identification of causality and mechanisms of registration of the symptom complex of school maladjustment of teenagers with a delay of mental development, its structure is analyzed in this article. Dynamics of behavioural manifestations of disadaptation both in educational situations, and in situations of independent interpersonal interaction is stated. The ways of prevention and correction of school maladaptation of teenagers with a delay of mental development as a system education are outlined.

Keywords: Teenagers with a delay of mental development, school maladjustment, cognitive component, emotional component, behavioral manifestations of school maladjustment, behavioral repertoire, learning situations.

Введение. Проблема адаптации имеет серьёзную исследовательскую традицию в различных областях научного знания. В психолого – педагогической науке процессы школьной адаптации исследуются особенно тщательно, поскольку она рассматривается не только как процесс включения субъекта в изменяющуюся среду, но и как целевая установка организации образовательного процесса. Неготовность же субъекта к продуктивному функционированию в образовательной среде, реальные или прогнозируемы неуспехи в обучении являются провоцирующими факторами, в известной мере, оформляющими симптомокомплекс школьной дезадаптации [1, 3].

В современном наукознании сложилось несколько подходов к пониманию школьной дезадаптации. Ряд исследователей делают акцент на медицинской составляющей данного явления, рассматривая его как медико – биологическую проблему. Согласно другому подходу – школьная дезадаптация – это исключительно институциональное явление, поскольку именно в школе сосредоточены основные факторы формирования данного феномена. По нашему мнению, наиболее корректным является следующее его толкование: школьная дезадаптация - это многофакторный процесс снижения (и/или нарушения) способности ребёнка к обучению, в следствии несоответствия условий и требований учебного процесса, либо ближайшего социального окружения его психофизиологическим возможностям и потребностям (Северный А.А., 1995) Однако, вместе с тем при анализе школьной дезадаптации как комплексного образования, невозможно игнорировать её и отмеченную выше физиологическую составляющую поскольку функционально – динамические характеристики физиологических процессов могут провоцировать или усиливать оформление данного психического новообразования. Прежде всего, это отмечается при минимальной мозговой дисфункции. А наблюдаемая при этом задержка в темпе развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как внимание, восприятие, память, речь, поведение и другие виды высшей психической деятельности, может усугублять трудности в школьном обучении ребёнка и его взаимодействие с социумом. Таким образом, особенности психического развития учащихся с ЗПР являются «благодатной почвой» для формирования симптомокомплекса школьной дезадаптации. Системные исследования различных аспектов процесса обучения младших школьников с задержкой психического развития, проведённые в последние десятилетия, позволили убедительно показать возможность достижения позитивной динамики их развития в условиях специально организованного коррекционного обучения уже к окончанию начальной школы. [2] Однако, позитивные результаты коррекционного обучения не являются гарантией исчезновения различных проявлений дезадаптации в начальной школе. При этом имеются данные о наличии тенденции нарастания частоты поведенческих проявлений дезадаптации как в ситуациях обучения так и во вне учебной деятельности [3].

Изложение основного материала статьи. Ниже, приведены результаты этюдного исследования проявлений дезадаптации учащихся подросткового возраста, обучающихся в школе для детей с ЗПР. Совершенно очевидно, что наиболее диагностическими для оценки дезадаптации являются показатели, носящие интегративный характер, в данном случае это «повторное обучение», «перевод в отдельное образовательное учреждение», «правонарушения совершенные учащимися». В данном сюжете анализируется массив информации касающийся 30 учащихся с ЗПР в возрастном диапазоне 11 - 14 лет и охватывает учебный период в два года.

Данные приведённые в таблице позволяет констатировать постоянный и высокий процент учащихся остающихся на повторное обучение в 4 классе в специальном образовательном учреждении, а также высокий процент прибывающих в него из массовых школ. Примечательно, что родителями учащихся, переведённых из общеобразовательных школ отмечаются в качестве основных, следующие поводы для перевода подростка в другую школу (из 23% см. таб. № 1): 48% - учащийся не справляется с учебной программой, 30% - учащийся имеет поведенческие проблемы, следствием которых стали различные правонарушения в том числе постановка на учёт в органах правопорядка.

Проявления дезадаптации у подростков с ЗПР(в%)

Показатель дезадаптации	Возрастной диапазон	Выраженность показателя
Повторное обучение	11-12	16-25
Перевод из общеобразовательной школы	13-14	21-23
Правонарушения	13-14	21-26

Таким образом, представляется важным подчеркнуть взаимосвязь школьной и социальной дезадаптации. Накопление негативного поведенческого опыта у подростка с ЗПР, а также формирование определённого поведенческого репертуара оказывает существенное влияние на взаимодействие подростка в социуме - за пределами школы. Анализ нарушений и правонарушений, совершенных подростками вне школы позволил установить, что в 70% - (выборка 30 нарушений и правонарушений) – это мелкие кражи, бродяжничество, распитие алкоголя и совершаются они в период между дорогой от школы и домом, представляя собой «маршрут правонарушителя». Возникновение этого маршрута обусловлено, прежде всего, неумением подростка с ЗПР контролировать и организовывать своё свободное время, недостаточностью его личностного самоконтроля и незрелостью эмоционально–волевой сферы [4].

Анализируя причины представленной картины школьной дезадаптации подростка с ЗПР, прежде всего, необходимо остановиться на её структуре и механизмах возникновения. Существующие в современной науке

подходы к пониманию процесса оформления дезадаптации позволил констатировать наличие в ее структуре трёх взаимосвязанных механизмов: эмоционального, когнитивного и конактивного.

Специфичность эмоциональной составляющей школьной дезадаптации у подростков с задержкой психического развития выражается в повышенном уровне тревожности, нестабильности эмоционального состояния (аффективные реакции на окружающих, агрессия, депрессивные состояния). Стоит отметить, что для большинства учащихся характерны перепады настроения, что может объясняться особенностями их психики.

Следует также отметить усиливающее влияние осознаваемой субъектом собственной дезадаптированности на эмоциональность поведенческих реакций, проявляющихся в агрессивности, проявлениях стойкого негативизма, уходе в себя, замкнутости. Таким образом основной характеристикой, в известной мере условно выделяемом, конактивном компоненте школьной дезадаптации подростка с ЗПР является неадекватность отношения к окружающей действительности, что предопределяет появление в его поведении деструктивных способов разрешения поведенческих ситуаций: школьного вандализма, агрессии, нарушение установленных правил и норм, негативное отношение к учителям и одноклассникам [3].

Когнитивный компонент школьной дезадаптации подростков с ЗПР выражается в стойком снижении познавательных способностей, деформации отношения к учебной деятельности и всему образовательному процессу, включающему учителей, учебные предметы и др. Примечательно, что данное явление может иметь достаточно выборочный характер, начиная с отдельных школьных предметов, заканчивая днями недели. Определяющим фактором, как правило, является субъективное отношение подростка к конкретному учителю, предмету, распорядку дня.

Таким образом анализ структуры школьной дезадаптации демонстрирует наличие трёх механизмов её оформления, в тоже время конкретное количество индивидуальных проявлений того или иного механизма крайне многообразно и непредсказуемо и определяется степенью выраженности школьной дезадаптации и причинностью ее проявления. Вместе с тем, можно полагать установленным что наиболее выраженным, а, следовательно, и наиболее легко поддающимся экспериментальной оценке в конкретном исследовании является ее конактивный компонент.

Чаще всего нарушения поведения проявляются в процессе межличностного взаимодействия в системе: ребёнок – сверстник, ребёнок – учитель, ребёнок – родители, родители – учителя. Именно эти ситуации оказывают наибольшее влияние на поведенческие проявления школьной дезадаптации. Согласно проведенному опросу 74% подростков с задержкой психического развития (выборка составила 30 человек), у которых отмечаются поведенческие проявления школьной дезадаптации, считают, что именно мнение и позиция сверстников является определяющей при принятии решения о действии или бездействии. При этом половина опрошенных резко негативно относится к любым замечаниям в адрес своих сверстников, утверждая, что - *«друзья это моё все»*. Подавляющая часть совершенных дисциплинарных нарушений происходит в малых группах сверстников 3 – 4 человека. Как правило, в этих группах существует лидер и так называемые «случайно вовлечённые подростки», отрицающие своё активное участие в произошедшей ситуации.

Для выявления проявлений дезадаптации было организовано наблюдение за поведением подростков с ЗПР в ситуациях регламентированного процесса обучения (урок, перемены, индивидуальные занятия, внеклассные занятия), длившееся три недели. На протяжении этого времени группой экспертов фиксировались поведенческие реакции подростков с ЗПР на спонтанно возникающие поведенческие ситуации.

Несмотря на небольшой объём накопленных данных, незначительность временной продолжительности экспериментальной процедуры и численности экспериментальной выборки (30 подростков с ЗПР, в возрасте 12-14 лет; 59 поведенческих проявлений), можно констатировать некоторые тенденции как в частоте проявлений дезадаптивного поведения, так и в их обусловленности возникающими поведенческими ситуациями. На первом месте по частоте проявлений оказались поведенческие акты направленные на «срыв» урока (38%), причём частота этих проявлений имеет очевидно выраженную привязку к двум субъективно взаимосвязанным причинам: содержанию урока и скорее прогнозируемым, а не состоявшимся неудачам на занятии. При этом частота данных проявлений имеет заметную тенденцию к возрастанию в рамках исследованного возрастного диапазона (12-14 лет) и предметных областей: математика, русский язык.

На втором месте по частоте проявлений стоят попытки краж, совершаемые во время перемен (28%). Следует отметить, что чаще всего данные попытки носят осознанный характер и совершаются подростками имеющими опыт подобных деяний (см. таблицу). Причинность данных поведенческих проявлений требует специального исследования, однако в рамках данного этюда мы склонны рассматривать их как варианты «замещающего» поведения направленного на подтверждение роли «присвоенной» себе подростком в группе.

Аналогичную трактовку причинности поведенческих проявлений агрессии (прямой и косвенной), а также вандализма – 19% и 9% соответственно, мы принимаем как рабочее объяснение, наблюдаемых в исследовании способов разрешения конфликтных ситуаций межличностного взаимодействия в процессе обучения.

Выводы. Подводя первичные итоги данного исследования полагаем возможным сделать следующие заключения.

Несмотря на имеющийся опыт исследования феномена «адаптация-дезадаптация» в разных отраслях научного знания, включая и специальную психологию и педагогику, вынуждены констатировать совершенно очевидную недостаточность опубликованных данных о специфичности дезадаптации школьников с задержкой психического развития. Причём это справедливо по отношению ко всем выделенным нами параметрам экспериментальной оценки выраженности школьной дезадаптации, за которые были приняты её эмоциональный, когнитивный и конактивный компоненты.

Вместе с тем, анализ и интерпретация данных полученных нами в экспериментальных сюжетах данного исследования позволяет констатировать наличие определённой динамики и обусловленности в проявлениях, наиболее диагностически выраженного, поведенческого компонента школьной дезадаптации.

Прежде всего, отметим зависимость поведенческих проявлений дезадаптации от провоцирующих их оформление ситуаций, к которым можно отнести ситуации «маршрута правонарушителя» в нерегламентированной школой части социальной активности подростка и ситуации возникающие в процессе обучения и регламентированной части его школьной жизни. К последним можно отнести: ситуации

«прогнозируемого или реализованного неуспеха», «межличностного конфликта», «несостоятельности». Поведенческие же проявления дезадаптации подростка с ЗПР как ответ на вышеописанные ситуации более разнообразны: правонарушения, «замещающее поведение», непослушание, неподчинение, сквернословие, вандализм, «уход в себя» и т.д. При этом можно полагать установленным, что как «репертуар ситуаций» так и «репертуар поведенческих проявлений» носит ярко выраженный индивидуальный характер.

Динамика поведенческих проявлений школьной дезадаптации подростков с ЗПР в пределах исследованного нами возрастного диапазона (12-14 лет) заключалась в заметном увеличении частоты проявлений и зависимости от содержания предметов и «успешности-не успешности» в процессе обучения. Возрастание же частоты поведенческих проявлений дезадаптации в не регламентированных школой сюжетах существования подростка с ЗПР по всей видимости объясняется его попытками стабилизировать или изменить своё место в референтной группе.

Обобщение результатов данного исследования позволяет объективизировать перспективы дальнейшей работы.

Разработка процедур выявления поведенческих ситуаций провоцирующих подростка с ЗПР на реализацию дезадаптационных способов их разрешения и схем диагностики вариантов дезадаптивного поведения подростка с ЗПР.

Разработка экспериментальной системы работы по психолого-педагогическому сопровождению социализации подростка с задержкой психического развития, охватывающую как ситуации обучения так и ситуации регламентированной внешкольной деятельности и её апробация в условиях формирующего этапа исследования.

Литература:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
2. Вовк В.Н. Динамика поведенческого репертуара школьников с ЗПР в ситуациях обучения // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов. СПб-б, изд-во РГПУ им. А.И. Герцена 2018
3. Жавнерко А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXI междунар. науч.-практ. конф. № 2(59). – Новосибирск: СибАК, 2016.
4. Шарапановская Е.В. Социально – психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
5. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М., 1995. - С. 8-11.

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волобуева Евгения Валерьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

"Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования компонентов коммуникативной компетентности у студентов в процессе педагогической практики. В статье рассмотрены основные этапы управления общением. Автор делает вывод о том, что отсутствие сформированной коммуникативной компетентности может рассматриваться в качестве индикатора недостаточности их профессионализма и своеобразным предвестником предстоящих трудностей и барьеров в процессе организации эффективного взаимодействия в профессиональной сфере.

Ключевые слова: педагогическое общение, коммуникативная компетентность, студенты, педагогическая практика.

Annotation. The article deals with the issues of forming components of communicative competence of students in the process of pedagogical practice. The article describes the main stages of the control. The author concludes that the absence of a totem formed communicative competence can be regarded as an indicator of insufficient professionalism and a kind of harbinger of impending difficulties and barriers in the process of effective interaction in the professional sphere.

Keywords: pedagogical communication, communicative competence of students, pedagogical practice.

Введение. В последнее время в образовании большую роль играет коммуникативная компетентность преподавателя. Это связано с тем, что в современных условиях педагогическое общение рассматривается как сфера личной самореализации преподавателя. В процессе общения преподаватель должен демонстрировать не только узкопрофессиональные, но и социальные навыки, способствующие установлению взаимопонимания с учащимися, студентами, сохранению душевного равновесия и поддержанию психологического благополучия, как у учащихся или студентов, так и у него самого.

Изложение основного материала статьи. Существует множество подходов к определению дефициции «коммуникативная компетентность». Мы придерживаемся следующего определения

Коммуникативная компетентность – это «сложное по структуре и целостное по организации образование, которое обеспечивает успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности и выражающееся во владении лингвистическими умениями, соблюдении специфических социально-культурных норм речевого поведения и психологических законов установления контакта между общающимися, поддержания благоприятной атмосферы, развития эмоционально-чувственной сферы личности [1].

В процессе вербального и невербального взаимодействия, основанном на разумном понимании,

закрепляются и развиваются межличностные отношения, происходит передача и обмен знаниями, мыслями, переживаниями, а главное — культурно-нравственными ценностями и результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру в соответствии с социальными нормами и условиями осуществления деятельности.

Коммуникативная компетентность складывается из *способностей*:

1. Способность делать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [2].

Как отмечает Е.А. Смирнова «профессиональная коммуникативная компетентность не может быть сформирована стихийно, необходимы специальная работа и психологические условия» [4, с. 44]. Одним из важнейших условий является грамотная диагностика критериев сформированности коммуникативной компетентности студентов на этапе начала освоения профессиональной деятельности, чтобы в дальнейшем разработать систему формирования указанного феномена.

Основными компонентами коммуникативной компетентности можно выделить следующие:

- Экспрессия речи;
- Грамотность речи;
- Научность речи;
- Воздействие речи;
- Система сформированных коммуникативных качеств и умений.

Именно эти компоненты проявляются в процессе организации педагогического общения. [3]

Работа по формированию компонентов коммуникативной компетентности осуществлялась нами во время прохождения педагогической практики студентами – психологами на базе Ставропольского государственного педагогического института.

Для того, чтобы организовать эффективное общение студентов на педагогической практике, мы выделили этапы организации общения, рекомендации, которым следовали. Так, мы пришли к выводу, что профессионально – педагогическое общение имеет определённую структуру, которая соответствует логике педагогического процесса, включающего замысел, воплощение замысла, анализ и оценку. Исходя из этого, на основе данных Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина [5], нами были выделены этапы профессионально-педагогического общения:

- прогностический,
- начальный период общения,
- управление общением,
- анализ осуществленной системы общения,
- моделирование системы общения на предстоящую деятельность.

Содержание основных этапов общения представлено в таблице 1.

Таблица 1

Основные этапы организации профессионально-педагогического общения

№	Название этапа	Содержание этапа
1.	Прогностический	Моделирование преподавателем предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки непосредственной деятельности.
2.	Начальный период общения	Организация непосредственного общения со студентами в момент начального взаимодействия с группой.
3.	Управление общением	На этом этапе преподаватель решает массу коммуникативных задач, связанных с педагогическим воздействием на студенческую аудиторию.
4.	Анализ осуществленной системы общения	На этом этапе преподаватель должен выявить сильные и слабые стороны собственной модели общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия со студентами.
5.	Моделирование системы общения на предстоящую деятельность	На основе анализа опыта общения наметить характер последующего общения со студентами данной группы.

Прогностический этап общения — моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки непосредственной деятельности. Этот этап включает в себя работу над содержанием учебного занятия или воспитательного дела, планирование. Кроме того, в рамках данного этапа необходимо провести коммуникативное прогнозирование предстоящей педагогической деятельности. Данный этап помогает конкретизировать вероятную картину общения, предусмотреть возможные конфликтные ситуации, настроить себя на предстоящее общение. Нередко удачно спланированная система общения на занятии диктует и отбор материала, и методы обучения. Возможен следующий вариант пошаговой последовательности коммуникативной подготовки (см. табл. 2):

Последовательность коммуникативной подготовки на прогностическом этапе организации профессионального - педагогического общения

№	Содержание
1 шаг	Вспомните конкретные учебные группы, в которых предстоит вести учебные занятия – их особенность, направленность, специфику.
2 шаг	Попытайтесь восстановить в памяти опыт общения именно с этим коллективом (стремитесь развить положительные ощущения от общения с группой и заблокировать отрицательные).
3 шаг	Вспомните, какой тип общения свойствен Вам при организации учебных занятиях именно в этих группах.
4 шаг	Попытайтесь предвосхитить, как группа примет Вас и материал занятия. Продумайте какие вопросы могут возникнуть у студентов группы во время занятия, продумайте возможные ответы.
5 шаг	Соотнесите присущий Вам стиль общения с группой с задачами занятиями. Попытайтесь добиться единства.
6 шаг	Приготовьте отдельные интересные примеры, которые помогли бы Вам создать особую психологическую атмосферу в процессе реализации учебного занятия.
7 шаг	Вспомните свои взаимоотношения с отдельными студентами, избегайте стереотипов психологических установок по отношению к отдельным студентам.
8 шаг	Попытайтесь ощутить в целом предстоящую атмосферу общения на занятии. Это сделает Вас более уверенным.

Начальный период общения — организация непосредственного общения со студентами в момент начального взаимодействия с группой. Этот этап, занимающий на практике от 2 до 5 минут, очень важен. Условно его называют "коммуникативной атакой", во время которой преподаватель завоевывает инициативу в общении. На этом этапе нужны техника быстрого включения группы в работу, владение приемами самопрезентации и динамичного воздействия.

За чрезвычайно малый промежуток времени конкретизируется спланированная ранее модель общения, уточняются условия и структура предстоящего общения, осуществляется начальная стадия непосредственного взаимодействия, начинается управление инициативой в общении.

Рекомендации начинающему преподавателю для эффективного проведения начального периода общения со студентами на занятии представлены в табл. 3.

Таблица 3

Рекомендации начинающему преподавателю для проведения начального периода общения

№	Содержание
1.	Перед началом занятия привести свой внешний вид в соответствие со следующими характеристиками: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние.
2.	Добиться четкости организации начального контакта с группой.
3.	Сделать оперативный переход от организационных процедур (приветствие, и т.п.) к деловому и личностному общению.
4.	Попытаться достичь социально-психологическое единство с группой.
5.	Ввести личностный аспект во взаимодействие со студентами (на занимать позицию «Робот»).
6.	Преодолевать воздействия стереотипных и ситуативных негативных установок на отдельных студентов.
7.	Организовать целостный контакт со всей группой, не допускать избирательности при взаимодействиях со студентами.
8.	Заинтересовать студентов постановкой задач и вопросов, которые в начальный момент взаимодействия способны их мобилизовать.
9.	Добиваться сокращений запрещающих педагогических требований и расширений позитивно ориентирующих педагогических требований.
10.	Учитывать речевые и невербальные средства взаимодействия, активным включением мимики, микроимики, контакта взглядом.
11.	На протяжении всего занятия «транслировать» собственную расположенность к студентам, дружелюбность.
12.	Улавливать ситуативную внутреннюю настроенность студентов на занятие, при необходимости использовать ряд приёмов для создания рабочего и делового настроения на занятие.

Управление общением. На этом этапе педагог решает массу коммуникативных задач, связанных с педагогическим воздействием. Педагогу необходимо поддерживать инициативу студентов, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия. На этом этапе

педагогу приходится быстро принимать решения при возникающих затруднительных или непредвиденных ситуациях, отклонениях от заранее смоделированного общения. В этом случае вносятся необходимые поправки или заменяется вариант общения. На этом этапе педагог проходит несколько стадий, представленных в табл. 4.

Таблица 4

Основные стадии педагогического общения на этапе управления общением

№	Название стадии	Содержание стадии
1.	Ориентировочная	<ul style="list-style-type: none"> • в коммуникативной памяти педагога восстанавливаются особенности предыдущего общения в данной группе; • устанавливается новая ситуация и ее оперативное соотнесение как с прошлой, так и со спланированной ранее собственной моделью взаимодействия; • уточняются стиль, система и особенность предстоящего общения в соответствии с новой ситуацией.
2.	Стадия привлечения внимания	<p>Привлечение внимания студентов при помощи различных средств:</p> <ul style="list-style-type: none"> • речевых (вербальное обращение к группе); • паузальных (при необходимости делать в общении паузы); • двигательно-знаковый (проход по кабинету, осуществление записей на доске и т.п.); • смешанных (применение различных средств).
3.	Стадия речевого взаимодействия	<p>Использование выразительных речевых средств, которые должны активно воздействовать на чувства и сознание студентов, стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности с ярко выраженным при этом личным отношением педагога к тому, о чем идет речь в ситуации общения.</p>

Анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность. На этом этапе педагогического общения педагог должен выявить сильные и слабые стороны общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия со студентами, спланировать систему предстоящего общения с коллективом с учетом необходимых корректив.

Выводы. Как отмечают многие исследователи [3; 4], для представителей профессиональной группы типа «человек - человек» в качестве базовых профессиональных образований рассматривается коммуникативная компетентность. Она составляет основу готовности будущего профессионала эффективно выстраивать взаимодействие с разными субъектами общения: с коллегами, с клиентом, с группой клиентов и т.д. В полной мере это относится и к будущим преподавателям.

Отсутствие сформированной коммуникативной компетентности может рассматриваться в качестве индикатора недостаточности их профессионализма и своеобразным предвестником предстоящих трудностей и барьеров в процессе организации эффективного взаимодействия в профессиональной сфере.

С целью конкретизации основных технологических операций при организации эффективного педагогического общения, мы выделили этапы педагогического общения, разработали рекомендации, которым студенты следовали во время прохождения педагогической практики.

Литература:

1. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. –Ростов/на Дону: Феникс, 2003. – 288 с.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
3. Попкова Т.А., Травина С.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки // В сборнике: Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт сборник трудов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 107-111.
4. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности. Теория и практика проблемы. Монография. Шуя, 2006.
5. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов/на Дону: Феникс, 2003.
6. Хакимова Е.К. Организационно-педагогическая модель формирования эмоциональной компетентности у психологов образования // Образование и саморазвитие. 2015. № 4 (46). С. 15-19.

УДК 316.37

кандидат социологических наук, доцент, психолог Гаранина Елена Юрьевна
Центр питания и здорового образа жизни, Медицинский центр,
Дальневосточный Федеральный Университет (г. Владивосток)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРИ ТЕРАПИИ ОЖИРЕНИЯ: ВЛИЯНИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема эффективности терапии избыточного веса и ожирения на основе комплексного подхода, включающего медикаментозную терапию и психологическую коррекцию. Обосновывается идея о том, что распространенность проблемы среди населения и невозможность ее радикального решения связана с преобладанием узконаправленного подхода к вопросу коррекции веса. Диетотерапия без психологической коррекции не позволяет избавиться от проблемы избыточного веса и ожирения в долгосрочной перспективе. В статье описан комплексный подход к терапии избыточного веса и ожирения, основанный на совместной работе врача-диетолога и психолога – специалиста по нарушениям пищевого поведения. Приведены результаты исследования, указывающие на статистически значимое снижение свойственного людям с избыточной массой тела уровня тревожности в результате диетотерапии в совокупности с психологической коррекцией. Представленный материал позволяет сделать вывод, что психологическая коррекция значительно повышает эффективность терапии избыточного веса и ожирения и способствует решению проблемы веса не только в краткосрочной, но и долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: тревожность, ожирение, избыточный вес, психологическая коррекция.

Annotation. The article reveals the problem of the effectiveness of treatment of overweight and obesity on the basis of an integrated approach, including drug therapy and psychological correction. The prevalence of the problem among the population and the impossibility of its radical solution is associated with the predominance of a narrowly focused approach to the issue of weight correction. Diet therapy without psychological correction does not allow getting rid of the problem of overweight and obesity in the long term. The article describes an integrated approach to the treatment of overweight and obesity, based on the joint work of a dietitian and a psychologist who is a specialist in disorders of nutritional behavior. The results of the study indicate a statistically significant decrease in the level of anxiety characteristic of people with overweight as a result of diet therapy in conjunction with psychological correction. The presented material allows us to conclude that psychological correction significantly increases the effectiveness of therapy for overweight and obesity and contributes to solving the problem of weight not only in the short but in the long term.

Keywords: anxiety, obesity, overweight, psychological correction.

Введение. В настоящее время проблема лишнего веса и ожирения является значимой для современного общества и выступает одной из его определяющих характеристик. Актуальность проблемы обусловлена тем, что ожирение, распространенность которого ежегодно увеличивается, является не только фактором риска для возникновения проблем со здоровьем, но и нарушает социальную приспособляемость [1-2]. Избыточный вес и ожирение приводят к значительному психологическому риску, обусловленному сильным социальным давлением, вызванным существующими в обществе негативными установками по отношению к полным людям [3].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время значительно увеличивается потенциал для развития внутриличностных конфликтов. С возрастанием значимости стандартов красоты происходит расцвет пищевой индустрии, актуализирующей потребности людей в чрезмерном питании. По данным ряда исследований, только 5% случаев ожирения являются симптомами органического заболевания, в остальных 95% случаев в его основе лежит нарушение пищевого поведения [4-6]. Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа [7, стр. 3].

Суть проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, является несоответствие между осознанием значимости разработки стратегии эффективной терапии избыточного веса и ожирения и недостаточным развитием интегрированных подходов, включающих диетотерапию и психологическую коррекцию и повышающих надежность результатов коррекции веса в долгосрочной перспективе. В статье основное внимание уделяется исследованию особенностей пищевого поведения и тревожности среди лиц, страдающих избыточным весом и ожирением, и динамике тревожности в результате применения комплексного подхода к терапии лишнего веса.

Методологической основой исследования послужил интерперсональный подход к развитию личности Г.С. Салливана [8] и комплексный подход к терапии избыточного веса и ожирения. Интерперсональный подход позволяет рассматривать развитие личности в контексте социального взаимодействия, модифицирующего имманентные, движущие характеристики индивидуума. Комплексный подход к терапии ожирения способствует эффективному решению проблемы веса с учетом методов диетотерапии и психологической коррекции.

Анализ теоретических данных свидетельствует, что несмотря на увеличивающееся в последние годы число исследований, посвященных проблеме соотношений психического и вегетативного, психического и соматического факторов в генезе различных патологических состояний, имеет место дефицит эмпирической информации о взаимосвязи тревожности и ожирения и о методах управления тревожностью при коррекции веса [3, 9].

Люди с нарушением пищевого поведения и ожирением часто обнаруживают психопатологические расстройства, такие как депрессия и тревога. Заметное отклонение от общепринятой нормы делает человека особенно чувствительным к своей внешности, способствуя возникновению определенных изменений личности и повышению тревожности [3]. Тревожность как личностная черта свойственна подавляющему большинству людей с избыточной массой тела и ожирением и страдающими нарушениями пищевого поведения. [7].

Различают эмоциогенное, ограничительное и экстернальное пищевое поведение, свойственное людям с пищевыми зависимостями [3].

При эмоциогенном нарушении пищевого поведения имеет место эмоциональная обусловленность питания, при которой стимулом к приему пищи выступают негативные эмоциональные состояния. Проявляется данное поведение в основном при переживании чувства одиночества, обиды, обеспокоенности, а также более выраженных эмоций в виде раздражения и гнева. Эмоциональный фактор присутствует и при стремлении позитивно воздействовать на настроение при помощи вкусной еды в состоянии скуки и незанятости. Во всех этих ситуациях еда выступает средством снятия напряжения, она является мощным антидепрессантом, обладает выраженным релаксирующим эффектом и ведет к восполнению дефицита положительных эмоций.

При внешнеобусловленном (экстернальном) нарушении пищевого поведения прием еды стимулируется не реальным чувством голода, а внешним видом пищи, ее запахом, текстурой, либо видом других людей, принимающих пищу. Основой такого поведения является потребность в получении удовольствия, и еда выступает средством восполнения дефицита удовольствий, а также способом отвлечения от повседневных дел и обязанностей.

Ограничительное нарушение пищевого поведения проявляется в стремлении к ограничениям в пище и контролю за биологически обусловленным уровнем насыщения. Характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижения желаемого веса посредством самоограничения в питании. В данном случае выражено стремление контролировать свой рацион и/или режим питания. При доминировании ограничительного поведения предъявляются слишком жесткие требования к питанию, ведущие к чрезмерному ограничению ежедневного рациона [7].

В настоящее время все большее количество специалистов приходят к пониманию того, что успешное лечение ожирения возможно только при эффективном сотрудничестве человека и специалиста, владеющего современными принципами комплексного ведения данных клиентов с учетом их индивидуальных особенностей и типа пищевого поведения [3].

При этом разделяемое в профессиональной среде представление, что одновременно с диетотерапией должна проводиться коррекция пищевого поведения методами психотерапии, способствующими снижению влечения к пище (как заменителю удовольствия и антидепрессанту), нормализации массы тела и редукции психопатологических симптомов, часто встречает сопротивление среди самих пациентов. Люди, страдающие избыточным весом и ожирением, чаще всего считают, что их проблема носит сугубо физиологический характер, и у них нет возможности организовать свое питание правильно. Невнимание к психологической составляющей при проблеме ожирения является, на наш взгляд, базовой причиной неуспеха в снижении веса и сохранении полученных результатов.

В настоящее время существуют данные о значительном влиянии психотерапевтических тренингов на лечение ожирения, в целом, и снижение тревожности, в частности, у пациентов [3-5, 10-11]. При этом лечение чаще всего проводится методами психотерапии с включением общих рекомендаций по коррекции питания [3, 11].

В Медицинском центре Дальневосточного федерального университета в 2015 году организован центр питания и здорового образа жизни, в котором коррекция массы тела, лечение ожирения и дефицита массы тела происходит комплексно, как методами психотерапии, так и с применением диетотерапии. Комплексный подход реализуется таким образом, что работу с каждым пациентом индивидуально осуществляют два специалиста – врач-диетолог и психолог – специалист по нарушениям пищевого поведения. Индивидуальный аспект позволяет сделать процесс снижения или набора веса максимально эффективным.

Для пациентов разрабатывается уникальная программа коррекции веса, состоящая из двух блоков. В первый блок входит индивидуальная программа питания, разрабатываемая врачом-диетологом. Она основана на результатах биоимпедансного анализа состава тела, анализа пищевых привычек и режима дня.

Второй блок включает психологическую коррекцию, основанную на данных индивидуальной диагностики нарушений пищевого поведения, эмоциональной сферы и мотивационной составляющей. Для каждого пациента разрабатывается индивидуальная программа психологического сопровождения, направленная на коррекцию выявленных нарушений пищевого поведения, усиление мотивационной составляющей и закрепление установки на здоровый образ жизни.

Таким образом, пациенты центра питания и здорового образа жизни получают программу коррекции веса, включающую не только рекомендации по питанию, но и психологическую коррекцию. Реализуемый комплексный подход к терапии избыточного веса и ожирения позволяет достигать эффективных результатов в долгосрочной перспективе. Совместные приемы врача-диетолога и психолога-специалиста по нарушениям пищевого поведения способствуют как появлению у пациентов знаний о правильном для них питании, так и практических навыков комфортного соблюдения программы питания.

Целью нашего эмпирического исследования явился анализ динамики тревожности у пациентов центра питания и здорового образа жизни Медицинского центра ДВФУ, страдающих избыточным весом и ожирением.

В исследовании приняли участие 30 человек (24 женщины и 6 мужчин). Количественное преимущество женщин объясняется тем, что именно они являются основными потребителями услуг по коррекции массы тела. Средний возраст обследованных на момент начала программы составил 38 лет. У всех пациентов отмечалась избыточная масса тела или ожирение. К пациентам применялся комплексный подход к терапии лишнего веса, включающий, как описывалось ранее, разработку индивидуальной программы питания и коррекции веса (диетологический аспект), а также коррекцию нарушений пищевого поведения, усиление мотивационной составляющей и формирование установки на здоровый образ жизни (психологический аспект).

В данном исследовании для определения наличия тревоги и/или депрессии использовалась госпитальная шкала тревоги и депрессии - HADS (The Hospital Anxiety and Depression scale), разработанная А. С. Зигмондом (A. S. Zigmond) и Р. П. Снайфом (R. P. Snaithe) в 1983 г. Шкала обладает высокой дискриминантной валидностью в отношении тревоги и депрессии. В исследовании принимали участие пациенты с уровнем тревожности на верхних границах нормы (12 человек), на субклиническом уровне (10 человек) и на клиническом уровне (8 человек). Среднее значение тревожности до начала исследования составляло 7,9 балла, что соответствует субклиническому уровню тревожности.

Для определения значимости различий использовался t-критерий Стьюдента. Повторное измерение тревожности проводилось через один и два месяца после получения и начала соблюдения индивидуальной программы коррекции веса. В течение данного периода пациенты получали психологическую поддержку, и осуществлялась коррекция их пищевого поведения.

Итоговое снижение тревожности в среднем составило 54%, до 4,3 баллов, что соответствует норме по шкале HADS (причем, середине нормы). Эмпирическое значение критерия равно 4,5 ($p \leq 0,01$). Следовательно, различия достоверны на уровне значимости 0,01.

Результаты исследования свидетельствуют, что комплексный индивидуальный подход к лечению избыточной массы тела и ожирения, включающий диетотерапию и психологическую коррекцию, способствует значительному снижению тревожности. Данные показатели отражают стабилизацию эмоционального фона и указывают на достижение внутреннего и внешнего комфорта.

Выводы. Таким образом, результаты нашего исследования способствуют решению проблемы разработки стратегии эффективной терапии избыточного веса и ожирения. Достоверные на статистически значимом уровне данные указывают, что применение интегрированного, комплексного подхода к терапии лишнего веса (с включением диетотерапии и психологической коррекции) способствует снижению уровня тревожности у пациентов с избыточным весом и ожирением, что увеличивает эффективность лечения в долгосрочной перспективе. Знание и владение навыками правильного питания, умение понимать истинную природу повышенного аппетита, замена и расширение диапазона удовольствий, использование широкого спектра способов релаксации, а также применение различных технологических приемов для выхода из провоцирующих ситуаций позволяет людям комфортно снижать вес, не испытывая стресс и тревогу и качественно меняя свою жизнь.

Литература:

1. Камынина И. В. Проблема адаптации и стратегии совладания со стрессами в подростковом и юношеском возрастах. *Личность и мир: Психологические исследования*. Петропавловск-Камчатский, 2007: 102-127.
2. Малкина-Пых И. Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением. *Экология человека*. 2010; №1: 25-32.
3. Балашов П.П., Тютев Р.А., Музыра А.Ю. Влияние психотерапии избыточной массы тела на показатели депрессии и тревожности у пациентов с избыточной массой тела и ожирением. *Бюллетень сибирской медицины*. 2010; №3: 32-35.
4. Малкина-Пых И. Г. Исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения. *Сибирский психологический журнал*. 2008; № 30: 90-95.
5. Хорошева Г.А., Мельниченко Г.А. Возможности медикаментозной терапии ожирения вчера и сегодня. *Русский медицинский журнал*. 2002; №11 (155): 517-522.
6. Бунина Е. М., Вознесенская Т. Г., Коростелева И. С. Лечение первичного ожирения длительным дозированным голоданием в сочетании с психотерапией. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. Корсакова*. 2001; № 12: 37-42.
7. Малкина-Пых И. Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: Эксмо, 2007.
8. Салливан Г.С. *Интерперсональная теория в психиатрии*. Санкт-Петербург: Ювента; Москва: КСП, 1999.
9. Александр Ф. *Психосоматическая медицина. Принципы и применение*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004.
10. Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса. *Ананьевские чтения: психология и политика*. Санкт-Петербург; 2002: 88-89.
11. Гадельшина Т. Г. Влияние психотерапевтического тренинга на пищевое поведение, копинг-стратегии и ситуативную тревожность у женщин с избыточной массой тела. *Вестник ТГПУ*. 2015; № 3 (156): 90-94.

Психология

УДК:159.96

кандидат психологических наук, доцент Гонохова Тамара Алексеевна

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);

кандидат философских наук, доцент Благовская Евгения Васильевна

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ПУТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу основ организации профилактических мероприятий по предупреждению склонности к суицидальному поведению детей и подростков. Обращается внимание на причины суицидов среди подростков, формирование склонности к такому поведению детей. Сделан вывод о том, что профилактика суицидального поведения у несовершеннолетних представляет собой систему государственных, социально-экономических, образовательных, медицинских, психологических и других мер, направленных на предотвращение развития суицидального поведения у детей и подростков (попытки самоубийства и совершенные самоубийства).

Ключевые слова: подросток, несовершеннолетние, общество, жизненные ценности, профилактика, система профилактических мер, наркомания, суицидальное поведение, психическое здоровье, психические расстройства.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the basics of the organization of preventive measures to prevent the propensity to suicidal behavior of children and adolescents. Attention is paid to the causes of suicides among adolescents, the formation of a propensity for this kind of behavior of children. It is concluded that the prevention of suicidal behavior in minors is a system of state, socio-economic, educational, medical, psychological, and other measures aimed at preventing the development of suicidal behavior in children and adolescents (suicidal attempts and completed suicides).

Keywords: adolescent, minors, society, life values, prevention, system of preventive measures, addiction, suicidal behavior, mental health, mental disorders.

Введение. Проблема организации профилактики склонности подростков к суицидальному поведению с каждым годом приобретает все большие масштабы в России. Воздействие негативных ситуаций социума, конфликтных ситуаций с родителями и сверстниками, непонимание и неприятие самого себя и окружающими и др. влияет на поведение подростка и зачастую приводит к неадекватной оценке им конфликтной ситуации. Суицид, который большинство современных социологов рассматривают как одну из моделей девиантного поведения, связан, прежде всего, с социокультурными нормами и жизненными ценностями, существующими в обществе, непосредственно влияющими на принятие или отказ от такой формы деструктивного поведения, максимальная вероятность совершения самоубийства проявляется в период социальных потрясений, в которых уровень невротизма (уязвимости) населения возрастает.

По данным Всемирной организации здравоохранения за последние 45 лет, уровень самоубийств увеличился на 60%, сегодня из-за самоубийства ежегодно умирает почти один миллион подростков. Это выражается в среднем по миру - 16 подростков на 100 000 населения и ставит самоубийство на десятое место среди ведущих причин смерти во всем мире. Масштабы проблемы становятся еще более значительными, если добавить к этим показателям количество попыток самоубийства, поскольку суицидальные попытки в 20 раз больше, чем случаи законченного самоубийства. В последние годы отмечается значительное увеличение количества суицидальных поступков среди подростков. В 2016 году более 700 подростков в России покончили жизнь самоубийством. По официальным данным количество самоубийств на май 2018 года в России среди детей и подростков составило 640 случаев [11].

Ведущими специалистами по определению суицида и причин его возникновения, а также признаков и этапов суицидального поведения являются Э. Гроллман, Э. Дюркгейм, И. Б. Орлова, П. Сорокин, К. Ясперс; аспекты взаимосвязи суицидального поведения с акцентуациями характера рассмотрены в трудах В. Т. Кондрашенко, А. Е. Личко, А. А. Султановой; возрастные особенности подростков и профилактика суицидального поведения среди них представлены в работах А. Амбрумовой, Е. В. Змановской, М. В. Зотова, А. Полева, И. А. Погодина.

Социолог Эмиль Дюркгейм в своей книге «Самоубийство. Социологический этюд» первым дал определение понятию «самоубийство» - это «всякий смертный случай, являющийся непосредственным или посредственным результатом положительного или отрицательного акта, совершенного самой жертвой». Основной причиной суицидального поведения Э. Дюркгейм назвал аномию (греческий *А-номі* - отсутствие закона, норм). Он определил четыре мотива самоубийств: фаталистический, аномальный, эгоистичный и альтруистический [2, с. 5].

Для того, чтобы организовывать профилактические мероприятия по предупреждению склонности к суицидальному поведению, следует остановиться на причинах его формирования.

Изложение основного материала статьи. Исследователи, занимающиеся проблемой суицидального поведения детей и подростков большей частью склоняются к причине суицидального поведения у подростков - молодые люди, не имеют достаточного жизненного опыта, не в состоянии правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения. И.П. Павлов объяснял самоубийство утратой «рефлекса цели». В связи с этим он писал: «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красива и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда недостижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Наоборот, жизнь перестает привязывать к себе, как только исчезает цель. Разве мы не читаем весьма часто в записках, оставленных самоубийцами, что они прекращают жизнь потому, что она бесцельна. Конечно, цели человеческой жизни безграничны и неистощимы. Трагедия самоубийцы в том и заключается, что у него происходит чаще всего мимолетное и только гораздо реже продолжительное задержание, торможение, как мы, физиологи, выражаемся, рефлекса цели» [3].

А. Е. Личко среди подростков выявила наиболее частые причины суицидов: 1) потерю любимого человека; 2) состояние переутомления; 3) уязвленное чувство собственного достоинства; 4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков; 5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство; 6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам. По данным исследований автора, в процентном отношении основной причиной суицидальных действий подростков в 26% случаев явились болезненные состояния (психозы - 10%, пограничные состояния - 15%, соматические заболевания - 1%), в 12% - трудная семейная ситуация, в 18% - сложная романтическая ситуация, в 15% - нездоровые отношения со сверстниками, особенно в неформальных группах, в 8% - нездоровые отношения с взрослыми, в том числе с учителями (дидактогении), в 7% - боязнь ответственности и стыд за совершенное правонарушение, в 5% - пьянство и употребление наркотиков и в 9% - прочие, в том числе и невыясненные, причины [4].

У А. А. Султанова указаны факторы суицидального поведения у подростков: 1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний; 2) конфликты с семьей, чаще всего обусловленные неприятием системы ценностей старшего поколения; 3) алкоголизация и наркотизация, как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок быстрой ее реализации [8].

Ю. В. Попов и А. В. Бруг считают, что суицидальное поведение подростков имеет корни в ситуациях длительного стресса, негативного климата в семье, в отсутствии позитивного опыта решения стрессовых ситуаций и может проявляться как способ решения семейных и личных проблем. Такой способ выхода из проблем может в будущем стать стандартным «клише», стереотипным паттерном. П. Б. Зотов считает, что суицидальное поведение не формируется за какой-то конкретный короткий срок, для этого требуется длительное время (иногда годы) и, толчком будет выступать так называемый, «внешний ключ» - значимое

событие, актуализирующее переживания. Кроме того, у этого процесса имеются определенные этапы и динамика с характерными проявлениями внутренних и внешних форм [5].

Р. Комер под профилактикой понимает ключевую особенность программ психического здоровья сообщества, заключающуюся в предупреждении психических расстройств или снижении их числа [7].

Профилактика суицидального поведения у несовершеннолетних – это система государственных, социально-экономических, педагогических, медицинских, психологических, и иных мероприятий, направленных на предотвращение развития у детей и подростков суицидального поведения (суицидальных попыток и завершённых суицидов).

И.С. Кон, считает, что для профилактики суицидальных мыслей, намерений и попыток целесообразно: формировать «Позитивное восприятие» окружающего мира; принципиальный подход к «позитивному мышлению» заключается в переориентации восприятия окружающего мира, формировании оптимистичных тенденций в характере подростка; научить переключать психическую энергию подростка с деструктивного на конструктивное направление; найти зону наибольшего проявления интересов и увлечений подростка и направить туда его внимание, время и энергию; формировать антисуицидальные факторы личности подростка [8].

Ю. В. Синягин выделяет основное содержание главного направления профилактической работы среди подростков - ослабление, устранение социальных, социально – психологических предпосылок, которые способствуют формированию суицидального поведения и сохранению кризисной обстановки [9].

Организация эффективных профилактических мер направлена на снижение риска суицидального поведения в подростковом возрасте, это один из ключевых моментов, необходимых для формирования здорового, полноценного общества, способного к самореализации и саморазвитию.

В ходе осуществления работы по предотвращению суицидального поведения у несовершеннолетних принято различать первичную, вторичную и третичную профилактику. Первичная профилактика направлена на предупреждение болезней, вторичная - предотвращение рецидивов после неудачной суицидальной попытки, а третичная - представляет собой комплекс реабилитационных воздействий на подростков в тяжелых случаях неоднократных рецидивов и безуспешного лечения.

Основной акцент делается на качество мер первичной, предупреждающей профилактики, направленной на развитие условий, способствующих сбережению физического, личностного и социального здоровья, и на предостережение неблагоприятного воздействия факторов социальной и природной среды. К мероприятиям первичной профилактики относятся меры защиты, которые могут воздействовать либо на пути неблагоприятного влияния суицидопровоцирующих факторов, либо на повышение устойчивости организма человека к неблагоприятным факторам. На начальном этапе проведения первичной профилактики необходимо проанализировать степень осведомленности о суициде у подростков в группе, с которой проводится работа с помощью анкетирования, скрининг-тестов, специальных опросников. Степень информированности подростков можно выявить в процессе произвольной беседы. В профилактической работе в ОО выделяют следующие направления: общая воспитательная работа с детьми и подростками; коррекционная работа с детьми и подростками группы риска; работа с детьми и подростками, уже совершавшими суицидальные попытки [8].

Программа по профилактике суицидального поведения состоит большей частью из определенных видов деятельности по каждому из следующих направлений: информирование о причинах, формах и последствиях суицидальной попытки; формирование у подростков навыков анализа и критической оценки информации, получаемой о суициде, умение принимать правильное решение; предоставление альтернативы суицида; коррекция социально-психологических особенностей личности; целевая работа с группой риска тесное взаимодействие с организациями и структурами, проводящими профилактическую работу [7].

Система мер по предотвращению и профилактике суицида среди детей и подростков включает:

1. Изучение современной ситуации развития детей и подростков, подробная характеристика социально-психологических проблем детства, определение совокупных задач работы по профилактике.

2. Разработка и реализация в учреждениях, работающих с несовершеннолетними, программы профилактики суицида среди детей и подростков по следующими разделам:

- 1) развитие нормативно-правовой базы;
- 2) кадровое обеспечение;
- 3) информационное обеспечение;
- 4) создание системы межведомственного взаимодействия;
- 5) совершенствование содержания и форм профилактики;
- 6) развитие детского движения;
- 7) обеспечение организации работы по месту жительства;

3. Организация помощи детям группы риска:

- 1) организация психолого-педагогической помощи;
- 2) организация медицинской помощи;
- 3) организация социально-психологической помощи;
- 4) организация занятости и творческого досуга [11].

По мнению Ю. В. Синягина, в школьных коллективах обязательными составляющими такой работы являются: четкая организация повседневной жизни, учёбы, работы, быта и досуга людей; предупреждение и устранение конфликтов между членами коллектива; обеспечение социальной и правовой защищённости; организация мероприятий психогигиены и психопрофилактики, которая предусматривает: раннее выявление лиц с нервно – психической неустойчивостью; планомерное распределение физической, психологической нагрузок; предупреждение чрезмерного эмоционального напряжения членов коллектива [12].

В Республике Алтай принят комплекс мер, направленных на профилактику суицидального поведения несовершеннолетних, построенных на основе распоряжения Министерства образования и науки Республики Алтай от 20 июня 2017 года № 1128 «О введении Единых диагностических периодов по выявлению несовершеннолетних, склонных к суицидальному поведению», по которому образовательные организации работают уже второй год:

1. Установить Единые диагностические периоды по выявлению несовершеннолетних, склонных к суицидальному поведению в образовательных организаций Республики Алтай, определению уровня

психологической готовности к государственной итоговой аттестации -ежегодно третья-четвертая неделя месяца:

I период: сентябрь (охват – все обучающиеся);

II период: январь (охват – обучающиеся «группы риска»);

III период: апрель (охват – обучающиеся выпускных классов).

2. Образовательным организациям рекомендовать использовать комплекс диагностического инструментария по выявлению суицидального поведения у несовершеннолетних в соответствии с приложением 1 к настоящему Приказу.

3. Руководителям муниципальных образовательных организаций/ образовательных организаций, подведомственных Министерству образования и науки Республики Алтай своевременно:

3.1. Обеспечить условия для проведения диагностических процедур с согласия родителей (законных представителей) в периоды, установленные пунктом 1 настоящего Приказа.

3.2. Осуществлять постановку на профилактический учет выявленных детей «группы риска» в целях снижения уровня тревожности, повышения уровня психологической готовности к экзаменам, сохранения здоровья обучающихся.

3.3. Обеспечить разработку и утверждение индивидуальных программ комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и их родителей (законных представителей), поставленных в образовательной организации на профилактический учет.

3.4. Доводить до сведения родителей (законных представителей) результаты психолого-педагогического обследования обучающихся с обеспечением конфиденциальности полученных сведений.

3.5. Рекомендовать родителям (законным представителям) направление ребенка с высоким уровнем тревожности (депрессии) или совершившего суицидальную попытку к врачу-психиатру для дальнейшей работы с ним.

Выводы. Профилактика суицидального поведения является непростой задачей и включает не только действия родителей и воспитателей/педагогов, но и сверстников ребенка, задумавшего самоубийство (друзья, одноклассники, товарищи по спортивной секции и прочие) [13].

Литература:

1. Павлов И.П., Рефлекс цели / в Сб: Павлов И.П., Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных, М., «Медгиз», 1951 г., Источник: <https://vikent.ru/enc/470/>

2. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд. Пер. с фр. с сокр. Москва. 2004.

3. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург. 2007.

4. Костюнина, Н. Ю. Психолого-педагогическая помощь студенческой молодежи по предотвращению суицидального поведения: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004.

5. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы: учебник для вузов. ТМ.: Аспект Пресс, 2002.

6. Гонохова, Т. А. Особенности профилактической работы с подростками, склонными к суицидальному поведению. // «Информация и образование: границы коммуникаций» INFO 14 INFORMATION AND EDUCATION^ BORDERS OF COMMUNICATION: матер. VI Междунар. научно-практ. конф. – Горно-Алтайск. 2014. – С. 251-253.

7. Комер, Р. Патопсихология поведения: нарушения и патология психики: пер. с англ. - 4-е изд., междунар. Санкт-Петербург. Прайм-ЕВРОЗНАК. Москва. 2005

8. Кон, И. С. Психология ранней юности. Москва. 1999.

9. Синягин, Ю. В. Детский суицид. Психологический взгляд. Санкт-Петербург. 2006.

10. Дубровская, О. В. Психологические особенности учащихся и студентов подростково-юношеского возраста с наличием суицидальных мыслей в состоянии дезадаптации: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург. 2004.

11. Бадина, Н. П. Профилактика суицидальных проявлений среди несовершеннолетних: методические рекомендации. Курган, 2011.

12. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. Москва. 2000.

13. Источник: <http://zdravotvet.ru/profilaktika-suicidalnogo-povedeniya-u-podrostkov/>

Психология

УДК. 159.95

кандидат психологических наук, доцент Гонохова Тамара Алексеевна

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);

кандидат психологических наук, доцент Лукьяненко Татьяна Ивановна

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития познавательного интереса подростков в условиях современной школы. Познавательный интерес рассматривается как основной внутренний механизм успешного учения, как позитивная эмоция, которая переживается человеком чаще всех остальных эмоций. Представлены принципы активизации познавательной деятельности. Описан опыт исследования познавательного интереса подростков в ОО, предложены рекомендации.

Ключевые слова: познавательный интерес, подросток, средства развития познавательного интереса, социально-психологический тренинг, развитие, активизации познавательной деятельности, процесс обучения, принципы активизации познавательной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the development of the cognitive interest of adolescents in the conditions of the modern school. Cognitive interest is considered as the main internal mechanism of successful learning, as a

positive emotion that a person experiences more often than any other emotion. The principles of enhancing cognitive activity are presented. Describes the experience of studying the cognitive interest of adolescents in PA, recommendations are offered.

Keywords: cognitive interest, teenager, means of developing cognitive interest, socio-psychological training, development, enhancing cognitive activity, learning process, principles of enhancing cognitive activity.

Введение. В настоящее время одним из важнейших условий развития познавательного интереса подростка является осознание подростком интереса к приобретению нового знания, к освоению новых способов деятельности. Психологические исследования свидетельствуют о том, что проблема развития познавательного интереса в условиях современной школы приобретает особую актуальность, поскольку низкий уровень познавательного интереса, отрицательное отношение к учению являются основной причиной неуспеваемости обучающихся. Поэтому все больше в процессе обучения внимание уделяется отбору средств, обеспечивающих развитие познавательного интереса обучающихся, использование приемов и методов, стимулирующих его развитие.

Изложение основного материала статьи. В связи с введением ФГОС проблема развития познавательного интереса у подростков является актуальной на настоящем этапе развития современной школы. Среди психологов проблемой развития познавательного интереса занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Т. Ерчак, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.

Л. С. Выготский называл интерес естественным двигателем детского поведения. Он считал что, интерес является выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребёнка совпадает с его органическими потребностями [1].

В психологической литературе существует множество подходов к определению познавательного интереса. К. Д. Ушинский в интересе видел основной внутренний механизм успешного учения. Он доказывал, что внешний механизм принуждения не достигает нужного результата. И. Ф. Герберт, признавая интерес имманентным свойством, призывал учителя не быть скучным, а основывать обучение на интересах, присущих ребенку [2].

Н. Г. Морозова определяет познавательный интерес как «непосредственно мотивированное эмоционально-познавательное отношение, имеющее тенденцию переходить, а, при благоприятных условиях, переходящее в эмоционально-познавательную направленность личности» [3, с. 7].

В работах Ф. К. Савиной познавательный интерес рассматривается как стойкое образование, как «качество личности, как ее интегративное проявление, способное к расширению сферы познания с одного предмета на другой». Основанием для этого являются продуктивные свойства интереса - социальная обусловленность, предметная направленность, осознанность, динамичность, получение волевого напряжения, избирательность, эмоциональная окрашенность, личностная направленность, уровневый характер [4].

Исходя из сути определений познавательного интереса, педагогу необходимо строить работу на уроке максимально интересной для школьника, для формирования вовлеченности, для мотивации познания материала на уроке. Интерес является одним из благоприятных факторов эффективного обучения и интерес в процессе обучения связан с умением работать с определенным усилием. Важным условием формирования у подростка интереса к изучаемому предмету считается понимание подростком значимости знания, следовательно, учебный предмет для него может быть интересным только при удовлетворении его потребности.

Как показывают результаты исследований, познавательный интерес, формируемый у школьника, большей частью опирается на принципы активизации познавательной деятельности. Подросток стремится осваивать интересный предмет в случае специального выбора педагогом определенных методов и средств обучения. Учащийся правильно понимает изученный материал, если будет оперировать этими знаниями активно и применять их в своей практике [5].

Г. И. Шукина выделяет основные принципы активизации познавательной деятельности:

1. Принцип проблемности. Сущность данного принципа заключается в решении соответствующих специфических проблем, таких как, разрушение неверных стереотипов, формирование прогрессивных убеждений.

2. Принцип взаимообучения. Наличие данного принципа в процессе обучения предполагает получение знаний за счет взаимного обучения между школьниками.

3. Принцип исследования изучаемых проблем. Обучение должно опираться на исследовательскую деятельность. Изучение проблем и явлений есть важный критерий для активизации учебной и познавательной деятельности.

4. Принцип обеспечения максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач.

5. Принцип индивидуализации. Предполагает организацию учебно-познавательной деятельности, учитывая индивидуальные особенности ребенка.

6. Принцип самообучения. В основе заложен механизм самоконтроля и саморегулирования.

7. Принцип мотивации. Начало активной деятельности должно подразумевать желание решить проблему, имея мотивационный стимул. Мотивация есть важное условие активизации познавательной деятельности [6, с. 45].

Наше исследование по развитию познавательного интереса подростков посредством социально-психологического тренинга проводилось на базе БОУ РА «Республиканский классический лицей» г. Горно-Алтайска по блокам: 1) блок педагога-психолога, 2) блок педагога-предметника. В нем принимали участие подростки (мальчики и девочки) 14-15 лет, обучающиеся 9 класса. Экспериментальная группа состоит из 21 подростка. Для выявления уровня интенсивности познавательного интереса в группе была использована методика «Анкета на определение интенсивности познавательного интереса подростков» (В.С. Юркевича).

В ходе анализа полученных результатов диагностирования по первому вопросу анкеты было выявлено: 11 подростков часто занимаются умственной работой дома; 8 подростков иногда занимаются умственной работой дома; 2 подростка редко занимаются умственно работой дома. По второму вопросу анкеты были получены следующие результаты: 14 подростков часто решают задачи на сообразительность; 7 подростков иногда решают задачи на сообразительность, и нет ни одного подростка, который бы не решал задачи на

сообразительность. По третьему вопросу анкеты были получены следующие результаты: 1 подросток часто читает дополнительную литературу; 11 подростков иногда читают дополнительную литературу; 9 подростков редко читают дополнительную литературу. Ответы на 4 вопрос были получены следующие: у 5 подростков - ярко выраженное эмоциональное отношение к интересному занятию; у 10 подростков - средне выраженное отношение к интересному занятию; у 6 подростков - низкая степень выраженности отношения к интересному предмету. На заключительный вопрос данной анкеты получены следующие результаты: ни один из испытуемых часто задает вопросы; 12 подростков иногда задают вопросы; 9 подростков редко задают вопросы. На основе анализа результатов, было выявлено: в экспериментальной группе высоким уровнем не обладает ни один из подростков; 5 подростков имеют уровень выше среднего; 11 подростков имеют средний уровень; 5 подростков имеют уровень ниже среднего; низким уровнем не обладает никто.

В группе была проведена диагностика по методике «Методика изучения мотивации учебной деятельности подростков» (Е.А. Калинина). Как показывает анализ полученных данных, очень высокий уровень мотива достижения цели имеет 1 подросток, 10 подростков имеют высокий уровень, средний уровень наблюдается у 10 подростков, низкий уровень отсутствует. По шкале мотивации соревнования в учебной деятельности очень высокий уровень отсутствует, высоким уровнем обладают 7 подростков, у 14 подростков средний уровень, низкий уровень отсутствует. Мотив самосовершенствования показал очень высокий уровень 1 подросток, высокий уровень у 8 подростков, средний уровень у 12 подростков, низкий уровень отсутствует. Очень высокий уровень мотивации общения и коллективной деятельности наблюдается у 2 подростков, высокий уровень у 4 подростков, средний уровень у 14 подростков, низкий уровень у 1 подростка. Мотив на приобретения новых знаний – очень высокий уровень у 1 подростка, высокий уровень у 7 подростков, средний уровень у 13 подростков, низкий уровень отсутствует.

Далее в группе был проведен социально – психологический тренинг по развитию познавательного интереса подростков «Социально-психологический тренинг развития познавательного интереса подростков».

После проведения социально-психологического тренинга «Социально-психологический тренинг развития познавательного интереса подростков» вновь были исследованы уровень познавательного интереса и уровень учебной мотивации теми же методиками.

В ходе анализа полученных результатов диагностирования по первому вопросу анкеты было выявлено: 12 подростков часто занимаются умственной работой дома; 7 подростков иногда занимаются умственной работой дома; 2 подростка редко занимаются умственной работой дома. По второму вопросу анкеты были получены следующие результаты: 15 подростков часто решают задачи на сообразительность; 6 подростков иногда решают задачи на сообразительность и нет ни одного подростка, который бы не решал задачи на сообразительность. По третьему вопросу анкеты были получены следующие результаты: 2 подростка часто читают дополнительную литературу; 14 подростков иногда читают дополнительную литературу; 5 подростков редко читают дополнительную литературу. На 4 вопрос были получены следующие результаты: у 7 подростков - ярко выраженное эмоциональное отношение к интересному занятию; у 11 подростков - средне выраженное отношение к интересному занятию; у 3 подростков - низкая степень выраженности отношения к интересному занятию. На заключительный вопрос данной анкеты были получены следующие результаты: 7 подростков часто задают вопросы; 11 подростков иногда задают вопросы; 3 подростка редко задают вопросы. Результаты исследования показывают, что уровень познавательного интереса подростков, в группе следующий: высоким уровнем не обладает ни один из подростков; 8 подростков имеют уровень выше среднего; 13 подростков имеют средний уровень; ниже среднего и низкий уровень отсутствуют.

Результаты повторного диагностирования мотивации учебной деятельности подростков показывают, что очень высокий уровень мотива достижения цели имеют 3 подростка, 16 подростков имеют высокий уровень, средний уровень наблюдается у 2 подростков, низкий уровень отсутствует. По шкале мотивации соревнования в учебной деятельности очень высокий уровень отсутствует, высоким уровнем обладают 15 подростков, у 6 подростков средний уровень, низкий уровень отсутствует. Мотив самосовершенствования очень высокого уровня наблюдается у 2 подростков, высокий уровень у 16 подростков, средний уровень у 3 подростков, низкий уровень отсутствует. Очень высокий уровень мотивации общения и коллективной деятельности имеется у 2 подростков, высокий уровень у 11 подростков, средний уровень у 8 подростков, низкий уровень отсутствует. Мотив на приобретение новых знаний очень высокого уровня - у 1 подростка, высокий уровень у 19 подростков, средний уровень у 1 подростка, низкий уровень отсутствует.

Согласно U-критерию Манна-Уитни, критические значения вошли в зону значимости. Таким образом, можно принимать гипотезу H1, что свидетельствует о том, что после проведения «Социально-психологического тренинга для развития познавательного интереса подростков» уровень мотивации соревнования в учебной деятельности имеет статистически значимые различия.

Согласно алгоритму подсчета U-критерия Манна-Уитни была проведена математическая обработка данных полученных после проведения «Социально-психологического тренинга развития познавательного интереса подростков» в группе по методике Е.А. Калининой.

В связи с тем, что проблема развития познавательного интереса подростков особенно актуальна в настоящее время, были разработаны рекомендации для педагогов ОО:

1. По возможности, определять обучающемуся прикладную направленность обучения (зачем мне это надо знать, как я это применю в жизни?).

2. Самый мощный стимул в обучении «Получилось!» Отсутствие этого стимула, означает отсутствие смысла учебы. Следует научить подростка разбираться в том, что ему непонятно, начиная с малого. Одну большую задачу разбить на подзадачи так, чтобы он смог самостоятельно их сделать. Если, подросток в каком то виде деятельности достигнет мастерства, то желание узнавать, что-то новое самостоятельно будет расти.

3. По возможности стараться на уроке чаще обратиться к каждому ученику, осуществляя постоянную «обратную связь» – корректировать непонятное или неправильно понятое.

4. Постоянно и целенаправленно заниматься развитием качеств, лежащих в основе развития познавательных способностей: быстрота реакции, все виды памяти, внимание, воображение и т. д.

5. Создание ситуации успеха, через выполнение заданий посильных для всех учащихся, изучение нового материала с опорой на старые знания.

6. Положительный эмоциональный настрой, через создание на уроке доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, яркую и эмоциональную речь учителя.

Выводы. Можно сделать вывод, что уровень развития познавательного интереса зависит от заинтересованности урока, факторов и примеров, уровня самостоятельной включенности обучающегося в ход урока, выполнения им различных творческих и исследовательских заданий.

Со стороны педагога развитие познавательного интереса обеспечивается за счет использования учителем определенных методов и приемов, которых формируют умения анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. Москва. 2008.
2. Ушинский, К.Д. Труд в его психологическом и воспитательном значении. Москва. 2006.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Психология и педагогика – 2007. - №2. – С. 7-10
4. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: Учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград. 2007.
5. Ермизина, Ю. А. Пути развития познавательного интереса у подростков // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1107-1113. – URL <https://moluch.ru/archive/113/29369/> (дата обращения: 17.12.2018).
6. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности. М.: Омега – Л, 1995. – 356 с.

Психология

УДК 159.9.072

аспирант Иксанова Гульнур Насибулловна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ДИАГНОСТИКА ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В настоящей статье обсуждается один из актуальных вопросов психологии – затрудненное общение подростков. Как известно, общение для подростков является ведущим видом деятельности. Однако, в силу ряда факторов, влияющих на качество общения, подросток нередко испытывает коммуникативные трудности. Необходим комплекс методик или некий диагностический блок, позволяющий исследовать общение подростка, выявить коммуникативные трудности. Обозначенная задача стоит перед педагогами-психологами образовательных организаций.

Ключевые слова: общение, затрудненное общение, подросток, диагностика, методика, педагог-психолог.

Annotation. In the real article one comes into question their pressing questions of psychology is the laboured communication of teenagers. As is generally known, communication for teenagers is the leading type of activity. However, by virtue of row of factors influencing on quality of communication, a teenager tests communicative difficulties quite often. The complex of methodologies or some diagnostic block, allowing to investigate communication of teenager, educe communicative difficulties, is needed. A mark task stands before the teachers-psychologists of educational organizations.

Keywords: communication, difficult communication, teenager, diagnostics, method, psychologist.

Введение. Каждый взрослый человек был подростком и помнит особенно отчетливо этот период как трудный для себя и окружающих. Связано это, прежде всего, с формированием ведущей деятельности общения и проявившимися трудностями, которые психологи называют затрудненным общением. Особую трудность испытывают специалисты общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования при необходимости оказания таким подросткам специализированной помощи. Начало такой помощи невозможно без подбора диагностического инструментария.

Изложение основного материала статьи. Проблема диагностики затрудненного общения у подростков, с точки зрения психологии, предполагает выделение нескольких параметров изучения феномена. Поскольку каждый исследователь решает свои, поставленные с определенной целью конкретные задачи, то и набор методик и составление комплекса диагностического блока, исходит от поставленных целей и задач. Приведем некоторый обзор методик и подходов к формированию диагностического комплекса.

Проанализированный исследователем Е.Ю. Киселевой ряд методик по оценке общения позволил сформировать диагностический блок с учетом поведенческого, аффективного, когнитивного или ценностно-смыслового компонентов общения исследователем Киселевой Е.Ю. [2]. По ее мнению, затрудненное общение, чаще всего вызвано искажениями в одном или нескольких компонентах общения. Автор для исследования поведенческой составляющей рассматривает методики СУМО и КОСКОМ, разработанные В.Н. Куницыной, «Тест описания поведения личности в конфликтной ситуации» К. Томаса, «Измерение техники общения» Н.Д. Твороговой [3, 8]. Исследование эмоциональной составляющей предлагается начинать с методики FRI - «Оренбургский личностный опросник», затем перейти на методики «Экспресс-диагностика эмпатии» (И.М. Юсупов), «Методика диагностики уровня развития способности к интерпретации невербального поведения в межличностном общении» (В.А. Лабунская), «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна [4, 5, 9]. Для исследования когнитивной составляющей затрудненного общения Киселевой Е.Ю. предлагается тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливана в адаптации Е.С. Алешинной-Михайловой, тест «Двадцать вопросов» N.E. Waxler в адаптации Г. И. Саганенко, бланковая методика «Самооценка-25» (В.Н. Куницына), перцептивные тесты «Стержень-рамка», «Регулирование положения тела» «Включенные фигуры», описанные Г. Уиткиным, методики «Завершение предложений», «Я верю, что...», тест «Техника репертуарных решений» Дж. Келли [2]. Методики, диагностирующие ценностно-смысловую сферу личности представлены автором в следующем ракурсе:

- для диагностики ведущей доминирующей ценностной ориентации тест ценностных предпочтений Г.Оллпорта, Ф.Вернона и Г. Линдсея, тест личностных предпочтений А. Эдвардса, «ориентационная анкета» (Б.Басс), опросник эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов);

- для исследования иерархии ценностных ориентаций личности: тест М. Рокича, опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин);

-проективные методы - «автобиография будущего» (Г.Оллпорт и Дж. Гилеспи) и методика Х.Кантрила «система жизненных смыслов»;

-для диагностики процессов и уровня личностного развития - «опросник личностных ориентаций» Э. Кострома в адаптации Л.Я Гозмана, М.В.Кремеза, М.В. Латинской, «Самоактуализационный тест» (И.Ф. Калина), шкала локуса контроля Дж. Роттера, опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голькина, А.М. Эткинд);

- для диагностики жизненных целей, уровня осмысленности жизни и смыслообразующих ориентаций - «Цель в жизни» (Дж. Крамбо, Л. Махолик), многомерный тест смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо) [2].

На основе систематизированного Киселевой Е.Ю. диагностического комплекса специалистами Сибайской психолого-медико-педагогической комиссии в 2018 году был проведен опрос 36 педагогов-психологов общеобразовательных организаций гг. Сибай, Баймак, Баймакского, Хайбуллинского, Абзелиловского районов Республики Башкортостан. Был предложен опросник на знание методик исследования затрудненного общения подростков и наличие их в арсенале для практической работы. Опросник включал перечень методик, систематизированных Киселевой Е.А. и предполагал проверку психологов на знание представленных методик. Предлагался двух-альтернативный выбор ответов («да, нет»).

Таблица 1

№	Методики	Да	Нет
<i>Поведенческая составляющая</i>			
•	Методика СУМО (В.Н. Куницына)		
•	Методика КОСКОМ (В.Н. Куницына)		
•	Тест описания поведения личности в конфликтной ситуации» К. Томаса		
•	«Измерение техники общения» Н.Д. Твороговой.		
<i>Исследование эмоциональной составляющей</i>			
•	«Оренбургский личностный опросник»		
•	«Экспресс-диагностика эмпатии» (И.М. Юсупов)		
•	«Методика диагностики уровня развития способности к интерпретации невербального поведения в межличностном общении» (В.А. Лабунская)		
•	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна		
<i>Когнитивная составляющая затрудненного общения</i>			
•	«Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена		
•	Тест в адаптации Е.С. Алешиной-Михайловой		
•	Тест «Двадцать вопросов» N.E. Waxler в адаптации Г. И. Саганенко,		
•	Бланковая методика «Самооценка-25» (В.Н. Куницына)		
•	Перцептивные тесты «Стержень-рамка» (Г. Уиткин)		
•	Перцептивные тесты «Регулирование положения тела» (Г. Уиткин)		
•	Перцептивные тесты «Включенные фигуры» (Г. Уиткин)		
•	Методика «Завершение предложений» (Дж. Келли).		
•	Методика «Я верю, что...» (Дж. Келли).		
•	Методика «Техника репертуарных решений» (Дж. Келли).		
<i>Ценностно-смысловая сфера личности</i>			
А) Ведущая доминирующей ценностной ориентации			
•	Тест ценностных предпочтений Г.Оллпорта, Ф.Вернона и Г. Линдсея		
•	Тест личностных предпочтений А. Эдвардса		
•	«Ориентационная анкета» (Б.Басс)		
•	Опросник эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов)		
Б) Исследование иерархии ценностных ориентаций личности			
•	Тест М. Рокича		
•	Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин)		
В) Проективные методы			
•	«Автобиография будущего» (Г.Оллпорт и Дж. Гилеспи)		
•	Методика Х.Кантрила «система жизненных смыслов»		
•	«Опросник личностных ориентаций» Э. Кострома в адаптации Л.Я Гозмана, М.В.Кремеза, М.В. Латинской		
Г) Диагностика процессов и уровня личностного развития			
•	«Самоактуализационный тест» (И.Ф. Калина)		
•	Шкала локуса контроля Дж. Роттера		
•	Опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голькина, А.М. Эткинд)		
Д) Диагностика жизненных целей, уровня осмысленности жизни и смыслообразующих ориентаций			
•	«Цель в жизни» (Дж. Крамбо, Л. Махолик)		
•	Многомерный тест смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо)		
Другое (добавьте методики по своему усмотрению)			

Результаты исследования показали, что психологи не знают, следовательно, не имеют в арсенале вышеобозначенные методики. На следующем этапе специалистам было предложено изучить по одной методике из представленного перечня. Наиболее опытным 5 психологам предлагалось дополнить список

методик. Результаты исследовательской работы обсуждены на методическом объединении психологов. Из представленных Киселевой Е.Ю. методик экспертным сообществом было предложено использовать в практической работе следующие методики: «Измерение техники общения» Н.Д. Твороговой, «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна, бланковая методика «Самооценка-25» (В.Н. Куницына), шкала локуса контроля Дж. Роттера, опросник личностных ориентаций Э. Кострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В.Кремеза, М.В. Латинской [2].

Кроме представленных методик на заседании методического объединения была проанализирована комплексная психологическая диагностика общения (КПДО), авторы Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. Данная методика примечательна тем, что основывается на концепции многоуровневого общения (Г.В. Акопов) [6]. Каждый уровень общения соответствует определенной модели поведения. В методике рассматриваются следующие уровни общения: контактный (простой, поверхностный), информационный (приспосабливаемый), смысловой (усложненный) и рефлексивный (перспективный) уровни общения. Содержание общения в методике КПДО изучается в когнитивном (познавательном), аффективном (эмоциональном), организационном (прагматическом), эгоцентрическом и альтруистическом направленностях. Взаимодействие во время общения авторами рассматривается также в нескольких стилях: авторитарном (доминирующем), конвенциональном (на основе общепринятых моделях поведения и с учетом норм общества), консолидирующем (на основе выстраивания собственной личностной позиции с учетом мнения других). Параметр «диалогичность» в методике КПДО рассматривается как умение вести диалог внешний и внутренний, с проявлениями вариативности и гибкости во время общения [6].

Методика КПДО позволяет проводить исследование с точки зрения различных особенностей общения, перечисленных выше.

Методика, предложенная исследователем А.Г. Самохваловой, «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» - новый инструмент для измерений коммуникативных трудностей в подростковом возрасте [7]. Автор выделяет четыре группы трудностей – базовые, содержательные, рефлексивные. Первая группа связана с личностными качествами подростка, вторая – с неумением подростка эффективно реализовывать на практике намеченные планы общения, последняя группа трудностей связана с неумением подростка анализировать свое общение, признавать имеющиеся трудности и исправлять ошибки [7].

Выводы. Таким образом, анализ методик для исследования общения, коммуникативных трудностей, в том числе у детей и подростков, показал достаточный выбор, который зависит от целей эмпирических исследований и практик, осуществляемых в условиях образовательной организации.

Литература:

1. Акопов Г.В. Семенова Т.В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): методическая разработка для бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Социальная психология». – Самара: ООО «Порто-принт», 2016. 32 с.
2. Е.Ю. Киселева Диагностика затрудненного общения личности подростка // Вестник Омского университета. 2008, №2. С. 113-117
3. Куницына В.Н. Межличностное общение /В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорыша. СПб.: Питер, 2001. С. 502–504, 506, 524.
4. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов на Дону.: Феникс, 1999. С. 592
5. Лабунская В.А. Менджеричкая Ю. А. Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь /Под общ. Ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.
7. Самохвалова А.Г., Екимчик О.А. Коммуникативные трудности подростка: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.12.2018г.).
8. Творогова Н.Д. Измерение техники общения // Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Беляковой. М.: МГУ, 1992. С. 27-48
9. Юсупов И.М. Шкала эмоционального отклика /И.М. Юсупов, Т.А. Верняева, С.Г. Тарасов // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб., 2003. С. 295-298

Психология

УДК 159.95+378.6

преподаватель Кузнецов Андрей Владимирович

Новосибирский военный институт имени генерала армии

И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У СТУДЕНТОВ, СОЧЕТАЮЩИХ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ С АКТИВНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. Цель работы состоит в выявлении взаимосвязи между содержанием образа профессионального будущего и степени вовлеченности в спортивную деятельность у студентов. В исследовании приняли участие студенты вузов в количестве 29 человек, которым было предложено написать сочинение на тему «Мое профессиональное будущее». Тексты сочинений анализировались с помощью качественного психосемантического анализа. Показано, что образ профессионального будущего у студентов, занимающихся спортом, значительно отличается большей ориентацией на предпринимательскую деятельность нежели развитие в профессии и карьерный рост, большей ориентацией на собственные силы и личные качества, нежели образование. В целом, образ профессионального будущего у студентов-спортсменов выглядит более интернальным, реалистичным и осмысленным. Это рекомендовано учитывать при разработке организационно-методических решений по включению студенческого спорта в образовательную среду вуза.

Ключевые слова: образ профессионального будущего, спортивная деятельность, учебная деятельность, студенты-спортсмены, психология спорта, ценностно-смысловая сфера, высшее образование.

Annotation. The aim of the work is to identify the relationship between the content of the image of the professional future and the degree of involvement in sports activities of students. Methods. The study involved University students in the number of 29 people invited to write an essay on "My professional future". The texts of the works analyzed with the help of qualitative psychosemantic analysis. Results. The image of the professional future of students not involved in sports, and students with different degrees of involvement in sports, significantly different in a number of semantic categories: career orientation, development in the profession, focus on business, personal moral and volitional qualities as a means of achieving goals, etc. Conclusions. The image of the professional future of student athletes looks more internal, realistic, responsible, but less focused on the profession. It is recommended to take this into account when developing organizational and methodological solutions for the inclusion of student sports in the educational environment of the University.

Keywords: image of professional future, sports activity, educational activity, students-athletes, psychology of sports, value-semantic sphere, higher education.

Введение. Студенты высших учебных заведений, активно занимающиеся спортом, затрачивают на спортивную деятельность не меньше времени и усилий, чем на учебную, и в процессе обучения развиваются как спортсмены высокого уровня мастерства, нередко участвующие в соревнованиях самого высокого уровня, одновременно с получением профессионального образования. Вовлеченность студента в активную спортивную деятельность создает совершенно другую деятельностно-организационную основу получения образования, другое субъективное образовательное пространство, когда студент-спортсмен больше включен в организацию своего собственного процесса обучения, более самостоятелен, организован, поскольку иначе не возможно сочетать две столь масштабные, самостоятельные деятельности – учебную и спортивную, каждая из которых имеет свою структуру, мотивы, цели, смыслы, далеко не всегда совпадающие, а иногда и противоречащие друг другу.

Изучение образа профессионального будущего при разных вариантах сочетания и согласованности «спортивной» и «профессиональной» идентичности у студентов-спортсменов, представляет интерес для психологической науки, поскольку обращает к целому ряду современных и актуальных проблем психологии – идентичность, образ будущего, стратегии самореализации, профессиональное самоопределение.

Немалое практическое значение проблема студенческого спорта имеет для вузов, заинтересованных, с одной стороны, в поддержке студентов-спортсменов, представляющих вуз на спортивных мероприятиях, с другой – в обеспечении необходимого качества профессиональной подготовки студентов-спортсменов, их благополучного профессионального самоопределения и трудоустройства после окончания вуза.

При этом занятия спортивной деятельностью в современных вузах почти никак не включены в образовательный процесс – ни формально, ни фактически. Студент-спортсмен со своей спортивной деятельностью предоставлен сам себе – и это проблема современного высшего образования.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе физическая подготовка и спортивная деятельность часто объединяются под общим термином *физкультурно-спортивная деятельность*, большинство исследований в этой области связано с изучением мотивации вовлечения студентов и курсантов в эту деятельность [2, 3]. Сравнивая психолого-педагогические показатели курсантов военного вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, Е. Л. Комаровская и В. В. Маркелов отмечают, что у курсантов-спортсменов выше успеваемость, ниже склонность к риску и агрессивность, чем у их коллег, не занимающихся спортом [5]. Изучая личностную организованность курсантов-спортсменов, Н. А. Фомина приходит к выводу, что их поведенческая активность и подвижность снижают тревожность и беспокойство, блокируют переживание негативных эмоций, что способствует выработке умений и навыков, необходимых для планирования и четкой организации своей деятельности [10]. Многие авторы отмечают, что спортивная деятельность, особенно спорт высших достижений, захватывает личность целиком, подчиняя ее мотивы и цели, формируя соответствующие ценности и смыслы, образ жизни и стратегии самореализации [6; 7]. Н. Б. Стамбулова отмечает, что наиболее сложным с точки зрения «увязывания» спортивной карьеры и жизни выступает третий по счету из семи кризисов – кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений. Именно здесь, по мнению автора, обостряется «необходимость согласования спортивных целей с другими жизненными целями (выбором профессии, например), соответствующая перестройка образа жизни, его подчинение целям спортивной карьеры» [9].

Проблема образа имеет глубокие корни и традиции изучения в отечественной психологии. «Образ мира» – понятие, введенное А. Н. Леонтьевым для описания интегральной системы значений человека. Образ мира построен на основе выделения значимого (существенного, функционального) для системы реализуемых субъектом деятельностей опыта (признаков, впечатлений, чувств, представлений, норм и пр.). Образ мира не приписывается миру субъективно, это наполнение образа реальности значениями и, тем самым, построение его. Как отмечает в данном контексте В. П. Серкин, «проводя аналогию, можно сказать, что как понятие «образ» является интегрирующим для описания восприятия предмета (в широком смысле слова), так понятие «образ мира» является интегрирующим понятием для описания всей феноменологии восприятия мира [8].

Анализируя состояние проблемы образа профессионального будущего, Т. Г. Бохан с соавторами отмечает, что «специальных исследований, посвященных собственно образу профессионального будущего, относительно немного» и определяет его как применение понятия образа будущего «в контексте проблем профессионального становления в процессе вузовского образования, акмеологии личности, субъекта профессиональной деятельности» [1]. В современной психологической науке конструктом, обозначающим направленность развития человека, признается образ будущего. В литературе он трактуется как результат внутренней проективной деятельности человека, в котором отражаются возможности, жизненные стремления, ценностные ориентации человека, перспективы его развития и самореализации. В исследовании образа профессионального будущего у студентов-медиков С. Г. Заболотная понимает его как интегративное профессионально-личностное образование, самопроектируемое в процессе профессионального развития личности, характеризующееся совокупностью ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности [4].

Методы исследования. Базой эмпирического исследования выступил Новосибирский Государственный Университет Экономики и Управления, г. Новосибирск. В качестве основного метода исследования выступил

метод решения задачи на вербализацию, в форме сочинения на тему «Мое профессиональное будущее» с опорой на план, с последующим психосемантическим анализом текстовых описаний образа профессионального будущего. При обработке данных применялся частотный (процентный анализ), сравнительный анализ t-критерия Стьюдента. В исследовании приняли участие 29 студентов-бакалавров, обучающихся по специальностям экономика, юриспруденция, реклама, международные отношения, из которых 69% мужского пола, 31% женского пола; студентов 1 курса 14%, 2 курса 32%, 3 курса 46%, 4 курса 7%. Возраст испытуемых от 18 до 23 лет, средний возраст 20 лет. Среди студентов-спортсменов 8% имеют I спортивный разряд, 8% - II разряд, 84% - без разряда; победителей или призеров международных и всероссийских соревнований 4%, региональных 16%, местных 8%.

Основные результаты. Анализируя показатели вовлеченности в спортивную деятельность, к которым относятся ее результативность (уровень спортивного мастерства и результаты выступления на соревнованиях) и интенсивность (количество и продолжительность тренировок, частота участия в соревнованиях), испытуемые-спортсмены были разделены на две группы, в зависимости от вовлеченности в спортивную деятельность: 1) в группу с низкой вовлеченностью в спортивную деятельность вошли студенты-спортсмены, характеризующиеся низкими спортивными достижениями (не имеют спортивного разряда, не имеют значимых соревновательных результатов), низкой интенсивностью тренировочной деятельности (тренирующиеся 3 раза в неделю, не более 8 часов в неделю), низкой соревновательной активностью (участвующие в соревнованиях не более 5 раз в год) (34 % от общего числа испытуемых); 2) в группу со средней вовлеченностью вошли студенты-спортсмены, характеризующиеся спортивными достижениями (имеют спортивный разряд, значимые соревновательные результаты), и/или существенной интенсивностью тренировочной деятельности (тренирующиеся 4 и более раз в неделю, более 8 часов в неделю), и имеющие, как правило, существенную соревновательную активность (участвующие в соревнованиях 6 и более раз в год) (52 % от общего числа испытуемых). Предполагается, что могут быть студенты-спортсмены с высокой вовлеченностью в спортивную деятельность (спортсмены высокого уровня мастерства), но в нашей выборке таких спортсменов не оказалось.

В первую очередь были проанализированы характеристики, имеющие отношение к учебной деятельности среди студентов с разной вовлеченностью в спортивную деятельность, и также в сравнении со студентами, не занимающимися спортом. Анализ показывает, что студенты, не занимающиеся спортом, в среднем, чаще посещают аудиторные занятия (75% посещают занятия 6-7 раз в неделю), чем спортсмены со средней вовлеченностью в спортивную деятельность (33% посещают занятия 6-7 раз в неделю). Спортсмены же с низкой вовлеченностью в спортивную деятельность почти не уступают студентам, не занимающимся спортом, по посещаемости (70%). Студенты-спортсмены в среднем чаще посещают дополнительные занятия и факультативы (73%), чем не занимающиеся спортом (50%). По частоте самостоятельных занятий студенты с низкой вовлеченностью в спортивную деятельность (80% занимаются самостоятельно почти каждый день) опережают и студентов-неспортсменов (75%), и студентов со средней вовлеченностью в спорт (67%). По академической успеваемости, как ее оценивают сами испытуемые, студенты-спортсмены несколько уступают студентам, не занимающимся спортом – среди «неспортсменов» в нашей выборке вообще не оказалось студентов, которые учатся на 3-4, а среди спортсменов с низкой и средней вовлеченностью в спорт таких 30% и 40% соответственно. Однако, по оценке отношения к учебе, лишь 25% «неспортсменов» «стремятся взять от учебы максимум», а остальные «делают основное, что требуется». Среди спортсменов с низкой вовлеченностью в спорт тех, кто старается взять от учебы максимум 40%, а среди спортсменов со средней вовлеченностью в спорт 33%.

Отдельно были проанализированы особенности и проблемы совмещения студентами учебной и спортивной деятельности. Данные показывают, что студенты с низкой вовлеченностью в спортивную деятельность ощутимо отличаются от занимающихся спортом более серьезно по показателям, связанным с особенностями сочетания учебной и спортивной деятельности. Так, спортсмены со средней вовлеченностью намного чаще вынуждены пропускать учебные занятия для участия в соревнованиях (27% пропускают часто, 40% 1-2 раза, только 33% не пропускают вообще), чем студенты с низкой вовлеченностью в спорт (часто не приходится пропускать никому, 30% пропускали 1-2 раза, 70% не пропускали вообще). У студентов со средней вовлеченностью в спорт несколько чаще возникают проблемы с учебой из-за занятий спортом (20%), чем у студентов с низкой вовлеченностью (10%), также они чаще отмечают проблемы «увязывания» учебы и спорта и проблемы с пониманием преподавателями этих проблем.

Основной результат исследования представлен в таблице 1 – представленность различных семантических, смысловых категорий в описаниях образа профессионального будущего, в которых, собственно, и раскрывается содержание образа профессионального будущего.

Представленность семантических категорий в описании образа профессионального будущего в зависимости от вовлеченности в спортивную деятельность (%)

Семантические категории в описаниях образа профессионального будущего	Не занимаюсь спортом	Низкая вовлеченность в спорт	Средняя вовлеченность в спорт	Различия в парах, $p < 0,05$
	1	2	3	
Профессиональное будущее связано с предпринимательской деятельностью	0	40	27	1-2
Будущая профессия связана со спортом	0	10	0	-
Профессиональное будущее предполагает постоянное развитие в своей профессии	75	20	7	1-3
Упоминание семейной и других сфер при описании образа профессионального будущего	0	30	7	-
Упоминание о карьерном росте при описании образа профессионального будущего	50	0	13	1-2
Профессиональное будущее предполагает получение второго высшего образования или магистратуру	25	20	0	-
Профессиональное будущее будет достигнуто в основном за счет собственных усилий	25	0	33	2-3
Отмечена высокая роль образования в достижении профессионального будущего	50	20	13	-
Трудолюбие, усердие, дисциплина или целеустремленность указаны как средства достижения профессионального будущего	0	0	33	1-2, 2-3

Встречаемость отдельных семантических категорий, или, другими словами, элементов описания образа профессионального будущего, представленная в таблице 4 обращает внимание на ряд весьма существенных различий между студентами, сочетающими и не сочетающими обучение со спортивной деятельностью, а также между студентами-спортсменами с разной степенью вовлеченности в спортивную деятельность. Студенты-спортсмены намного чаще связывают свое профессиональное будущее с предпринимательской деятельностью, наличием собственного бизнеса (40% спортсмены с низкой вовлеченностью и 27% со средней), в то время, как среди не-спортсменов, такое будущее не выбрал никто (0%). Определяющее различие между студентами-спортсменами и не-спортсменами связано с видением себя в профессии, профессиональным развитием: 75% не-спортсменов видят свое будущее в постоянном развитии в той профессии, которую получают, среди спортсменов этот показатель существенно ниже (20% и 7%). Также существует различие по упоминанию карьеры и карьерного роста в описаниях своего профессионального будущего: среди студентов не-спортсменов такие упоминания встречаются в 50% случаев, среди спортсменов с низкой вовлеченностью не встречаются вообще (0%), а среди спортсменов с высокой вовлеченностью в 13% случаев. Студенты, не занимающиеся спортом, в своих описаниях образа профессионального будущего отмечают определяющую роль образования в достижении этого будущего в 50% случаев, а среди спортсменов о роли образования не упомянул ни один испытуемый. Студенты спортсмены часто упоминают другие сферы жизни при описании профессионального будущего – чаще всего семью, иногда досуг, друзей, связывая это будущее с профессиональным в смысловом единстве (30%), в отличие от не-спортсменов (0%). Одновременно, студенты-спортсмены со средней вовлеченностью в спорт часто упоминают личные морально-волевые качества (трудолюбие, усердие, дисциплину, целеустремленность) как средства достижения успеха в профессиональном будущем (33%). Среди студентов, не занимающихся спортом и студентов с низкой вовлеченностью в спорт об этом не упомянул никто из испытуемых (0%).

Выводы. Представленные результаты исследования позволяют сделать следующие основные выводы.

1. Сочетание обучения в вузе с активной спортивной деятельностью определяет некоторые особенности организации студентом своей учебной деятельности: студентам-спортсменам приходится больше заниматься самостоятельно, чаще посещать дополнительные занятия и факультативы, чем их неспортивным товарищам. Вероятно, это формирует у них более ответственное отношение к обучению, большинство из них отмечают, что стараются брать от учебы максимум. Это более самостоятельное, говоря в терминологии локуса контроля, более интернальное, отношение к обучению, порождаемое необходимостью студенту-спортсмену самостоятельно планировать и организовывать сочетание учебной и спортивной деятельности, «увязывать», договариваться с преподавателями, в отличие от не занимающихся спортом студентов, которые просто учатся по составленному для них расписанию. Успеваемость у студентов-спортсменов несколько ниже, но не существенно.

2. Образ профессионального будущего студентов-спортсменов, особенно достаточно серьезно занимающихся спортом, также более интернальный, ориентированный на собственные усилия, самостоятельность, часто предполагающий наличие в будущем собственного бизнеса. Студенты-спортсмены не считают, что их профессиональное будущее определяется полученной в вузе профессией и вообще реже ориентируются на получаемую профессию. Они не полагаются на вуз и высшее образование как гаранта

профессиональных достижений, а чаще считают, что вуз дает не профессию, а образование, а научиться зарабатывать, в том числе с помощью этого образования, они научатся сами. Их образ будущего чаще представляется более зрелым, реалистичным, осмысленным – об этом свидетельствует еще и то, что часто он описывается во взаимосвязи с другими сферами жизни, с будущим в целом.

На фоне студентов-спортсменов, образ будущего студентов, не занимающихся спортом, выглядит более «ученическим», экстернальным, идеалистическим. Они чаще уповают на высшее образование, которое они получают, рассчитывают, что станут профессионалами высокого уровня, будут постоянно развиваться как профессионалы, сделают карьеру. При этом в их образе будущего часто нет ничего, связанного со средствами достижения этих целей, а также взаимосвязи профессиональной сферы с другими сферами жизни, что свидетельствует о меньшей осмысленности своего профессионального будущего, его меньшей включенности во временные контексты своей жизни и объективной реальности. В то же время, необходимо отметить, что студенты, не занимающиеся спортом, все же больше ориентированы на профессиональное развитие в выбранной профессии, более прилежны в ее изучении, что также немаловажно в становлении профессионала.

3. Результаты исследования показывают, что вовлеченность студента в спортивную деятельность существенным образом изменяет его учебную деятельность – ее организацию, отношение к ней. Занятие студента спортом нельзя игнорировать, нельзя недооценивать влияние этой вовлеченности на учебный процесс. Это даже не просто влияние, это соединение двух больших деятельностей – учебной и спортивной, в результате чего студент-спортсмен реализует уже третью, некоторую «учебно-спортивную деятельность», но продолжает обучаться по образовательным программам, никак не учитывающим столь существенную специфику. Студенты-спортсмены должны иметь возможность обучаться по специальным, индивидуальным программам, необходимо учитывать это при проектировании образовательных программ. В то же время, необходимо искать организационно-методические решения по уравниванию обнаруженных в ходе исследования разнонаправленных тенденций в образе профессионального будущего студентов-спортсменов – с одной стороны, поддерживать самостоятельность и ориентацию на свои силы, а с другой стороны, поддерживать и повышать осознание роли высшего образования в профессионализации – что и будет возможно, если высшее образование и спорт будут сближаться в единое спортивно-образовательное пространство.

Литература:

1. Бохан Т. Г., Алексеева Л. Ф., Языков К. Г., Шабаловская М. В., Морева С. А. Образ профессионального будущего у студентов на «кризисных» этапах обучения в вузе // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 30–37.
2. Веселов Е. А. Исследование мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом студентов (курсантов) образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № Т36. С. 8–12.
3. Гогунев Е. Н., Мартянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2000. 288 с.
4. Заболотная С. Г. Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза в понятийном поле педагогики // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 49–56.
5. Комаровская Е. Л., Маркелов В. В. Влияние занятий спортом на интеграцию свойств личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 1. С. 35–37.
6. Плахтиенко В. А., Блудов Ю. М. Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.
7. Родионов А. В. Проблемы психологии спорта // Теория и практика физической культуры. 2006. № 6. С. 2–4.
8. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: ПЧЕЛА, 2008. 382 с.
9. Стамбулова Н. Б. Кризисы спортивной карьеры // Теория и практика физической культуры. 1997. № 10. С. 13–17.
10. Фомина Н. А., Храмов М. Ю. Связи психологических особенностей личностной организованности и темперамента курсантов-спортсменов // Человеческий капитал. 2017. № 10. С. 15–24.

Психология

УДК: 159.922.27

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»
(Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студент психолого - педагогического факультета Новикова Екатерина Сергеевна

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»
(Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ УВЛЕЧЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ

Аннотация. В статье авторы рассматривают понятие личностных особенностей и их взаимосвязь с увлеченностью компьютерными играми. Приводится анализ литературы, включающий такие вопросы как, деятельность человека в интернет среде, игровая деятельность, увлеченность компьютерными играми. В статье так же представлены данные собственного исследования, в котором проводится сравнительный анализ личностных особенностей взрослых людей, увлеченных компьютерными играми и людей не играющих. Существует распространенное мнение, что у геймеров более высокий уровень агрессии, они имеют сниженную потребность в установлении и поддержании связи с другими людьми, и в целом, более замкнутые, в отличие от не играющих. Наше исследование опровергло данный стереотип. Между личностными особенностями играющих и не играющих испытуемых не было обнаружено статистически значимых различий, но выявлено качественное своеобразие личностных характеристик каждой выборки.

Ключевые слова: личностные особенности, компьютерная игра, виртуальная реальность, геймер, онлайн, киберспорт, интернет.

Annotation. In the article, the authors consider the concept of personal characteristics and the correlation of interest for computer games with the factors of their components. The analysis of the literature, including such issues as, human activity in the Internet environment, gaming activities, gaming craze. In the article also introduced the data of its own research, which conducts a comparative analysis of the personal characteristics of adults who are passionate about computer games and people who do not play. There is an opinion that gamers have a higher level of aggression, they have a reduced need to establish and maintain relationship with other people, and in general, more closed, unlike those who do not play. Our research disproved this stereotype; there were no significant differences between the personality characteristics of the gamers and non-gamers.

Keywords: personality traits, computer game, virtual reality, gamer, online, eSports, Internet.

Введение. За последние десятилетия все быстрее наращивает темпы компьютеризация. Сейчас практически не встретить человека, у которого нет в личном пользовании ноутбука, стационарного компьютера или планшета. Современные смартфоны предлагают не меньший спектр возможностей, чтобы занять свободное время, пообщаться, для учебы. Для того, чтобы новые технологии отвечали последним требованиям пользователей, необходим интернет, который стал неотъемлемой частью нашей повседневности.

Благодаря интернету, мы можем не только общаться, но и видеть друг друга, находясь за тысячи километров, множество людей работает удаленно, сотни тысяч приложений позволяют нам обрабатывать фотографии, моделировать, решать ежедневные рабочие задачи и др. Нет ничего удивительного, что современная игровая сфера претерпела значительные изменения в ходе своей эволюции.

Вопреки, широко распространенному мнению о вреде компьютерных игр, которые основываются на виртуальной реальности, им находится применение в психологии, например как метод диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции. Благодаря игровым методам психодиагностики, разработка новых игровых технологий позволяет обойти методические и организационные ограничения [3, с. 175].

Исследователи King's College London обнаружили, что в течение 2012–2015 годов было опубликовано 24 научных статьи, посвященных применению технологий виртуальной реальности (VR) в психотерапии. В новых работах показано, что в ряде случаев — например, для лечения хронического звона в ушах — VR работает не хуже, чем традиционные техники когнитивно-поведенческой терапии.[9] Не меньшее значение имеет проектно - исследовательское применение систем VR для организации трехмерной среды и исследования эффективности продуктивной (например, конструкторской) деятельности погруженного в эту среду человека [6, с. 26].

Виртуальная реальность открывает широкий спектр возможностей создавать совершенно новые типы ролевых игр, с помощью которых можно избежать обычных пространственных и временных ограничений. Участники могут, если пожелают, остаться анонимными, и это позволяет им играть роль любого персонажа, независимо от возраста, пола, статуса или национальности. Это недорого обходится и не создает никаких помех [4, с. 174].

Системы виртуальной реальности возникли первоначально как тренажеры для водителей, пилотов или обучающихся военным специальностям. Со временем они переросли эти оказавшиеся тесными рамки и превратились, с одной стороны, в полигон для обучения широкому спектру специальностей (включая медицину, архитектуру и т. п.), а с другой стороны, в перспективный исследовательский инструмент и в источник ряда гипотез о принципах интерпретации человеком окружающего мира [8, с. 89]

«У различных людей, в зависимости от общего склада их индивидуальности, имеются различные типы восприятия и наблюдения, различные типы памяти, внимания. Индивидуальные различия сказываются и в самом содержании воспринимаемого, запоминаемого и т. д. Любая деятельность формирует и обрабатывает наши способности» [5, с. 679].

Согласно концепции личности С. Л. Рубинштейна существует положение, исходя из которого, любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, также под влиянием внешних воздействий [2, с. 110]. Опираясь на данную теорию, мы можем утверждать, что выбор определенных жанров игр, поведение индивида в игре, зависит от его личностных особенностей.

Для приверженцев культурно-исторической школы Л.С. Выготского, одной из ведущих в отечественной психологической науке, изучение деятельности человека в Интернете не выглядит случайной или надуманной темой. С психологической точки зрения Интернет представляется современным этапом знакового (семиотического) опосредствования деятельности. Было справедливо отмечено, что в условиях информатизации структура высших психических функций развивается и обогащается, в частности, за счет необходимости не только работать со знаковыми системами, но и обучаться технологиям их применения [7, с. 245].

«Работа в качестве пользователя компьютерных сетей предполагает наличие у субъекта весьма сложной и разветвленной системы навыков - от узкооперациональных (работа с клавиатурой) до более широких, когнитивных (ориентировка в общей структуре сетевого пространства), овладение которыми представляет собой особую специально организованную деятельность.» [1, с. 16].

Развивающаяся ускоренными темпами практика применения информационных технологий, провоцирует возникновение новых разновидностей деятельности и, соответственно, новые проблемы, с которыми психологам еще предстоит столкнуться. Одной из таких проблем является изучение специфики игровой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования состоит в изучении взаимосвязи увлеченности компьютерными играми и личностных особенностей взрослых людей. Мы выдвинули следующие гипотезы:

- Взрослые геймеры имеют сниженную потребность в установлении и поддержании связи с другими людьми.
- Психологическое благополучие у взрослых геймеров выше, чем у людей, не имеющих опыта в онлайн играх.
- Увлеченность онлайн играми не влияет на эмоциональную сферу взрослых геймеров.

- Взрослые геймеры имеют ярко выраженные личностные особенности, такие как замкнутость, практичность, развитое абстрактное мышление, высокая нормативность поведения, сформированные в результате увлечения онлайн играми.

Для нашего исследования мы использовали следующие методики: диагностика мотивов аффилиации (А.Мехрабиан); шкала субъективного благополучия; 16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла; опросник враждебности Басса-Дарки (вар. Осницкого); тест на эмоциональный интеллект Н. Холла.

А также, метод многомерного статистического анализа экспериментальных данных, позволяющий обобщить, привести в систему количественные показатели, полученные в ходе эксперимента, и выявить скрытые в них закономерности. В исследовании принимали участие 50 человек: 25 геймеров, имеющих игровой стаж более 5 лет, и 25 не играющих людей - разного пола, в возрасте от 20 до 40 лет, проживающих в разных городах РФ.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к результатам сравнительного анализа. В таблице 1 зафиксированы данные расчетов мотивов аффилиации и уровень субъективного психологического благополучия играющих и не играющих испытуемых.

Таблица 1

Степень выраженности мотивов аффилиации и общий уровень субъективного благополучия у геймеров и не играющих испытуемых

Шкалы	Испытуемые				t-критерий Стьюдента
	Игроки		Не играющие		
	X	δ	X	δ	
Шкала стремления к людям	125	15,25	132	25,1	0,10
Шкала боязни быть отвергнутым	152	18,34	130	25,23	0,00
Шкала субъективного благополучия	3,36	1,68	4,92	2,08	0,00

Примечание: X – средние значения данных; δ – стандартное отклонение от средних значений

Как можно видеть из таблицы 1, по «шкале стремления к людям», различия не значительны как играющих, так и не играющих испытуемых. Наиболее высокие показатели отмечаются по «шкале боязни быть отвергнутым», у играющей группы испытуемых. Исходя из полученных данных, мы можем предположить, что боязнь отвержения лежит в основе сниженной потребности в установлении и поддержании связи с другими людьми. Но в связи с тем, что рассчитанный критерий t Стьюдента оказался меньше критического значения, различия сравниваемых величин статистически не значимы.

Уровень субъективного благополучия оказался выше у не играющих испытуемых, при этом, наблюдаемые нами различия статистически не значимы. Исходя из выше сказанного, нельзя утверждать, что увлеченность компьютерными играми могла повлиять на определения собственного субъективного благополучия.

Таким образом, резюмируя изложенное выше, мы приходим к заключению о том, что наша гипотеза не подтвердилась.

Далее обратимся к результатам сравнительного анализа степени выраженности личностных факторов у геймеров и не играющих испытуемых, для расчетов использовались данные 16 факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла.

Исходя из полученных данных, можно увидеть, что практически все показатели близки по значению, как у играющих, так и не играющих испытуемых. Наибольшую разницу показали шкалы: «Подчиненность/Самоутверждение» - у геймеров больше стремление к самоутверждению, «Робость/Смелость» - играющим присуща смелость, в большей степени, чем неиграющим, «Прямолинейность/Дипломатичность», к дипломатичности оказались более склонны не играющие испытуемые, «Консерватизм/Радикализм» - больший балл по данной шкале набрали игроки и «Интроверсия/Экстраверсия», среди играющих, оказалось больше интровертов.

При расчете t критерия Стьюдента, мы определили, что различия в исследуемых показателях статистически не значимы. Исходя из выше изложенного, мы можем сделать вывод, что наша гипотеза не подтвердилась, играющие и не играющие испытуемые имеют похожие личностные особенности, а разница между ними незначительна.

Рассмотрим полученные результаты по исследованию агрессии. У играющих испытуемых показатели по всем шкалам, кроме обиды, подозрительности, чувства вины и индекса враждебности оказались выше, чем у не играющих. При расчете t критерия Стьюдента мы определили, что он меньше критического значения, соответственно нельзя говорить о том, что компьютерные игры могли повлиять на агрессию и враждебность геймеров, полученные значения между выборками статистически не значимы. По итогам расчета наша гипотеза подтвердилась.

Изучая эмоциональный интеллект и его составляющие (эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других), мы обнаружили, что в целом показатели близки по значению, как у играющих, так и не играющих испытуемых. У не играющих по всем

шкалам, кроме самомотивации, средние значения выше, преобладают показатели по шкале «эмоциональной осведомленности».

При расчете *t* критерия Стьюдента мы сопоставили результат с таблицей критических значений, наблюдаемые различия оказались статистически не значимы. А значит, наше предположение, что увлеченность онлайн играми не влияет на эмоциональную сферу взрослых геймеров, подтвердилось.

Последним этапом нашего исследования было определение корреляционных связей в двух группах испытуемых. В таблице 2, представлен результат анализа по играющим испытуемым.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа личностных особенностей геймеров

Компоненты личностных особенностей	Компоненты личностных особенностей				
	Шкала стремления к людям	Конформизм – нонконформизм	Шкала боязни быть отвергнутым	Самомотивация	Эмоц. стабильность
Интеллект	-0,02	-0,13	-0,23	0,12	0,04
Эмпатия	0,08	-0,02	-0,12	0,49	-0,11
Индекс агрессии	0,30	0,43	0,10	-0,29	-0,15
Спокойствие – тревожность	0,36	0,07	-0,53	-0,28	-0,43
Шкала субъективного благополучия	0,36	0,19	-0,37	0,00	-0,45

Как следует из таблицы 2, показатели по факторам «индекс агрессии», «Спокойствие – тревожность», «Шкала субъективного благополучия» имеют значимую положительную связь со «шкалой стремления к людям». В этом случае мы можем утверждать, что чем выше спокойствие и субъективное благополучие испытуемого, тем выше его стремление к людям. Между агрессией и стремлением к людям обнаружена так же значимая положительная связь, для формулировки более точных выводов, необходимо провести более детальное исследование, но мы можем предположить, что у геймеров есть высокая потребность в общении, которую не удастся удовлетворить, что и влияет на высокий уровень агрессии. Отметим, что у агрессии положительная связь с нонконформизмом, т. е. чем выше первый показатель, тем выше и второй. Мы определили, что между эмпатией и самомотивацией (управление своим поведением, за счет управления эмоциями) существует статистически значимая положительная связь. Чем лучше человек понимает эмоции других людей, тем лучше управляет своими.

Рассмотрим отрицательные взаимосвязи. Наши расчеты показали, что такая взаимосвязь есть между спокойствием – тревожностью и боязнью быть отвергнутым, эмоциональной стабильностью и субъективным благополучием. Исходя из полученных данных, делаем вывод, что чем выше уровень спокойствия, тем меньше боязнь быть отвергнутым, чем выше тревожность, тем ниже показатели эмоциональной стабильности.

Далее для сравнения обратимся к корреляционным связям, обнаруженным в группе не играющих испытуемых.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа личностных особенностей не играющих испытуемых

Компоненты личностных особенностей	Компоненты личностных особенностей				
	Шкала стремления к людям	Конформизм – нонконформизм	Шкала боязни быть отвергнутым	Самомотивация	Эмоц. стабильность
Интеллект	0,17	0,29	-0,13	0,07	0,03
Эмпатия	-0,31	-0,07	0,21	0,62	0,00
Индекс агрессии	-0,38	-0,15	0,45	0,01	-0,11
Спокойствие – тревожность	0,08	-0,23	-0,22	-0,41	-0,28
Шкала субъективного благополучия	0,27	0,17	-0,39	0,13	-0,14

Как можно видеть из представленных в таблице 3 данных, в группе не играющих испытуемых имеют место уже несколько иные связи. Значимая положительная связь обнаружена между эмпатией и самомотивацией, агрессией и боязнью быть отвергнутым. Это значит, что чем выше один показатель, тем выше будет другой. Значимая отрицательная связь определена между эмпатией и стремлением к людям,

агрессией и стремлением к людям, спокойствием и самомотивацией, субъективным благополучием и боязнью быть отвергнутым.

Иными словами, мы можем констатировать, что чем выше эмпатия, тем меньше стремления к людям, вполне вероятно, причиной этого может служить неумение выдерживать эмоции других людей. При повышении индекса агрессии мы наблюдаем снижение по шкале стремление к людям, отметим, что у геймеров обнаружена положительная статистическая связь. Так как геймеры реализуют стремление к людям посредством игры, то там же они и проявляют агрессию, опосредованно, через игру. А не играющие люди общаются непосредственно и стараются при этом контакте не выплескивать агрессию на окружающих. В свою очередь, агрессия напрямую влияет на боязнь быть отвергнутым, можем предположить, что в этом случае агрессия имеет защитную психологическую функцию.

Выводы. Таким образом, наше исследование не выявило существенных различий между личностными особенностями геймеров, и не играющими испытуемыми.

Обратим внимание, что играющие и не играющие имеют средний показатель по «шкале стремления к людям», при этом у играющих незначительное превышение по «шкале боязнь быть отвергнутым», можно предположить, что страх отвержения является одной из причин, вследствие которых геймеры предпочитают проводить время за игрой. Стоит отметить, что среди играющих оказалось больше испытуемых, склонных к интроверсии (склонность к сухости, к самоудовлетворению, заморозенности межличностных контактов).

Опираясь на расчеты корреляционного анализа, мы увидели любопытную закономерность. У геймеров между индексом агрессии и стремлением к людям значимая положительная связь, в то время как у не играющих, связь отрицательная. Интерпретируя данный результат, можно говорить о том, что чем выше у играющих стремление к людям, тем выше и уровень агрессии. У испытуемых, не имеющих опыта игр, обратно пропорциональная связь, чем выше уровень агрессии, тем меньше стремление к людям.

Несмотря на то, что корреляционные связи отличаются в двух группах испытуемых, в целом, не было выявлено значимой разницы в сравнительном анализе. Мы смогли опровергнуть общепринятое мнение, что увлеченность компьютерными играми влияет на личностные особенности.

Литература:

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А.Е. - Вестник Моск. ун - та. Сер. 14, Психология, 1996, No 4, с. 69
2. Иванова А. Ю., Малышкина М. В. - Психология личности: учебное пособие для студентов вузов Спб.: Издательство Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, 2018. — 260 с.
3. Корниенко П. А., Компьютерная игра как метод диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции // Психологическая наука и образование.- 2008 – с. 175 — 181
4. Менте М. ван Эффективное использование ролевых игр в тренинге. - СПб: Питер, 2001. - 208 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2007 - 720 с.
6. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2008. - №1- 152 с.
7. Интернет и российское общество/Под ред. И. Семенова; Моск. Центр Карнеги. — М.: Гендальф, 2002. — 279 с.
8. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. – М.: Смысл, 2002, с. 82-101
9. Интернет источник: «Мария Данина — Виртуальная реальность в психотерапии». <https://postnauka.ru/talks/80141>

Психология

159.9

доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат психологических наук, доцент Едиханова Юлия Мансуровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ

Аннотация. В данной статье анализируются методологические позиции разных ученых из области философии, физиологии и психологии в отношении содержания понятия «самосознания». Представлен категориальный анализ исследований как отечественных, так и зарубежных ученых относительно структурно-функциональных компонентов самосознания. Определение понятия «самосознание» раскрывается последовательно в трудах отечественных ученых, в которых прослеживаются теории исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания. Кроме этого, представлен генезис изучения процесса самосознания, который имеет свои корни в развитии научной мысли философов, физиологов.

Ключевые слова: самосознание, психика, состояния, стадии, отношение к детству, саморегуляция, самоконтроль.

Annotation. This article analyzes the methodological positions of different scientists from the field of philosophy, physiology and psychology in relation to the content of the concept of "self-consciousness". A categorical analysis of research of both domestic and foreign scientists on the structural and functional components of self-consciousness is presented. The definition of the concept of "self-consciousness" is revealed in the works of domestic scientists, in which the theories of the historical and ontogenetic development of the structural links of self-consciousness are traced. In addition, the genesis of the study of the process of self-awareness is presented, which has its roots in the development of the scientific thought of philosophers, physiologists.

Keyword: self-consciousness, psyche, states, stages, attitude to childhood, self-regulation, self-control.

Введение. Психика - уникальный и самостоятельный мир, который не является пассивным производным явлением, причинно обусловленным психическими процессами. Физиология психики просматривается в наличии памяти: что память затрудняет, а что делает её гибкой. Отсюда, психическое развитие индивида

находится всегда в постоянном движении: возникновение, формирование, преобразование основных свойств и качеств. Все изучается в динамике его уровнями. На высоком уровне человек - система человеческих отношений и изучается как личность в социально-психологических явлениях. Самосознание эмпирического «Я» возможно в форме рефлекса, как отражение деятельности «Я» некоего объекта. Все психические процессы сопровождаются рефлекторными двигательными и вегетативными реакциями, которые можно наблюдать и регистрировать.

Изложение основного материала статьи. «Самосознание» - свойство личности, связанное с самооценкой — элементом самосознания, ценностью индивида - системой его личностных смыслов функциями: — регуляторной (решение задач своего выбора и защитной в стабильности и независимости. Это оценка окружающих достижений индивида и его личности. Происходит выявление оценки характера, внешнего вида, речи в сложной уровневой системе: для себя, как субъекта знания о мире. Самооценке подвергаются все действия и отношений со всеми, место среди других, свои возможности и качества средствами самообладания, самоанализа, самоотчета, сравнением.

Самосознание зависит от рефлексии, критичности, требовательности к себе и к окружающим. Основой будут нормы и социальные правила общества. традиции, обычаи. Получаемые результаты: высокий, низкий, адекватный или нет, завышенный или заниженный, это - система представлений о себе с источниками: сравнение себя с другими; свидетельство восприятия других; оценка результатов; переживание внутренних состояний; восприятие своего внешнего облика.

В этом есть способ самоусовершенствования, самообразования и самовоспитания. Осознается цель, пробуждается интерес к себе. Недостатки: субъективизм, предвзятость, снисходительность, недостаточная самокритичность. Это — форма психического отражения, формирования «Я - концепция», потом самооценивания. Это - процесс определенных критериев в самовосприятии. Это наблюдение за своим поведением. Результат каждого акта самооценивания отражается степенью достижения ожидаемого результата.

Отечественные психологи М.И. Лисина и И.И. Чеснокова, выделяют в развитии психики детей два основных компонента: когнитивный и эмоциональный.

М.И. Лисина изучала аспекты человеческой психической деятельности с первых дней жизни человека от формирования произвольной регуляции до зарождения и развития духовного мира. Она считала, что только добрым отношением к детям можно обеспечить расцвет их творческих особенностей.

Выделяя роль общения с детьми, как с субъектами уникальной личности, осуществила глубинный анализ генезиса общения с рождения и до семи лет. Она разработала и внесла в психологию раздел о развитии младенцев с его ведущей деятельностью. Это, по её мнению, определяет связи между разными элементами психики и соподчинением категории деятельности в целом.

М.И. Лисина рассмотрела возможность выявления в каждом возрасте целостности развития общения с его особенностями, анализируя потребность - мотивационную часть общения с людьми. Утвердила деятельный поход в развитии общения, что он активно развивает личностные качества детей и способствует приобретению знаний об окружающем мире.

И.И. Чеснокова научную деятельность посвятила изучению самосознания, в котором она видела его единением трех компонентов: самопознание, эмоционально - ценностное отношение к себе, саморегулирование поведения личности. В самосознании она предложила различать два уровня, которые соотносят знания о себе: сопоставление «Я» и другой (первый уровень); сопоставление знаний о себе: «Я и Я» с процессом аутокоммуникации (второй уровень). Это был анализ их психологического соотношения в сравнении с сознанием.

Самосознание, в её понимании, - процесс саморегулирования личностью своих действий в сфере поведения и деятельности на основе самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Это определяет интегративную природу психологического механизма самосознания: в каждый его акт вовлекаются отдельные психические процессы разными комбинациями, как система её психических свойств в целом.

В этом акте выделяются: мотивация, опыт обобщения и конкретные эмоции. Значит, самосознание есть стержень для создания условий целостности и преемственности в формировании функций внутреннего мира личности. Данная интегративность характеризует деятельность, в которой самосознанию отводится определенная роль.

На современном этапе В.С. Мухина исследовала знаковую функцию сознания и предложила теорию исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания. Её концепция построена на структурировании динамики самосознания, происходящего внутри исторически сложившейся и социально обусловленной структуры. К этому она относит: собственное имя (физический облик и индивидуальная духовная сущность); притязание на признание индивидуально-психического «Я»; индивидуальное прошлое, настоящее и будущее; долг и права личности.

Это в её понимании, эмоционально-ценностное отношение человека. социальное пространство личности с её правами и обязанностями. Она заложила основы принципиально нового направления в этнопсихологии: изучение этнического самосознания посредством изучения содержанием структурных звеньев. Ею обозначена сущность социальной единицы и уникальной ценности в развитии самосознания. Её методология в психологии стала частью научного и обыденного самосознания нового поколения.

В.А. Петровским разработана мультисубъектная теория постулата сообразности – теологический подход в психологии личности самосознания взрослого человека, вобравшая все четыре концепции: -двойственность самосознания об индивидуальности «Я»; -надситуативная активность над индивидуальностью «Я»; - персонализация в отраженности «Я»; - универсализация трансиндивидуального «Я». Подход к ней выстроен на принципах: неадаптивности идеи полагания индивидом своего многобытия в другой идеальной представленности и продолженности. В этом проявление качеств критериев существования личности, и осмысление идеи неустрашимости противоречия в системе «Я» в себе и для себя и «Я» в другом и для другого. Это источник смены динамики личности.

Генезис изучения процесса самосознания имеет свои корни в развитии научной мысли философов, физиологов, психологов.

Философ И. Кант дал понимание культуры и попытался систематизировать учение о физиологии человека: Что делает природа? Каким он сотворен? Как развивается? Описал сущность человековедения: каким будет человек в результате усилий практикой знаний, в которой он – главный предмет?

И. Кант говорил о соотношения правил с общечеловеческой нравственностью, как об абсолютной цели человека. Для него это -понятие долга: поступать так, чтобы часть твоей воли могла иметь силу принципа закона. Он утверждал развитие истории по определенному плану деятельностью самих людей, как достижение прав гражданского общества.

Он выделял у человека добродетели: правдивости, честности, искренности и добросовестности. Это – главная нравственная обязанность. Утверждал знанием восприятие и рассудок, а научное знание считал отражением объективной реальности, достигнутой познанием деятельности. Придавал особое значение отношению к себе, заботе о здоровье и своей жизни данные философские высказывания становятся как бы предпосылками для разработки «Я»- концепции в будущее время.

Другой немецкий философ И. Г. Фихте выяснял природу производной или первоначальной достоверности знаний. По нему, сущность самосознания - единство сознательной деятельности с его результатами. Он пытался совместить абсолютное «Я» с человеческим самосознанием, хотя выясняется, что абсолютное «Я» присутствует в человеческой душе в виде идеалов. Выделял спонтанности самосознания, видя в нем свободу человека, единство теоретической и практической сущности. Говорил, что реальность самосознания не в чистом виде, образуется на фоне сознания или каких-то предметов. Им утверждено второе расположение наукоучения, что «Я» противопоставляет себе не «Я» - «Я».

Это двойственная природа сознания: «Я» противопоставляет делимое «Я» делимому не «Я», что дедуцирует понятия делимости или ограничения. «Я» стремится расширить сферы эмпирического и дает моральность воли, что окончательно вытесняет не «Я», а растворяет его в «Я».

Оно становится бесконечным, а не расколотым на сознательную и бессознательную деятельность. Говоря о самосознании, он не указывает причину рефлексивного самосознания. Эту причину он обозначает, как вещь в себе и стремится совместить вещь в себе и идеи абсолютного «Я».

Анализ данных трудов философов, свидетельствует о продвижении изучения проблемы самосознания, стремления понять и обозначить конкретные признаки состояний человека, зависимостью осмысления своего «Я».

Уже в 18 и 19 веках обнаруживается большой интерес к этой проблеме с позиции психологии.

Немецкий психолог В.Вундт становление психологии утверждал экспериментальными методами естественных наук: в них он видел связь физиологии между мозгом и разумом. Он рассматривал психологию методом интроспекции или «самонаблюдения» - опытом сознания совместно с чувствами, эмоциями, волевыми актами.

Он создатель анализа индивидуального сознания с помощью контроля наблюдением субъекта за своими ощущениями, чувствами, представлениями и другими состояниями. Человек сам за собой наблюдает и проверяет состояние собственного мышления. В его мнении, активность регулирует мысли, нужные ассоциации и выстраивает их в связь к цели. По нему непосредственный опыт очищен от интерпретаций, а опосредованный опыт обеспечен знаниями – информацией. Анализом он пытался понять разум человека, части его сознания.

Для него сознание – свободная активная инстанция в трех измерениях эмоций: удовольствие – не удовольствие, успокоение – возбуждение, напряжение – разрядка. Человек в одно время может осознавать только некоторые эмоции, но не все одновременно. Практически в своих трудах В. Вундт уже оперирует такими понятиями, как контроль, активность, самонаблюдение и регуляция.

Отечественный физиолог и психолог В. М. Бехтерев является основоположником рефлексологии в России. Им опубликованы «основы учения о функциях мозга», что стало опорой достижений физиологии об учении сочетательных условных рефлексах.

Рассматривал чувства к себе и к другим, к миру свойством «самовнушения» – это своя саморегуляция с помощью слов и образов, с опорой на психические процессы представления и воображения, как свойства личности.

Французский философ А. Бергсон считал основными особенностями человека инстинкт (интуиция) и интеллект. Говорил о формальном познании мира внешне, что человеку не хватает инстинкта – интуиции, а интеллект разрывает и комбинирует, классифицирует познания.

Он рассматривал сознание не в прошлом состоянии (куда он никогда не возвращается), а оно длится и тащит за собой весь прошлый опыт и свою память. Это как поток переживаний своего времени. Главное – неделимость и целостность, постоянное проникновение одно в другое, прошлое в настоящее. Прошлое есть, но в сознании нельзя вычислить устойчивости. В нем безличные элементы со своей идеей. Чем глубже проникновение в сознание, тем больше наше «Я» становится самим собой, а состояния сознания сливаются и окрашивают друг друга.

Человеку жизнь нельзя познать только интеллектуальным анализом, так как она подвижна и изменяема, а поток сознания находится в постоянной борьбе с инертной материей. Есть два разных «Я». Одно «Я»- углубленное размышление (наше внутреннее состояние вне измерения). Это тень нашего «Я». Мы живем больше для внешнего мира, а не для себя. Больше говорим, чем мыслим и тем действуем сами. Наше «Я» индивидуально внешнее. Оно создает условия для общения с другими. Сознание глубинного «Я» не поддается количественным определениям, а характеризуется абсолютной свободой.

Итак, вторая половина 19 и начало 20 века характеризует активное изучение человеческого сознания и начало глубинного изучения «Я» человека. Определяется сущность инстинкта и интеллекта и динамичный характер свойств сознания.

Отечественный психолог С. Л. Рубинштейн говорил, что источник и движущие силы развития самосознания следует искать не во врожденных предпосылках, а в возрастающей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими людьми.

Данное «самосовершенствование» – активизация самообразования и самовоспитания. Это выработка желаемых качеств. Формы: система и последовательность над собой. Для полноценности нужно иметь знания и обладать навыками управления. Процесс идет как преднамеренный и не преднамеренный, произвольный и не произвольный. При непроизвольном самоконтроле есть только охват части действий, а не целого предмета. Это функция стабилизации действий.

В этом процессе регуляция связи ребенка со средой и воспитанием выполняет ведущую роль в развитии самосознания личности. В понимании Л. С. Рубинштейна ребёнок не сразу осознает себя как «Я», а в первые три года он называет себя по имени, как называют его все. Он длительное время существует, как бы для себя самого, чем для других, как самостоятельный субъект.

В. Н. Мясищев – специалист по проблемам российской психофизиологии. Личность он обозначил структурно-содержательно-целой. В разработанной концепции о личности – показана система отношения человека к миру и к себе. В ней - результат отражения действительности и взаимодействий со средой, за счет чего есть сознательные отношения в опыте избирательной психологической активности.

Показаны переживания, как общий принцип развития психологии, которые - движущая сила (степень интереса, эмоции, желания) развития личности. В.Н.Мясищев создал классификацию отношений: рациональные – иррациональные, сознательные и бессознательные, устойчивые и неустойчивые виды отношений. Высокими отношения формируются с детства в онтогенезе социально-исторических, экономических и бытовых условий. Тогда они становятся самооценкой, самопониманием, саморегуляцией.

«Самоотношение» характеризует отношения личности к своему «Я». В его структуру входит: симпатия, самопринятие, самоуверенность, самоунижение, самообвинение, недовольство собой. О симпатии, уважении и близости (эмоциональное отношение) говорил еще В.В. Столин, это: переживание собственной ценности и чувстве самоуважения.

Л. И. Божович особое внимание уделяла формированию активности детей. По её мнению, активность – раскрывает сознательное действие на окружение природы и общества, их целевое изменение для выбора способности в управлении своего поведения и деятельности. От этого во многом зависит психическое развитие психических состояний детей. Исследуя человеческие идеалы, высшие чувства и произвольность воли, Л.И. Божович охарактеризовала структуру самосознания аффектом неадекватности и эмпатии в самооценке, конформизм и разную устойчивость личности в периоды от рождения и до юношеского периода.

И. С. Кон определил и сравнил в психологии человека процесс и продукта самосознания. В понятии «Я» он увидел «Я» - познающего (продукт самосознания), и «Я» - познаваемого (условие для самосознания). Он дал описание значение различий действующего и рефлексивного «Я», как то, что подлежит исследованию о человеке. Им структурировано самосознание такими компонентами, как: сознание своей тождественности; сознание собственного «Я»; осознание своих психических свойств в определении системы социально - нравственных самооценок.

Д. И. Фельдштейн определил механизмы процесса сознания и самосознания личностного становления ребенка. Он считал детство целостным социальным явлением во времени: в нем физический рост, новообразования, освоение пространства и определение себя.

В современных условиях существует большое пространство и на сознание детей отовсюду поступает приток информации. Это своя самоорганизация, которая расширяет и усложняет отношения с взрослыми. В этих действиях просматривается достоинство и недостатки.

Д.И. Фельдштейн критически относился к выработке у взрослого отношений к детству. Он говорил, что мы не выделяем детство особым субъектом для взаимоотношений. Доверие взрослых к детям слабое, а они растут и в каждом возрасте другие. В целом уровень развития другой, чем это было лет 20-30 тому назад, но его новым не принимают окружающие взрослые. Учитывая это, нужно повышать его интеллект и противостоять негативу со стороны социума. Для себя необходимо составить модель полноценного человека, а центром воспитания включить «самоуважение» детей. В модель включить выявление и обозначение лучших качеств для их развития.

Нужно уделять внимание саморазвитию – развивать себя самостоятельно, без надрывов, но иметь перед собой идеал человека и найти ему применение в себе. С детьми надо говорить о правде жизни, сокровенном, подлинном и вечном духовным. Целостность свойств утверждается множественностью детерминант, что характеризуют причинно-следственные связи, общие и специальные предпосылки. Детерминанты сами становятся предпосылками, факторами, опосредующими звеньями.

В соответствии с данными представлениями человек строит свои действия, что и определяет его личность. Выполняет функции: структурирования и обработки поступающей информации в аспекте имеющихся схем, отражающих личностные качества, мотивирования к повышению собственной значимости. Выделяют следующие ее составляющие: Я - физическое, как схему собственного тела; Я - социальное, соотносимое со сферами социально интеграции (половой, этнической, гражданской, ролевой); Я-экзистенциальное, как оценку себя в аспекте жизни.

Полноценное развитие самосознания возможно через активизацию самоконтроля. Это – сознательная регуляция своего поведения, деятельности и интересов. Предназначение контроля: в предупреждении и исправлении своих ошибок. Это - самооценка и самокритичность, осознание своих действий контролем в ситуации. Фундамент в нем – эталоны общественного поведения. Видами становятся: констатирующий, ситуационный и превосходящий.

Сопоставление среды и своего организма организацией условий проживания человека выполняет в самосознании функция саморегуляции. Постепенная динамика приспособления к смене внешних условий осуществляется саморегулирующей системой, которая управляет человеком, мобилизацией сил и опытом, своей активностью.

Определяются приемы управления: устранение внешних причин эмоциональной напряженности самовосприятия (условия для появления само-оценивания и само-подкрепления) и самоотношение). Происходит отвлечение сознания с помощью умственных действий (самоубеждение); самоанализ (самоорганизация и самоподкрепление); самоприказа (самооценка и самооценивание). На основе само-оценивания строится само-подкрепление. Оно завершает процесс самоконтроля деятельности. Этот процесс, основанный на самооценивании, представляет собой использование индивидом в отношении себя поощрений (похвалы) за субъективно эффективное поведение и наказаний за неэффективное. Необходимо соблюдать воздействие принципа единства сознания и деятельности, (самовнушение и саморазвитие); слов и чувств (самовоспитание).

Выводы. Фундаментальный механизм – механизм саморегуляции, самоанализ своих действий, самоотчет, самоконтроль. Его приемы: само-ободрение, самоосуждение, самовнушение, само-убеждение и само-приказ. Это яркое проявление мотивационной основы в поведении (самоактуализация); слова действуют на эмоции, вызывая волевой акт (самоконтроль и саморегуляция. Циклический процесс

самоконтроля начинается с само-восприятия. Нужно заботиться о развитии в самосознании убеждений, вкуса, склонности и предпочтений, все компоненты самосознания.

Литература:

1. Дьяченко, М.И. Психологический словарь –справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001, - 576 с. – (Библиотека практической психологии)
2. Мельникова Н.В. Исторический обзор психологических знаний в научных школах и направлениях [Текст] / Н.В. Мельникова, Р.И. Канунников // уч. пособие. – изд. Шадринский Дом Печати. - г. Шадринск. - 2004. - 129 с.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст]: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2004. – 399 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн — М.: Изд-во Наука, 1997. — 191 с.

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Мишулина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
студент Таишева Саида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ У БУДУЩЕЙ МАТЕРИ И ОСОБЕННОСТЯМИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между типом переживания беременности у будущей матери и особенностями внутрисемейных отношений в ее актуальной и родительской семье. Установлено, для женщин с оптимальным типом отношения к беременности характерны гармоничные, зрелые отношения в семье, потребность в саморазвитии, желание иметь ребенка и высокая ответственность перед ним.

Ключевые слова: беременность, семья, родители, детско-родительские отношения, стиль воспитания.

Annotation. The article is devoted to the study of the relationship between the type of pregnancy experience of the expectant mother and the peculiarities of intrafamily relations in her current and parental family. It has been established that women with an optimal type of relationship to pregnancy are characterized by harmonious, mature family relationships, the need for self-development, the desire to have a child and high responsibility towards him.

Keywords: pregnancy, family, parents, parent-child relationships, parenting style.

Введение. Исследование взаимосвязи внутрисемейных отношений с особенностями воспитания и отношениями беременной является достаточно важным и актуальным вопросом психического здоровья семьи и детей. Благоприятная психологическая среда в семье способствует успешному протеканию беременности что, в свою очередь, непременно влияет на психическое и физиологическое состояние как самой матери так и ее будущего ребенка [13].

Исследователи, занимающиеся проблемами семьи, считают, что семья выступает в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребенка. Никто кроме самых близких для него людей не относится к нему лучше, не любит его так и не заботится о нем столько, сколько делают это его семья, оказывая тем самым положительное воздействие на личность ребенка. Однако, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитание ребенка, сколько может сделать это семья [1; 15].

По мнению отечественных исследователей (А.С.Макаренко, А.И.Захарова, А.В.Петровского) основой семейного микроклимата являются межличностные отношения, определяющие его климат [4].

Именно по влиянию родителей на своего ребенка, по мнению Е.М.Волковой, можно предположить каким он станет в будущем.

Проблемой влияния родительского отношения к ребенку занимались такие исследователи как И.М.Балинский, А.В.Захаров, Р.А.Зачепацкий, В.Н.Мясищев и другие.

На детско-родительские отношения влияет тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стиль отношений и та роль, которую они выделяют ребенку в семье, тем самым формируется личность ребенка [11;12].

Формулировка цели статьи. Цель данного исследование заключалась в выявлении взаимосвязи между типом переживания беременности у будущей матери и особенностями внутрисемейных отношений в ее актуальной и родительской семье.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики: 1) тест отношений беременной И.В. Добрякова (Методика ТОБ); 2) анализ семейных взаимоотношений Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (Методика АСВ для родителей); 3) Тест-опросник изучения родительских установок, Е.С. Шефер и Р.К Белл (методика PARI). Исследование проходило на базе медицинских стационаров, в акушерском отделении патологии беременности г. Казани, с женщинами в возрасте от 20-40 лет, с первой беременностью. Общее количество испытуемых составило 25 человек.

На первом этапе проводилось исследование определения типа переживания беременности у будущей матери, с помощью методики ТОБ И.В.Добрякова. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

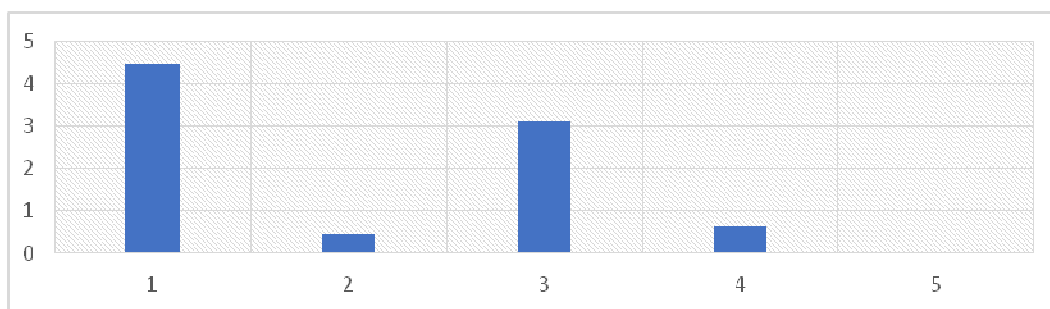


Рисунок 1. Показатели типов ПКГД

Примечание: 1. Оптимальный тип ПКГД; 2. Гипогестогнозический тип ПКГД; 3. Эйфорический тип ПКГД; 4. Тревожный тип ПКГД; 5. Депрессивный тип ПКГД

Наибольший результат был набран по шкале «Оптимальный тип ПКГД», свойственный женщинам, которые благоприятно относятся к своей беременности, несмотря на свое положение продолжают вести активный образ жизни, следуют всем рекомендациям врачей и адекватно решают возникающие трудности, связанные с беременностью. Наименьший результат был получен по шкале «Депрессивный тип ПКГД», характеризующийся снижением фона настроения у беременной, что часто приводит к конфликтам с окружающей средой [2; 3;10].

На втором этапе проводилось исследование анализа семейных взаимоотношений по методике взаимоотношений Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис АСВ (для родителей). Результаты представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунков, наибольшее значение получено в группе женщин с «Оптимальным эмоциональным контактом с ребенком» по шкалам «Уравнительные отношения родителей и ребенка» и «Вербализация, побуждение словесных проявлений». Эмоциональный оптимальный контакт определяет уровень партнерских отношений, уравнительные отношения между родителями и ребенком. В данном случае родительско-детские отношения строятся по ложной схеме равенства прав и привилегий, так как интерес к жизни ребенка направлен на получение большей информации о ДРО, анализу и осуществлению коррекции неблагоприятных факторов. Во втором случае мать оказывает большое словесное влияние на ребенка, настаивает на выполнении своих требований, стремится использовать убеждения с тем, чтобы добиться послушания, часто прибегает к крикам, жалобам, ругани. Наименьшие значения были получены в группе женщин с типом «Излишняя эмоциональная дистанция в группе» по шкале «Уклонение от контакта с ребенком». Излишняя эмоциональная дистанция здесь выступает как показатель излишней раздражительности, вспыльчивости, суровости, строгости, уклонения от контакта с ребенком, что приводит к формированию негармоничных взаимоотношений между родителями и детьми [14;15].

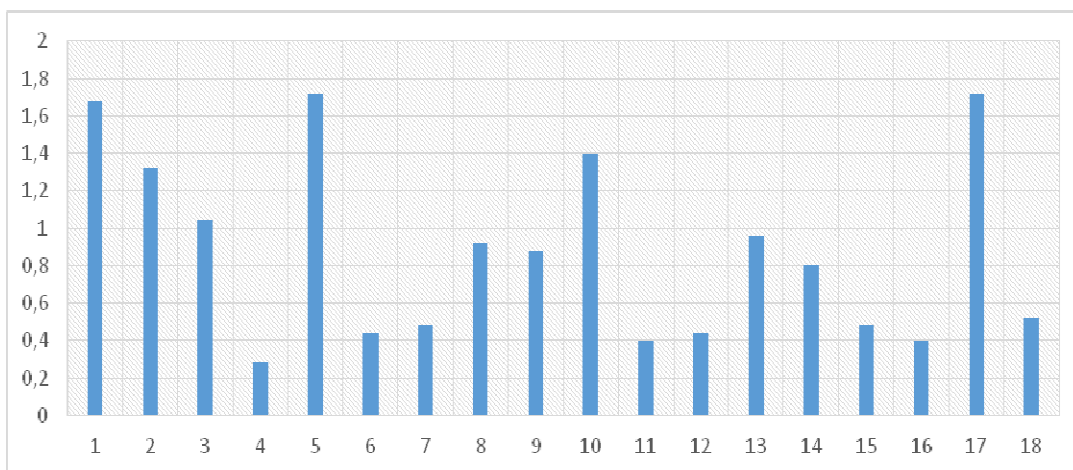


Рисунок 2. Показатели шкал опросника АСВ

Примечание: 1. Гиперпротекция; 2. Гипопротекция; 3. Потворствование; 4. Игнорирование потребностей ребенка; 5. Чрезмерность требований-обязанностей; 6. Недостаточность требований-обязанностей; 7. Чрезмерность требований-запретов; 8. Минимальность санкций; 9. Неустойчивость стиля воспитания; 10. Расширение сферы родительских чувств; 11. Предпочтение в подростке детских качеств; 12. Воспитательная неуверенность родителя; 13. Фобия утраты ребенка; 14. Неразвитость родительских чувств; 15. Проекция на ребенка собственных качеств; 16. Вынесение конфликта в сферу воспитания; 17. Недостаточность требований-запретов; 18. Чрезмерность санкций

На третьем этапе проводилось исследование детско-родительских взаимоотношений, отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли) по методике Е.С. Шефер и Р.К Белл Тест-опросника изучения родительских установок (методика PARI). Результаты представлены на рисунке 3.

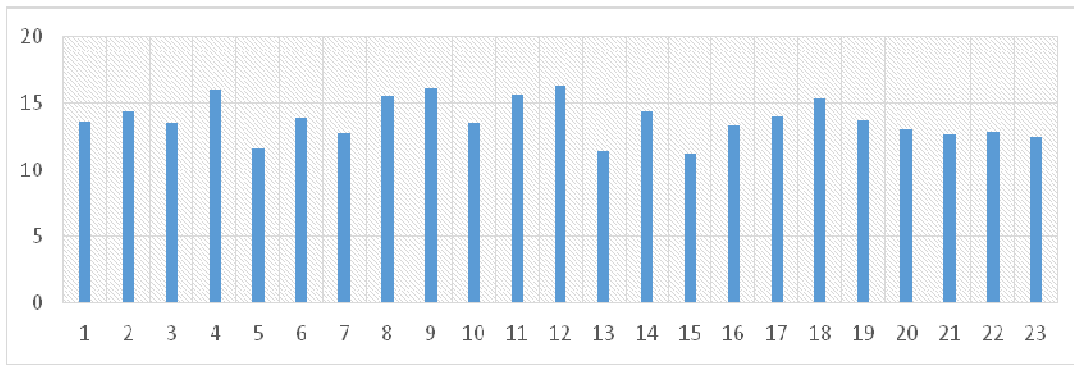


Рисунок 3. Выраженность показателей по методике PARI (Е.С. Шефер и Р.К Белл)

Примечание: 1. Ограниченность интересов рамками семьи; 2. Ощущение самопожертвования в роли матери; 3. Семейные конфликты; 4. Сверхавторитет родителей; 5. Неудовлетворенность ролью хозяйки дома; 6. Безучастность мужа, не включенность в дела семьи; 7. Доминирование матери; 8. Зависимость и несамостоятельность матери; 9. Вербализация, побуждение словесных проявлений; 10. Партнерские отношения; 11. Развитие активности ребенка; 12. Уравнительные отношения родителей и ребенка; 13. Раздражительность, вспыльчивость; 14. Излишняя строгость, суровость с ребенком; 15. Уклонение от контакта с ребенком; 16. Чрезмерная забота, установление зависимости; 17. Преодоление сопротивления, подавление воли; 18. Создание безопасности, опасение обидеть; 19. Исключение вне семейных влияний; 20. Подавление агрессивности; 21. Подавление сексуальности; 22. Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка; 23. Стремление ускорить развитие ребенка

По данной методике наибольшие значения были получены по 2 шкалам: «Чрезмерность требований – запретов» и «Гиперпротекция». При первом типе воспитания ребенку «все нельзя»; ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих свободу и самостоятельность. При втором типе воспитания родители уделяют ребенку очень много времени, сил и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни. Чем больше родители уделяют сил и внимания своему ребенку, тем больше требований и запретов у них возникает к нему, чтобы все их усилия, направленные на развитие своего ребенка были оправданы. Наименьший балл был набран по шкале «Игнорирование потребностей ребенка». Для данной шкалы характерно недостаточное стремление родителя к удовлетворению потребностей ребенка, при этом чаще всего страдают духовные потребности, особенно потребность в общении и эмоциональном контакте [6; 7].

На четвертом этапе исследовалась взаимосвязь между типом переживания беременности у будущей матери и особенностями внутрисемейных отношений в ее актуальной и родительской семье. Результаты представлены на рисунке 4.

В ходе исследования была обнаружена обратная корреляционная взаимосвязь шкалы «Минимальность санкций» с «Ощущением самопожертвования в роли матери» (-0,49*), «Неудовлетворенностью ролью хозяйки дома» (-0,59**), «Раздражительностью, вспыльчивостью» (-0,46*). Женщины, предпочитающие минимум наказаний в своей семье меньше считают себя жертвующей ради комфорта и благополучия семьи, они более удовлетворены ролью хозяйки дома, менее раздражительны и вспыльчивы. Такие женщины поддерживают уютную атмосферу в своем доме и теплые отношения с членами своей семьи.

Шкала «Ощущение самопожертвование в роли матери» имеет обратную корреляционную связь со шкалой «Предпочтение в подростке детских качеств» (-0,40). Чем больше женщина ощущает себя жертвой в роли матери, тем меньше она хочет видеть в своем ребенке детских качеств, в виде наивности, игривости. Такие женщины часто признают, что им не нравятся маленькие дети и они хотели бы скорого взросления своего ребенка, чтобы перестать ощущать себя жертвой, полностью посвящая свою жизнь на воспитание, развитие и уход за ребенком.

Шкала «Неудовлетворенность ролью хозяйки дома» имеет обратную корреляционную связь со шкалой «Расширение сферой родительских чувств» (-0,50*). Когда женщина не ощущает себя комфортно и счастливой являясь хозяйкой дома, своей семьи, то она перестает искать потребность во взаимной привязанности со своим ребенком, в эротической потребности с ним. Она не старается удержать ребенка, у нее отсутствует страх перед самостоятельностью своего ребенка и ревностью (часто к сыновьям).

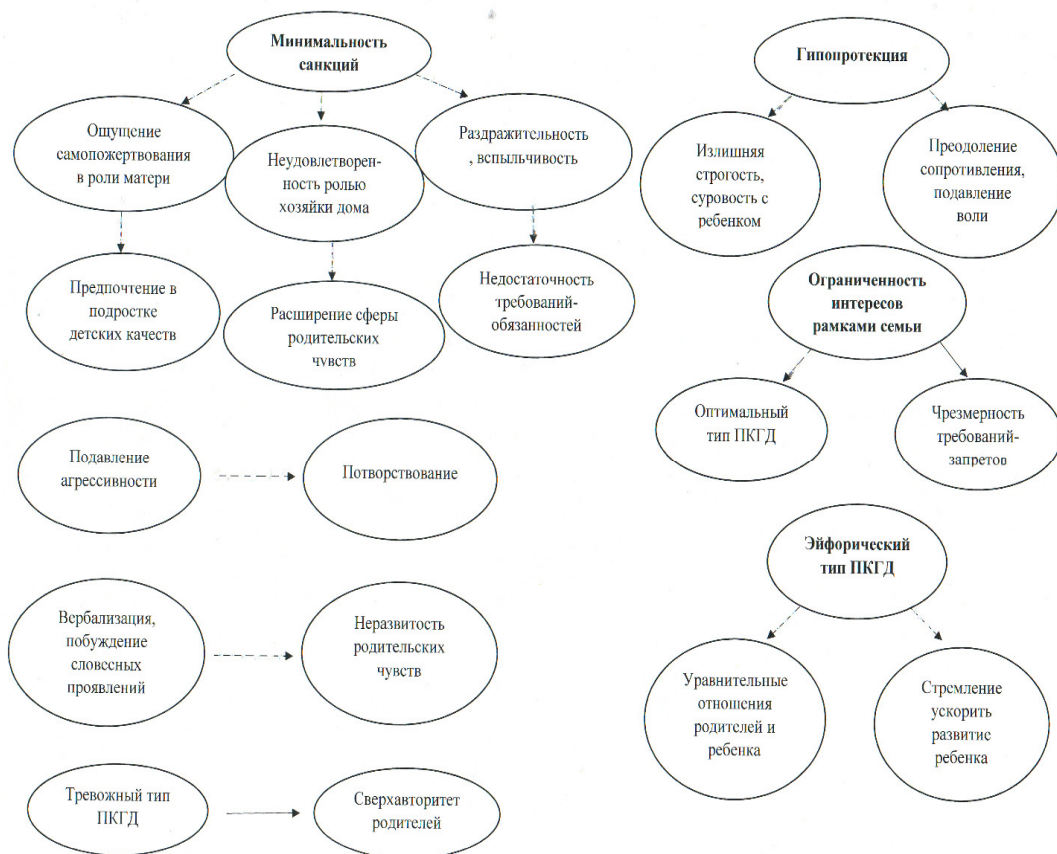


Рисунок 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей переживания беременности у будущей матери и особенностей внутрисемейных отношений в ее актуальной и родительской семье

Шкала «Раздражительность, вспыльчивость» имеет обратную взаимосвязь со шкалой «Недостаточность требований – обязанностей» (-0,42*). Если на женщину накладываются множество обязанностей, то ее эмоциональный фон будет сопровождаться негативными эмоциями в виде раздражительности, вспыльчивости. Поэтому для поддержания благоприятного климата, ощущения внутреннего комфорта, женщине требуется предъявлять меньше требований и обязанностей.

Показатель шкалы «Подавление агрессивности» образует обратную взаимосвязь со шкалой «Потворствование» (-0,42). Женщина, подавляющая свое негативное состояние, будет стремиться к минимальному удовлетворению любых потребностей своего ребенка, не будет его баловать. В данном случае женщина не станет проецировать в своем ребенке свои ранние неудовлетворенные потребности.

Выявлена обратная взаимосвязь по шкалам «Вербализация, побуждение словесных проявлений» и «Неразвитость родительских чувств» (-0,43). Женщина с неразвитой системой родительских чувств часто жалуется на утомительные родительские обязанности, отрывающие ее от более важного и интересного в ее жизни. У такой женщины часто слабые мотивы чувства долга, любви к ребенку, потребности реализовать «себя» в детях. Для женщины неразвитым родительским чувством характерны эмансипационные устремления и желания любым путем «строить свою жизнь». Женщина во взаимоотношениях с ребенком не настаивает на выполнении своих требований, не стремится убедить его и добиться послушания, не прибегает к крикам, ругани, жалобам, не боится обидеть. В данном случае родительско-детские отношения построены на сниженном внимании, заботе и опеке.

Выявлена прямая корреляционная связь между «Тревожным типом ПКГД» и «Сверхавторитетом родителей» (0,49). Чем больше для женщины родители имеют авторитет для нее и оказывают влияние на нее и ее жизнь, то из-за страха «не оправдать» желания своих родителей, «упасть» в их глазах, у беременной женщины активно проявляется тревожный компонент ПКГД, что негативно сказывается на ее соматическом состоянии. Нередко тревога сопровождается ипохондричностью [2; 9; 10].

Обнаружена обратная взаимосвязь шкалы «Гипопротекция» со шкалами «Излишняя строгость, суровость с ребенком» (-0,42*) и «Преодоление сопротивления, подавления воли» (-0,41*). Если у женщины «не доходят руки» до ребенка, она слишком занята и ей «не до него», она не интересуется его жизнью, желаниями, достижениями, возможными проблемами, то такая женщина не будет строга, сурова со своим ребенком. Она будет понимать, что в том, что ее ребенок не получает должного внимания и воспитания есть ее вина, поэтому, смысла и желания применять негативные вербальные и невербальные реакции в данном случае у нее не возникнет. Женщина не будет ограничивать самостоятельность ребенка, контролировать его поведение, принимать за него все решения и решать его проблемы.

Шкала «Ограниченность интересов рамками семьи» имеет 2 взаимосвязи показателями «Оптимальный тип ПКГД» (обратная связь (-0,41*)) и «Чрезмерность требований – запретов» (прямая связь (0,55**)). Женщина с оптимальным типом ПКГД к своей беременности относится с полной серьезностью и ответственностью. Отношения в семье у женщин с данным типом ПКГД гармоничные, зрелые, беременность

для них желанна [2; 9]. Они ведут активный образ жизни, следят за своим здоровьем, следуют всем рекомендациям врачей, что способствует формированию гармоничного типа семейного отношения. У них не ограничены интересы лишь рамками своей семьи. Они стараются интересоваться окружающим, путешествовать, посещать различные курсы, секции, самореализовываться. В случае, если родители предъявляют много требований к ребенку, ограничивают его свободу, самостоятельность, то это часто приводит к состоянию страха, подавлению его самостоятельных мыслей, тем самым его интересы будут ограничены рамками своей семьи. Такое состояние часто характерно для развития черт сензитивной и тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации [2; 8; 10].

Обратная корреляционная связь обнаружена у шкалы «Эйфорический тип ПКГД» с шкалами «Уравнительные отношения родителей и ребенка» (-0,60**) и «Стремление ускорить развитие ребенка» (-0,40*). Женщины, у которых в детстве был плохой эмоциональный контакт со своими родителями, отсутствовали доверительные отношения друг с другом, наблюдалась нехватка внимания и заботы, в процессе беременности был выявлен повышенный уровень эйфорического типа ПКГД [2; 9]. Данный тип характерен для женщин истерическими чертами личности, а также у длительно лечившихся от бесплодия [8]. Беременность у таких женщин часто становится средством манипулирования, достижения меркантильных целей, изменения отношения мужа к себе. Женщины требуют повышенного внимания к себе, выполнения всех прихотей от окружающих. При данном типе ПКГД женщины не стремятся ускорить развитие ребенка из-за страха, что в случае, если ребенок повзрослеет, она может остаться одна [5; 10].

Выводы. Результаты, полученные в исследовании, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Тревожный тип отношения к беременности может формироваться у женщин, воспитанных авторитетными и чрезмерно требовательными родителями.

2. Эйфорический тип отношения к беременности может формироваться у женщин, у которых наблюдался плохой эмоциональный контакт со своими родителями, отсутствие доверительных отношений между ними, дефицит внимания и заботы с их стороны.

3. Для женщин с оптимальным типом отношения к беременности характерны гармоничные, зрелые отношения в семье, потребность в саморазвитии, желание иметь ребенка и высокая ответственность перед ним.

Литература:

1. Айвазян Е.Б. Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности: дис... канд. псих. наук: 19.00.04 – М. 2005. – 319 с.
2. Добряков И. В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И.В.Добряков // Хрестоматия по перинатальной психологии. – М., 2005. – С. 93–102.
3. Добряков И.В. Перинатальная психология: учеб.пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
4. Захаров. А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. № 1. – С 59-98.
5. Захарова Е.И. Ценность материнства у современных женщин и практика осуществления родительской деятельности / Е.И.Захарова // в сборнике Современная российская семья: психологические проблемы и пути их решения – Астраханский университет, - Астрахань, 2013, с. 73-86.
6. Карелин А.А. Психологические тесты: Методика PARI / А.А.Карелин. – М.: 2001, Т.2., С. 130-143.
7. Ленкевич, И. Э. Анализ детско-родительских отношений по результатам опросника PARI в семьях с детьми, страдающими заболеваниями ЖКТ / И. Э. Ленкевич, А. В. Копытов. – Минск, 2002. С. 55-60
8. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е.Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.
9. Рабовалюк Л. Н. Ценностные ориентации беременных женщин с разными типами психологического компонента гестационной доминанты/ Л.Н.Рабовалюк // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), No1 (09), 2012. URL:sisp.nkras.ru/issues/2012/1/rabovalyuk.pdf
10. Филиппова Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез: учеб.пособие. – М., 1999. – 325 с.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
12. Филиппова Г.Г. Развитие материнского поведения в онтогенезе // Психология сегодня. Ежегодник Рос. Психологического общества, Т. 2 Вып. 3. М.: 1996. С. 133.
13. Хамитова И.Ю. Семейная история и её влияние на переживание беременности // Журнал практической психологии и психоанализа, 2005. – №4. С. 112.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи: – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
15. Эйдемиллер Э. Г. [и др.] Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов / Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М –СПб., 2006. – 352 с.

Психология

УДК: 361.62

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

“ПЕРЕХОДНЫЙ” ТИП СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОВЕСТИ Н.С. ЛЕСКОВА “ВОИТЕЛЬНИЦА”

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования характера взаимодействия “личности” и “среды” в художественной системе Н.С. Лескова в соответствии с его утверждением способности к духовной регенерации изначально “чистой” природы человека, обусловленной традиционно-библейскими представлениями о нравственности. Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся вопросами культуры, филологии, концептуально-смысловым анализом художественного текста.

Ключевые слова: личность, обстоятельства, поведение, традиция, тип сознания, нравственность, христианское этическое учение.

Annotation. The Article is dedicated to problem of the study of the nature of the interaction "personalities" and "ambiances" in artistic system of the writer in accordance with his(its) approving the abilities to spiritual regeneration изначально "clean" natures of the person, conditioned traditionally-biblical beliefs about moralities. Given study is intended for student, master, teachers high school, which are interested questions of the culture, philologies, conceptual-semantic analysis of the artistic text.

Keywords: the personality, circumstance, behaviour, tradition, type of the consciousness, morality, christian ethical teaching.

Введение. Писатели прошлого столетия в большинстве своем выражали глубокую неудовлетворенность изображением в литературе как народной среды в целом, так и отдельных ее представителей.

Н.С. Лесков, обладая практическими знаниями о народной жизни, стал одним из тех писателей, которые восполнили этот недостаток в литературе. Его взгляд постоянно переносится с великого множества действующих сообща людей на отдельную личность, жизнь которой при более подробном рассмотрении оказывается далеко не так примитивна и бессодержательна, как можно было полагать. И порой даже сила одного человека способна противостоять безжалостным законам среды. "Поэтому нравственный потенциал представителя того или иного сословия – согласно позиции писателя, - определяется близостью его этического сознания народному представлению о добре, красоте, счастье, которое, в свою очередь, формировалось под сильнейшим воздействием евангельских заповедей" [12, с. 364]. В связи с этим "особый интерес вызывают у него характеры, суть которых невозможно объяснить только влиянием среды. Поэтому преувеличение роли условий в формировании личности влечет за собой "узкое", неглубокое понимание идейного содержания лесковских образов" [12, с. 365]. Авторская позиция находит отражение в работе Н.Ю.Филимоновой, которая справедливо указывает, что Н.С. Лесков, никогда не пытаясь "умалить влияние среды на формирование характера", одновременно с этим "был убежден, что кроме среды важна и сама человеческая натура, и лишь благодаря их взаимодействию формируется характер" [19, с. 60-61]. Об этом свидетельствуют и строки из его письма: "Потом: - читаем мы у него, - почему же лицо самого героя должно непременно ступеньваться? Что это за требование? А Дон-Кихот, а Телемак, а Чичиков? Почему не идти рядом и среде и герою?" [9, 10].

В этом плане интересен центральный образ повести "Воительница" (1866 г.), который не находит в литературоведении однозначного решения.

Б.Я. Бухштаб [3, с. 12], Е.А. Тюхова [18, с. 27], П.П. Громов и Б.Эйхенбаум [5, с. 24] и другие оценивают его резко отрицательно. Они видят источник зла в изначальной искаженности моральных устоев и принципов лесковской героини.

Подобный взгляд на проблему отчасти соотносится с позицией самого Н.С. Лескова, который как истинный знаток жизни, не мог недооценивать воздействия на человека внешних, социальных факторов, каждый раз особенных, но неизменно неумолимых. По этому поводу он писал: "У нас теперь взяли за привычку смеяться над силою и значением среды: фраза "среда заела" сделалась издевкою над каждым свихнувшимся с прямого пути, а это напрасно..."

... значение среды - оно живет и действует" [8, с. 65].

Однако писателю не была свойственна тенденция к переоценке силы окружающих человека условий. Для раскрытия характеров персонажей Н.С. Лескову одинаково важны и среда, и сам герой.

Взгляд писателя на проблему взаимодействия личности и социума не остался в литературоведении незамеченным и в дальнейшем. На несводимость героини "Воительницы" к влиянию среды и на наличие у нее элементов нравственного сознания, парадоксальных для условий, в которых она вынуждена существовать, обращают внимание Л.М. Крупчанов [7, с. 7]. Н.С. Русина [13, с. 142], Л.Г. Чуднова [21, с. 96-97] и др.

Еще более высокую оценку личности Домны Платоновны дает В.А. Свительский, считающий, что столичная жизнь с ее "тупой, но страшной силой" не отменяют "в героине ее доброту и наивное простодушие..." [14, с. 21].

Идя в своих рассуждениях еще дальше, И.П. Видуэцкая говорит о стремлении Лескова "высветить в изображаемой личности доброе начало, в каком бы сложном сращении с противоположными ему свойствами оно ни жило в ней" [4, с. 124], а И.В.Столярова обосновывает свое утверждение о наличии положительных черт "воительницы" ссылкой на слова самого писателя, что "... и порочные люди способны совершать подвиги самопожертвования, повинувшись внезапному зову добра, которое до поры-до времени может жить в их сердцах, "как скрытая теплота живет в воде, покрытой льдом" [15, с. 23].

Таким образом, целый ряд исследователей наряду с негативными качествами находят положительные черты в душе лесковской героини: "искренность", "широту натуры", "доброту", "простодушье" и т.п.

Впервые на наличие в повести библейского подтекста указывает Б.С. Дыханова [6, с. 10]. Однако этот аспект исследования, являющийся, на наш взгляд, определяющим, не получает в лесковедении дальнейшей разработки.

Изложение основного материала статьи. Для более полного и глубокого понимания выведенного писателем типа сознания важно обратить внимание на соотнесенность в нем религиозной ритуальности и христианской духовности.

С одной стороны, художник не принимал показное "церковное благочестие", мирно уживающееся с меркантилизмом и подлостью [9, 10, с. 407], что свойственно Домне Платоновне в период апогея бури захлестнувших ее "петербургских обстоятельств". С другой стороны, как верно замечает М.П. Черединова, Лесков умел "...в самых неблагоприятных обстоятельствах заметить драгоценные проблески доброты, бескорыстия и самопожертвования в душах русских людей разных социальных сословий" [20, с. 88].

Желая исследовать этимологию подобной метаморфозы, вникнуть в ее суть, Лесков пристально прослеживает поведение Домны Платоновны и тонко показывает эволюцию ее нравственного сознания.

Первоначально в сознании "воительницы" мера нравственности определяется размерами икон, сиянием лампад, т.е. внешней красотой, к чему и тянется ее артистическая натура. Здесь Н.С. Лесков ставит и решает очень важную проблему истинности и искренности веры в Бога, так как писатель был и всю жизнь оставался противником формализма в вере. Поэтому "набожность" "воительницы" в первых главах повести безжизненна в понимании автора. Но именно в этом внешнем, формальном соблюдении библейской заповеди: "возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением

твоим” [2, Матф. 22:37] Домна Платоновна считает себя ближе к постижению божьей истины, чем господствующие сословия. Даже в ее речи звучат проповеднические ноты в рамках библейских языковых формул (“...ты не любишь посланного; а тебя и посланный любить не будет”). Сравним с библейским текстом: “Не судите, да не судимы будете” [2, Матф. 7:1], “Простите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам” [2, Матф. 7:7] и со словами, сказанными Иисусом своим ученикам: “слушающий вас Меня слушает, и отвергающий вас Меня отвергается; а отвергающий Меня отвергается Пославшего Меня” [2, Луки. 10:16]) и одновременно отсутствует в сознании всякий намек на глубокое нравственное освоение евангельских заповедей. Духовность Домны Платоновны подменяется ее увлеченностью церковным обрядом, ритуалом. При следующей встрече со своим старым знакомым она удовлетворенно замечает:

– Вот как это у тебя здесь прекрасно! и образа и сияние перед божьим благословением - очень-очень даже прекрасно [9, 1, с. 193].

Важно также отметить, что Домна Платоновна прочно хранит в своей памяти даты церковных праздников, что и позволяет ей с поразительной точностью и последовательностью воспроизводить ход событий в рассказах из собственной жизни.

Взаимодействие внешних обстоятельств с формальным соблюдением учения Христова отзывается в сознании Домны Платоновны самыми удивительными парадоксами. Пожалевав от всего сердца “непутевую Леканидку”, она не находит лучшего способа помочь женщине, чем найти ей богатого сожителя. Домна Платоновна убежденно и совершенно в духе патриархальной народной морали осуждает ее уход из семьи: “Ну что ж, - думаю, - надоело играть косточкой, покатай желвачок; не умела жить за мужней головой, так поживи за своей: пригонит мужа и к поганой луже, да еще будешь пить да похваливать” [9, 1, с. 156].

Действительно, знание и широкое употребление героиней пословично-поговорочных выражений свидетельствует о ее связи с культурной народной традицией и, следовательно, предполагает возможность будущего нравственного развития. Высокое чувство вырывает “воительницу” из стихии духовной неразвитости и возвращает к своему изначальному праведному состоянию, в то время как благое намерение Леканиды вернуться к семейному очагу ввергает ее в холодно-расчетливую светскую жизнь на правах сожительницы, обеспеченной содержанки. И если Домна Платоновна считает настигшую ее любовь грехом, то перекрещенная полячка уверенно и спокойно смотрит в глаза жене своего любовника, находясь с ней в дружеских отношениях.

Что же касается вины, лежащей за это на Домне Платоновне, то и здесь лесковская героиня действует не со зла; пытаясь помочь, она бессознательно заставляет сделать последний шаг к пропасти уже прошедшую долгий путь к ней Леканиду Петровну. Кроме того, для “воительницы”, считающей себя “добродетельной христианской”, полячка Леканида - просто распутная женщина, уже совершившая грехопадение и, следовательно, находящаяся во грехе. Поэтому Домна Платоновна считает, что если такой шаг был сделан ею однажды ради сластолюбия, то совершить его ради доброго дела - возвращения к мужу - ничуть не преступление, а, напротив, поступок благой.

Не имея жизненного примера, Домна Платоновна считает себя “сожалительной и доброй христианкой”, и действует в рамках официальной общественной морали: по ее глубокому убеждению, она поступает лучше, честнее, ближе к богу, чем многие ее знакомые. Настоящие милосердие и любовь еще не развили ее душу. “Хотелось знать, - восклицает герой-рассказчик, - какова была та благословенная купеческая семья на Зуше, в которой (то есть в семье) выросла этакая круглая Домна Платоновна, у которой и молитва, и пост, и собственное целомудрие, которым она хвалилась, и жалость к людям сходились вместе с сватовскою ложью, артистическою наклонностью к устройству коротеньких браков не любви ради, а ради интереса и т.п.. Как это, я думал, все пробралось в одно и то же толстенное сердце и уживается в нем с таким изумительным согласием, что сейчас одно чувство толкает руку отпустить плачущей Леканиде Петровне десять пощечин, а другое поднимает ноги принести ей песочного пирожного; то же сердце сжимается при сновидении, как мать чистенько водила эту Леканиду Петровну, и оно же спокойно бьется, приглашая какого-то толстого борова поспешить как можно скорее запачкать эту Леканиду Петровну, которой теперь нечем и запереть своего тела!” [9, 1, с. 191].

Таким образом, не только представления и убеждения, но и непосредственные ощущения героини повести поражают вначале своей зыбкостью и непрочностью.

Из рассказов о прошлом “воительницы” мы узнаем, как сформировался такой тип мышления. С одной стороны, ее психология и поведение обуславливаются хорошим знанием текстов молитв, дат церковных праздников, верой в приметы, боязнью греха пред богом, вещие сны: “...видела я сон; вижу, будто приходит ко мне какой-то священник и приносит каравай, вот как, знаешь, в наших местах из каши из пшеничной пекут. “На, говорит, тебе, раба, каравай”. - “Батюшка, - говорю, - на что же мне и к чему каравай?” Так вот видишь, к чему он, этот каравай-то, вышел - к пропаже” [93, 1, с. 194]. С другой стороны, “петербургские обстоятельства” “...ее вышкололи и довели до того, что она теперь никому на синь-порох не верит” [9, 1, с. 192].

Изображая крайние проявления в сознании Домны Платоновны, Лесков обнажает смешение в ее душе доброго и злого, порядочного и не порядочного, приемлемого и неприемлемого. И именно в этом конгломерате столь противоречивых душевных состояний героини наиболее заметен грязный след “петербургских обстоятельств”.

По силе их изображения Лесков в своей повести приближается к Н.В.Гоголю, Н.А. Некрасову, Н.Г. Чернышевскому.

Но если у Н.Г. Чернышевского социальный фактор является доминирующим, определяющим судьбу героини романа (Марья Алексеевна так и не становится “честною”, так как этому не способствует окружающая ее обстановка, среда), то у Н.С. Лескова власть тупой силы обстоятельств на человеческую личность оказывается безграничной. Даже мотивировка поступков у лесковской героини совершенно иная: Домна Платоновна поступает не только и не столько по расчету, сколько желая, но не умея принести добро, ростки которого она носила в себе всю жизнь. Сила природы “воительницы” оказывается могущественнее социального зла. Под конец жизни, влюбившись неожиданно для себя в молодого непутевого парня, Домна Платоновна поступает вопреки здравому смыслу, давая волю голосу своего сердца:

– ... Люблю я его, душечка; люблю я его несносно, мой ангел; без ума, без разума люблю я его, старая дура [9, 1, с. 219-220].

Вспомним, что раньше героиня отрицала это чувство: "...а к тому же, я тебе скажу, что вся эта любовь - вздор. Так напустит человек на себя шаль такую: "Ах, мол, умираю! жить без него или без нее не могу!" вот и все" [9, 1, с. 213].

Произошел огромный скачок в нравственном сознании "воительницы". Чувство любви освобождает в душе героини живую способность к врожденным милосердию, доброте и одерживает победу над приобретенными в силу беспощадных "петербургских обстоятельств" цинизмом и жестокостью. И если раньше Домна Платоновна добрые дела и намерения людей оценивала размерами икон, их оформлением, хорошим знанием библейских текстов, т.е. соблюдением религиозной обрядности, то теперь, глядя на бедный больничный образочек, она говорит слова молитвы, идущие от самого сердца, близкие по форме выражения к фольклорным источникам:

– ...Боженька! миленький! да поди же к тебе моя молитва прямо столбушком: вынь ты из меня душу, из старой дуры, да укроти мое сердце негодное [9, 1, с. 219].

Перед словами этой безыскусной, но искренней молитвы меркнут пышные церковные песнопения. Вот она, истинная вера, показанная Лесковым в его понимании. Во многом ради этих нескольких строк и была написана повесть, так как именно в них в наибольшей степени заметно духовное перерождение человека.

Казалось бы, речь героини, на которую неоднократно обращали внимание исследователи Лескова, не изменилась. Она все также пестрит простонародными и мещанскими словами и выражениями, но это уже не отмеченная В.Ю. Троицким "хитро-наивная болтовня Домны Платоновны" [17, с. 15]; и нигде не заметно в ней авторской издевки, которую усматривает за каждым по-детски наивным словом, произнесенным "воительницей", О.Е. Майорова [11, с. 52-53]. Теперь речь "бывшей мценской мещанки" передает трагедию и одновременно триумф "чистого душой" человека.

Нравственное сознание Домны Платоновны поднимается в конце повести не только до любви к Валерке, но и, что особенно важно, до истинного сострадания к каждому "униженному и оскорбленному". Только теперь до нее доходит истинный смысл библейской заповеди: "возлюби ближнего твоего как самого себя" [2, Матф. 22.39]. Не случайно под конец жизни Домна Платоновна работает в тифозной больнице сестрой милосердия, куда она попала, по ее словам, по велению бога, и на просьбу своего знакомого присмотреть за одним бедняком отвечает: "Как своего родного поберегу" [9, 1, с. 218].

Героиня повести одерживает победу над внешними обстоятельствами, освобождаясь от навязанных ими мыслей и чувств, и восстанавливает в своих понятиях присущие ей изначально нравственные заветы Христа.

Спасение души Домны Платоновны происходит именно через ее возвращение к Богу, выразившееся с наибольшей силой в молитве - кульминационном моменте повести. "Воительница" переживает здесь духовное перерождение - катарсис, к которому вела ее вся цепь изображаемых жизненных событий. Как раз в этот момент мы видим ту душевную силу, которая была скрыта в "толстенем сердце" "нелепой мценской бабы".

В силу огромных нравственных возможностей в результате обретенного героиней единения с Богом она не скатывается до пошлости, а стойко подавляет вспыхнувшее чувство своим служением людям.

Лесков еще раз доказывает возможность сохранения нравственной чистоты и даже нравственного перерождения человека в каких бы то ни было социальных условиях, "отыскивая" и "освещающая" "теплые углы" в "холодных сердцах".

Таким образом, в "Воительнице" усиливаются, по сравнению с "Разбойником" и "Язвительным", теософские мотивы в творчестве писателя, а образ Домны Платоновны вносит много новых штрихов к портретам его будущих "праведников".

Выводы. Н.С. Лесков подробно исследовал всевозможные проявления форм народного сознания, обусловленных, во-первых, влиянием внешних обстоятельств, а, во-вторых, многовековой религиозностью простолюдина, соблюдаемой им в церковной обрядности и сохраняемой в особенностях его душевных проявлений.

Все это заметно уже на начальном этапе его творчества, когда были созданы первые наброски, легшие в основу широкой панорамы народной жизни.

Основной акцент в ранней прозе Н.С. Лесков делает на нравственной стороне явлений и ситуаций, а критерием разграничения нравственного от предвзятого служит ему христианское учение. Поэтому все его персонажи - будь это содержатель постоялого двора или лесной разбойник, крестьянский "мир" или "язвительный" управляющий, Домна Платоновна или Леканида Петровна - это прежде всего христиане, и их мысли и чувства, поступки и действия измеряются и оцениваются автором с позиций христианского учения о нравственности. Все эти образы важны для осуществления одной из главнейших целей Лескова - поиска нужного для России, спасительного для нее и свойственного ей праведнического типа сознания.

Справедливо в этом плане обобщение С.Тиминой, сделанное по всему творчеству Лескова: "...автор явно отдает предпочтение характерам сильным, трагически связанным со своей средой, но освобождающимся от ее власти благодаря огромным нравственным возможностям" [16, с.116]. Источник этих возможностей художник видит в высоком воспитательном значении учения, которое "вводил Галилейский пророк, распятый на кресте" [1, с. 333].

Именно в поиске положительных человеческих качеств в темных или злых, на первый взгляд, душах кроется основа воспринятого Лесковым христианского гуманизма, и в этих маленьких, иногда болезненных ростках нравственности скрыта замеченная писателем возможность возрождения личности, требующая лишь толчка, побудительного мотива для своего развития. И никак нельзя дать им зачухнуть и погибнуть. Напротив, их необходимо ценить и беречь, помогая возрасти и окрепнуть, дать свои плоды. Поэтому любой человек достоин прощения и любви, если в его душе есть эти святые семена.

Такая позиция была наиболее близка Лескову. Это подтверждают строки из его письма к Ф. Буслаеву: "Мне нравилось мнение китайского "царя мудрости" Кун-цзы, что "в каждом сердце еще есть добро - стоит только, чтобы люди увидели на пожаре ребенка в пламени, и все пожелают, что бы он был спасен". Я это понял и исповедую и благодаря этому действительно находил теплые углы в холодных сердцах и освещал их" [9, 10, 451]. Но писатель не останавливается на созерцательной констатации добрых начал человеческой души, его гуманизм простирается гораздо дальше. Он считает, что "есть профессии, упразднение которых может желать современное человечество, но нет людей, которые бы не стоили человеческого внимания и содействия. Задача истинных друзей человечества состояла вовсе не в том, чтобы отрицать в человеке способность к самоисправлению, а в том, чтобы из жертв нищеты и всяких заблуждений создать людей,

способных жить без нужд и умирать без страха” [10, 51]. Поэтому теплоющийся благодатный огонь в душе героини, с которого, по мысли Лескова, и начинается спасение всякого человека, был для него главной целью изображения в повести.

Литература:

1. Ахматова Е.Н. Мое знакомство с Н.С. Лесковым и его письма ко мне (отрывок из воспоминания восьмидесятилетней женщины) // В мире Лескова. Сост. В.А.Богданов. - М.: Сов. писатель, 1983. - С. 322-336.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. - М.: Российское Библийское Общество, 1993.
3. Бухштаб Б.Я. Н.С. Лесков (1831-1895) // Лесков Н.С. Собр. соч.: В 6т. М.: Правда, 1973.Т.1. - С. 3-42.
4. Видуэцкая И.П. Творчество Лескова в контексте русской литературы XIX века: Дис... д-ра филол. наук: 10.01.01. - Москва, 1994. - 410 с.
5. Громов П.П., Эйхенбаум Б.М. Н.С. Лесков (Очерк творчества): Вст. ст. // Лесков Н.С. Собр. соч.: В 11т. - М.: ГИХЛ, 1956. - Т.1. - С. 5-60.
6. Дыханова Б.С. Великий рассказчик: Вст. ст. // Лесков Н.С. Очарованный странник. Повести и рассказы. - М.: Худ. лит-ра, 1984. - С. 3-11.
7. Крупчанов Л.М. Жажда света: Вст. ст. // Лесков Н.С. Повести и рассказы. - М.: Правда, 1981. - С. 3-16.
8. Лесков Н.С. Н.С.Лесков о литературе и искусстве. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 285 с.
9. Лесков Н.С. Собрание сочинений: В 11 т. / Редкол.: А.Бихтер (отв. ред.) и др.: М.: ГХИЛ, 1956-1958. В дальнейшем цитируется по этому изданию с указанием в скобках тома и страницы с сохранением особенностей авторской орфографии и пунктуации.
10. Лесков Н.С. Честное слово / Сост., подг. текста, вст. ст. и коммент. Л.А.Аннинского. - М.: Сов. Россия, 1988. - 352 с.
11. Майорова О.Е. Вступление // Лесков Н.С. “Христианство на Руси еще не проповедано...”: Затерянные статьи Николая Лескова // Лит. газета. - 1993. 21июля. - С. 5.
12. Павленко И.В. Психологические особенности индивидуального типа сознания простолудина в рассказе Н.С. Лескова «Разбойник» Я. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология – Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч.IV. (№ 1455 из перечня российских рецензируемых научных журналов). С. 364-371.
13. Русина Н.С. Становление реализма в творчестве Н.С. Лескова 1860-х годов (Проблема характера и среды): Дис... к-та филол. наук: 10.01.01. - Москва, 1971. - 276 с.
14. Свительский В.А. “Человек живет словами...”: Вст. ст. // Лесков Н.С. Повести. Рассказы. - Воронеж, 1981. - С. 5-34.
15. Столярова И.В. Н.С. Лесков о литературе и искусстве: Вст. ст. // Н.С.Лесков о литературе и искусстве. - М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - С. 4-30.
16. Тимина С. Театральный характер: Вст. заметка // Лесков Н.С. Театральный характер. Рассказ // Нева. - 1982. - №7. - С. 116-129.
17. Троицкий В. Ю. Писатель земли русской: Вст.ст. // Лесков Н.С. Повести и рассказы. - М.: Правда, 1986. - С. 3-24.
18. Тюхова Е.А. Принципы психологического анализа в раннем творчестве Н.С.Лескова // Творчество Н.С. Лескова: Межвуз. сб. научн. трудов. - Курск, 1986. - С. 19-28.
19. Филимонова Н.Ю. Изображение народного характера в произведениях Н.С.Лескова (1870-1880-е годы): Дис... к-та филол. наук: 10.01.01. - Москва, 1978. - 197 с.
20. Чередникова М.П. Открытие Лескова // Лит-ра в школе. - 1991. - №2. - С. 87-102.
21. Чуднова Л.Г. Лесков в Петербурге. - Л.: Лениздат, 1975. - 255 с.

Психология

УДК 159.9:370(045)

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна

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

магистрант направления подготовки 44.04.02

Психолого-педагогическое образование Сюбаева Рената Ринатовна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена изучению мотивации учебной деятельности студентов младших и старших курсов педагогического вуза. В ней осуществлен теоретический анализ проблемы мотивации учебной деятельности в психолого-педагогической литературе, представлены результаты эмпирического исследования мотивации учебной деятельности студентов младших и старших курсов педагогического вуза, осуществлен ее сравнительный анализ, составлены психолого-педагогические рекомендации для преподавателей и студентов по развитию мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: мотивация, мотив, учебная деятельность, мотивация учебной деятельности, студенты педагогического вуза.

Annotation. The article is devoted to the study of the motivation of educational activities of students of junior and senior courses of a pedagogical university. It carried out a theoretical analysis of the problem of motivation of educational activities in the psychological and pedagogical literature, presents the results of an empirical study of the motivation of educational activities of students of junior and senior courses of a pedagogical university, carried out its comparative analysis, compiled psychological and pedagogical recommendations for teachers and students on the development of educational motivation pedagogical university.

Keywords: motivation, motive, learning activities, motivation of learning activities, students of a pedagogical university.

Введение. Одной из важнейших проблем современной психологии является мотивация учебной деятельности. Ее актуальность обусловлена тем, что в настоящее время в нашей стране многие являются студентами высших, а также средних профессиональных учреждений. Зачастую молодое поколение стремится к получению образования не для удовлетворения личных потребностей и реализации собственного потенциала, а попросту для диплома о высшем образовании. По этой причине на сегодняшний день важным из числа проблем решения трудностей образования считается вопрос изучения мотивации студентов к учебной деятельности, так как только лишь уяснив внутренние аргументы и стремления человека, возможно найти конкретное решение внешних трудностей образования. Изучение мотивации учебной деятельности считается значимым не только для системы образования. Данная проблема важна и для самих обучающихся, так как только лишь разобравшись в самом себе, в мотивах собственного учения, возможно что-то изменить и двигаться дальше в будущее, т. е. совершенствоваться.

Изложение основного материала статьи. Изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показывает, что определение «мотивация» в современной психологии рассматривается в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующее поведение человека, которая у него индивидуальна. Данный термин прочно закрепился в психологическом обиходе для разъяснения причин поведения человека [7].

А. Шопенгауэр впервые употребил слово «мотивация» в статье «Четыре принципа достаточной причины». Он считал, что мотивация действует только на основе и при условии определенной склонности человека, которая у него индивидуальна. Данный термин прочно закрепился в психологическом обиходе для разъяснения причин поведения человека [7].

Значительный вклад в разработку проблемы мотивации в отечественной психологии внес А. Н. Леонтьев. Он отмечает, что мотивация – это то, что движет систему деятельности, независимо от конкретных лиц, которые играют необходимые роли в конкретном случае [4].

По мнению Н. В. Цыганенко, мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают каждого человека к определенной деятельности, задают ее границы и формы, придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей [5].

Б. И. Додонов выделяет в мотивации четыре структурных компонента. Среди них: удовольствие от самой деятельности, личностная значимость ее результата, «мотивирующая» сила вознаграждения, а также принуждающее давление на личность. Перечисленные структурные компоненты соотносятся со структурой учебной деятельности и помогают эффективно производить анализ учебной мотивации [3].

В. И. Чирков на основе сравнительного анализа и обобщения ряда исследований дал характеристику особенностей внешней и внутренней мотивации. При преобладающей внутренней мотивации желание выполнять деятельность более стойкое и продолжительное, она сопровождается положительными эмоциями (удовлетворение, радость), субъект выбирает для себя более трудные цели и задачи, часто отдает предпочтение творческим задачам. При внешней мотивации большую роль играет внешнее подкрепление, выделяется тенденция выбирать стандартные несложные задачи, снижается уровень спонтанности и креативности, часто при выполнении деятельности появляются отрицательные эмоции [6].

А. С. Герасимова выделила определения «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера учащегося», «учебная мотивация», которые применяются чаще как синонимы. В широком значении, эти определения означают целый комплекс мотивирующих условий, порождающих активность субъекта и характеризующих ее направление. В узком значении, данными определениями обозначают достаточно простую систему мотивов. Мотивация учения понимается автором как «совокупность побуждений к учебной деятельности. Она формируется из многочисленных регулярно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом условий» [2].

К числу отличительных черт учебной деятельности студентов высших учебных заведений можно отнести: особенности целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду; освоение знаниями, умениями, навыками; формирование индивидуальных и профессионально значимых качеств); особый вид объекта изучения (академические познания, сведения о перспективе труда, и т. д.); запланированный учебный процесс; особые средства деятельности. В мотивации учебной деятельности студентов регулярно совмещаются академический и профессиональный элементы. Структура мотивов студента, формирующаяся в момент обучения, становится стержнем личности будущего профессионала. Таким образом, развитие положительных учебных мотивов – необходимая составная часть развития личности обучающегося.

Согласно Ю. Н. Кулюткину и Г. С. Сухобской, познавательная мотивация носит непосредственный характер, и в этом случае она выступает в форме внутреннего познавательного интереса, любознательности, стремления к новизне. Деятельность, направленная на получение информации о свойствах и отношениях изучаемого объекта, подкрепляется самим фактом овладения новым знанием и снятия неопределенности, то есть в данном случае цель деятельности (поиск информации) и ее мотив (получить новую информацию) совпадают [3].

Анализ литературы показывает, что мотивация учебной деятельности является эффективным способом улучшения учебного процесса, движущей силой, правильно управляя которой можно достичь высоких результатов в процессе обучения.

С целью изучения и выявления особенностей мотивации учебной деятельности студентов младших и старших курсов педагогического вуза нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. Саранска. В исследовании приняли участие 144 студента, из них: 72 студента первого и второго курсов направлений подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профилями Психология в образовании и социальной сфере, Психология и педагогика инклюзивного образования, 37.03.01 Психология, 44.03.05 Педагогическое образование профилями Русский язык. Литература, Русский язык. История и 72 студента четвертого и пятого курсов направлений подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профилями Психология образования, Психология и педагогика инклюзивного образования, 44.03.05 Педагогическое образование профилями Русский язык. Литература, Русский язык. История, Дошкольное

образование. Начальное образование.

Для осуществления сравнительного анализа мотивации учебной деятельности студентов младших и старших курсов педагогического вуза были использованы следующие методы: эмпирические: методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина); методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (А. А. Реан, В. А. Якунин); методика «Диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); методы математической обработки данных: t – критерий Стьюдента.

Методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина) применялась с целью выявления доминирующих мотивов обучения студентов в педагогическом вузе. В результате проведенного сравнительного исследования выявлены статистически значимые различия на 1 % уровне (2,7**) по мотиву «приобретение знаний». Он преобладает у 50 % студентов младших курсов в начале обучения. В то же время у студентов старших курсов, которые приближаются к завершению учебной деятельности в вузе, данный мотив менее выражен и характерен только лишь для 27,7 % испытуемых. Доминирующими мотивами у них становятся «овладение профессией» (37,5 %) и «получение диплома» (34,7 %).

С помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности» (А. А. Реан, В. А. Якунин) выявлены преобладающие мотивы учебной деятельности студентов младших и старших курсов. По итогам сравнительного исследования между студентами младших и старших курсов педагогического вуза выявлены статистически значимые различия на 1 % уровне (3,1**) по мотиву «стать высококвалифицированным специалистом». Данный мотив сильнее выражен у студентов старших курсов (79,1 %), чем у младших (56,9 %). Это связано с тем, что студенты старших курсов завершают обучение и всерьез задумываются о своей дальнейшей профессиональной деятельности, в то время как студенты младших курсов только начали свой путь в профессиональном образовании. Также выявлены статистически значимые различия на 1 % уровне (2,9**) по мотиву «успешно продолжить обучение на последующих курсах». У студентов младших курсов данный мотив выражен сильнее (34,7 %), чем у старших (15,2 %). Такие различия весьма логичны, так как студенты старших курсов завершают обучение в вузе. Статистически значимые различия на 5 % уровне (2,5*) определились по мотиву «постоянно получать стипендию». Мотив более выражен у студентов младших курсов, (48,6 %), чем у старших (29,1 %). Для большинства студентов младших курсов получение стипендии является дополнительной мотивацией к повышению успеваемости. По мотиву «успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично» выявлены статистически значимые различия на 1 % уровне (3**). Данный мотив в большей степени характерен для студентов младших курсов (63,8 %), чем для старших (40,2 %). Эта группа студентов стремится завоевать уважение преподавателей, сокурсников и родителей, получать стипендию. Статистически значимые различия на 1 % уровне (2,9**) выявлены по мотиву «приобрести глубокие и прочные знания». У студентов младших курсов данный мотив выражен сильнее (77,7 %), чем у старших (58,3 %). Главной задачей этих студентов является получение знаний и умений во время изучения дисциплин. По мотиву «получить интеллектуальное удовлетворение» определены статистически значимые различия на 1 % уровне (2,8**), который в большей степени свойственен студентам младших курсов (65,2 %), чем старших (43 %). Данное обстоятельство характеризует студентов младших курсов как активных субъектов учебной деятельности и позволяет говорить об их успешности в учебной деятельности. Также были выявлены статистически значимые различия на 1 % уровне (2,7**) по мотиву «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Мотив сильнее выражен у студентов старших курсов (72,2 %), чем у младших (52,7 %). Такие различия логичны, потому что к концу учебной деятельности старшекурсники начинают задумываться о трудоустройстве.

Методика «Диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) использовалась для изучения оценки развития мотивов учения. По итогам сравнительного исследования между студентами младших и старших курсов педагогического вуза статистически значимые различия на 5 % уровне (2*) определились по шкале «мотивы избегания». У студентов младших курсов данный мотив выражен сильнее (26,3 %), чем у старших (12,5 %). Они в большей степени пытаются избежать неприятностей, связанных именно с неуспехом в учебной деятельности. Статистически значимые различия на 1 % уровне (2,9**) определились по шкале «профессиональные мотивы». У студентов старших курсов он выражен сильнее (25 %), чем у студентов младших курсов (9,7 %). Такие результаты можно объяснить тем, что в процессе обучения формируются профессиональные мотивы будущей профессии. Одним из важных источников формирования профессиональных мотивов выступает представление студента о специфике избранной профессии. По шкале «учебно-познавательные мотивы» определились статистически значимые различия на 1 % (2,7**) уровне. У студентов младших курсов данные мотивы выражены сильнее (22,2 %), чем у студентов старших курсов (9,7 %). Студенты в начале своего обучения в вузе больше замотивированы на получение новой информации, чем студенты старших курсов.

На основе данных сравнительного анализа нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации для преподавателей и студентов по развитию мотивации учебной деятельности.

Психолого-педагогические рекомендации для преподавателей по развитию мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза:

1. Поддерживать в учебном процессе атмосферу взаимопонимания и сотрудничества.
2. Формировать в начале занятия правильную постановку цели, способствующей пониманию и принятию цели студентами как собственной, значимой для своего интеллектуального развития.
3. Стимулировать интерес к познанию дисциплины с помощью экскурсии в историю предмета.
4. Использовать во время проведения занятий метод проблемного обучения.
5. Создавать во время занятия ситуации успеха, который формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективную самооценку.

6. Стимулировать студентов к поиску объяснений с помощью противоречий.

7. Формировать у студентов необходимость практической значимости изучаемой дисциплины.

Психолого-педагогические рекомендации для студентов младших и старших курсов по развитию мотивации учебной деятельности:

1. Использовать в процессе обучения постепенность изучаемого содержания материала: движение от усвоения содержания средней трудности, затем трудных заданий и, наконец, легких.

2. Формировать мотивацию учебной деятельности чтением дополнительной литературы по заинтересовавшим темам.

3. Стимулировать изучение учебного материала, дополняя его своими структурными схемами и примечаниями.
4. Стимулировать свои успехи в учебе с помощью обратной связи. Студенты должны знать реальные результаты, чтобы сравнить их с теми результатами, которые могли бы быть при более серьезной подготовке к учебному процессу.
5. Формировать мотивацию учения индивидуальным целеполаганием или планировать цели и задачи самостоятельно.
6. Рассчитывать свое индивидуальное время для его структурированного применения.
7. Стимулировать себя на поиск возможностей включения учебного материала в повседневную жизнь и будущую профессиональную практику.

Выводы. Мотивация учебной деятельности является системным образованием, которое обеспечивает побуждение учащихся к продуктивной познавательной деятельности, определяет активное освоение содержания учебного процесса и регуляцию выполнения учебной деятельности. В мотивации учебной деятельности студентов младших и старших курсов педагогического вуза имеются специфические особенности, учет которых способствует ее эффективному развитию.

Литература:

1. Герасимова, А. С. Мотивация учения в контексте деятельностного подхода: учеб. пособие / А. С. Герасимова. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 140 с.
2. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Электронный ресурс] / Б. И. Додонов. – М.: МПСИ, 2006. – 368 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0322/6_0322-1.shtml.
3. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1971. – 112 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. Цыганенко, Н. В. Демотивирующие факторы учебной деятельности студентов вуза / Н. В. Цыганенко // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы международной конференции, памяти профессора В. Т. Шапка. – 2014. – Т. 3. – С. 249–253.
6. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
7. Шопенгауэр, А. Полное собрание сочинений в одном томе / А. Шопенгауэр. – М.: Престиж БУК, 2015. – 1032 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры психологии Саидов Асланбек Арбиевич
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ГНЕВ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ

Аннотация. В первой части статьи приводится теоретический анализ понятия агрессивности, описываются психологические аспекты гнева. На основе проведенного анализа определяется значение понятий гнева и агрессии, строится классификация различных видов агрессии, а также устанавливаются различные факторы, влияющие на возникновения и проявление агрессивного поведения у человека. Во второй части представлены результаты эмпирического исследования влияния показателей удовлетворённости жизнью на проявления гнева и агрессии.

Ключевые слова: агрессивное поведение, вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия, гнев, неудовлетворенность жизнью.

Annotation. The first part of the article provides a theoretical analysis of the concept of aggressiveness, describes the psychological aspects of anger. On the basis of the analysis performed, the meaning of the concepts of anger and aggression is determined, a classification of various types of aggression is constructed, and various factors influencing the occurrence and manifestation of aggressive behavior in humans are established. The second part presents the results of an empirical study of the effect of life satisfaction indicators on manifestations of anger and aggression.

Keywords. Aggressive behavior, verbal aggression, physical aggression, object aggression, emotional aggression, self-aggression, anger, dissatisfaction with life.

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (Конкурс - МК-2018) (№МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Введение. Агрессивное поведение представляет собой комплексную биопсихосоциальную проблему, которая требует многостороннее изучение различными специалистами: психологами, психиатрами, социологами, криминологами, философами и другими. Агрессия – это воздействие с целью нанесения вреда. Агрессивность индивида зависит от его нейромедиаторных, гормональных, генетических, половых особенностей, однако биологические факторы не в полной мере обуславливают проявления агрессии. Выраженность и частоту проявлений агрессии определяют социальные факторы. На характеристики агрессии также оказывают влияние психологические особенности эмоциональных реакций, мышления и волевых качеств человека, а также имеющиеся у него психические и поведенческие нарушения.

Изложение основного материала статьи. Существует несколько определений понятия агрессии.

Агрессия, в первую очередь, определяется как любой ответ субъекта, который доставляет, вербально или невербально, вредные воздействия другому лицу, однако восприятие полученного вреда для человека субъективно [14].

По мнению Э. Фромма, агрессия – это «природный механизм», который защищает организм от внешних воздействий. Доброкачественная адаптивная агрессия является спонтанным явлением и возникает в случае наличия угрозы жизненно важным функциям организма, она заложена в филогенезе и свойственна как животным, так и людям. Однако злокачественная неадаптивная агрессия – жестокость и деструктивность – не является защитным механизмом и характерна только для человека [10].

Агрессивность может формироваться в ходе развития личности и являться результатом социального научения, например, как следствие одобрения окружающими агрессивных поступков и реакций. Уровень агрессивности человека определяется в зависимости от частоты и выраженности воображаемых или реальных агрессивных проявлений [2, 6, 12].

Также существует мотивационная агрессивность, которая связана с внутренними побуждениями к агрессивным действиям. Агрессивность может входить в состав особенностей личности в виде привычного способа реагирования человека на различные жизненные ситуации. Также она может быть реактивной, появляющейся как ответная реакция на психотравмирующие фрустрирующие воздействия. Она может иметь различную выраженность и проявляться в различных формах от мелких ссор до военных действий.

Агрессивные намерения и побуждения контролируются рядом сдерживающих факторов: ценностных, социально-нормативных, диспозиционных, эмоциональных, коммуникативных, интеллектуальных, а также зрелыми психологическими защитными механизмами [9].

Агрессия может определяться как «реакция, которая передает вредные раздражители другому организму». А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия предполагает использование физической силы против другого индивида.
2. Косвенная агрессия – замаскированная форма агрессии, которая направлена на другого человека, либо на социальные установки и нормы.
3. Вербальная агрессия – выражение отрицательных эмоций через форму (крик, визг), а также через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия).
4. Раздражение – готовность к выражению отрицательных эмоций при малейшем возбуждении (грубость, вспыльчивость).
5. Негативизм – оппозиционная форма поведения от пассивного сопротивления до активных действий против имеющихся законов, норма и обычаев.
6. Обида – проявления ненависти и зависти к другим лицам за имевшие место или вымышленные действия.
7. Подозрительность – реакции, которые могут проявляться от простого недоверия и осторожности по отношению к людям, до убежденности в том, что окружающие планируют нанести или уже нанесли вред.
8. Чувство вины – негативное субъективное отношение индивида к совершенному им поступку [8].

Согласно фрустрационной теории, агрессия рассматривается как ситуативный процесс, который является результатом фрустрации, а побуждение к агрессии зависит от степени предполагаемого удовлетворения от достижения цели, от силы препятствия к ее достижению и количества фрустраций [7].

Аффективно-динамическая модель связывает агрессию с реакцией на кризисную ситуацию, развивающуюся вследствие деприкации или фрустрации актуальных потребностей [11].

Аристотель описывал гнев как зверообразную страсть, которая способна часто повторяться, непреклонна по силе и служит причиной убийств, союзницей несчастья, пособницей вреда и бесчестия [1].

Гнев, по теории К.Э. Изарда, сильное отрицательное эмоциональное состояние, протекающее чаще в форме аффекта и возникающее в ответ на препятствия в достижении целей. По его мнению, гнев является одной из десяти фундаментальных эмоций, определяющих весь спектр эмоциональных состояний человека. Гнев мобилизует энергию человека, повышает его способность к самозащите. В ситуации фрустрации одновременно с эмоцией гнева часто активируются такие эмоции, как отвращение и презрение, составляющие эмоциональный комплекс – «триаду враждебности» [3].

Гнев – часто переживаемое чувство, которое характерно для лиц любого возраста, положения и происхождения, представленное в различных культурах народов [13]. Гневная реакция может варьировать по интенсивности и продолжительности, часто сопровождается психомоторным возбуждением и когнитивными искажениями. Гнев в когнитивном плане – это злость, ярость, часто с представлением о нанесении вреда.

Вспышки гнева имеют различную динамику проявления. Гнев может протекать с высокой интенсивностью и быстрым исчезновением, а может накапливаться в течение длительного времени с дальнейшей психомоторной разрядкой. Причиной гневной реакции могут служить негативные стрессовые ситуации, связанные с насилием в отношении человека и его близких. В подобных ситуациях гнев может сохраняться длительное время.

Высокая частота гневных реакций отмечается у лиц, имеющих характерную потребность проявлять гнев в ответ на самые различные раздражители и проблемы, в различной обстановке. При низкой личностной склонности к гневу частота данных эмоциональных состояний наблюдается значительно реже [4].

Состояние гнева часто сочетается с нарушениями в когнитивной сфере. На высоте аффекта могут наблюдаться перцептивные искажения и дефекты, что делает личность «пленником ненависти» [5].

Гнев не является формой агрессии и не всегда приводит к агрессивному поведению [3, 4].

При изучении гнева анализируется ряд его характеристик. Гнев представляет собой недифференцированное возбуждение, склонность к раздражительности и гневу может быть личностной особенностью человека. Особенности темперамента влияют на частоту и выраженность проявлений гнева. Реакция гнева связана с чувствительностью индивидуума к различным раздражителям. Гнев может быть направлен вовне и внутрь. Контроль над гневом способствует снижению его выраженности [4].

Целью нашего исследования является эмпирическое изучение агрессии и реакции гнева, а также установление наличия или отсутствия влияния показателей удовлетворенности жизнью на гнев и агрессивность. В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 22 до 68 лет. По половому признаку выборка распределилась на 44 (44%) мужчин и 56 (56%) женщин.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методы исследования: Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут), опросник состояния, характеристики и ориентации гнева STAXI Ч.Д. Спилбергера, опросник «Удовлетворенность жизнью» (Н.Н. Мельникова). Методы математической обработки: Описательные статистики, Т-критерий Стьюдента, Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона).

Результаты исследования. Полученные в результате эмпирического исследования и дальнейшей статистической обработки данные представлены в следующих таблицах.

Таблица 1

Описательные статистики результатов опросника «Удовлетворенность жизнью»

№ п/п	Факторы	Среднее	Минимум	Максимум
1.	«Жизненная включённость»	4,30	1	8
2.	«Разочарование в жизни»	4,99	1	9
3.	«Усталость от жизни»	4,28	1	9
4.	«Беспокойство о будущем»	4,62	1	9
5.	Общий показатель	4,35	1	9

Согласно описанию методики значения, в диапазоне 1–3 балла трактуются как показатели ниже среднего; 4–6 балла – средний уровень; 7–9 баллов – выше среднего.

Поскольку фактор 1 («Жизненная включенность») имеет положительную направленность, а три других фактора – отрицательную (отражают разные составляющие неудовлетворённости), то для факторов 2, 3, 4 баллы по уровню выраженности расположены в обратном порядке: высокий балл соответствует низкой стандартной величине, и наоборот.

Из результатов, приведенных в Таблице 1 мы видим, что в целом у респондентов отмечается средний уровень как отдельных факторов, так и общего показателя удовлетворенности жизнью.

Таблица 2

Описательные статистики результатов Теста агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут)

	Среднее	Минимум	Максимум
Вербальная агрессия	3,42	0	7
Физическая агрессия	3,58	0	7
Предметная агрессия	3,53	0	7
Эмоциональная агрессия	2,76	0	7
Самоагрессия	4,33	0	8
Уровень агрессивности	17,62	6	28

Согласно критериям оценивания данного опросника, если сумма баллов выше 5, это означает высокую степень агрессивности и низкую степень адаптивности по шкале.

Сумма баллов от 3 до 4 соответствует средней степени агрессии и адаптированности. Сумма баллов от 0 до 2 означает низкую степень агрессивности и высокую степень адаптированности по данному типу поведения. Затем суммируются баллы по всем шкалам.

Если сумма превышает 25 баллов, это означает высокую степень агрессивности человека, его низкие адаптационные возможности.

Сумма баллов от 11 до 24 соответствует среднему уровню агрессивности и адаптированности.

Сумма баллов от 0 до 10 означает низкую степень агрессивности и высокую степень адаптированного поведения.

Из всего вышесказанного следует, что в данном случае показатели агрессивности также соответствуют среднему уровню выраженности.

Таблица 3

Описательные статистики результатов опросника состояния, характеристики и ориентации гнева STAXI Ч.Д. Спилбергера

Показатели	Среднее	Минимум	Максимум
Сиюминутное состояние гнева	16,69	10	32
Склонность к раздражительности и гневу как личностная особенность	19,29	10	35
Характеристика «гнев-темперамент»	7,64	4	16
Характеристика «гнев-реакция»	8,37	4	16
Экспрессия гнева внутрь	15,56	9	24
Экспрессия гнева вовне	14,94	9	27
Контроль экспрессии гнева	19,82	9	29

Средние значения результатов опросника состояния, характеристики и ориентации гнева STAXI Ч.Д. Спилбергера также показывают средний умеренных уровень показателей гнева.

Далее, с целью выявления социально-демографических особенностей агрессивности проведем анализ различий по признаку половой принадлежности респондентов.

Результаты анализа результатов теста агрессивности с использованием Т-критерия Стьюдента

	Среднее (ж)	Среднее (м)	t-знач.	p
Вербальная агрессия	3,18	3,70	-1,49	0,139
Физическая агрессия	2,93	4,47	-4,43	0,000
Предметная агрессия	3,68	3,37	0,96	0,341
Эмоциональная агрессия	3,09	2,33	2,21	0,030
Самоагрессия	4,63	3,98	2,16	0,033
Уровень агрессивности	17,50	17,84	-0,32	0,751

Из представленных результатов мы видим, что имеются статистически значимые различия в проявлении некоторых видов агрессии. Так физическая агрессия у мужчин ожидаемо выражена сильнее, тогда как такие виды агрессии как эмоциональная агрессия и самоагрессия имеют более высокие значения у женщин. Однако общий уровень агрессивности не имеет каких-либо значимых различий, и проявляется у мужчин и женщин практически в равной степени.

Результаты сравнения средних значений показателей гнева не выявил значимых различий, соответственно не имеет смысла приводить здесь таблицу с результатами.

Для достижения главной цели исследования нами был проведен корреляционный анализ между показателями удовлетворенности жизнью, а также показателями гнева и агрессивного поведения для выявления зависимости проявлений гнева и агрессии от удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью

**Корреляционная матрица сравнения результатов теста агрессивности и опросника
«Удовлетворенность жизнью» (отмечены лишь корреляции с уровнем значимости $P < 0,05$)**

	«Жизненная включённость»	«Разочарование в жизни»	«Усталость от жизни»	«Беспокойство о будущем»	Общий балл
Вербальная агрессия					
Физическая агрессия					
Предметная агрессия		0,260	0,245	0,213	-0,252
Эмоциональная агрессия			0,306	0,266	-0,264
Самоагрессия	-0,286	0,290	0,319		-0,350
Уровень агрессивности		0,351	0,271	0,296	-0,325

Анализ взаимосвязи различных видов агрессии с показателями удовлетворенности жизнью показал наличие, в числе прочих скрытых факторов, статистически значимых корреляций в примерно половине случаев. Так, например, «Жизненная включенность» обратно коррелирует с показателем самоагрессии. Показатель «Разочарование в жизни» имеет положительную связь с такими видами агрессии, как предметная агрессия, самоагрессия и общий уровень агрессивности. «Усталость от жизни» также имеет прямое влияние на высокий уровень предметной и эмоциональной агрессии, самоагрессию, а также общий уровень агрессивности. «Беспокойство о будущем» имеет схожую картину с двумя предыдущими показателями, влияя на предметную агрессию, эмоциональную агрессию и также на общий уровень агрессивности. Из всего вышеперечисленного закономерно следует также отрицательная корреляция общих баллов удовлетворенности жизнью со всеми теми же видами агрессивности. Данные результаты позволяют нам утверждать, что высокий уровень удовлетворенности жизнью, уверенность в завтрашнем дне, жизненная включенность и отсутствие разочарований и усталости от жизни способны значительно снизить уровень человека.

Корреляционная матрица сравнения результатов опросника состояния, характеристики и ориентации гнева STAXI Ч.Д. Спилбергера и опросника «Удовлетворенность жизнью»

	«Жизненная включённость»	«Разочарование в жизни»	«Усталость от жизни»	«Беспокойство о будущем»	Общий балл
сиюминутное состояние гнева		0,220			-0,218
склонность к раздражительности и гневу как личностная особенность		0,311	0,318	0,312	-0,351
характеристика «гнев-темперамент»	-0,203	0,245	0,339	0,309	-0,351
характеристика «гнев-реакция»		0,271	0,203	0,201	-0,242
Экспрессия гнева внутрь	-0,251		0,234		-0,243
Экспрессия гнева вовне					
Контроль экспрессии гнева					

Схожие результаты мы видим также при определении зависимости состояний гнева от удовлетворенности жизнью. Как показано в таблице, удовлетворенность жизни оказывает благоприятное влияние на эмоциональное состояние человека, снижая риск возникновения сиюминутного состояния гнева, уменьшая склонность к раздражительности и гневу, препятствуя проявлению характеристик «гнев-темперамент» и «гнев-реакция».

Выводы:

1. Результаты эмпирического исследования показателей удовлетворенности жизнью позволяют нам сделать вывод об отсутствии у выборки глубоких проблем, связанных с неудовлетворенностью жизнью.
2. Различные виды агрессивного поведения, а также общий уровень агрессивности находится в рамках нормы, из чего следует вывод об отсутствии крайней выраженности агрессивных побуждений у испытуемых.
3. Состояние, характеристика и ориентация гнева также позволяют сделать вывод о наличии проблем с неконтролируемостью данных реакций для индивида.
4. Анализ влияния неудовлетворенности жизнью на агрессивность и реакции гнева показал наличие статистически значимых корреляций, уровень которых является достаточным для вывода о том, что в числе прочих удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью является определяющим фактором для, соответственно, низкого или высокого уровня агрессии и гнева. Следовательно, можно говорить о достижении основной цели нашего исследования.

Литература:

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 346 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 508 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 460 с.
4. Кассинов Г. Психотерапия гнева. – СПб.: Сова, 2006. – 477 с.
5. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена. – СПб.: Питер: Питер принт, 2002. – 542 с.
6. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2002. – 157 с.
7. Психология человеческой агрессивности: хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – М.: АСТ, 2005. – 653 с.
8. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа пред-профильной подготовки. – М.: Генезис, 2008. – 206 с.
9. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии. – М.: Смысл, 2003. – 299 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Просвещение, 1994. – 447 с.
11. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Речь, 2007. – 479 с.
12. Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.
13. Chon K.K., Kang H.J. Toward an improved understanding of anger: A control theory approach // Kor. J. Health Psychol. – 2000. – Vol. 5, № 2. – P. 146–170.
14. Hollandsworth J.G. Differentiating assertion and aggression: Some behavioral guidelines // Behavior Therapy. – 1977. – Vol. 8, № 3. – P. 347–352.

УДК: 159.923

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирантка направления подготовки 37.06.01

Психологические науки. Профиль – Педагогическая психология Ортман Ирина Васильевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности синдрома профессионального выгорания педагогов. Дается краткий обзор феномена профессионального выгорания с точки зрения научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии. Изучены основные факторы и фазы развития синдрома профессионального выгорания и их специфика у педагогов. Подчеркнута необходимость целенаправленной профилактики возникновения синдрома профессионального выгорания в педагогической среде.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, эмоциональное выгорание, педагоги, педагогическая среда, профилактика профессионального выгорания педагогов.

Annotation. The article reveals the features of the professional burnout syndrome of teachers. The article gives a brief overview of the phenomenon of professional burnout in terms of scientific reflection in foreign and domestic psychology. The main factors and phases of professional burnout syndrome development and their specificity in teachers are studied. The necessity of purposeful prevention of professional burnout syndrome in the pedagogical environment is emphasized.

Keywords: professional burnout syndrome, emotional burnout, teachers, pedagogical environment, prevention of professional burnout of teachers.

Введение. В современном российском обществе отношение к профессиональной деятельности педагогов достаточно противоречиво. С одной стороны к педагогам предъявляются высокие требования профессионализма и компетентности, наличие определенных личностных качеств, а также системного, критического, креативного профессионального мышления и способностей эффективно действовать в сложных педагогических ситуациях. С другой, статусность и имидж педагога находятся в глубоком упадке. Негативное отношение и дискредитация педагогической профессии, а также сложность и напряженность его деятельности обуславливают кризис профессиональной идентичности и усиливают риск профессионального выгорания.

Проблема профессионального выгорания педагогов существовала всегда. Это объяснимо спецификой педагогической деятельности, ее высокой эмоциональной включенностью, большим числом социальных контактов и ответственности. В последнее время проблема профессионального выгорания педагогов еще более актуализирована, поскольку деятельность педагога и его позиция в обществе слабо коррелируют с высоко декларируемым образом успешного человека. Это усиливает эмоциональное перенапряжение, провоцирует психологические срывы и порождает ощущение опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. В этой связи изучение особенностей синдрома профессионального выгорания у современных педагогов требует высокого внимания с точки зрения научного обоснования и поиска практикоориентированной помощи специалистам в условиях педагогической среды.

Изложение основного материала статьи. Вопросам профессионального выгорания работников образовательной сферы уделили внимание многие зарубежные и отечественные исследователи (А. Pines, Е. Aronson, J. Jones, W. B. Schaufeli, D. Dierendonck, D. Green, М.В. Борисова, Н.М. Булатевич, О.В. Гришук, О.М. Доценко и др.).

Сегодня выделяют несколько основных подходов к изучению синдрома профессионального выгорания. Представители первого подхода рассматривают выгорание как состояние физического, психического и прежде эмоционального истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях общения. А потому эмоциональное выгорание понимается как синдром «хронической усталости» [1; 4; 7].

Второй подход рассматривает профессиональное выгорание как двумерную модель, которая состоит из эмоционального истощения и деперсонализации, а именно ухудшения отношения к другим, в некоторых случаях и к себе [2].

Третий подход очень схож со вторым, его предложили американские исследователи К. Маслач и С. Джексон, рассматривавшие синдром «выгорания» как трехкомпонентную систему, состоящую из эмоционального истощения, деперсонализации и редукции собственных личностных достижений.

А. Лэнгле рассматривает синдром выгорания как вид депрессии, который возникает без травматизации и органических нарушений, а только лишь из-за постепенной утраты жизненных ценностей [цит. по 6].

По мнению Е.В. Орла, выгорание представляет собой полисистемное образование, которое включено в ряд взаимодействующих систем разного уровня, где базовой системой, в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности [4].

Общеизвестно, что профессия педагога – одна из наиболее энергоемких. Для ее реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты, которыми обладает психически и психологически здоровая личность [3].

В последние годы проблема сохранения психического здоровья педагогов стала особенно актуальной. Это обусловлено высоким ростом требований к личности педагога, его профессиональным обязанностям, роли и месту в образовательном процессе. Преобразования в системе образования высоко поднимают планку относительно этих требований. Так, педагог должен быть не только эрудированным и компетентным в своем направлении подготовки, но и проявляющим новаторство и творческий подход к работе, умеющим разрабатывать и активно применять педагогические технологии, осуществлять и руководить проектной деятельностью учащихся, знать психологию и методику работы с детьми, имеющими ограниченные

возможности здоровья, реализовывать гражданско-патриотическое и морально-нравственное воспитание, формировать инклюзивную культуру и др.

Увеличение требований к учителю, высокая учебная нагрузка, стрессогенность профессиональной деятельности, при этом низкие статус и заработная плата провоцируют переутомление и рост нервно-психического напряжения личности педагога. Различного рода перегрузки усугубляются многочисленными страхами: страх быть покинутым, не найти поддержки; страх оказаться непрофессионалом; страх перед контролем. Такая ситуация достаточно быстро приводит к эмоциональному истощению педагогов, известному как «синдром эмоционального выгорания».

Развитию синдрома эмоционального выгорания, предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах [7].

Основными симптомами синдрома профессионального выгорания являются эмоциональное, психическое истощение, личностная отстраненность, ощущение утраты эффективности.

Синдром профессионального выгорания развивается поэтапно, согласно определенным фазам:

1. Предупреждающая фаза:

- чрезмерное участие – излишняя активность, отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач, ограничение социальных контактов;
- истощение – чувство усталости, бессонница и т.д.

2. Снижение уровня собственного участия:

- по отношению к коллегам, ученикам и др. (выражается в переходе от помощи к контролю и надзору, обвинение других людей в собственных неудачах, проявление негуманного подхода к людям);
- по отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии, безразличие);
- по отношению к профессиональной деятельности (сопротивление в выполнении своих обязанностей, опоздания, уход с работы раньше времени и др.);
- возрастание требований – потеря жизненного «идеала», зависть.

3. Эмоциональные реакции:

- депрессивное настроение – снижение самооценки, частое чувство вины, апатия;
- агрессия – защитные установки, подозрительность, конфликты с ближайшим социальным окружением.

4. Фаза деструктивного поведения:

- сфера интеллекта – снижение концентрации внимания, ригидность мышления;
- мотивационная сфера – снижение эффективности деятельности, отсутствие инициативы;
- эмоционально-социальная сфера – одиночество, безразличие, избегание неформальных контактов, при общении, избегание тем, связанных с работой.

5. Психосоматические реакции – снижение иммунитета, отсутствие способности к релаксации в свободное время, тахикардия, головные боли.

6. Разочарование – отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние, безысходность [1].

Особенностями профессионального выгорания педагогов является эмоциональная сухость педагога, расширение сферы экономии эмоций, личностная отстраненность, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Эти особенности обусловлены стрессогенностью профессии и современной педагогической среды, требующих высокого профессионализма, самоконтроля, саморегуляции и ответственности. Стресс у педагога, как правило возникает по причине острого внутреннего конфликта между жесткими требованиями, которые налагает на него ответственность и объективной невозможностью выполнить их. Стресс как состояние психической напряженности, вызванное трудностями, опасностями, в целом мобилизует человека на их преодоление. Однако если стресс превышает критический уровень, то он превращается в дистресс, снижающий результаты труда, подрывающий здоровье человека.

Проявления стресса в педагогической деятельности разнообразны и обширны. И последствиями состояния стресса могут быть: фрустрированность (отчужденность, отстраненность), тревожность, эмоциональная ригидность и опустошенность [7].

Факторы, которые оказывают влияние на возникновение синдрома профессионального выгорания у педагогов образовательных учреждений можно разделить на две большие группы:

Первую группу составляют внешние факторы и подразумевают под собой:

- специфику профессиональной педагогической деятельности, а именно необходимость сочувствия, сопереживания, ответственность за жизнь и здоровье детей, педагогический стаж работы;
- организационный фактор: перегруженность рабочей недели, низкая оплата труда, напряжённый характер работы, неудовлетворённость результатами профессиональной деятельности.

Вторую группу составляют внутренние факторы, которые включают в себя:

- коммуникативный фактор – отсутствие или недостаточность навыков коммуникации и умения выходить из конфликтных ситуаций, возникающих между участниками образовательного процесса (дети, родители, администрация, коллеги), неумение регулировать личностные эмоциональные проявления;
- личностно-ролевой фактор – материальные трудности, трудности в детско-родительских и супружеских взаимоотношениях, неудовлетворённость самореализацией в различных профессиональных и жизненных ситуациях [2].

Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность [3].

В целом, увеличение нервно-психического напряжения личности педагогов приводит к возникновению психосоматических расстройств и ряду невротических заболеваний. Психика человека обладает мощными защитными механизмами и в ситуации отсутствия у педагога необходимых внутренних энергоресурсов на выполнение стоящих перед ним задач, возникают достаточно устойчивые отрицательные реакции (чаще неосознаваемые) в виде дезадаптации как отражения личностных противоречий, замкнутости и апатии как проявления внутреннего состояния перенапряжения и переутомления.

Анализ вышеперечисленных факторов показывает, что профессиональное эмоциональное выгорание является серьезным препятствием не только для позитивной профессиональной самореализации педагогов, но и для педагогической деятельности в целом, поскольку нарушает психологическое здоровье, деформируя личность и приводя к серьезным негативным последствиям.

В связи с этим организация работы по профилактике синдрома профессионального выгорания и сохранению психического здоровья педагогов является одной из наиболее актуальных задач современной системы образования [5; 6].

Для снижения риска развития синдрома профессионального выгорания у педагогов, существует широкий арсенал средств практической психологии, позволяющий выбирать различные методики и техники, учитывая этап профессионализации, индивидуальные особенности учителя. Одним из важнейших профилактических средств является совершенствование эмоциональной саморегуляции, являющейся необходимым условием личностного и профессионального развития современного педагога. Укрепление и поддержание психологического здоровья педагогов служит залогом благополучия подрастающего поколения, поэтому работа по его формированию имеет огромную социальную значимость являться одной из приоритетных задач современной системы образования.

Выводы. Резюмируя содержание выше представленного материала, мы можем сделать вывод о том, что синдром профессионального выгорания – сложный психофизиологический феномен, который следует определять, как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки. Чаще всего выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Специфическими особенностями профессионального выгорания педагогов является эмоциональная сухость педагога, расширение сферы экономики эмоций, личностная отстраненность, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся.

Профессиональное выгорание педагогов развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов учителя, оказывая достаточно сильное негативное влияние на характер профессионального общения.

Синдром профессионального выгорания педагогов развивается поэтапно, согласно определенным фазам: предупреждающая фаза, снижение уровня собственного участия, эмоциональные реакции, фаза деструктивного поведения, психосоматические реакции, разочарование.

Профессиональное выгорание педагогов отрицательно сказывается на качестве профессиональной деятельности, является препятствием позитивной профессиональной самореализации педагогов, нарушает психологическое здоровье, деформируя личность и приводя к серьезным негативным последствиям. Профессиональная деформация учителя мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи ученикам, становлению и развитию детского коллектива.

В этой связи неоспорима роль профилактической работы по предупреждению синдрома профессионального выгорания в педагогической среде. Вполне возможно существенно уменьшить стресс и его разрушительное влияние на здоровье педагогов с помощью широкого арсенала средств практической психологии, позволяющего выбирать различные методики и техники, учитывая этап профессионализации, индивидуальные особенности педагога.

Литература:

1. Бабанов С.А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания. // Трудный пациент. – 2009. – № 12. – С. 10-13.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: ПП РАО, МГППУ, 2010. – 386 с.
4. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
5. Ортман И.В. Феномен профессионального выгорания и его профилактика. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. научный журнал. – 2018. – № 3. URL:<http://ppip.idnk.ru>
6. Соловьева О.В., Темрокова С.Б. Психологическая профилактика профессионального выгорания у медицинских работников. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – № 3(26), 2016. – С. 96-98.
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 34-56.

УДК:159.9

кандидат психологических наук Сперанская Александра Владимировна
 Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда);
 старший психолог психологической лаборатории Сытник Олег Александрович
 Федеральное казенное учреждение исправительная колония №18 (ФКУ ИК-18)
 УФСИН России по Мурманской области (п. Мурманши)

СТРУКТУРА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)

Аннотация. В статье представлены результаты изучения структуры удовлетворенности трудом с помощью корреляционного анализа основных ее компонентов: трудовой мотивации, внешних и внутренних компонентов самой удовлетворенности труда. Делается вывод о том, что в зрелом возрасте для удовлетворенности трудом существенное значение имеют условия труда и само содержание трудовой деятельности. В континууме «монотония – полифония трудовых задач» фокус удовлетворенности трудом перемещается от гигиенических факторов (условий труда) к мотиваторам труда (содержание труда).

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, факторы удовлетворенности, трудовая мотивация, структура удовлетворенности трудом, внешние и внутренние компоненты удовлетворенности трудом.

Annotation. The article presents the results of the study of the structure of job satisfaction with the help of correlation analysis of its main components: work motivation, external and internal components of the job satisfaction. It is concluded that in adulthood for job satisfaction are essential working conditions and the very content of employment. In the continuum "monotony – polytone labor problems" the focus of job satisfaction moves from hygiene factors (working conditions) to the motivators of labor (labor content).

Keywords: job satisfaction, satisfaction factors, work motivation, structure of job satisfaction, external and internal components of job satisfaction.

Введение. Основным условием профессионального развития является удовлетворенность трудом, которая непосредственно связана с трудовой мотивацией работников и рассматривается в качестве важного человеческого ресурса, выступающего тонким индикатором текущего состояния учреждения и будущих перспектив его развития.

В психологии труда под удовлетворенностью трудом понимается эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания [4]. Исследования в этой области выявили различие между внутренними и внешними источниками удовлетворения. Самой яркой считается двухфакторная теория Ф. Херцберга. Согласно этой теории, к «мотивационным» факторам относятся содержание труда, достижения в работе, признание со стороны окружающих, возможность квалификационного роста. Среди «гигиенических» факторов перечислены условия труда, заработная плата, линия поведения администрации, взаимоотношения между работниками. При наличии благоприятных «гигиенических» факторов возникает особое состояние, которое приводит к уменьшению чувства неудовлетворенности характером работы, но не к повышению удовлетворенности трудом [2].

Помимо факторов удовлетворенности уже длительное время исследователи пытаются определить компоненты удовлетворенности трудом – это или переменная или сочетание переменных, которым не удается дать точное определение, поскольку удовлетворенность трудом можно рассматривать с различных точек зрения; кроме того, лишь немногих сотрудников удовлетворяют все аспекты их работы. На наш взгляд, наиболее полный перечень компонентов удовлетворенности трудом дает К. Замфир, который предлагает систему, позволяющую оценивать удовлетворенность трудом в соответствии с его содержанием. Система включает следующие основные показатели, каждый из которых можно оценить по 5-балльной шкале:

- Общие условия: транспорт до предприятия; удобный график работы; социальные льготы (столовая, ясли и др.); возможности заработка; возможности продвижения по работе.
- Физические условия труда: безопасность труда; эстетика места работы; шум, температура, вибрация и т.п.
- Содержание труда: разнообразие-монотонность; сложность труда, требуемая квалификация; необходимость решения новых, интересных проблем; элементы руководства и ответственности; соответствие личным способностям.
- Отношения между людьми в труде: отношения с коллективом; отношения с непосредственными руководителями.
- Организационные рамки труда: уровень организации на предприятии; состояние общественного мнения; социально-психологический климат [3, С. 73].

Описание компонентов удовлетворенности трудом в конечном итоге привело исследователей к идее построения структуры данного феномена. Наиболее удачной теоретической моделью этой структуры, по нашему мнению, выступает рабочая модель структуры удовлетворенности трудом, предложенной Т.Ю. Ивановой с коллегами [1, С. 4]. В этой модели все имеющиеся компоненты удовлетворенности трудом разделены на три группы (табл. 1):

Компоненты удовлетворенности работой

Виды компонентов	Компоненты удовлетворенности работой
Социальные компоненты удовлетворенности	Удовлетворенность: престижностью организации; престижностью своего рабочего места в обществе
Организационные компоненты удовлетворенности	Удовлетворенность: зарплатой; условиями труда (техническим обеспечением работы); организацией труда (четкость правил, обязанностей, отлаженность процесса работы); руководством; коллективом
Личностные компоненты удовлетворенности	<i>Актуальные</i> удовлетворенность: процессом и содержанием работы; своим текущим служебным положением, своей ролью в организации; своими достижениями <i>Потенциальные</i> удовлетворенность: возможностью саморазвития; возможностью карьерного роста; возможностью самореализации (я подхожу для этой работы, я на своем месте, она осмысленна)

К социальным компонентам относятся принятые в обществе представления об организации и рабочем месте конкретного сотрудника, в первую очередь престижность организации и профессии. Группа внутриорганизационных компонентов включает удовлетворенность оплатой и условиями труда, руководством и коллективом. При этом важно различать технические условия труда (например, соблюдение санитарных норм, наличие необходимых инструментов) и организацию рабочего процесса (четкость и ясность правил и разделения труда и т.п.). Наконец, личностные компоненты можно разделить на актуальные (уже данные человеку) и потенциальные (возможности, которые открывает работа). К актуальным относятся удовлетворенность процессом и содержанием работы, результатами своей работы (достижениями), служебным положением и ролью в организации. К потенциальным компонентам относятся возможность личного развития, карьерного роста и продвижения, а также возможность самореализации. Хороший пример последнего: представление «я на своем месте», ощущение, что работа «подходит» человеку.

Формулировка цели статьи. Изучение структуры удовлетворенности трудом в зрелом возрасте в связи с различным содержанием трудовой деятельности у сотрудников различных подразделений исправительного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Теоретический обзор показал, что наряду с популярностью изучения удовлетворенности трудом в целом, имеются отдельные исследования конкретных профессий. Многие профессии еще недостаточно исследованы на предмет установления структуры удовлетворенности, ее эффектов и т.д. Так, в уголовно-исполнительной системе вопрос удовлетворенности сотрудников трудом является наиболее актуальным, так как взаимодействие со спецконтингентом требует высокого уровня ответственности за результаты своей деятельности, стремления к профессиональному самосовершенствованию и сформированной мотивации достижения успеха. В исследованиях, посвященных сотрудникам исправительных учреждений, как правило, проблеме их удовлетворенностью профессиональной деятельностью внимание практически не уделяется. Проведенный нами теоретический анализ показал, что исследования удовлетворенности трудом на базе уголовно-исполнительной системы проводилось крайне мало.

Нами предпринята попытка изучить структуру удовлетворенности трудом в зависимости от содержания труда у сотрудников зрелого возраста разных подразделений исправительного учреждения, полярно отличающихся спецификой их профессиональной деятельности. Изучение различных компонентов удовлетворенности трудом осуществлялась с помощью следующих методик: Диагностика привлекательности труда (В.М. Снетков); Определение удовлетворенности трудом (А.В. Батрашев); Карта-схема социально-психологического климата (А.Н. Лутошкин); Определение стиля руководства трудовым коллективом (В.П. Захаров). Исследование проводилось на базе ФКУ ИК №23 УФСИН России по Мурманской области. В исследовании приняло участие 50 человек в возрасте от 25 до 40 лет, по 25 человек сотрудников отдела охраны и отдела безопасности. Выявление структуры связей между компонентами удовлетворенности трудом производилось с помощью корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Для установления доминирующих компонентов в корреляционных плеядах подсчитывалось общее количество связей, полученных каждым компонентом удовлетворенности трудом. В табл. 2, 3 в столбцах вынесены первые три доминирующих по количеству связей компонента.

**Структура связей между различными компонентами удовлетворенности трудом у сотрудников
отдела охраны**

Шкалы методик	Удовлетворенность условиями труда (8 связей)	Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками (7 связей)	Интерес к работе (5 связей)
1. Потребность в теплых и доверительных отношениях	0,536	0,611	-
2. Потребность в благоприятных условиях труда	0,561	0,732	0,547
3. Потребность в активной жизненной позиции всех членов коллектива	0,564	0,654	0,63
4. Потребность в личном материальном и социальном обеспечении	0,453	-	0,407
5. Потребность в индивидуальном развитии всех членов коллектива	0,465	0,642	0,596
6. Потребность в производственных успехах всего коллектива	0,405	0,431	-
7. Потребность в общении как по вертикали, так и по горизонтали	0,406	0,474	-
8. Коллегиальный стиль руководства	- 0,422	-	-
9. Потребность в принципиальных и требовательных взаимоотношениях в коллективе	-	0,523	0,596

В табл. 2 прослеживается, что для сотрудников отдела охраны наиболее важными компонентами выступают удовлетворенность условиями труда и взаимоотношениями с коллегами. На третьем месте по количеству связей в структуре удовлетворенности трудом стоит интерес к работе. При анализе силы полученных связей между различными компонентами удовлетворенности трудом в табл.2 наглядно показано, что удовлетворенность взаимоотношениями с другими сотрудниками имеет более выраженные корреляции с потребностями, чем у остальных ведущих компонентов. Среди потребностей, входящих в трудовую мотивацию сотрудников отдела охраны, со всеми тремя ведущими компонентами коррелируют потребности в благоприятных условиях труда, в активной жизненной позиции и в индивидуальном развитии всех членов коллектива. Полученные результаты обращают внимание на важность удовлетворения вышеперечисленных потребностей, причем должны быть созданы как внешние предпосылки для этого в условиях исправительного учреждения, так и оказание психологической помощи в осознании способов их удовлетворения самим сотрудником.

Из этого следует, что для сотрудников отдела охраны данные потребности выступают необходимым условием для формирования удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью. Это может быть связано со спецификой труда. Работа выполняется шаблоно и без организации форм сотрудничества, поэтому для этой группы испытуемых важно формирование благоприятного взаимодействия в коллективе. Сотрудникам важно, чтобы их коллектив развивался, большинство членов коллектива имели более активную жизненную позицию, так же они стремятся к тому, чтобы их коллектив был более успешен в решении типовых профессиональных задач. Среди всех представленных связей, которые носят положительную направленность, получена единственная отрицательная корреляция между удовлетворенностью условиями труда и коллегиальным стилем руководства. Учитывается, что в данном коллективе традиционно сложился директивный стиль руководства, который сотрудники считают наиболее адекватным для эффективной организации данной трудовой деятельности. Косвенно это подтверждается наличием в перечне потребностей, вошедших в структуру удовлетворенности трудом, потребности в принципиальных и требовательных взаимоотношениях в коллективе. Для сотрудников, действующих строго по алгоритму, важны одинаковые требования ко всем и их принятие и исполнение всеми членами трудового коллектива.

Если рассмотреть полученные результаты с точки зрения двухфакторной теории Ф. Херцберга, соотношение между гигиеническими и мотивационными факторами смещено в сторону гигиенических факторов (6 из 9 потребностей, вошедших в структуру удовлетворенности). Это указывает на важность эффективной организационной работы со стороны руководителей различных уровней исправительного учреждения. Сама по себе алгоритмизированная деятельность, выполняемая чаще в одиночку, незначительно стимулирует внутренние условия профессионального развития сотрудников охраны, которые могут быть отнесены к мотиваторам. Согласно полученным данным, практический психолог может помочь «запустить» такие мотиваторы, как потребности в активной жизненной позиции всех членов коллектива, в индивидуальном развитии всех членов коллектива, в производственных успехах всего коллектива, которые будут способствовать формированию удовлетворенности трудом у данной категории сотрудников. Важно через развитие этих потребностей формировать позитивное отношение к процессу и содержанию конкретного трудового процесса.

Более насыщенный трудовой процесс у сотрудников отдела безопасности, имеющий тенденцию к многозадачности, приводит к формированию более сложной структуры удовлетворенности трудом, что наглядно представлено в табл. 3.

Таблица 3

**Структура связей между различными компонентами удовлетворенности трудом у сотрудников
отдела безопасности**

Шкалы методик	Удовлетворенность условиями труда (14 связей)	Коллегиальный стиль руководства (12 связей)	СПК (10 связей)
1. Потребность в творческой и интересной работе	0,598	0,711	0,717
2. Потребность в теплых и доверительных отношениях	0,666	0,745	0,726
3. Потребность в признании, в личном авторитете	0,586	0,976	0,692
4. Потребность в собственном развитии	0,809	0,746	-
5. Потребность в личном материальном и социальном обеспечении	0,63	-	-
6. Потребность в активной жизненной позиции всех членов коллектива	0,668	0,597	0,656
7. Потребность в хорошей организации труда	0,511	-	-
8. Потребность в производственных успехах всего коллектива	0,659	0,56	0,575
9. Утилитарная потребность	0,855	-	-
10. Потребность в общественном признании личного вклада и важности работы коллектива в целом	0,737	0,62	0,749
11. Потребность в общении как по вертикали, так и по горизонтали	0,768	0,644	0,606
12. СПК	0,751	0,724	-
13. Коллегиальный стиль руководства	0,756		0,724
14. Стаж работы	0,596	-	-
15. Интерес к работе	-	-	0,564
16. Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	-	0,737	0,656
17. Потребность в индивидуальном развитии всех членов коллектива	-	0,569	-
18. Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	-	0,744	-

По представленному в табл.3 количеству связей видно, что для сотрудников отдела безопасности наиболее важными компонентами в структуре удовлетворенности трудом являются удовлетворенность условиями труда, коллегиальный стиль руководства и благоприятный социально-психологический климат. Возможности для удовлетворения потребностей в творческой и интересной работе, в теплых и доверительных отношениях, в личном авторитете, в собственном развитии, активной жизненной позиции и т.д. улучшают в целом благоприятность социально-психологического климата. Данный результат связан со спецификой профессиональной деятельности. Сотрудники несут службу внутри исправительного учреждения, обеспечивая своей деятельностью работу всего учреждения. Они выполняют различные оперативные задачи, постоянно находясь в ситуациях социального взаимодействия. Помимо трудовой мотивации, в которой представлено 12 потребностей, что больше по сравнению с отделом охраны, в структуру вошли стаж, интерес к работе, удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами и руководством.

В отличие от структуры удовлетворенности трудом у первой группы испытуемых, установлено, что большинство элементов связаны со всеми доминирующими компонентами (11 из 18 компонентов). Это указывает на достаточно сложную структуру удовлетворенности трудом у сотрудников отдела безопасности. Сила корреляций сопоставима у доминирующих компонентов по отношению друг другу. По соотношению факторов произошло почти равное деление между гигиеническими факторами и мотиваторами с небольшим перевесом в сторону последних (10 из 18 компонентов).

Для практического психолога важно привлечь внимание руководителей к гигиеническим факторам, чтобы они способствовали созданию более приятной атмосферы труда для сотрудников исправительного учреждения. Также необходимо проводить работу по интенсификации мотиваторов у самих сотрудников.

Отметим, что в структуре удовлетворенности трудом у обеих групп испытуемых центральным компонентом выступает удовлетворенность условиями труда (по количеству связей). Это может быть связано с тем, что сотрудники данных подразделений работают в одном исправительном учреждении и имеют схожие условия труда.

Выводы. По результатам исследования можно резюмировать, что удовлетворенность трудом в зрелом возрасте в целом определяется содержанием профессиональной деятельности. В структуре удовлетворенности трудом у сотрудников отдела охраны доминируют внешние (гигиенические) факторы, в то время как у сотрудников отдела безопасности присутствуют внешние и внутренние факторы удовлетворенности. Полученные данные показывают необходимость в мониторинге удовлетворенностью трудом, в дифференциальной работе пенитенциарного психолога с сотрудниками различных подразделений, а также в своевременном информировании руководства исправительного учреждения, поскольку удовлетворенность трудом – это возможность для каждого сотрудника систематически удовлетворять свои главные потребности, связанные с трудовой деятельностью, что в конечном итоге приведет к росту эффективности работы всего учреждения в целом.

Литература:

1. Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Осин Е.Н.. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // Организационная психология. - 2012. - Т. 2. - № 3. – С. 4-6.
2. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.academic.ru> (дата обращения 17.11.2017).
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: уч.пособие. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
4. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского - М.: ПЕР СЭ, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology_lexicon.academic.ru (дата обращения 17.11.2017).

Психология

УДК 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

СПЕЦИФИКА ВЫРАБОТКИ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ НА ОТДАЛЕННОМ ЭТАПЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования специфики выработки копинг-механизмов у населения поствоенного региона на отдаленном этапе чрезвычайной ситуации. В рамках проведенного исследования копинг-стратегии рассматривались как важные поведенческие механизмы, определяющие субъективные формы достижения личностного благополучия и безопасности. Как показало исследование, на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации, стили совладающего поведения у населения поствоенного региона не претерпели существенных изменений. Так, сравнительный анализ результатов исследований, проведенных разные периоды времени среди травмированного населения поствоенного региона, выявил идентичную картину преобладания стилей адаптированных в большей степени к экстремальной действительности. Это свидетельствует о тенденции закрепления в когнитивной и поведенческой структурах психотравмированных лиц пассивных и менее продуктивных форм обеспечения психологической безопасности в условиях мирного времени.

Ключевые слова: травма, посттравматический стресс, психопатические реакции, копинг-механизмы, стили совладания, психологическая безопасность.

Annotation. The article presents the results of a study of the specifics of the development of coping mechanisms among the population of the post-war region at a remote stage of an emergency. As part of the study, coping strategies were considered as important behavioral mechanisms that determine the subjective forms of personal well-being and security. The study showed that at a remote stage of a long emergency situation, the styles of coping behavior among the population of the post-war region did not undergo significant changes. Thus, a comparative analysis of the results of studies carried out at different periods of time among the injured population of the post-war region revealed an identical picture of the predominance of styles adapted to a greater degree to extreme reality. This indicates a tendency to consolidate passive and less productive forms of psychological security in peacetime conditions in the cognitive and behavioral structures of psychotraumatized individuals.

Keywords: trauma, post-traumatic stress, psychopathic reactions, coping mechanisms, coping styles, psychological security.

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (Конкурс - МК-2018) (№МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Введение. Проблема совладающего поведения в условиях чрезвычайных событий вызванных природными и антропогенными факторами приобрела особую значимость для психологической науки и практики при исследовании как механизмов успешного социального и профессионального функционирования человека, так и психологических основ сохранения его физической целостности и здоровья. Объективная действительность, сопряженная различными реальными или мнимыми угрозами жизни и здоровью современного человека (проживающего как в эпицентре чрезвычайной ситуации, так и значительном отдалении от него) предъявляет особые требования к его внутренним и внешним ресурсам стресс-преодолевающего поведения. При этом эффективное и продуктивное расходование ресурсов

совладания в свою очередь, значительно влияет на сохранность и достижение важнейших основ человеческого бытия - психологического благополучия и безопасности.

Изложение основного материала статьи. В экстремальных ситуациях индивид прилагает экстраординарные усилия по совладанию с последствиями психотравмирующего воздействия, коренным образом нарушающие чувство психологической безопасности [7] на фоне развития интенсивных реакций посттравматического стресса.

Вместе с тем, по мнению Н.Е. Харламенковой потребность в безопасности является базовой потребностью человека, удовлетворение которой требует постоянного усилия со стороны личности, причем, как при воздействии стрессоров разной интенсивности, так и без их ощутимого влияния на субъекта [14]. Потребности в самосохранении и в безопасности в условиях интенсивного стресса, переживаются человеком как стремления к сохранению жизни и здоровья. Эти потребности требуют от него совершения конкретных действий (поддержания состояния стабильности или обращения в бегство, поиска помощи, включения в борьбу и др.), которые позволили бы ему справиться со страхом смерти и достигнуть состояния равновесия и покоя [14].

Как указывается в ряде работ различных авторов, психологическая безопасность является важнейшим фактором, определяющим характер взаимодействия человека со средой, его образ жизни, отражающийся в возможностях самореализации, сохранении физического и психического здоровья, как на уровне отдельной личности, так и общества в целом [1; 2; 5].

Таким образом, целью проведенного исследования стало изучение специфики использования стилей совладания населением поствоенного региона (на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации), выступающих с одной стороны в качестве своеобразных «индикаторов» психологической безопасности личности, с другой – механизмов, обеспечивающих выработку определенных форм поведения, которые способствуют достижению, как ощущения психологической безопасности, так и благополучия личности.

Методики исследования: 1) Шкала оценки влияния травматического события [8]; 2) Методика многомерного измерения копинга (ММИК) [3]; 3) Клинико-демографическая карта (используется в психиатрическом диспансере Чеченской Республики).

Эмпирическая база. Исследование было проведено среди населения Чеченской Республики (ЧР). В опросе приняли участие до 160 респондентов – это 109 мужчин и 51 женщина в возрасте от 18 до 60 лет. В данную выборку вошли респонденты разных специальностей – учителя, полицейские, предприниматели, лица, не имеющие постоянного места занятости и а также лица отбывающие наказание в местах лишения свободы по приговору суда на территории ЧР.

Анализ результатов исследования. Итак, в рамках изучения специфики совладающего поведения населения поствоенного региона, в результате сравнительного анализа данных диагностики (по Методике многомерного измерения копинга - ММИК) были выявлены наиболее распространенные на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации стили совладания среди обследованной выборки респондентов (рис. 1).

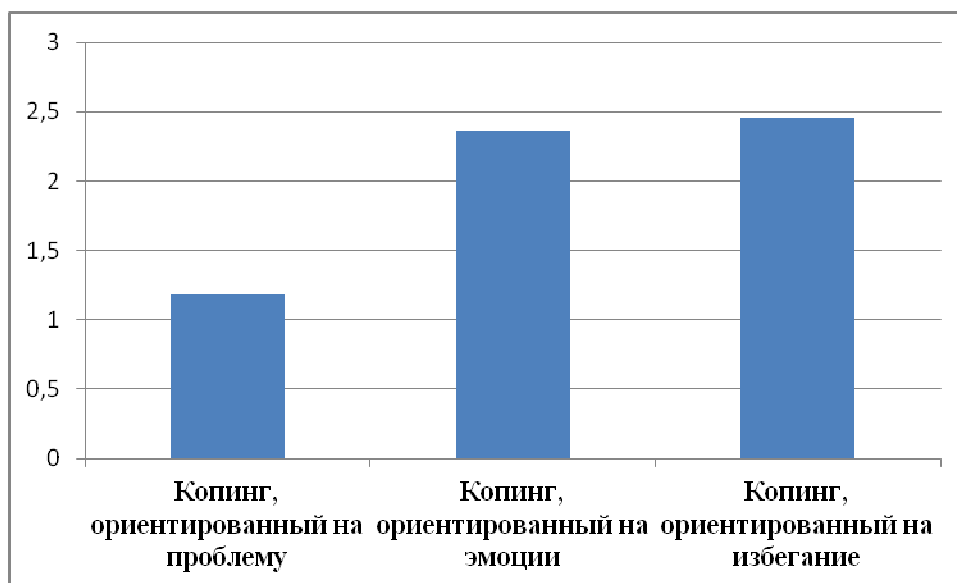


Рисунок 1. Ранговые показатели выраженности основных стилей совладания в общей выборке респондентов

Примечание: $P=0,000$ (Критерий Фридмана)

Как видно из рис.1, результаты сравнительного анализа трех копинг-шквал по опроснику ММИК достоверно показывают, что наиболее преобладающей формой совладания среди респондентов является копинг-стратегия, ориентированная на избегание проблемной ситуации. При этом, копинг-стили направленные на эмоциональное решение проблемы и ее планомерное решение имеют соответственно наименьшую распространенность среди респондентов. Для сравнения в ранних исследованиях копинг-стили также респондентов из ЧР было установлено, что с одной стороны наибольшую распространенность имеют стили избегания проблемной ситуации или ее решения при помощи приложения эмоциональных усилий (эмоциональный стиль). С другой стороны формы планового решения проблем оказывались независимо от демографических и социальных различий менее популярными и востребованными у жертв психотравмирующих событий [10; 11; 12]. Выявленная специфика совладающего поведения на отдаленном этапе длительной ЧС, предположительно, указывает на то, что население поствоенного региона по-прежнему

тенденцией применения в стрессовых или проблемных ситуациях более пассивных стилей совладания, не предполагающие активного воздействия на источник стресса. В условиях чрезвычайной действительности, которая не зависела от прилагаемых индивидом когнитивных, поведенческих и сознательно-волевых усилий, совладание с жизненными трудностями посредством избегания или же эмоционального реагирования было либо наиболее безопасным, либо адекватным способом стресс-преодолевающего поведения. Такие формы совладания в условиях интенсивного стресса были более предпочтительны в силу их социально-средовой обусловленности и значительно меньшей травматогенности. Однако, в условиях нормализации социально-психологической обстановки и уменьшения объективных угроз безопасности, пассивные стили совладания могут оказаться менее эффективны и менее продуктивны при преодолении последствий актуальных жизненных трудностей (повседневного стресса) и переживаний посттравматических воспоминаний, от которых как известно травмированные люди могут страдать всю жизнь. Новые реалии и более безопасная социально-психологическая обстановка, безусловно, должна способствовать выработке активных механизмов и стилей совладающего поведения, одним из которых и является стиль, ориентированный на решение проблемной ситуации. Вместе с тем, как показало ране проведенное исследование (населения ЧР), используемые прямыми и косвенными жертвами психотравмирующих ситуаций стили совладания, оказывались менее эффективными при преодолении интенсивных стрессовых реакций. Поскольку постольку, и пассивные и активные стратегии совладания (в том числе и стратегии направленные на решение проблемной ситуации), оказались положительно сопряженными с реакциями ПТС, являющиеся одним из главных факторов нарушения ощущения психологического благополучия и безопасности личности в контексте переживания экстремальных ситуаций. Поэтому, предположительно, даже если население поствоенного региона будет прибегать к использованию активных копинг-стилей (что, конечно же, станет важным индикатором психологического улучшения восприятия субъектом интенсивного стресса ощущения собственной безопасности, позволяющей более уверенно реагировать на повседневные стрессы), потребуются неопределенное время, а также помощь со стороны специалистов (психологов и психотерапевтов) для освобождения психики от болезненных воспоминаний и переживаний. Возможно, в будущем, течением определенного времени, при условии использования активных проблемно-ориентированных стилей совладания уровень переживания посттравматических реакций у лиц с травматическим опытом будет иметь тенденцию снижения и соответственно полного восстановления внутренней гармонии личности и качественно нового уровня ее организации.

Однако в рамках настоящего исследования, в результате анализа сопряженности (на основе критерия Спирмана) стилей совладания и признаков ПТС были выявлены только положительные взаимосвязи между изучаемыми психологическими феноменами личности.

Таблица 1

Матрица сопряженности стилей совладания и признаков ПТС

Признаки ПТС / Коэффициенты корреляции и р-значимость		КОП	КОЭ	КОИ	Отвлечен ие	СО
Вторжение	R	,272	,364	,027	,030	,021
	P	,001	,000	,742	,713	,796
Избегание	R	,149	,317	,087	,188	-,118
	P	,068	,000	,290	,021	,149
Возбудимость	R	,080	,388	,038	,129	-,127
	P	,333	,000	,645	,115	,121
Общий индекс ПТС	R	,195	,413	,051	,134	-,092
	P	,017	,000	,539	,103	,265

Примечание: КОП - копинг, ориентированный на решение проблемы; КОЭ - копинг, ориентированный на эмоции; КОИ - копинг, ориентированный на избегание; СО - социальное отвлечение

Так, как показали результаты анализа (см. табл.1), установлены взаимосвязи между отдельными стилями совладания и посттравматическими реакциями. Было выявлено, что использование *проблемно ориентированного* стиля совладания сопряжено ростом признаков *вторжения* (критерий В при ПТСР), а также *общего индекса посттравматического стресса (ПТС)*. При этом использование *эмоционально-ориентированного* стиля согласуется с тенденцией увеличения признаков всех трех синдромальных критериев ПТСР (вторжение, избегание и возбудимость) и соответственно общего индекса переживания ПТС.

В то же время, не выявлено достоверных взаимосвязей между пассивными избегающими стратегиями совладания и реакциями ПТС, за исключением субшкалы *отвлечения*, показатели которой положительно коррелируют с признаками *избегания* при ПТСР.

Таким образом, результаты анализа вновь подтверждают полученные ранее данные исследования, свидетельствующие о недостаточной эффективности и продуктивности указанных стилей совладания в преодолении интенсивных стрессовых переживаний.

Вместе с тем, на основе статистического анализа данных исследования была изучена специфика использования стилей совладания с учетом выраженности признаков ПТС и демографических различий респондентов.

Так, в результате анализа частоты использования респондентами стилей совладания в зависимости от уровней выраженности ПТС были получены достоверные различия по таким стратегиям, как копинг, ориентированный на *эмоциональное решение проблемы*, копинг, ориентированный на *избегание* и по его субшкале - *социальное отвлечение*.

Выраженность стилей совладания в зависимости от уровней выраженности ПТС

Стили совладания	Уровни выраженности ПТС	N	Средний ранг	Хи-квадрат и Р-значимость
<i>Копинг, ориентированный на решение проблемы</i>	Низкий уровень	15	73,63	$\chi^2 = 5,558$ $p = 0,062$
	Средний уровень	95	70,01	
	Высокий уровень	40	89,24	
<i>Копинг, ориентированный на эмоции</i>	Низкий уровень	15	38,17	$\chi^2 = 23,711$ $p = 0,000$
	Средний уровень	95	71,48	
	Высокий уровень	40	99,05	
<i>Копинг, ориентированный на избегание</i>	Низкий уровень	15	49,90	$\chi^2 = 6,168$ $p = 0,046$
	Средний уровень	95	79,78	
	Высокий уровень	40	74,93	
<i>Отвлечение</i>	Низкий уровень	15	57,63	$\chi^2 = 3,021$ $p = 0,221$
	Средний уровень	95	76,45	
	Высокий уровень	40	79,94	
<i>Социальное отвлечение</i>	Низкий уровень	15	57,77	$\chi^2 = 15,037$ $p = 0,001$
	Средний уровень	95	85,88	
	Высокий уровень	40	57,49	

Полученные результаты анализа показывают, что высокий уровень переживания ПТС отмечается при наиболее частом использовании эмоционально-ориентированного стиля совладания и наоборот, низкие показатели выраженности посттравматических признаков характерны респондентам, у которых данный стиль совладания имеет меньшие ранговые значения. При использовании стилей совладания реализовывающихся посредством избегания и социального отвлечения выраженность ПТС имеет нелинейный характер. Так, респонденты, редко использующие избегание в качестве стратегии совладания характеризуются низким уровнем ПТС, в то время как средний и высокий уровни посттравматических реакций свойственны респондентам более частым использованием данной стратегии. Наиболее частое использование социального отвлечения сопровождается развитием среднего уровня ПТС, при этом меньшая представленность данного механизма в структуре совладания личности может быть чревато развитием признаков ПТС соответствующих как низкому, так высокому уровням выраженности.

Тем не менее, выявленные различия в использовании тех или иных копинг-механизмов, однозначно указывают на то, что использование эмоционально-ориентированных стилей совладания в контексте интенсивных стрессовых переживаний может препятствовать достижению психологической безопасности, также как и частое прибегание к избегающим формам совладания, которые к тому же в целом практически идентичны признакам избегания любых напоминаний о травмирующем событии (критерий С при ПТСР).

Выводы:

1. Специфика совладающего поведения обуславливается переживаемым респондентами интенсивным стрессом, посттравматического характера.

2. Наиболее преобладающим стилем совладания является копинг-стратегия, ориентированная на избегание проблемной ситуации, что указывает на неизменность механизмов и способов стресс-преодолевающего поведения у населения поствоенного региона на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации, психологическая безопасность при использовании данной стратегии достигается путем приложения усилий по избеганию любых стимулов ассоциирующихся с травматическим прошлым.

Литература:

1. Богомаз С.А. Психологическая безопасность и искажение реальности в контексте проблем личностного развития // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: сборник науч. трудов / под ред. И.С. Морозовой. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2007. – С. 125–130.
2. Бохан Т.Г., Терехина О.В. Психологическая безопасность в структуре психического здоровья работников угледобывающей промышленности (на примере Кузбасса) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 2 (25)
3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: «Авантитул», 2007. 60 с.
4. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Когито-Центр, 2012. 206 с.
5. Семке В.Я., Бохан Т.Г., Богомаз С.А. Психологическая безопасность в структуре психического здоровья населения, проживающего в условиях риска техногенно-экологической угрозы // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2011. – № 1. – С. 57–62.
6. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н. Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с. (Социокультурные аспекты национальной безопасности)
7. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М.: «Институт психологии РАН», 2009. 303 с.
8. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. В 2ч. Ч.2. Бланки методик. М.: «Когито-Центр», 2007. 77 с. (Психологический инструментарий).
9. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Психологические последствия переживания интенсивного стресса участниками контртеррористической операции и гражданским населением. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 496 с. (Труды Института психологии РАН).

10. Хажуев И.С. Особенности защитно-совладающего поведения лиц, переживших психотравмирующие события в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Вестник университета (ГГУ) – Москва. - 2013. № 5. С. 309-312
11. Хажуев И.С. Стили защитно-совладающего поведения и психологическая безопасность в контексте переживания стрессов высокой интенсивности // Успехи современной науки и образования. Белгород, 2016. Т.7, №11. С. 34-42
12. Хажуев И.С., Тарабрина Н.В. Социально-демографические факторы совладающего поведения лиц с опытом переживания стрессов высокой интенсивности. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 496 с.
13. Хажуев И.С., Тарабрина Н.В. Эмпирическое изучение посттравматического стресса у населения ЧР РФ. // Всероссийская юбилейная научная конференция, посвященная 40-летию Института психологии РАН и 85-летию со дня рождения Б.Ф. Ломова. Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития. – Москва. - 2012. С. 634-636.
14. Харламенкова Н.Е. Половые и гендерные различия в представлениях о психологической безопасности. Социальная психология и общество. 2015 г. Том 6. № 2 С. 51-60

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

АГРЕССИВНЫЕ ПОБУЖДЕНИЯ И ИДЕИ МСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИВНОГО СТРЕССА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования проблемы интенсивных стрессовых переживаний, проявляющихся посредством признаков посттравматического стресса у населения поствоенного региона. В эмпирическом исследовании приняли участие до 100 респондентов (жители Чеченской Республики РФ), значительная часть, которой характеризуется интенсивными стрессовыми переживаниями в связи с пережитым в прошлом травматическим опытом (в основном военной этиологии). Кроме того в статье также рассмотрены результаты исследования наиболее распространенных форм агрессивных реакций и побуждений и их взаимосвязи с феноменами посттравматического стресса.

Ключевые слова: агрессивность, интенсивный стресс, травматический опыт, посттравматический стресс, идеи мести.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the problem of intense stressful experiences, manifested by signs of post-traumatic stress in the population of the post-war region. Up to 100 respondents (residents of the Chechen Republic of the Russian Federation) participated in an empirical study, a significant part of which is characterized by intense stressful experiences in connection with past traumatic experiences (mainly of military etiology). In addition, the article also discusses the results of a study of the most common forms of aggressive reactions and motives and their relationship with the phenomena of post-traumatic stress.

Keywords: aggressiveness, intense stress, traumatic experience, post-traumatic stress, ideas of revenge.

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (Конкурс - МК-2018) (№МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Введение. В современном мире, человеческая психика подвергается непрерывным воздействиям различных стрессов. Зачастую данное воздействие оказывается негативным для психики человека, когда ресурсы, обеспечивающие внутреннее равновесие личности оказываются малоэффективными, либо когда стрессовое воздействие оказывается чрезмерным по сравнению с адаптационным потенциалом и возможностями личности [2; 5; 14].

Согласно многочисленным исследованиям и литературным данным, наиболее патогенное воздействие на человеческий организм и психику оказывают различные психотравмирующие события, экстремальные и чрезвычайные ситуации, сопровождающиеся развитием интенсивных стрессовых реакций острого или отсроченного характера, которые значительно нарушают привычное течение жизни современного человека [4; 8; 11; 15].

Вместе с тем, можно обозначить два фактора оказывающие патогенное влияние на человеческую психику – это фактор повседневного стресса, имеющий кумулятивный эффект (накопление стрессового напряжения в условиях постоянного воздействия на человеческий организм неблагоприятных агентов окружающей среды). И соответственно фактор травматического стресса, когда патогенный эффект может наступить сразу же после непосредственного воздействия экстремального события [7; 12].

Результатом переживания травматического опыта становится развитие не только интенсивных стрессовых реакций, но и психопатологические изменения в структуре личности индивида [1; 4; 7; 13]. Как показывают результаты многочисленных исследований проведенных не только за рубежом, но и в нашей стране, результатом переживания интенсивного травматического стресса, становятся патологические изменения в когнитивной сфере [6], нарушения в эмоционально-личностном пространстве [1] и соответственно, развитие у субъекта стрессовых переживаний дезадаптивных форм поведения, явно выраженным расстройством адаптации [3].

Кроме того, результатом интенсивных стрессовых переживаний очень часто становятся депрессивное и тревожное развитие личности, эмоциональное выгорание и низкая продуктивность в сфере межличностных, трудовых, учебных и профессиональных отношений. При отсутствии у субъекта стрессовых переживаний необходимой социальной поддержки или возможности получения медико-психологической помощи также

возможны витальные последствия, начиная от агрессивных реакций направленных вовне и до аутоагрессивных реакций, доходящих вплоть до суицидальных форм поведения.

Согласно данным многочисленных исследований лица, переживающие интенсивные стрессовые реакции вследствие травматического опыта, становятся одной из уязвимых и психически нестабильных категорий общества [12]. При этом данные лица также могут представлять серьезную угрозу социальному окружению, поскольку становятся невольными «ретрансляторами» пережитого ими же самими насилия и агрессии. К примеру, в рядах вооруженных сил США, как отмечают А.Г. Караяни и соавторы, наблюдается тревожная тенденция роста процента внеустановленных отношений, преступности и насилия, а военнослужащие, переживающие интенсивные стрессовые реакции очень часто становятся объектами обвинений в жестоких преступлениях против мирного населения и пытках военнопленных [4]. Все это обусловлено тем, что травматический опыт, сопряженный с интенсивным стрессом, в значительной степени может препятствовать обеспечению психологической безопасности личности и способствовать развитию нарушений во всех сферах человеческого функционирования, в том числе и вследствие повышенной агрессивности и враждебности к окружающим людям.

В этой связи, интенсивный стресс, как реакция на психотравмирующее событие сопровождается развитием эмоционально-личностных нарушений, в виде повышенной агрессивности, враждебности, склонности к суицидальным реакциям и насилию, а также навязчивыми идеями мести [6; 8; 10; 12; 16; 17; 18].

Исходя из всего вышесказанного, было проведено исследование, целью которого стало изучение специфики интенсивных стрессовых переживаний, проявляющихся посредством признаков посттравматического стресса у населения поствоенного региона (на примере жителей Чеченской Республики), а также выявление наиболее распространенных форм агрессивных реакций и побуждений и их взаимосвязей с феноменами посттравматического стресса.

Материал и методы эмпирического исследования. Эмпирическое исследование проводилось среди населения Чеченской Республики. Общая выборка состояла из 100 человек – 44 мужчин и 56 женщин в возрасте от 25 до 55 лет.

В качестве диагностических методик были использованы:

1. Шкала оценки влияния травматического события (адаптация Н.В. Тарабриной, 2001).
2. Клиника-демографическая карта (используется на базе психоневрологического диспансера Чеченской Республик для сбора социально-демографических данных и).
3. Опросник состояния, характеристики и ориентации гнева (ST.AXI) Ч.Д. Спилбергера.
4. Опросник личностной агрессивности П.А. Ковалева.

Изложение основного материала статьи. Итак, в рамках изучения специфики проявления интенсивных стрессовых реакций, способных вызвать значительные психические нарушения практически у любого человека были проанализированы уровни выраженности признаков переживания ПТС (при помощи методики Шкала оценки влияния травматического события). В результате проведенного анализа было выявлено, что 13% респондентов характеризуются высоким уровнем выраженности ПТС. При этом средний и низкий уровни переживания феноменов ПТС были отмечены у 51% и 36% респондентов соответственно ($\chi^2=21,980$; $p= 0,000$). Для сравнения, в исследовании, проведенном ранее среди населения ЧР, было выявлено, что высоким уровнем ПТС характеризуются до 22,9% респондентов [10; 11], а в исследовании, проведенном К.А. Идрисовым в период активной фазы контртеррористической операции, клинический уровень расстройства был выявлен у 31,2% обследованных [3].

Вместе с тем учитывая то, что переживание травматических событий сопряженных интенсивным стрессом может сопровождаться развитием определенных деструктивных когний, в частности идей мести и желаний отомстить обидчикам (прямым или косвенным) был проведен опрос (при помощи клиника-демографической карты), направленный на выявление наличия соответствующих идей и способов реализации их в жизни. В результате данного опроса и статистической обработки полученных данных с применением метода-контент анализа было выявлено, что до 83% респондентов, по их собственному признанию не имеют как-ких либо идей мести. В то время как 14% респондентов указали о наличии субъективно слабовыраженной идеи мести, а 3% респондентов отметили сильную выраженность идей мести. При этом 22% опрошенных респондентов указали в клиника-демографической карте, что им удалось реализовать идею мести, тогда как 20% опрошенным (по их собственному признанию) не удалось осуществить замысел мести, а 7% указали о планировании и вынашивании соответствующих замыслов в настоящем времени.

Вместе с тем, на вопрос о предпочитаемых в планировании способах реализации идеи мести, 11% респондентов выбрали вариант «физическая расправа с обидчиком», 17% - «морально-психологическое унижение», 2% - «навредить самому себе на зло другим» и 7% рассматривают иной вариант. При этом большинство опрошенных указали об отсутствии у них планирования конкретных способов мести.

В то же время в ответе на вопрос о конкретном способе реализации идеи мести только 6% респондентов признались в том, что они реализовали идею мести посредством приложения определенных усилий и действий, направленных на морально-психологическое унижение объекта мести.

Далее, в соответствии с целью исследования, для выявления наиболее распространенных форм агрессивного поведения среди респондентов был проведен ранговый анализ (при помощи непараметрического критерия Фридмана) выраженности параметров личностной агрессивности (по опроснику личностной агрессивности П.А. Ковалева).

Ранговые показатели выраженности личностной агрессивности респондентов (N=100)

Шкалы личностной агрессивности	Средний ранг	Присвоенный ранг	X2 и P-значимость
<i>Вспыльчивость</i>	5,07	2	$\chi^2=97,355$ $P=0,000$
<i>Мстительность</i>	3,83	7	
<i>Нетерпимость к чуждому мнению</i>	4,43	4	
<i>Подозрительность</i>	4,44	3	
<i>Обидчивость</i>	3,81	8	
<i>Склонность к неуступчивости</i>	4,00	6	
<i>Склонность к компромиссу</i>	6,43	1	
<i>Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения</i>	4,01	5	

Как видно из результатов анализа (см.табл.1) среди респондентов наиболее преобладающей формой поведения в ситуациях сопряженных с агрессивным воздействием оказалась *склонность к компромиссу*. При этом также достаточно высокие показатели имеют среди респондентов показатели *вспыльчивости* и *подозрительности*, которые расположились по уровню выраженности на втором и третьем месте соответственно. В то же время, *склонность к неуступчивости*, *мстительность* и *обидчивость* оказались наименее выраженными формами агрессивных личностных проявлений среди респондентов (у данных переменных наиболее низкие ранговые показатели). При этом показатели шкал *нетерпимость к чуждому мнению* и *склонность к наступательности* (атакующему стилю поведения и общения) имеют относительно средние показатели выраженности по сравнению с другими шкалами опросника личностной агрессивности П.А. Ковалева.

Вместе с тем, для изучения особенностей проявления агрессивных реакций в контексте идеи мести, были проанализированы (при помощи критерия Кракела-Уоллиса) показатели выраженности шкал опросника личностной агрессивности П.А. Ковалева. В результате проведенного анализа были выявлены достоверные различия в зависимости от субъективного уровня выраженности у респондентов идеи мести только по двум шкалам указанного опросника – шкала подозрительности и шкала склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения.

Таблица 2

Ранговые показатели выраженности личностной агрессивности респондентов с учетом субъективной оценки выраженности идеи мести (N=100)

Переменные личностной агрессивности	Идеи мести	Средний ранг	X2 и P-значимость
<i>Подозрительность</i>	отсутствует	47,35	$\chi^2= 6,267$ $P=0,044$
	слабо выражена	63,89	
	сильно выражена	75,17	
<i>Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения</i>	отсутствует	47,48	$\chi^2=5,749$ $P=0,056$
	слабо выражена	63,39	
	сильно выражена	74,00	

Как показал анализ (см.табл.2), статистически значимые различия в зависимости от субъективного уровня выраженности у респондентов идеи мести имеют только такие переменные личностной агрессивности, как *подозрительность* и *склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения*, которые наиболее преобладающими оказались у респондентов указавших о сильно выраженном желании отомстить.

Так как интенсивный стресс, как показывает клиническая практика, очень часто обусловлен фактом переживания индивидом событий, выходящих за рамки обычного человеческого опыта (угроза жизни и здоровью, как самого индивида, так и других людей) и сопряжен развитием различных психопатологических реакций, в том числе агрессивного характера, в рамках настоящего исследования были изучены параметры выраженности агрессивных реакций респондентов в зависимости от пережитого в прошлом травматического опыта.

Так, при анализе показателей выраженности личностной агрессивности и характеристик гнева в зависимости от пережитых респондентами психотравмирующих событий были выявлены достоверные различия только по отдельным переменным, которые отражены в таблице 3 (в наглядной статистике приведены только данные обладающие определенной достоверностью).

Ранговые показатели выраженности личностной агрессивности респондентов с учетом субъективной оценки выраженности идеи мести (N=100)

Шкалы агрессивности	Виды психотравмирующих событий, пережитые респондентами	Средний ранг	Х2 и Р-значимость
<i>Экспрессия гнева вовне*</i>	Травматический опыт отсутствует	54,71	$\chi^2=19,218$ $P=0,023$
	Пережили угрозу жизни	43,30	
	Ранения	61,19	
	Стали свидетелями насильственной смерти	24,83	
	Пережили ситуацию, связанную с насильственным лишением свободы	96,00	
	Пережили гибель близкого родственника	41,54	
	Родственник лиц пропавших без вести	68,75	
	Был свидетелем разрушения собственного дома	44,17	
	Пережили расстройство брака	85,50	
	Иные травмирующие события, связанные с угрозой жизни для других людей	9,50	
<i>Мстительность**</i>	Травматический опыт отсутствует	50,62	$\chi^2=18,615$ $P=0,029$
	Пережили угрозу жизни	46,11	
	Ранения	77,50	
	Стали свидетелями насильственной смерти	47,83	
	Пережили ситуацию, связанную с насильственным лишением свободы	63,50	
	Пережили гибель близкого родственника	40,27	
	Родственник лиц пропавших без вести	19,00	
	Был свидетелем разрушения собственного дома	68,67	
	Пережили расстройство брака	52,75	
	Иные травмирующие события, связанные с угрозой жизни для других людей	15,25	
<i>Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общению**</i>	Травматический опыт отсутствует	41,72	$\chi^2=16,749$ $P=0,053$
	Пережили угрозу жизни	47,64	
	Ранения	76,00	
	Стали свидетелями насильственной смерти	44,17	
	Пережили ситуацию, связанную с насильственным лишением свободы	95,50	
	Пережили гибель близкого родственника	48,02	
	Родственник лиц пропавших без вести	44,25	
	Был свидетелем разрушения собственного дома	26,50	
	Пережили расстройство брака	76,25	
	Иные травмирующие события, связанные с угрозой жизни для других людей	44,50	

* Опросник состояния, характеристики и ориентации гнева (STAXI) Ч.Д. Спилбергера,

**Опросник личностной агрессивности П.А. Ковалева

Как показал проведенный анализ, *экспрессия гнева* вовне, оказалась наиболее преобладающей у респондентов переживших ситуацию, связанную с насильственным лишением свободы и расстройством брака соответственно. В то же время, *мстительность*, как агрессивно-побудительная реакция преобладающей оказалась у респондентов переживших ранения и ставших свидетелями разрушения собственного дома. При этом данная характеристика агрессивной реакции наименее выражена у родственников лиц пропавших без вести.

И наконец, *склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общению* более преобладает у лиц, которые пережили ситуацию, связанную с насильственным лишением свободы и расстройством брака соответственно. При этом данная переменная наименее выражена у респондентов, ставших в прошлом свидетелями разрушения собственного дома.

Далее, в контексте всего сказанного выше, были также изучены особенности проявления агрессивных побуждений, с учетом выявления у респондентов уровня переживания интенсивного стресса (проявляющегося посредством признаков посттравматических реакций).

Ранговые показатели выраженности личностной агрессивности и состояния, (характеристики и ориентации) гнева респондентов с учетом уровней выраженности посттравматического стресса (N=100)

Шкалы агрессивности	Уровни ПТС	Средний ранг	X2 и P-значимость
Сиюминутное состояние гнева*	Низкий уровень ПТС	37,89	$\chi^2=11,721$ $P=0,003$
	Средний уровень ПТС	55,75	
	Высокий уровень ПТС	64,85	
Склонности к раздражительности и гневу*	Низкий уровень ПТС	40,58	$\chi^2=6,612$ $P=0,037$
	Средний уровень ПТС	56,29	
	Высокий уровень ПТС	55,23	
Экспрессия гнева внутрь*	Низкий уровень ПТС	40,22	$\chi^2=7,124$ $P=0,028$
	Средний уровень ПТС	56,18	
	Высокий уровень ПТС	56,69	
Обидчивость**	Низкий уровень ПТС	36,74	$\chi^2=18,641$ $P=0,000$
	Средний уровень ПТС	53,90	
	Высокий уровень ПТС	75,27	
Склонность к компромиссу**	Низкий уровень ПТС	57,75	$\chi^2=5,855$ $P=0,054$
	Средний уровень ПТС	49,12	
	Высокий уровень ПТС	35,85	

* Опросник состояния, характеристики и ориентации гнева (STAXI) Ч.Д. Спилбергера,

**Опросник личностной агрессивности П.А. Ковалева

Так, в результате проведенного анализа (по критерию Кракела-Уоллиса) было установлено, что такие агрессивные реакции и побуждения респондентов как *сиюминутное состояние гнева*, *экспрессия гнева внутрь* и *обидчивость* имеют тенденцию пропорционального роста в зависимости от уровня выраженности ПТС. Иными словами, чем выше уровень выраженности признаков ПТС, тем сильнее индивид может проявлять *сиюминутные гневные реакции*, *невправленные*, в том числе и на самого себя, а также *обидчивость*. В то же время, *склонность к раздражительности и гневу* более преобладает при среднем уровне выраженности признаков ПТС, а *склонность к компромиссам* имеет тенденцию пропорционального роста при снижении посттравматических признаков.

Таким образом, достоверно установлено, что переживание признаков посттравматического стресса обуславливает проявление отдельных состояний и реакций агрессивного характера. Подтверждающие данное утверждение факты были также получены в результате корреляционного анализа сопряженности признаков посттравматического стресса и переменных агрессивных реакций по методике Опросник состояния, характеристики и ориентации гнева (STAXI) Ч.Д. Спилбергера.

Таблица 5

Матрица показателей сопряженности состояния, характеристики и ориентации гнева и феноменов посттравматического стресса

Шкалы агрессивности		Индекс ПТС	Субшкала вторжение	Субшкала избегание	Субшкала физиологическая возбудимость
Сиюминутное состояние гнева	R	,344	,313	,316	,314
	P	,000	,002	,001	,001
Склонности к раздражительности и гневу	R	,254	,249	,211	,202
	P	,011	,012	,035	,044
Гнев-темперамент	R	,217	,228	,143	,198
	P	,030	,022	,157	,049
Гнев-реакция	R	,200	,182	,191	,134
	P	,046	,069	,057	,184
Экспрессия гнева внутрь	R	,268	,279	,257	,227
	P	,007	,005	,010	,023
Экспрессия гнева вовне	R	,018	,019	,037	-,016
	P	,856	,847	,713	,874
Контроль экспрессии гнева	R	-,156	-,101	-,155	-,151
	P	,121	,316	,123	,134

Примечание: R – коэффициент корреляции r-Спирмена; P – асимптотическая значимость сторон

Как видно из полученных данных корреляционного анализа (см.табл.5), достоверно установлено, что состояние *сиюминутного гнева*, *склонность к раздражительности* (и гневу) и *экспрессия гнева внутрь*, как формы проявления агрессивных побуждений личности положительно ассоциируются со всеми признаками посттравматического стресса. При этом переменная *гнев-темперамент* одновременно коррелирует с общим индексом ПТС и субшкалами вторжение и физиологическая возбудимость. А переменная *гнев-реакция* положительно взаимосвязана с показателями общего индекса ПТС и субшкалой избегания (любых действий и напоминаний о травме).

Вместе с тем, были обнаружены также определенные взаимосвязи между переживанием признаков посттравматического стресса (по Шкале оценки влияния травматического события) и личностными

характеристика агрессивности (по методике опросник личностной агрессивности П.А. Ковалева) респондентов. Полученные данные, обладающие статистической значимостью, для достижения лучшей наглядности отражены в рисунках 1 и 2.

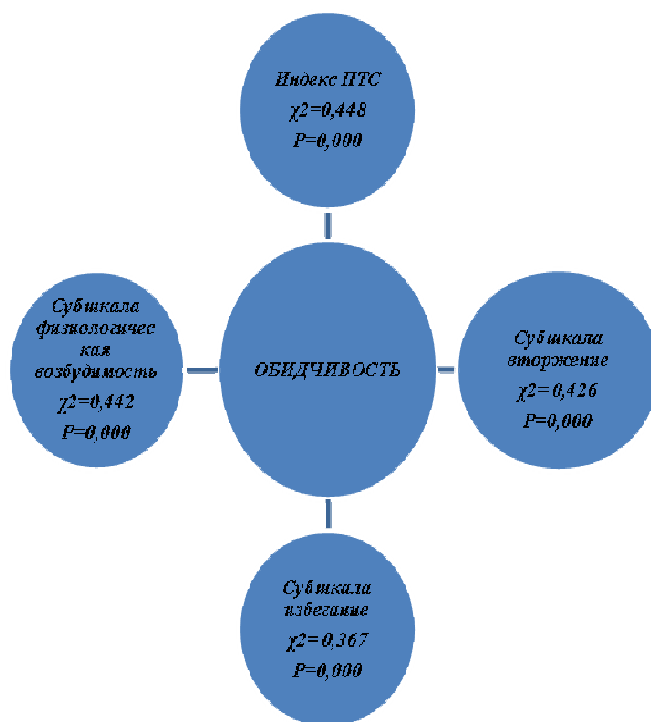


Рисунок 1. Показатели сопряженности переменной обидчивость и признаков ПТС



Рисунок 2. Показатели сопряженности переменных подозрительность и склонность к компромиссу и признаков ПТС

Как видно из результатов корреляционного анализа (рис. 1 и 2, на которых приведены только те данные, которые обладают статистической значимостью), выявлены достоверные взаимосвязи между признаками ПТС и такими личностными характеристиками агрессивного поведения респондентов как **обидчивость**, **подозрительность** и **склонность к компромиссу**. Выявленные коэффициенты корреляционной связи, таким образом, указывают на то, что обидчивость, как личностная особенность агрессивного поведения, может сочетаться развитием признаков вторжения, избегания и физиологической активности при ПТСР, а подозрительность может сопровождаться ростом, как признаков избегания, так и общего индекса ПТС. При этом склонность к компромиссу при росте показателей ПТС может иметь тенденцию снижения.

Таким образом, на основе полученных данных исследования можно констатировать, что интенсивные стрессовые реакции лиц переживших психотравмирующие события, на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации характеризуются развитием признаков посттравматической патологии, которые сопровождаются ростом проявлением определенных агрессивных побуждений, имеющих как индивидуально-личностный характер, так и реактивную обусловленность.

Выводы. Выявлено, что на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации значительная часть респондентов (до 13% от общей выборки) характеризуются высоким уровнем ПТС, который может коррелировать клиническим уровнем выраженности ПТСР.

Среди агрессивных реакций и побуждений личности наиболее выраженными у респондентов оказались склонности с одной стороны к компромиссу, с другой - к вспыльчивости и подозрительности. При этом менее выражены личностные агрессивные реакции, проявляющиеся посредством неуступчивости, мстительности и обидчивости.

При этом установлено, что переживание признаков посттравматического стресса сопряжено с развитием таких агрессивных реакций и побуждений личности как обидчивость, подозрительность, сиюминутная склонность к гневу (раздражительности) и экспрессия гнева внутрь на фоне снижения склонности к компромиссу.

Достоверно установлено, что такие переменные личностной агрессивности, как подозрительность и склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения более преобладают у лиц с сильно выраженными идеями мести.

Выявлено, что наиболее популярной, и соответственно часто осуществляемой формой или способом реализации идеи мести среди респондентов является идея морально-психологического унижения обидчика, которая воспринимается респондентами, видимо, как самая жесткая мера наказания за содеянное против них деяние.

Литература:

1. Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. М.: Институт психологии РАН, 2010.
2. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Параметры психологического благополучия/неблагополучия при разном уровне психической травматизации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 2. С. 37–50.
3. Идрисов К.А. ПТСР в условиях длительной чрезвычайной ситуации: клиничко-эпидемиологические и динамические аспекты // Вестник Психиатрии и психологии Чувашии. Издательство: Чувашская ассоциация психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов (Чебоксары). 2011. №7. С. 21-34
4. Караяни А.Г., Караяни Ю.М., Зинченко Ю.П. Американская военная психология как область специальной практики. Национальный психологический журнал, 2014. № 1 (13) С. 65–73
5. Лазебная Е.О. Психологические детерминанты личностной безопасности субъектов опасных видов профессиональной деятельности // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 300–323.
6. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: «Когито-Центр», 2012. 206 с.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. Журавлева А.Л., Сергиенко Е.А. М.: «Институт психологии РАН», 2011. 512 с.
8. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М.: «Институт психологии РАН», 2009. 303 с.
9. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. В 2ч. Ч.2. Бланки методик. М.: Когито-Центр, 2007. 77 с. (Психологический инструментарий).
10. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Психологические последствия переживания интенсивного стресса участниками контртеррористической операции и гражданским населением. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. Москва, 2017. С. 179-192.
11. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации. Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 215-226.
12. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н. Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с. (Социокультурные аспекты национальной безопасности)
13. Хажуев И.С., Тарабрина Н.В. Социально-демографические факторы совладающего поведения лиц с опытом переживания стрессов высокой интенсивности. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. Москва, 2017. С. 456-469.
14. Харламенкова Н.Е. Половые и гендерные различия в представлениях о психологической безопасности // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 2. С. 51–60.
15. Hamama-Raz Y., Solomon Z., Cohen A., Laufer A. PTSD symptoms, forgiveness, and revenge among Israeli Palestinian and Jewish adolescents // Journal of Traumatic Stress. 2008. Vol. 21 (6)_P. 521–529.
16. Jakupcak M., Conybeare D., Phelps L., Hunt S., Holmes H.A., Felker B., Klevens M., McFall M.E. Anger, Hostility, and Aggression Among Iraq and Afghanistan War Veterans Reporting PTSD and Subthreshold PTSD // Journal of Traumatic Stress. 2007.Vol. 20. No. 6. P. 945–954.
17. Kunst M.J.J. PTSD symptom clusters, feelings of revenge, and perceptions of perpetrator punishment severity in victims of interpersonal violence // International Journal of Law and Psychiatry. 2011. № 34 (1) P. 362–367.
18. Lancaster S., Melka S., Rodriguez B. Emotional predictors of PTSD symptoms. Psychological Trauma: Theory, Research, and Policy. 2011. № 3 (4) P. 313–317.
19. McHugh T., Forbes D., Bates G., Hopwood M., Creamer M. Anger in PTSD: Is there a need for a concept of PTSD-related posttraumatic anger? // Clinical Psychology Review. 2012. № 32 (1). P. 93–104.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Л. И.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ	4
Акимова Т. Н.	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РОССИИ (ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД)	7
Алшувайли Х. Х. Кудрявцев М. Д. Турьгина О. В.	ОБОСНОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ АРБИТРОВ В РОССИИ И ИРАКЕ	9
Альтувайни А. Х. Кудрявцев М. Д. Иванов И. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	12
Андросова М. И. Петрова С. Ф. Попова С. Ю.	РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)	15
Артюхина М. С. Артюхин О. И. Усимова Д. Ю.	СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ	21
Бахлова Н. А. Виноградский В. Г.	ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАПРАВЛЕННАЯ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	24
Бекшаев И. А. Дьячкова Т. В. Берсенева И. А.	ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИН «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	27
Белова С. В. Краснокутская О. А. Хазыкова Т. С.	ДИАЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПОЗИЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ	31
Бобкова С. Н. Бобков Г. С.	МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Бойко М. В. Косарева А. Е.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НЕЯЗЫКОВЫЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ)	38
Бойкова О. В. Гвоздева О. В. Мухина З. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	40
Ваганова О. И. Лапшова А. В. Колтохина О. П.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	43
Вахрушева И. А.	К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	46
Веснина В. А. Осипов А. Ю. Стародубцева Н. В.	УВЕЛИЧЕНИЕ УРОВНЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	48
Винтаева Т. Н. Мишенькина Т. Ю.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК БАЗОВЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	53
Винтаева Т. Н. Чаладзе Е. А.	ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57

Воронцов С. В. Гольм Л. А. Осипов А. Ю.	СПОСОБЫ УВЕЛИЧЕНИЯ УРОВНЯ ПОВСЕДНЕВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ОБЗОР И АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ)	61
Горобец Д. В.	ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ВУЗА	65
Гузанов Б. Н. Федулова К. А.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	69
Двуреченская О. Н. Минеева Е. Д.	ОСОБЕННОСТИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	72
Елисеева Е. В. Кнютина И. И. Никонен О. Е.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УНИВЕРСИТЕТЕ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ	74
Зарипова З. Ф.	ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО»	78
Звягинцев М. В. Обыденников Г. А.	ЗАНЯТИЯ ТРАДИЦИОННЫМ КАРАТЭ И КОБУДО, КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ БОЕВЫХ ПРИЁМОВ БОРЬБЫ КУРСАНТАМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФСИН РОССИИ	80
Звягинцев М. В. Обыденников Г. А.	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ НА ОСНОВЕ КАРАТЭ-ДО И КОБУДО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ	84
Звягинцев М. В. Студеникина С. А.	АНАЛИЗ ТЕСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ СИСТЕМ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН	87
Зебзеева В. А. Пономарева М. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	90
Зулхарнаева А. В. Бадьяна О. М.	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КРУЖКА «ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ»	93
Иванушкина Н. В.	СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	96
Казаков А. В.	ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	99
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА	102
Карабанова О. Н. Озеров А. А. Мионов А. Г.	ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПРИНЦИП ТЕХНОЛОГИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	105
Карабанова О. Н. Бородулин П. С. Трескин М. Ю.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	107
Касимова Р. Ш. Сиразиева М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА	110
Качалкин А. А.	СИСТЕМАТИЗИРУЮЩИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗЕ	113
Коваленко В. И. Коваленко Е. В. Воронов Д. А.	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	116

Ковров В. В.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	119
Кондрашова Н. В. Лысиченкова С. А.	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА	121
Коноплянский Д. А.	ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА	125
Корнилова А. Г. Петрова С. Ф.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ	128
Кортаева М. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИГРОКОВ В РУССКУЮ ЛАПТУ	131
Котляров А. Д. Довнар А. Ю.	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ СПОРТИВОЙ ТРЕНИРОВКИ В КОНДИЦИОННОМ ПЛАВАНИИ С ЖЕНЩИНАМИ 30-40 ЛЕТ	135
Круподерова Е. П. Камзолова Л. А. Пахомова И. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ « ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	140
Круподерова К. Р. Бобров С. А. Калмин А. Р.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	144
Кряжева Е. В. Виноградская М. Ю.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	147
Кряжева Е. В. Виноградская М. Ю.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	150
Кудрявцев М. Д. Куцкель М. В. Иванов И. А.	АДМИНИСТРАТИВНАЯ ПРОФИЛАКТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	154
Лаврентьева Л. В. Корнева Т. А. Мададова К. Х.	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	157
Лапшова А. В. Цыплакова С. А. Преснова А. К.	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	160
Лапшова А. В. Грашина П. А. Уракова Е. А.	К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	163
Ларина И. П.	РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ	166
Мардашова Р. С. Хаертдинова Р. М. Коновалова Е. В.	ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ С РЕЧЕВЫМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	169
Матюхина Н. С.	ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И.С.КАЯ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ КРЫМСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВВ.	174
Минуллина Э. И.	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МВД: ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ	178
Миронова О. В. Галеева М. З. Калинкина Т. Е.	ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ МИРОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ	181
Михайлова Ю. А. Игдырова С. В.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	183

Никитина С. Е. Благовещенская А. А. Гутман Е. В.	СПЕЦИФИКА И ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	186
Нугуманова Л. Н. Яковенко Т. В.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ГП РФ «РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»	189
Ольховская Е. Б.	ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	192
Пак Л. Г. Каменева Е. Г.	КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	196
Панов Н. А.	ЦЕННОСТНО-ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	199
Пастушкова М. А. Саватеева О. В.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	202
Пересыпкина Л. Г. Широкова М. С.	ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	205
Петрунина М. А.	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	207
Питкин В. А. Тюпенькова Г. Е. Ворошилова И. С.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ СТУДЕНТА	209
Погребняк Н. Н.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ ЕВРОПЫ	211
Попова В. И.	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГНОЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СВОБОДА ВЫБОРА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	213
Протасова Е. В.	ФЕНОМЕН СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНЫХ ФОНДОВ УРАЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ	216
Сергеева М. Г. Салун С. Н. Коньшева Е. В.	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	220
Суслова Ю. В. Костерина Н. М.	ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА	224
Терентьев Ю. Ю.	СТРУКТУРА, СИСТЕМА ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ	227
Терентьев Ю. Ю.	ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ	230
Толкова Н. М.	АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	233
Харченко С. А.	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	235
Челнокова Е. А. Слюзнева К. В. Агаев Н. Ф. оглы	ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ИЛИ СПОРТОМ НА УМСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА И ЕГО УСПЕВАЕМОСТЬ	239

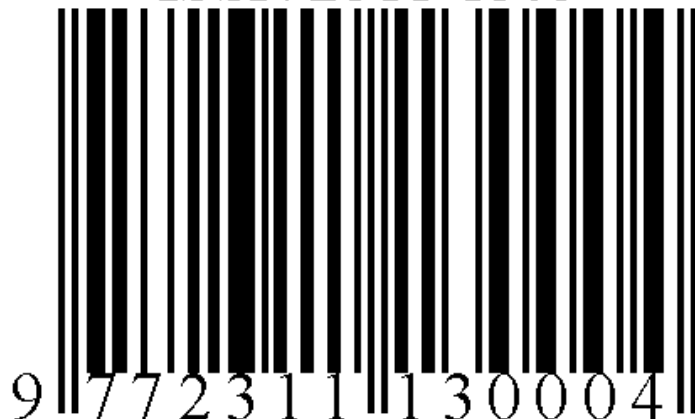
Черемисина А. А.	ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	242
Шамшович В. Ф. Фаткуллин Н. Ю.	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	245
Шелеметьева В. А.	ПРИНЦИПЫ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ	248
Шихматова Э. С.	СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА И ОТНОШЕНИЕ К ДЕТЯМ В КРЫМУ В ДРЕВНЕМ МИРЕ И ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ	250
Шкунова А. А. Шкунова В. К. Мартюхина М. Д.	КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ	254
Шурыгина В. В. Терентьева Е. А. Гатаулина А. Ф.	ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	258
Яковлева Н. Н. Александрова Е. А. Даморатская И. А.	СОЗДАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ РЕАЛИЗАЦИЮ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	260
Яшкова Е. В. Синева Н. Л. Исламова Г. И.	ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ	265
ПСИХОЛОГИЯ		
Барсуков А. В. Маркелова Т. В. Широкова А. А.	АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ	268
Варданын Ю. В. Гордеевцева М. А.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	271
Вовк В. Н. Журавлёв А. Д.	ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗНР	273
Волобуева Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	276
Гаранина Е. Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРИ ТЕРАПИИ ОЖИРЕНИЯ: ВЛИЯНИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ ТРЕВОЖНОСТИ	280
Гонохова Т. А. Благовская Е. В.	ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ПУТИ	282
Гонохова Т. А. Лукьяненко Т. И.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	285
Иксанова Г. Н.	ДИАГНОСТИКА ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	288
Кузнецов А. В.	ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У СТУДЕНТОВ, СОЧЕТАЮЩИХ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ С АКТИВНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	290
Мамонова Е. Б. Новикова Е. С.	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ УВЛЕЧЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ	294
Мельникова Н. В. Едиханова Ю. М.	ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ	298
Минуллина А. Ф. Таишева С. Ф.	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ У БУДУЩЕЙ МАТЕРИ И ОСОБЕННОСТЯМИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	302
Павленко И. В.	“ПЕРЕХОДНЫЙ” ТИП СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОВЕСТИ Н.С. ЛЕСКОВА “ВОИТЕЛЬНИЦА”	306

Савинова Т. В. Сюбаева Р. Р.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	310
Саидов А. А.	ГНЕВ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ	313
Соловьева О. В. Ортман И. В.	ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ	318
Сперанская А. В. Сытник О. А.	СТРУКТУРА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)	321
Хажуев И. С.	СПЕЦИФИКА ВЫРАБОТКИ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ НА ОТДАЛЕННОМ ЭТАПЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ	325
Хажуев И. С.	АГРЕССИВНЫЕ ПОБУЖДЕНИЯ И ИДЕИ МЕСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИВНОГО СТРЕССА	329

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 62. 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 23.01.2019. Сдано в набор 25.01.2019. Дата выхода 06.02.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 39,40.
Тираж 500 экз. Цена свободная.