Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят. Часть 2.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 01.02.2016. Подписано к печати 27.01.2016.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
50 (2)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 27 января 2016 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 50. – Ч. 2. – 248 с.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

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 29.12.2015 г. № 13-6518).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2016 г.

Для заметок

Рудакова О. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА **212**

Тимощук И. Г. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА: ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ПОНЯТИЯ **219**

Шамилова Н. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ К БЕРЕМЕННОСТИ И МАТЕРИНСТВУ **226**

Щербина С. М. АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УСПЕШНОСТЬЮ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ И ОСОБЕННОСТЯМИ Я-ОБРАЗА ФОСТЕРНЫХ МАТЕРЕЙ **232**

УДК: 351.74(477)

соискатель Басинский Андрей Михайлович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД

Аннотация. В данной статье выявлен ряд критериев и показателей уровня сформированности профессиональных компетенций специалистов спецподразделений ОВД.

Ключевые слова. Профессиональная компетентность, критерии профессиональной компетентности, мотивационно-ценностный критерий, когнитивно-информационный критерий, регуляторно-рефлексивный критерий, практически-деятельностный критерий.

Annotation. This article identified a number of criteria and indicators for the level of formation of professional competence of employees of special units OVD.

Keywords: Professional competence, criteria of professional competence, motivation and evaluative criterion, cognitive-information criterion, regulatory and reflexive criterion, almost-activity criterion.

Введение. Развитие российской государственности предъявляет повышенные требования к деятельности различных служб органов внутренних дел. Связанные с этим процессы происходят в условиях, когда особая угроза обществу возникла со стороны организованной преступности. Преступные сообщества достигли такого качественного и количественного уровня, при котором они стали отстаивать свои интересы не только перед конкурентами, но и перед государством. В связи с этим особая роль отводится специальным подразделениям и отделам, занимающимся профессионально задержанием, сопровождением и обезоруживанием лиц, совершивших преступления. Это, в свою очередь, поставило определенные задачи перед специальными подразделениями правоохранительных органов, квалификационный уровень, физическое развитие и здоровье которых зависят от научно обоснованной организации профессионально-прикладной физической подготовки.

Формулировка цели статьи. Заключается в уточнении критериев, показателей уровня сформированности профессиональной компетентности у специалистов спецподразделений ОВД.

Изложение основного материала статьи. Исследовалась на этапе переходного периода профессиональная подготовка следующих специальных подразделений милиции – «Сокол», «Беркут», «Грифон», «Титан» в процессе переходного периода присоединения Крыма к России . Из анализируемых специальных подразделений ОВД особое место занимает подразделение милиции особого назначения «Беркут», является высоко мобильным специальным подразделением, созданным для обеспечения правопорядка во время проведения общегосударственных, резонансных общественно-

политических, спортивно-зрелищных, культурно-массовых, религиозных мероприятий, для прекращения групповых нарушений общественного порядка и массовых беспорядков, ликвидации аварий, стихийных бедствий, а также осуществления физической охраны должностных лиц и отдельных граждан.

Подразделение быстрого реагирования «Сокол» Главного управления по борьбе с организованной преступностью Министерства внутренних дел Украины также является высоко мобильным специальным подразделением. Основной профиль его работы – выполнение задач по силовому обеспечению оперативно-розыскных мероприятий; проведение специальных мероприятий, направленных на прекращение деятельности бандформирований, организованных преступных группировок и их лидеров; задержание членов вооруженных преступных групп; освобождение заложников; участие в оперативных мероприятиях, антитеррористических операциях и в работе по физической защите источников оперативной информации. Специальные подразделения ОВД являются самостоятельными структурными формированиями, которые представляют собой единую целостную систему, имеющую специфическое назначение, определенный порядок функционирования и требующую качественной профессиональной подготовки. Подготовка, независимо от ее объекта, а также от уровня и специфики сфер реализации, характеризуется определенными принципами, которые имеют общий характер.

Подразделение милиции «Беркут» возникло и функционирует с момента создания патрульно-постовой службы, став в дальнейшем элитным специальным подразделением милиции. Подразделение «Беркут» является наследником отрядов милиции особого назначения (ОМОН) милиции СССР. В результате присоединения Крыма к Российской Федерации специальное подразделение «Беркут» Государства Украина было реорганизована в Отряд мобильный особого назначения «Беркут» РФ.

В результате реорганизации Крымских специальных подразделений ОВД большинство профессионально подготовленных специалистов из этих подразделений в дальнейшем изъявили желание продолжить службу в Крымском ОМОНе.

Эксперимент разделен на три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап начат по распределению бойцов на группы. Эксперименту подверглись бойцы территориальных специальных подразделений ОВД находящихся на территории Крыма на этапе перехода, так и проходящие обучение в Высших учебных заведениях МВД.

Всего в эксперименте приняло участие 167 человек: роты специального назначения полка «Беркут» – 46; сотрудников подразделения специального назначения ОВД «Сокол» – 28; роты спецподразделения судебной милиции батальона «Грифон» – 41; роты спецподразделения «Титан» – 52 сотрудника.

Учитывая вышесказанное, возникает необходимость оценки уровня их профессиональной компетентности.

Анализ научных трудов по квалиметрии (М. М. Калейчик, В. Н. Фомин) позволил нам уточнить понятие «критерии» и «параметры», на которые мы и опираемся в работе. [3]. Проанализируем основные наработки в этой области.

Критерии профессионального становления специалиста, исходя из особенностей личностного и профессионального развития, рассматривают в своих работах Г. М. Андреевой [1], А. А. Бодалева [2], Л. М. Митиной [4],

Сейтмеметова Э. А. **МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ** **133**

Скоробогатова М. Р. **ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ВО ФРАНЦИИ** **139**

Устинова Ю. Д. **СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ** **146**

Фетисов М. М. **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ФУТБОЛИСТОВ-СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ** **155**

Челышева И. Л. **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС «ЛИТЕРАТУРА» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ** **161**

Шкарлат Л. П. **РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА В СОЗДАНИИ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА** **168**

Ярая Т. А.
Рокотянская Л. О. **ОПЫТ РАБОТЫ СЕТИ ПЛОЩАДОК, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ** **176**

ПСИХОЛОГИЯ

Бенедик И. В. **ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ** **182**

Бруннер Е. Ю. **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ** **189**

Бура Л. В.
Чабанюк А. С.
Похвалитова О. А. **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ** **206**

Комурджи Р. З. **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ В ОРКЕСТРОВОМ КЛАССЕ** **64**

Кухарева Е. С. **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УУД** **70**

Ланковская Е. К. **АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «АНИМАЦИЯ», «АНИМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ** **76**

Макаренко Ю. В. **АВТОРСКАЯ ШКОЛА: ОБОСНОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ** **83**

Максимова Д. С. **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС** **91**

Маслов В. Н.
Кравчук А. Л. **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗ** **97**

Пирожкова А. О. **НАУЧНЫЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ** **103**

Пулина А. А. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА** **110**

Рамазанова Э. А. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: УСЛОВИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ** **121**

Светличный Е. Г. **КОНЦЕПЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ** **127**

А. К.Марковой [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], М. Шевандрина [6].

Некоторые ученые предлагают разрабатывать критерии и показатели становления специалиста исходя из требований к его деятельности.

Так, автор психологической концепции профессионализма А. Маркова выделяет следующие критерии диагностики: объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания; субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я» – концепция, установки, личностные особенности, которые необходимы для «осуществления всех сторон труда».

Итак, вышеупомянутые критерии выведены на основе требований, которые предъявляются к деятельности будущего специалиста. Этот подход возможен, но в практическом использовании является чрезвычайно громоздким, поскольку необходимо соотносить профессиональные умения, виды профессиональных позиций и психологические качества специалиста, а для объективности результата предполагается оценка самим специалистом и, как минимум, тремя независимыми экспертами.

Руководствуясь вышеизложенным, а также с целью выявления уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов спецподразделений ОВД, был определен ряд критериев и показателей: *мотивационно-ценностный критерий с показателями:* ценностное отношение к оперативно-служебной деятельности; сознательное стремление к добросовестному выполнению служебных обязанностей. *Когнитивно-информационный критерий с показателями:* наличие четких знаний правового поля и умение руководствоваться ими; наличие профессиональных умений и навыков действий при выполнении оперативно-служебных задач.

Практично-деятельностный критерий с показателями: умение применять на практике нормы закона; способность выполнять служебный долг независимо от собственных убеждений. *Регуляторно-рефлексивный критерий с показателями:* способность к оценке ситуации и прогнозирование ее разрешения; осознание возможных последствий непрофессиональных оперативных действий.

Показатели мотивационно-ценностного критерия проверялись с помощью тестов на профпригодность и разрешение ситуаций, связанных с деятельностью бойцов спецподразделения ОВД.

Проведенный анализ уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов спецподразделений ОВД по мотивационно-ценностному критерию (табл. 1) показал, что у респондентов экспериментальной группы зафиксированы следующие результаты: высокий уровень выявлен у 4,1% респондентов; средний уровень – у 7,1%; низкий уровень – у 71,6%; начальный уровень – у 17,2%.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по мотивационно-ценностному критерию

Уровни	ЕГ КГ			
	Констатирующий эксперимент		Констатирующий эксперимент	
	Лиц	%	Лиц	%
Высокий	7	4,1	5	3
Средний	12	7,1	13	7,8
Низкий	121	71,6	122	73,5
Начальный	29	17,2	26	15,7

В контрольной группе результаты распределились следующим образом: высокий уровень на констатирующем этапе экспериментальной работы выявлен у 3% бойцов; средний уровень – у 7,8%; низкий уровень – у 73,5%; начальный уровень – у 15,7%

Анализируя качественную составляющую, следует подчеркнуть, что большинство респондентов выявило достаточно низкий уровень мотивации к работе в спецподразделениях ОВД вообще, объясняя это страхом последствий работы в таких подразделениях. В рамках *когнитивно-информативного критерия* обучающим предлагали выполнить ряд заданий: составление плана решения определенной конфликтной ситуации в одной из сторон группы риска и тест на знание приказов, связанных с профессиональной деятельностью. Проанализируем результаты констатирующего обследования по указанному критерию (табл. 2).

Таблица 2

Результаты констатирующего эксперимента по когнитивно-информативному критерию

Уровни	ЕГ КГ			
	Констатирующий эксперимент		Констатирующий эксперимент	
	Лиц	%	Лиц	%
Высокий	5	3	6	3,6
Средний	11	6,5	12	7,2
Низкий	119	70,4	116	69,9
Начальный	34	20,1	32	19,3

Итак, в экспериментальной группе зафиксирован высокий уровень развития профессиональной компетентности в рамках когнитивно-информативного критерия у 3% бойцов. Средний уровень констатирован у 6,5% респондентов. Наблюдается низкий уровень у 70,4% и начальный – у

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Басинский А. М. — **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД** **3**

Бушева Ж. И. — **ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ СЕВЕРНОГО ГОРОДА** **10**

Глузман Н. А. — **ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ УРОКА В ИЗМЕРЕНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА** **17**

Гордиенко Т. П.
Гапонов А. И.
Смирнова О. Ю. — **РАСЧЕТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИКТ В СРЕДЕ MATLAB ПРИКЛАДНЫМ ПАКЕТОМ FUZZY LOGIC TOOLBOX** **26**

Дронова О. В. — **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ОДНА ИЗ САМЫХ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **35**

Ефимова В. М.
Скоромная Н. Н.
Яцкова Л. П. — **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ОСТЕОПОРОЗА У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ФАКТОРОВ РИСКА РАЗВИТИЯ** **42**

Зарединова Э. Р.
Литвинов Г. А.
Смайлова А. С. — **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ИСМАИЛА ГАСПРИНСКОГО: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ** **51**

Засека М. В. — **ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОСТОЯНИЕМ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ДЕВУШЕК В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ** **58**

материнского отношения к приемному ребенку. Центральная закономерность личностных особенностей матери может быть сформулирована следующим образом: на формирование успешного воспитания приёмного ребенка оказывают влияние: ее самооценка себя как фостерной матери.

Литература:

1. Бадинтер, Э. Мужская сущность: Пер. с фр. / Э. Бадинтер. — М.: Амальтея, - 1995. – 304 с.

2. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. / Д.В. Винникот - М.: Независимая фирма "Класс" - 1998. – 80 с.

3. Киселева Т. Г. Женский образ в социокультурной рефлексии: монография./ Т.Г. Киселева — М.: МГУКИ, 2002. — 231 с.

4. Кись О.. Материнство и детство в украинской традиции: деконструкция мифа / О. Кись // Социальная история. Ежегодник 2003. Женская и гендерная история / под ред. Н.Л. Пушкаревой. М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. - С. 156-172.

5. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М.Кляйн, С.Айзеке, Д. Райвери, П. Хайманн // Под редакцией ред. И.Ю. Романов. М.: 2001. - 512 с.

6. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Г.Г. Филлипова // Вопросы психологии. - 2001. - №2. - С. 22-37.

7. Филлипова, Л.Н. Социальное сиротство в современном российском обществе: дисс ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Г.Г. Филиппова. Ростов-на-Дону, 2004. 138 с.

8. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни Самоанализ. — М. Прогресс – Универс, 1993. - 220 с.

9. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология: учеб. пособие для студентов/ Л.Б. Шнейдер- Издательство: Деловая книга, 2000 – 768с.

10. Юнг, К. Г. Душа и миф: Шесть архетипов / К. Г. Юнг. — Киев; М., 1997. - 384 с.

20,1% опрошенных. В контрольной группе количество респондентов с высоким уровнем составило 3,6%, со среднем – 7,2%, низкий уровень наблюдается у 69,9% и начальный – у 19,3%.

Показатели *рефлексивно-регулятивного критерия* проверяли с помощью следующего диагностического инструментария: написание эссе и тест на работу с информационными источниками (необходимо найти проблемную информацию и предложить пути ее решения).

Анализируя данные табл. 3, следует отметить, что количество бойцов экспериментальной группы, которые имеют высокий уровень сформированности профессиональной компетентности, составляет 2,4% на констатирующем этапе эксперимента; средний уровень продемонстрировали 4,1% респондентов; низкий уровень имеют 72,2% сотрудников ОВД; количество респондентов, которые показали начальный уровень, составляет 21,3%.

Таблица 3

Результаты констатирующего эксперимента по рефлексивно-регулятивному критерию

Уровни	**ЕГ КГ**			
	Констатирующий эксперимент		**Констатирующий эксперимент**	
	Лиц	**%**	**Лиц**	**%**
Высокий	4	2,4	5	3
Средний	7	4,1	9	5,4
Низкий	122	72,2	119	71,7
Начальный	36	21,3	33	19,9

На этапе констатирующего эксперимента у 3% респондентов контрольной группы выявлен высокий уровень. Среднему уровню соответствуют 5,4% респондентов. Низкий уровень выявлен у большинства сотрудников спецподразделений ОВД – у 71,7%; начальный уровень зафиксирован у 19,9% респондентов.

Для проверки показателей *практически-деятельностного критерия* предложен опросник (самоконтроль собственного поведения в различных ситуациях); инсценировка проблемных ситуаций по профессиональной деятельности бойца спецотряда. Анализ результатов констатирующего среза по практически-деятельностному критерию (табл. 4) показывал, что у респондентов контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента не выявлено высокого уровня сформированности профессиональной компетентности.

Таблица 4

Результаты констатирующего эксперимента по практически-деятельностному критерию

Уровни	ЕГ КГ			
	Констатирующий эксперимент		Констатирующий эксперимент	
	Лиц	%	Лиц	%
Высокий	-	-	-	-
Средний	6	3,6	8	4,8
Низкий	121	71,6	113	68,1
Начальный	42	24,8	45	27,1

Средний уровень диагностирован у 3,6% бойцов, низкий – у 71,6% опрошенных и начальный – у 24,8% респондентов. В контрольной группе средний уровень зафиксирован у 4,8% сотрудников ОВД, низкий – у 68,1% бойцов, начальный – у 27,1% респондентов.

Проведенный анализ общего уровня сформированности профессиональной компетентности бойцов спецподразделений ОВД (табл. 5) показал, что количество респондентов экспериментальной группы с высоким уровнем профессиональной компетентности соответствует 2,4%, средний – 5,3% бойцов, 71,6% сотрудники ОВД имеет низкий уровень, начальный уровень выявлен у 20,7% респондентов.

Таблица 5

Общий уровень сформированности профессиональной компетентности бойцов спецподразделений ОВД

Уровни	ЕГ КГ			
	Констатирующий эксперимент		Констатирующий эксперимент	
	Лиц	%	Лиц	%
Высокий	4	2,4	4	2,4
Средний	9	5,3	11	6,6
Низкий	121	71,6	117	70,5
Начальный	35	20,7	34	20,5

В контрольной группе количество респондентов, которые находятся на высоком уровне, составило 2,4% опрошенных. У 6,6% бойцов выявлен средний уровень сформированности профессиональной компетентности. Низкий уровень зафиксирован у 70,5% сотрудников ОВД и начальный уровень – у 20,5% респондентов соответственно. Необходимо отметить, что после определения экспериментальной группы с помощью различных методов (наблюдение, беседы, опросы, изучение документов, обобщение независимых характеристик, анализ результатов деятельности) осуществлялось психологическое изучение сотрудников этих групп. Естественно, что в ходе

Таблица 3

Особенности образа хорошей приемной матери у фостерных матерей. Анкета «Портрет фостерной матери» (Uтеор = 825 для p = 0,05)

Респонденты/ Отношение	Отношение к воспитанию	Отношение к биологическим потребностям	Отношение к наказанию	Отношение к ответственности	Отношение к личностному росту
Фостерные матери с успешным опытом воспитания (58)	887	569	834	912	854
Фостерные матери с проблемами в воспитании (32)					

Как видно из таблицы 3., достоверные различия в образе хорошей приемной матери наблюдаются по всем шкалам кроме биологических потребностей. Так фостерные матери с успешным опытом воспитания детей указывают, что по отношению к ребенку нужно применять не только поощрение, но и наказание.

Группа женщин, имеющих проблемы в воспитании приемных детей, считает, что хорошая мать не должна злить детей, что ставит под сомнение сам процесс воспитания. В то же время 67% этих женщин навешивают им ярлыки: «воровка», «трус», «умственно отсталый».

Успешные матери предъявляют требования к своим педагогическим знаниям, умениям и навыкам, что стимулирует их личностный рост (тот, кто мало знает, малому может и научить. Отношение к личной ответственности также выражается по-разному в указанных группах: успешные приемные матери чаще принимают ответственность на себя.

Следует отметить, что в группе успешных приемных матерей у 87% женщин наблюдается реалистичное восприятие себя как хорошей приемной матери. В то же время во второй группе женщин реалистично воспринимают себя всего 23% респондентов.

Выводы:

1. Исследование самооценки женщин выявило высокую корреляцию идеальных рядов качеств, указанных фостерными матерями с успешным опытом воспитания приемных детей и педагогов (p=0,86). В то время как идеальный ряд качеств, составленный фостерными матерями с проблемами в воспитании приемных детей коррелировал с идеальным рядом биологических матерей (p=0,86).

2. Эмпирически выявленные закономерности, отражающие личностные особенности фостерной матери, позволяют нам судить об особенностях их

мере предпочтения указывают трудолюбие (19%), справедливость (14%), искренность (11%), доброта (9%). Приемные матери второй подгруппы также определяют аккуратность на первое место в 28% случаев. Мы считаем, что такое отношение к аккуратности вызвано требованиями социальных служб к месту проживания и внешнему виду детей, где одними из критериев благополучия ребенка являются содержание в чистоте его рабочего и спального места, одежды. Кроме того приёмные матери второй подгруппы на первых пяти позициях чаще указывают: заботливость (18%), отзывчивость (15%), жизнерадостность (14%), доброту (13%). Таким образом образ идеальной матери в сознании женщин, воспитывающих приемных детей, соответствует позитивному полюсу архетипа Матери.

Сравнительный анализ идеальных рядов указанных групп позволил выявить точки пересечения в составлении идеальных рядов каждой группы (рис. 1).

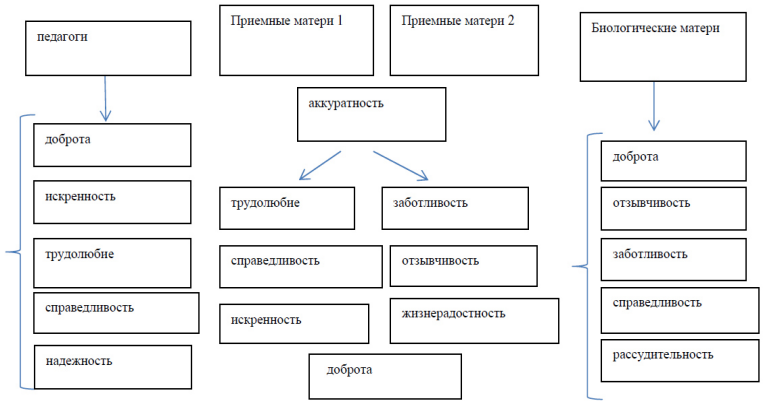


Рисунок 1. Идеальный ряд черт характера испытуемых разных групп

Следует отметить, что при определении идеального ряда качества, которые указывали на первых местах приемные матери первой подгруппы с успешным опытом воспитания детей, совпадали с идеальным рядом педагогов.

Анализ образа хорошей приемной матери по анкете «Портрет фостерной матери» у фостерных матерей выборки показал: успешные женщины указывают, что несут ответственность за приемных детей, что их нужно не только поощрять, но и наказывать. Кроме того женщины этой группы склонны к личностному росту.

Фостерные матери, имеющие проблемы в воспитании, акцентируют внимание в основном на обеспечении биологических потребностей приемных детей. Их больше волнует: накормлены ли дети, как они соблюдают режимные моменты (сон, прогулка, соблюдение личной гигиены, уроки).

Исследование образа хорошей приемной матери у фостерных матерей выявило следующие особенности Таблица 3.

данного этапа исследования проводились и специальные занятия с специалистами, задействованными для проведения эксперимента.Отдельные занятия по методике экспертного опроса, отбора критериев и показателей психологической готовности личного состава проводились с командирами подразделений и их заместителями, которые задействовались как эксперты для определения уровня сформированности психологической готовности групп испытуемых.

Выводы. Таким образом, констатирующее исследование показало насущную потребность в проведении специализированной работы по формированию профессиональной компетентности специалистов спецподразделений ОВД. Определены ряд критериев и показателей уровня сформированности профессиональных компетенций специолистов спецподразделений ОВД: а) *мотивационно-ценностный критерий с показателями* ценностного отношения к оперативно-служебной деятельности и сознательного стремления к добросовестному выполнению служебных обязанностей; б) *когнитивно-информационный критерий с показателями* наличия четких знаний правового поля и умение управлять ими и наличия профессиональных умений и навыков действий при выполнении оперативно-служебных задач; в) *регуляторно-рефлексивный критерий с показателями* способности к оценке ситуации, прогнозирования ее решения, осознания возможных последствий непрофессиональных оперативных действий; г) *практически-деятельностный критерий с показателями* умения применять на практике нормы закона и способности выполнять служебный долг независимо от собственных убеждений. Результаты исследования показали, что высокий уровень демонстрируют 2,4% респондентов экспериментальной группы, средний – 5,3% бойцов, низкий – 71,6%, начальный уровень – 20,7% специалистов ОВД. В контрольной группе количество респондентов с высоким уровнем показало 2,4% опрошенных, со средним уровнем – 6,6% бойцов, с низким уровем – 70,5% специалистов ОВД, с начальным уровем – 20,5% респондентов соответственно.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Бодалев, А. А. Психология о личности [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
3. Калейчик, М. М. Квалиметрия: учеб. пособие для вузов [Текст] / М. М. Калейчик. – М., 2003. – 200 с.
4. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6 – С. 55-63.
5. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. –400 с.
6. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

Педагогика

УДК 796.01:159.9

кандидат педагогических наук, доцент Бушева Жанна Ильдаровна
Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа-Югры
«Сургутский государственный университет» (г. Сургут)

ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ СЕВЕРНОГО ГОРОДА

Аннотация. Авторы изучали динамику показателей функциональной подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Предусматривалось вносить изменения в учебно-тренировочный процесс с целью оптимизации их функциональной подготовленности. В ходе исследования доказана эффективность использования элементов синхронного плавания для повышения функциональной подготовленности и двигательной активности детей 6-7 лет северного города.

Ключевые слова: двигательная активность, функциональная подготовленность, старший дошкольный возраст, северный город.

Annotation. The authors studied the dynamics of functional preparedness of preschool children. It was envisaged to make changes in the training process in order to optimize their functional preparedness. The study proved the effectiveness of using elements of synchronized swimming for optimization of functional preparedness and physical activity for children 6-7 years of the northern city.

Keywords: physical activity, functional preparedness, preschool age, the northern city.

Введение. Дошкольное детство – период в жизни человека, когда формируется здоровье, формируются жизненно важные локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движения, из элементов которой, впоследствии формируется вся двигательная деятельность человека [6, 11]. Одним из определяющих факторов формирования здорового поколения, способного к активной двигательной деятельности, учению, труду, было и остается физическое воспитание [5, 10, 15].

Трудно переоценить роль двигательной активности в расширении функциональных возможностей развивающего организма, в совершенствовании двигательной деятельности [8, 10, 13].

Под двигательной активностью нами понимается суммарное количество двигательных действий, выполняемых человеком в процессе повседневной жизни [15].

Двигательная активность – биологическая потребность организма, от которой зависит здоровье, физическое и индивидуальное развитие [9].

Физическая активность – целеустремленная двигательная деятельность человека, направленная на укрепление здоровья, развитие физического потенциала и достижение физического совершенства для эффективной реализации своих задатков с учетом личностной мотивации и социальных потребностей [4].

В отношении детей дошкольного возраста справедливее применять термин «двигательная активность» [3].

ответственность и следующим критериям: зависимость от мнения окружающих, реалистичность планов в отношении ребенка, отношение к проблемным ситуациям.

Экспертные оценки также осуществлялись в отношении приемных детей и предполагали следующие критерии: соответствие поведения ребенка социальным ожиданиям общества и стремление ребенка к конформизму. Рассматривались как ситуации семейного воспитания, так и школьное поведение.

Таблица 2

Исследование самооценки личности женщин выборки

Группа	Зани-женная	Адекватная	Завы-шенная	Конфликт-ная
Педагоги	25%	48%	15%	17%
Приемные матери с успешным опытом воспитания	25%	45%	16%	14%
Приемные матери с проблемами воспитания	31%	28%	19%	22%
Биологические матери	30%	32%	18%	20%

Как видно из таблицы 2, распределение самооценки приемных матерей, имеющих опыт успешной социализации, совпадает с распределением самооценки педагогов (χ^2 =7,8). В то же время распределение самооценки успешных биологических матерей ближе к распределению самооценки приемных матерей, имеющих проблемы в воспитании детей (p =0,05).

Представляет интерес качественный анализ результатов методики. Так при составлении ряда идеального педагога на первые пять позиций педагоги, работающие в детских домах и домах ребенка, выставляют: доброта (23%), искренность (18%), гуманность (17%), справедливость (9%), надежность(5%). По мнению педагогов, работающих в детских домах, идеальный воспитатель должен быть добрым, искренним, гуманным, справедливым и надежным. Надежность педагоги считают необходимым условием воспитания детей. Биологические матери в иерархии черт характера идеальной матери на первый план чаще всего выводят доброту (22%), отзывчивость (16%), заботливость (12%), справедливость (11%), рассудительность (5%).

В ходе исследования самооценки женщины как матери респондентам было предложено выбрать 20 из 48 черт характера, в наибольшей степени характеризующих идеальную мать. В 78% бланков на первом месте в идеальном ряду указана доброта, как наиболее важная характеристика приемной матери. В целом по выборке, идеальный ряд не содержал негативных личностных характеристик. Анализ идеальных рядов обеих подгрупп приемных матерей показал, что на первое место в иерархии, фостерные матери первой (успешной) подгруппы в 27% случаев ставят аккуратность. Эта характеристика не входила в первую десятку качеств педагогов и биологических матерей. Приемные матери первой подгруппы по

Таблица 1

Бланк анкеты «Портрет фостерной матери»

	Утверждение Хорошая приемная мать ….	Отметка о выборе	Наличие выделенных характеристик у Вас
1	Должна контролировать своих детей во всем		
2	Должна вовремя кормить детей		
3	Обязана научить ребенка какому-нибудь ремеслу, иначе он будет несчастным		
4	От плохого семени может вырасти хороший плод, если о нем заботиться как о хорошем		
5	Должна наказывать детей стыдом, а не кнутом		
6	Должна научить детей повиноваться		
7	Не должна злить детей		
8	Должна быть тем, кого хочет сделать из ребенка		
9	Тот, кто мало знает, малому может и учить		
10	Детей всегда поймет		
11	Должна не позволять им плакать		
12	Не имеет права на ошибку		
13	Должна разбираться в возрастной психологии		
14	Должна отрабатывать ровно столько, сколько ей платит государство		
15	Не несет ответственности за поступки ребенка		

Подсчет баллов по шкалам анкеты.

1. Воспитание: вопросы 10, 3 ,4.
2. Биологические потребности: вопросы 2,11,7.
3. Наказание 5,6,15.
4. Ответственность12,1,14.
5. Личностный рост 13, 9,8.

Полученные результаты сравнивались с оценками экспертов. В качестве экспертов привлекались психологи, социальные педагоги школ и социальных служб для семьи, детей и молодежи, имеющие опыт работы не менее пяти лет. Адекватность самооценки женщин определялась экспертами по следующим шкалам анкеты «Портрет фостерной матери»: воспитание, наказание,

Постоянное проживание в условиях Севера оказывает негативное влияние на растущий организм: продолжительная холодная зима, короткое жаркое лето, резкие перепады температуры и атмосферного давления, дефицит кислорода и ультрафиолета. Недостаток и ограничение двигательной активности может привести к патологическим сдвигам в организме [1, 7].

Все больше ограничивается двигательная активность детей, как в семье, так и в детском саду [8]: увеличивается продолжительность образовательных занятий с преобладанием статических поз, продолжительное времяпрепровождения за компьютерными играми и просмотром телепередач, нарушение и не соблюдение режима дня, отсутствие культуры здоровья и т.д.

Важной особенностью двигательной активности детей является ее зависимость от времени года. Сезонная зависимость суточной двигательной активности – общебиологическое явление, и ее необходимо принимать во внимание при организации физического воспитания дошкольников [8, 14].

Санитарными нормами предусматривается двигательная активность детей 5-7 лет в объеме 6-8 часов в неделю, однако в ходе многочисленных исследований в дошкольных образовательных учреждениях доказано, что удовлетворяется только 50-60% естественной потребности детей в движении [1, 7, 8, 9, 12].

Поиск эффективных форм и методов физического воспитания, повышения функциональной подготовленности и двигательной активности дошкольников, проживающих в специфических климатических условиях, является актуальным.

В данном возрастном периоде ведущим видом деятельности является игровая деятельность [1, 2, 5]. Игра – вид деятельности человека, состоящий из двигательных действий, творчески, прямо или косвенно отражающий явления окружающей его действительности (труд и быт людей, движения животных и птиц) и направленный на всестороннюю общую и специальную физическую подготовку [2, 4, 5, 9, 10, 12]. В процессе игры решаются образовательные, воспитательные и двигательные задачи. Образовательное значение имеют игры, родственные по структуре и характеру движений тем двигательным действиям, которые изучаются во время занятий легкой атлетикой, спортивными играми, плаванием и другими видами спорта [6, 10, 15].

Именно в данном возрасте на начальном этапе обучения является перспективным введение элементов синхронного плавания и игр-развлечений на воде. Высокая эмоциональность, музыкальное сопровождение, большое разнообразие интересных упражнений и элементов будут способствовать развитию плавательной подготовленности, развитию физических качеств и повышению двигательной активности [10, 12].

Синхронное плавание – один из видов спорта, включающий в себя элементы хореографии, художественной гимнастики и плавания. Синхронное плавание достаточно сложно для старших дошкольников, поэтому рекомендуется использование только его элементов.

В научно-методической литературе отсутствуют сведения об использовании элементов синхронного плавания для повышения функциональной подготовленности и двигательной активности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Формулировка цели исследования. Цель исследования – разработать и экспериментально доказать эффективность использования элементов

синхронного плавания в повышении функциональной подготовленности и двигательной активности старших дошкольников северного города.

В педагогическом эксперименте приняли участие 57 детей 6-7 лет: экспериментальная группа (ЭГ) – 38 детей, контрольная группа (КГ) – 19 детей.

В ЭГ занятия по плаванию велись с использованием элементов синхронного плавания и игр-развлечений на воде, в КГ – занятия проводились традиционной методике.

Нами проводилось исследование функциональной подготовленности детей старшего дошкольного возраста: плавательной подготовленности, общей физической подготовленности (ОФП) и гипоксические пробы.

В программу тестов входили следующие упражнения:

1) плавательная подготовленность: скольжение на груди (м), плавание кролем на груди (м);

2) ОФП: бег 30 м (с), прыжок в длину с места (см), наклон вперед сидя (см), поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине (кол-во раз);

3) гипоксические пробы: задержка дыхания на вдохе (проба Штанге, с), задержка дыхания на выдохе (проба Генчи, с), задержка дыхания на вдохе в воде (с), задержка дыхания на выдохе в воде (с).

Измерения проводили в начале и конце педагогического эксперимента.

Изложение основного материала статьи. Мы проводили исследование функциональной подготовленности и двигательной активности детей 6-7 лет на занятиях плаванием в условиях малогабаритного бассейна МБДОУ д/с № 76 «Капелька» г. Сургута ХМАО-Югра.

Функциональная подготовленность включала три составляющих компонента: плавательную подготовленность, общую физическую подготовленность и гипоксические пробы.

Результаты плавательной подготовленности детей 6-7 лет экспериментальной и контрольной группы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты плавательной подготовленности детей 6-7 лет (M±m)

Тесты	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	начало	конец	P	начало	конец	P
Скольжение на груди, м	4,21± 0,66	6,58± 0,26*	<0,05	4,32± 0,46	5,21± 0,33*	<0,05
Плавание кролем на груди, м	1,74± 0,10	3,28± 0,14**	<0,05	1,63± 0,11	2,15± 0,14**	<0,05

*Примечание: *, ** - достоверность отличия результатов между ЭГ и КГ по одному показателю на конец эксперимента*

При межгрупповой сравнительной характеристике на начало

Эмпирическую базу исследования составили следующие методы: метод экспертных оценок для определения внешних показателей успешности семейной социализации; методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; авторская анкета «Портрет фостерной матери».

С целью получения информации по образу «Я» у фостерных матерей нами был разработан и предложен респондентам блок вопросов, который давал возможность оценки соответствия образа «Я» приемной матери с ее представлением об образе «Я» хорошей приемной матери. Эти блоки вопросов составили авторскую анкету «Портрет фостерной матери».

Женщинам предлагались 15 утверждений, распределенных по следующим шкалам: воспитание, биологические потребности, наказание, ответственность, личностный рост. Из этих утверждений предлагалось выбрать 5 таких, которые соответствуют, по мнению респондента, образу хорошей приемной матери и оценить по десятибалльной шкале выраженность выделенной характеристики у себя лично.

Респондентам давалась следующая инструкция:

Прочитайте пожалуйста утверждения.

1. Выберите из них 5, которые соответствуют, по Вашему мнению, образу хорошей приемной матери.

2. В пустом столбце укажите наличие выделенных характеристик у Вас лично, используя десятибалльную шкалу: 1 балл – характеристика не выражена … 10 баллов - полностью мне соответствует.

Утверждения приведены в таблице 1.

Т.Г. Киселева, описывая образ идеальной матери, указывает, что она (идеальная мать) обладает неординарным жизненным опытом, развитой интуицией по отношению к детям; добра, сострадательна, мудра; воспитатель по призванию; безусловно принимающая своих детей и все, что с ними связано. Идеальная мать любит своего ребенка изначально и, безусловно, он – член ее семейной системы, даже дистанционно. Она принимает его навсегда и не планирует быстрое расставание [3].

Таким образом, наличие большого количества степеней свободы от Святой до Чудовища, требования общества на разных этапах своего развития к осуществлению материнской роли вызывают внутреннюю конфликтность самого образа и могут затруднить идентификацию женщины себя как матери. Мы считаем, что именно с этим связано двойственность образа в славянской культуре: любящая, сострадающая, понимающая и наказывающая, довлеющая, контролирующая.

Результаты эмпирического исследования. На пилотажном этапе исследования нами была сформирована выборка испытуемых, в которую вошли 4 группы респондентов общей численностью 254 женщины в возрасте от 30 до 50 лет.

Первая группа – воспитатели и педагоги детских домов и школ, имеющие успешный опыт работы с детьми и стаж не менее одного года – 76 женщин. Успешность опыта определялась при помощи экспертных оценок администрации этих учреждений, родителей и учащихся, выраженных в результатах опроса.

Необходимость включения педагогических работников детских домов и школ в исследуемую выборку продиктована тем, что они выполняют по отношению к воспитанникам детских домов и школ не только педагогическую, но и частично материнские функции. С другой стороны фостерное материнство включает в себя не только фактор собственно материнства, но и требования к приемной матери как к воспитателю, который получает оплату за фостерную работу.

Вторую группу составили фостерные матери - 94 женщины. Из них 24 женщины, имеющие опыт приемного материнства не менее одного года. Имеют высшее образование – 14 женщин. Остальные респонденты имеют среднее и среднеспециальное образование, педагогическое образование имеют 3 женщины. Группа экспертов в лице школьных педагогов и социальных работников разделила выборку фостерных матерей на успешных (58 женщин) и неуспешных (36 женщин), с учетом следующих критериев: когнитивным (адекватные установки ребенка в отношении роли матери, педагога в его жизни, осознание правил и норм поведения в обществе, понимание значения школы для его дальнейшего роста); личностно-эмоциональным (эмоциональная близость с указанным взрослым, адекватная самооценка ребенка); поведенческим (нормативное поведение, уважительное отношение к старшим, неконфликтность).

В результате нами были выделены две группы: фостерные матери с успешным опытом социализации детей и фостерные матери с неуспешным опытом воспитания детей.

Третью группу, 84 женщины, составляли биологические матери, имеющие по экспертным оценкам педагогов, обучающих детей этих матерей, а также по самооценке самих матерей, успешный опыт воспитания собственных детей.

эксперимента достоверных отличий между ЭГ и КГ в показателях плавательной подготовленности обнаружено не было (p>0,05). На конец эксперимента в тесте «скольжение на груди» и «плавание кролем на груди» дети ЭГ достоверно превосходили сверстников (при p<0,05).

При внутригрупповой сравнительной характеристике наблюдалась положительная динамика в тестах плавательной подготовленности в обеих группах (при p<0,05).

Исследование общей физической подготовленности детей 6-7 лет ЭГ и КГ показало следующие результаты (табл. 2). Так, на начало эксперимента между ЭГ и КГ достоверные отличия в тестах общей физической подготовки отсутствуют (p>0,05).

Таблица 2

Результаты общей физической подготовки детей 6-7 лет (M±m)

Тесты	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	начало	конец	P	начало	конец	P
Бег 30 метров	7,91± 0,22	7,12± 0,12*	<0,05	7,96± 0,20	7,58± 0,13*	<0,05
Прыжок в длину	102,97 ± 2,87	112,54 ± 2,51**	<0,05	103,10 ± 3,38	107,42 ± 2,26**	<0,05
Наклон вперед сидя	6,25± 1,11	9,58± 0,88◊	<0,05	6,41± 0,93	7,52± 0,91◊	<0,05
Подним.-опускан. тул. из полож. лежа на спине	14,03± 1,03	18,00± 0,76◊◊	<0,05	14,13± 0,82	15,90± 0,82◊◊	<0,05

*Примечание: *, **, ◊, ◊◊ - достоверность отличия результатов между ЭГ и КГ по одному показателю на конец эксперимента*

Значимые достоверные отличия в результатах общей физической подготовки на конец эксперимента выявлены как внутри экспериментальной группы, так и контрольной. Положительная динамика наблюдалась в обеих группах (при p<0,05), однако, прирост показателей более значительный в экспериментальной группе.

При межгрупповой сравнительной характеристике на конец эксперимента достоверность отличия результатов между ЭГ и КГ выявлена во всех тестах общей физической подготовки (при p<0,05): «бег 30 м», «прыжок в длину», «наклон вперед сидя» и «поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине». Дети ЭГ превосходили своих сверстников по тестам общей физической подготовки.

Таким образом, дети 6-7 лет экспериментальной группы значимо (при p<0,05) превосходили показатели детей контрольной группы по всем тестам плавательной подготовленности и общей физической подготовки при

сравнении на конец эксперимента.

Нами проводилось исследование гипоксической устойчивости системы внешнего дыхания у детей 6-7 лет ЭГ и КГ (табл. 3).

Таблица 3

Результаты гипоксических проб детей старшего дошкольного возраста (M±m)

Тесты	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	начало	конец	P	начало	конец	P
Задержка дыхания на вдохе, с	9,21± 0,78	13,21± 0,83*	<0,05	8,89± 0,79	9,15± 0,71*	>0,05
Задержка дыхания на выдохе, с	6,74± 0,72	12,26± 0,64**	<0,05	6,32± 0,43	7,63± 0,49**	>0,05
Задержка дыхания на вдохе в воде, с	5,71± 0,67	10,21± 0,46◊	<0,05	5,29± 0,83	6,15± 0,89◊	>0,05
Задержка дыхания на выдохе в воде, с	3,34± 0,72	9,67± 0,42◊◊	<0,05	3,12± 0,72	4,43± 0,79◊◊	>0,05

*Примечание: *, **, ◊, ◊◊ - достоверность отличия результатов между ЭГ и КГ по одному показателю на конец эксперимента*

На начало эксперимента достоверных отличий между показателями гипоксических проб у детей ЭГ и КГ нами не выявлены (p>0,05).

На конец эксперимента достоверные отличия в гипоксических пробах выявлены только в ЭГ. Дети ЭГ значимо превосходили показатели детей КГ по всем тестам гипоксических проб (при p<0,05).

Выводы. Анализ научно-методической литературы показал, что рост заболеваемости и низкий уровень физического развития детей старшего дошкольного возраста, проживающих в северном городе, требует акцентирования внимания на вопросах повышения функциональной подготовленности и двигательной активности детей-северян. Все больше появляется научных работ, показывающих положительное влияние занятий плаванием на физическую и функциональную подготовленность детей, проживающих в условиях северного города. Однако до последнего времени эти данные не подкреплены долгосрочными лонгитюдными экспериментами.

Нами отобраны элементы синхронного плавания для повышения функциональной подготовленности и двигательной активности детей старшего дошкольного возраста с учетом их возраста, начального уровня физической и плавательной подготовленности.

Создан банк игровых заданий с элементами синхронного плавания для повышения функциональной подготовленности и двигательной активности

восприятием действительности, а так же образ «хорошей матери» формируется на основе опыта взаимодействия с собственной матерью [2].

Учитывая, что приемные дети некоторое время находились без родителей, к «зеркалу» предъявляется гораздо больше требований, чем просто адекватное отражение. Очевидно, стиль реагирования матери в стрессовых ситуациях является показателем адекватности «зеркала».

С точки зрения М. Кляйн, фантазии матери относительно беременности и ребенка могут вызывать дисфункцию отношений в диаде, нарушая нормальную привязанность [5]. В исследованиях К. Хорни отмечается, что отсутствие безусловного принятия ребенка со стороны матери может привести к неврозам [8]. Таким образом, хорошая мать в психоаналитической традиции – авторитетная, мудрая, добрая, эмпатийная, безусловно принимающая своего ребенка, имеющая позитивный опыт общения с собственной матерью. Плохая мать – злая, жестокая, отвергающая или безучастная, не принимающая своего ребенка.

Противоречивость образа матери, его зависимость от социума, интересным образом, проявляется в славянской культурной традиции. Образ матери связан с мифом об идеальном материнстве и восходит своими корнями к символу Руси, образу женщины-матери, отсюда и Матушка Русь, Россия – мать [4]. Идеальная мать, согласно такой постановке проблемы, всех защитит, объединит, соберет. В русских народных сказках чаще присутствует дихотомия мать- мачеха. Мать – добрая, хорошая, всех любит, защищает. Мачеха – ненавистная, злая, ведьма. Однако, у мачехи чаще всего есть собственные дети – их она любит-голубит, а неродных – уничтожает.

Однако исследования в области культурной психологии, проведенные О. Кись, выявили интересный факт: в славянской традиции материнская любовь и привязанность демонстрируется взрослым, а не маленьким детям [4]. В песенной культуре песен, где мать радуется маленькому ребенку мало, зато в фольклоре существуют достаточно поговорок, пословиц, отражающих отношение матери к умершим детям: «Умерло. Туда ему и дорога»; «Одно – в песок, другое – в мешок». Способность подрастающих детей работать делала их особо ценными в глазах родителей. Требования общества к матери были достаточно прозаичными: вырастить работника.

Таким образом, в славянской культуре образ матери также является неоднозначным. С одной стороны, Берегиня, Оранта, Идеальная Мать, Святая – образ, который декларируется на уровне государства. Мать при этом ориентирована как на процесс воспитания, так и на его результат.

С другой стороны, изменение требований и социальных норм повлекли за собою и трансформацию образа матери от идеальной матери в целом к достаточно хорошей матери данной эпохи, ориентированной на результат, упускающей детали процесса. Ретроспективно анализируя изменяющийся образ матери в течение нескольких столетий, Г.Г. Филлипова приходит к выводу, что материнство является лишь одной из социальных женских ролей, на нормативность которой оказывают влияние общественные нормы и ценности [6]; [7]. Изменение материнских установок влечет за собой и трансформацию понятия «норма материнского отношения». Образ идеальной матери вообще и образ достаточно хорошей матери данной эпохи также могут войти в противоречие, что может стать причиной формирования неосознанного комплекса вины у женщины.

и на результат. Именно поэтому она – мудрая, чуткая и воспитывающая богочеловека. Хорошая мать ориентирована на результат больше, чем на процесс. Главное – воспитать нормативного ребенка [6]; [7].

Приемная мать оказывается в ситуации неопределенности: с одной стороны требования общества – нормативный результат, с другой – повышенное внимание к процессу воспитания. Именно, отклонения в процессе воспитания, взаимодействия вызывают особое негодование со стороны социума.

Таким образом, приемная мать скорее воспитатель, чем мать, по сути. Мы считаем, что основной проблемой женщины, воспитывающей и родных и приемных детей становится проблема идентичности, осознания себя либо хорошей матерью, либо хорошим педагогом для всех детей в семье. В смешанной семье сложно быть одновременно хорошей матерью своим детям и не пытаться стать хорошей матерью для приёмных, а быть им воспитательницей. С другой стороны перенос внимания на неродных детей может вызвать чувство вины по отношению к собственным. Такая двойственность и неоднозначность осознания себя может привести к внутреннему конфликту личности.

Таким образом, в психологической литературе нет определенной сформированной модели хорошей приемной матери. Формирование Я-образа приемной матери в целом происходит в направлении образа идеальной матери, который конструктивно отличается от образа достаточно хорошей матери данной эпохи. Преобладание педагогического конструкта в образе приемной матери, с одной стороны, и ориентация на идеальный образ, с другой стороны, может привести к несформированности или искажению Я-образа приемной матери в силу неосознанности двойственности образа.

Именно желание соответствовать этим образам, может стать причиной неуспехов и проблем приемных матерей. Сказанное требует рассмотрения Я-образа женщин, принимающих детей в фостерные семьи.

Целью данной статьи является анализ взаимосвязи Я-образа фостерных матерей и их успешности в воспитании фостерных детей.

Изложение основного материала. Правильным для нашего исследования будет обращение к архетипу матери, предложенному К.Г. Юнгом [10]. На положительном полюсе указанного архетипа находятся магический авторитет феминности; мудрость и душевный подъем; любой полезный инстинкт или импульс; доброта; эмпатия и поддержка. На негативном полюсе – «все тайное, скрытое, темное; пропасть; мир мертвых; все, что пожирает, соблазняет и отравляет; все, что вызывает ужас и является неизбежным, как сама судьба» [10]. Двойственность архетипа подсказывает разные уровни его реализации в образе матери: добрая, мудрая волшебница, подруга, советник, злая мачеха, ведьма. К. Г. Юнг отмечает, что этот архетип в проекции на личную мать, придает ей мифологичность, авторитет, и наделяет ее особой властью.

Образ ужасной матери включает в себя нелюбовь к детям, отказ от заботы о них, девиантное поведение, и, как следствие, порицание общества. В исследованиях Т. Шишовой показана трансформация образа матери от Богоматери к Дьяволице в современной культуре, проанализированы последствия разрушения культа матери [9].

В.Д. Винникот в своих исследованиях указывает на то, что мать является зеркалом в глазах ребенка, обеспечивая ему нормальное развитие адекватным

старших дошкольников в условиях малогабаритного бассейна.

Экспериментальная проверка эффективности использования элементов синхронного плавания в повышении функциональной подготовленности и двигательной активности старших дошкольников показала следующие результаты:

- значимые достоверные отличия (при $p<0,05$) в результатах на конец эксперимента выявлены в экспериментальной и контрольной группах при внутригрупповых исследованиях в тестах по плавательной и общей физической подготовке детей 6-7 лет;
- прирост показателей в тестах плавательной подготовленности и общей физической подготовки был более значимый в экспериментальной группе (при $p<0,05$);
- при межгрупповом исследовании дети 6-7 лет экспериментальной группы значимо превосходили показатели детей контрольной группы по всем тестам плавательной и общей физической подготовки по сравнению на конец эксперимента (при $p<0,05$);
- на конец эксперимента достоверные отличия в гипоксических пробах выявлены только в экспериментальной группе (дети экспериментальной группы значимо превосходили показатели детей контрольной группы по всем тестам гипоксических проб, при $p<0,05$).

Таким образом, выявлено содержание и обосновано использование элементов синхронного плавания в повышении функциональной подготовленности и двигательной активности детей-северян дошкольного возраста.

Результаты исследования свидетельствуют о существовании региональных особенностей в функциональных показателях и двигательной активности детей 5-7 лет, что следует учитывать при разработке учебных программ по физическому воспитанию дошкольников, проживающих в специфических климатических и неблагоприятных экологических условиях северного города.

Результаты настоящего исследования внедрены в педагогическую практику МБДОУ д/с №76 «Капелька» г. Сургута.

Литература:

1. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: методическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 112 с.
2. Исаенко Ю.М. Двигательная активность и развитие личности дошкольника: мат-лы Междунар.науч.-практ.конф. – Белгород: Белгородский РИПК и ППС, 2007. – С.60-64.
3. Каримов В.Р. Структура и компоненты двигательной самостоятельности старших дошкольников // Педагогическое образование в России. – 2013. - № 6. – С. 220-224.
4. Комков А.Г. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физической культуры. – 2003. - № 3. – С. 5-8.
5. Осокина Т.И., Чунтова В.А. Физическое воспитание детей на Севере: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.
6. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 256 с.

7. Снигур М.Е. Влияние различных режимов двигательной активности на физическое здоровье детей старшего дошкольного возраста в условиях Среднего Приобья // Омский научный вестник. – 2009. - №6 (82). – 180-182.

8. Снигур М.Е. Режим двигательной активности детей 6-7 лет в гипокомфортных условиях Среднего Приобья // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 7 (101). – С. 131-137.

9. Сухарев А.Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – С. 5.

10. Goldfield G.S., Harvey A., Grattan K., Adamo K.B. Physical Activity Promotion in the Preschool Years: A Critical Period to Intervene // International Journal of Environmental Research & Public Health. – 2012. – № 9. – Pp. 1326-1342.

11. Hinkley T., Salmon J., Okely A.D., Hesketh K., Crawford D. Correlates of Preschool Children's Physical Activity // American Journal of Preventive Medicine. – 2012. – №43. – Pp. 159-167.

12. Ismael N.T., Lawson L.M. The Impact of Preschoolers' Gender and Sensory Preferences on Physical Activity Levels during Play // The British Journal of Occupational Therapy. – 2012. – №75. – Pp. 429-435.

13. Niederer I., Kriemler S., Zahner L., Burgi F., Ebenegger V., Marques-Vidal P., Puder J.J. BMI Group-Related Differences in Physical Fitness and Physical Activity in Preschool-Age Children: A Cross-Sectional Analysis // Research Quarterly for Exercise & Sport. – 2012. – №83. – Pp. 12-19.

14. Shen B., Alexander G., Milberger S., Jen K.L. An Exploratory Study of Seasonality and Preschoolers' Physical Activity Engagement // Journal of Physical Activity & Health. – 2013. – №10. – Pp. 993-999.

15. Tremblay L., Boudreau-Lariviere C., Cimon-Lambert K. Promoting Physical Activity in Preschoolers: A Review of the Guidelines, Barriers, and Facilitators for Implementation of Policies and Practices // Canadian Psychology. – 2012. – №53. – Pp. 280-290.

distorted self-image from the foster mother due to unawareness Dually. The desire to conform to these images may cause problems and failures of foster mothers.

Keywords: I image adoptive mother, a good foster mother, identity, duality, the success of family education.

Введение. В культурологической традиции к образу матери обращается М. Мид, указывая на безусловную любовь матери к своему ребенку, которая дает чувство защищенности, безопасности, как на характеристику, свойственную матерям в целом. Э. Бадинтер, проанализировав историю материнских установок на протяжении четырех столетий, приходит к выводу о том, что образ матери не всегда занимает ключевые позиции, оказываясь тесно связанным с требованиями общества и лишенным своей биологической безусловной доминанты [1]. Неоднозначность образа матери не могла не повлиять на образ приемной матери. Если в сознании людей мать ассоциируется с доброй, ласковой, терпеливой, то приемная мать чаще всего занимает негативный полюс Ведьм, Мачех, Мегер. [10]

Анализ публикаций в средствах массовой информации подкрепляет негативный образ приемной матери – довлеющей, отбирающей жизнь Ведьмы, Мачехи. При этом соответственно, сравнение происходит с образом идеальной матери, а не хорошей для данной эпохи. Так, уже по отношению к приемной матери отмечается некоторая неоднозначность и предвзятость: от нее требуют соответствия идеальному образу, но воспринимают как негативный. При этом минуется стадия хорошей матери.

Мы считаем необходимым прояснение этого образа. Приемная мать находится несколько в иных условиях, чем мать биологическая. Поступление ребенка в фостерную семью нарушает равновесие семейной системы, но не меньше нарушает его уход из семьи в любой момент. Очевидно, в образе приемной матери должна быть склонность к обнулению, перезагрузке. Принятие ребенка в семью на определенный срок, риск возвращения его в биологическую семью в любой момент без согласия фостерных родителей, добавляет в образ приемной матери прежде всего черты воспитателя. Действительно, способность к обнулению мы можем наблюдать у воспитателей детских садов, педагогов. Для этой категории выпуск детей из садика, школы, их взросление, перевод в другую группу, сад, школу являются привычным и естественным процессом. Учитель, принимающий первоклассников, готов к их воспитанию и не испытывает чувства тяжелой утраты из-за выпуска их из школы. Фостерная семья является аналогом временного детского учреждения, возможно и требования к приемной матери могут быть пересмотрены. С этого момента начинаются противоречия, вызванные несовместимостью требований общества к приемной матери быть идеальной матерью, собственной модели хорошей матери и мнением социума о приемной матери как изначально плохой.

Идеальная мать не желает ухода (смерти, бродяжничества) своего ребенка, у матери и ребенка существует тесная связь. Однако, как показал теоретический анализ, уже в образе достаточно хорошей матери в славянской культуре появляется некоторое равнодушие, готовность к тому, что ребенок может покинуть семью по любым обстоятельствам – работа, смерть. Такие же характеристики хорошей матери обнаружила Г. Г. Филлипова при исследовании европейских культур. Идеальная мать ориентирована на процесс

5. Лукьянова О.М., Качалина Т.С., Воловик В.М. и др. Перинатальная психология: Хрестоматия. СПб., 2002. 476 с.
6. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. //Вопросы психологии. 2000. №5. С. 18-27.
7. Мурашко О.А. Психологические особенности проживания беременности //Репродуктивное здоровье женщины. 2004. № 2. С. 21-24.
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. Учебное пособие. М., 2003. 160 с.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
10. Филиппова Г.Г. Психологические особенности ранней беременности и их влияние на развитие репродуктивного поведения //Психологический журнал. 2001. № 3. С. 85-86.
11. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. СПб: Речь, 2003. 350 с.
12. Яцков А.А., Дьяченко Э.В., Каплан К.М., Менделевич В.Д. Адаптационный синдром у беременной женщины. Мн. 1994. 186 с.

Психология

УДК 159.923:316.6

преподаватель Щербина Сусанна Музекировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УСПЕШНОСТЬЮ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ И ОСОБЕННОСТЯМИ Я-ОБРАЗА ФОСТЕРНЫХ МАТЕРЕЙ

Аннотация. Автором анализируется двойственность и неоднозначность Я-образа фостерных матерей. Рассматривается проблема идентичности приемной матери, осознания себя либо хорошей матерью, либо хорошим педагогом для всех детей в семье. Делаются выводы о преобладании педагогического конструкта в образе приемной матери. Так же автор приходит к выводу о том что, педагогическая составляющая с одной стороны, и ориентация на идеальный образ, с другой стороны, приводит к несформированности или искажению Я-образа у приемной матери в силу неосознанности двойственности образа. Именно желание соответствовать этим образам, может стать причиной неуспехов и проблем приемных матерей.

Ключевые слова: Я-образ приемной матери, хорошая приемная мать, идентичность, двойственность, успешность семейного воспитания.

Annotation. The author analyzes the ambivalence and ambiguity of the image Ya foster mothers. The problem of the identity of the adoptive mother, self-awareness or a good mother or a good teacher for all children in the family. The conclusions about the prevalence of pedagogical construct the image of the adoptive mother. As the author comes to the conclusion that educational component on the one hand, and focus on a perfect image, on the other hand, leads to the unformed or

Педагогика

УДК: 37.091.3

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ УРОКА В ИЗМЕРЕНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье раскрыты особенности постановки цели в процессе проектирования урока, который обеспечивает достижение результатов, соответствующих идее компетентностного подхода в сфере общего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, цель урока, стандарт, компетенции.

Annotation. The features of setting goal in the process of planning of the lesson, which provides the achievement of proper results to the idea of competence approach in the field in the sphere of general education are exposed in the article.

Keywords: competence approach, the purpose of the lesson, the standard, competence.

Введение. В современных условиях общественного развития Российской Федерации все большее значение приобретает компетентностный подход к определению целей и задач образовательной деятельности. А потребность в точности целеполагания в наибольшей степени проявляется именно в педагогической науке, где цель по праву принадлежит к центральным, векторным категориям. Выявление, формулировка, определение целей обучения является исходным компонентом создания педагогической концепции, необходимым условием деятельности каждой учебной системы, в том числе и компетентно ориентированной.

В период модернизации общего среднего образования урок остается ключевой формой организации учебного процесса. В отличие от традиционного урока, который отвечал требованиям обучения конца XX – начала XXI века, современный урок – это, прежде всего, урок на основе закономерной и принципов компетентностного подхода. Этот основополагающий вывод является обязательной нормой Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и, несомненно, реализовывается опытными педагогами во все времена существования школы как института обучения и воспитания. Однако, компетентностный подход к проектированию целей урока, все еще глубоко не осмыслен учителями-практиками Республики Крым, не стал повседневной педагогической практикой обычной школы Крымского региона, поскольку провозглашение новой нормы не означает автоматического изменения массовой практики. Самое сложное – перевод целей и ценностей в механизм, позволяющий замысел превратить в реальность. Овладение новым подходом учителем-практиком намного сложнее, чем освоение новых педагогических методов или

даже инновационных технологий. От учителя требуется пересмотреть методологические и методические основания, целевые установки своей профессиональной деятельности. Это не только самый тяжелый, но и самый важный момент. Так, компетентностный подход предполагает переориентацию деятельности учителя уже на стадии проектирования урока на принципы компетентностного подхода, ибо цель его принципиально меняется.

Формулировка цели статьи и задач. Исследование категории «цели обучения» приобрело особую актуальность в период реформирования системы образования Российской Федерации. Важные задачи в этой сфере определены Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы», Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы и другими образовательными документами. Теоретические основы становления и развития современной системы российского образования и воспитания обоснованы в исследованиях М. В. Богуславской, Б. С. Гершунского, П. Ф. Каптерева, М. Н. Скаткина, Г. Б. Корнетова, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, А. В. Мудрик, А. И. Пискунова. Урок как педагогический феномен исследовали известные педагоги и психологи: Е. Я. Голант, Б. И. Коротяев, Х. Й. Лийметс, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, И. П. Пидласый, А. Н. Сохор, С В. Яковлев. Сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций на школьных уроках исследуют В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, В. А. Ширяева, А. В. Хуторськой.

Компетентностный подход к определению целей общего образования представляет собой совокупность требований к формулировке системы целей, которая может быть рассмотрена с трех точек зрения – как система иерархическая, динамичная и вариативная.

Система целей в условиях общеобразовательной школы имеет иерархический характер, включая несколько уровней: общие цели школьного образования, цели каждой ступени школьного образования, цели изучения учебного предмета, цели темы и цели урока. Для реализации общих целей школьного образования необходимо обеспечить связи между целями различных уровней. Возникает вопрос о том, как надо задавать цели отдельного урока, чтобы в результате реализации целей тысячи уроков достичь общей цели школьного образования.

Система целей школьного образования имеет динамический характер. Меняется социальный заказ системе образования, меняются и ее цели. Поэтому формирование универсальных (ключевых) компетенций учащихся, как основная цель школьного образования, должна влиять и на постановку целей каждого отдельного урока. Но возникает проблема: что должно измениться: содержание целей урока или сам подход к определению целей урока?

Современные государственные образовательные стандарты при проектировании образовательного процесса исходят из необходимости учитывать особенности конкретной школы, состава учащихся. Это означает, что система целей должна иметь вариативный характер. Возникает еще один вопрос: чем могут отличаться цели уроков по одной теме, но в разных классах?

Представленные размышления и выделенные вопросы подчеркивают актуальность проблемы определения целей урока с позиций компетентностного подхода, чем и предопределяется **цель этой статьи** –

против сохранения беременности и рождения ребёнка; неудовлетворительные отношения беременной женщины с другими членами семьи (своими родителями, младшими сибсами, бабушками, дедушками и др.), взаимоотношения на работе [1, 2, 4].

Многие авторы выделяют как фактор, препятствующий адаптации к беременности – юный возраст будущей матери. Такая беременность отягощена факторами как нежеланности, так и «незаконности», которые могут стать определяющим, в связи с незавершенной сепарацией от родителей и незрелостью эмоционально-волевой сферы и ценностно-смысловых ориентаций личности. Как правило, беременность у юных мам является незапланированной, «неожиданной» как для нее самой, так и для ее окружения. Ведущее влияние на формирование окончательного решения юной беременной относительно исхода «неожиданной» беременности оказывают социально-экономические и психологические факторы. В принятии этого решения для девушки наиболее важны прочность отношений с отцом ребенка, наличие психологической и экономической поддержки со стороны родителей и отца ребенка, образовательный уровень, наличие работы, профессионально-образовательные устремления, жилищно-бытовые условия [3, 8, 9, 10].

Выводы. Таким образом, наряду с объективными причинами, нарушающими адаптацию к беременности и материнству, к которым относятся: акушерская и экстрагенитальная патология и нервно-психические расстройства женщины, нарушения физического и психического развития ребенка, а также сложные социальные и семейные обстоятельства, существуют и субъективные факторы, мешающие женщине успешно адаптироваться к материнству.

К субъективным, психологическим факторам относятся:

Во-первых, слабость или несформированность общих адаптационных механизмов женщины, что ведёт к невротическим формам реагирования и может проявиться в нарушении репродуктивной функции.

Во-вторых, незрелость мотивации рождения ребёнка и наличие внутриличностного конфликта, осложняющие принятие беременности, ребенка, материнства и затрудняющие формирование родительской позиции. Все это может усугублять невротизацию и соматизацию, особенно в сочетании со слабыми адаптационными механизмами.

Выявление указанных факторов в системе психологического сопровождения беременных женщин, имеющих трудности в адаптации к беременности и материнству даёт возможность определить мишени и стратегии психологической помощи беременным женщинам.

Литература:

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт. Петрозаводск: ИнтелТек, 2004. 350 с.

2. Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1993. № 4. С. 35-42.

3. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения //Психологический журнал. 2000. №2. С. 79-87.

4. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Ениколопов С.Н. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих новорождённых детей //Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31-36.

беременные женщины с нарушением течения беременности имеют ряд психологических особенностей. Эти особенности характеризуют их как личностно незрелых, имеющих нарушения полоролевой идентификации, дезадаптивные формы переживания стрессовых ситуаций в форме соматизации. Беременность и материнство, осложнённые современными социально-политическими и экологическими условиями, становятся для этих женщин сложной жизненной ситуацией, в которой остро проявляются присущие им дезадаптивные формы реагирования. Исследования психологической готовности к материнству (Г.Г. Филиппова, А.В. Жук, Т.В. Леус, В.И. Брутман, С.Ю. Мещеряков, О.П. Проскурняк, Н.О. Максимовская, и др.) показывают, что для женщин с нарушением течения беременности характерно наличие внутреннего конфликта, связанного с неготовностью принятия материнской роли, проявляющегося в глубокой внутренней неудовлетворённости и создающего ситуацию острой напряжённости. [1, 2, 4, 5, 7, 11].

На основе проведенных исследований И.Б. Каплун, Э.Г. Мжаванадзе, В.В. Абрамченко было отмечено, что наиболее стрессогенным фактором во время беременности является наличие хронических соматических заболеваний, а их обострение с последующей госпитализацией беременной женщины, является дополнительным стрессогенным фактором, неблагоприятно сказывающемся на психосоматическом статусе беременной женщины [1, с. 27].

О роли психического здоровья в полноценном становлении материнства свидетельствуют исследования психологов, психоаналитиков и психиатров (Козловская Г.В., Горюнова А.В., Асанова Н.К., Грив К., Тюнере К.). Погруженность матери в свою психическую болезнь практически не дает ей возможности реализоваться в качестве матери, получать удовольствие от взаимодействия с собственным младенцем.

Одним из важных факторов, определяющим отношение женщины к своей беременности и будущему ребенку, является желанность и нежеланность данной беременности. Мотивация сохранения беременности, главным образом, зависит от личностных особенностей беременной женщины, системы ценностных ориентаций в этот период, социальных установок общества, определяемых культурно-историческим временем, в котором она живет [1, с. 24]. В своих работах Ю.И. Барашнев показал, что в целях прерывания нежеланной беременности, на ранние периоды эмбриогенеза воздействует комплекс вредных факторов. Поэтому термин «нежеланный» ребенок подразумевает возможность у него различных аномалий развития тех или иных органов и систем [5].

У женщин вынашивающих нежеланную беременность, в силу монополярности аффекта – его сдвига в сторону негативных переживаний – характерное для беременных «особое состояние сознания» не формируется. Это приводит к тому, что «образ ребенка» не только не интериоризируется, но, напротив, психологически отторгается [4, с. 34].

Как отмечают многие исследователи в области перинатальной психологии, наиболее часто вызывают отклонения в становлении родительства и препятствуют адаптации женщины к беременности следующие социально-психологические факторы: не замужество, неудовлетворенность материально-бытовыми условиями, конфликтные ситуации в семье (нестабильность и угрожающий распад собственной семьи; протест мужа, близких родственников

обосновать особенности целеполагания проектирования урока, реализация которых обеспечит достижение результатов, соответствующих принципам компетентностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Понятие цели в общем смысле определяется в Философском энциклопедическом словаре [7] как «один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств». Такая трактовка определенным образом опирается на толкование Аристотеля, который определял цель как «то, откуда движение». Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что цель обучения – понятие более широкое, чем цель обучения, поскольку она входит в общую структуру цели образования, определяется на основе социального заказа общества школе и отражается в государственных документах, конкретизируясь впоследствии в учебных программах, учебниках, учебных пособиях и целях, определяемых для каждого урока.

Теоретические основы определения целей урока на базе советской школы можно свести к нескольким основным позициям.

До 50-х годов XX века урок представляет феномен с достаточно жесткой структурой. В 50-60-е годы происходит опровержения прежних представлений об уроке. Специалисты в области дидактики, педагогики, психологии, методики начинают исследовать «новый» урок, одновременно создавая теорию и практику современного урока и разрабатывая механизм его целеполагания.

В статье «Урок» в Педагогической энциклопедии, изданной в 1964 году [5, с. 388–391] сказано, что урок является органическим целым, с единой дидактической целью, которой подчинены все без исключения его элементы. В учебном пособии Н. А. Сорокина «Дидактика» [6], в числе основных требований к любому уроку называется четкость определения учебных задач урока, выделения из них главных и второстепенных (изучение нового материала или закона, повторение ранее пройденного материала, формировка умений и навыков, контроль успеваемости учащихся и др.). В монографии В. А. Онищука «Урок в современной школе» [4] отмечается, что в поурочном плане формулируются образовательные и воспитательные цели и задачи.

Однако, наиболее фундаментальное исследование урока было проведено М. И. Махмутовым и представлено ученым в монографии «Современный урок» [3]. Следует заметить, что эта работа в первом издании (1981 г.) была удостоена премии имени Н. К. Крупской, второе издание, исправленное и дополненное, вышло в 1985 году. Монография посвящена совершенствованию урока. На основе многолетних исследований и обобщения передового педагогического опыта автор предлагает свою концепцию современного урока, отвечающего требованиям развивающего обучения. М. И. Махмутов разработал структуру урока, описывая его основные элементы, среди которых выделены дидактические (образовательные), воспитательные и организационные требования к уроку, реализация которых предполагает определение задач урока в целом и его элементов [3].

Таким образом, теоретически используются два понятия «цель урока» и «задачи урока», разделяются образовательные и воспитательные цели и задачи и высказываются различные мнения о числе целевых установок урока (одна цель, несколько задач).

В практике целеполагания, отчасти под влиянием работ Ю. К. Бабанского по проблемам оптимизации процесса обучения [1], получило широкое распространение определение триединой цели урока – образовательной, воспитательной и развивающей (под которой чаще всего понималось формирование любых умений познавательной деятельности).

Реальная целенаправленность урока может существенно отличаться от заявленных целей и, в большинстве случаев, связана с формированием определенных знаний и приемов решения конкретных видов задач. Например, ставится и осуществляется цель: сформировать знания о квадрате. В этом случае предполагается, что учащиеся должны будут знать определения квадрата, его существенные и несущественные признаки, они смогут находить квадраты среди других геометрическим фигурам и не будут делать ошибки при выполнении чертежей. Но при этом остается «за кадром» вопрос о личностной значимости таких знаний и умений, о новых познавательных и геометрических представлениях ученика.

Еще одна черта, характеризующая практику целеполагания урока в практике школьного обучения, заключается в отсутствии четкой направленности целей урока: ожидание планируемых результатов относится ко всем и ни к кому конкретно, хотя всем понятно, что в одном классе учатся разные дети.

Практика определения целей урока в советской школе, существует и в школе постсоветской, несмотря на существенные изменения в целевых установках системы образования и в социальном заказе этой системе.

В пособии для студентов высших учебных заведений Ю. А. Коржевского «Анализ урока» (2000 г.) приведено следующее определение триединой цели: «Триединая цель урока – это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока; … это сложная составная цель, вбирающая в себя, три аспекта: познавательный, воспитательный и развивающий [2, с. 8–18].

Это дает основание говорить об устойчивом способе определения целей урока, при этом не имеет особого значения, о целях – декларируемых или реальных – говорится.

Любой способ определения целей урока можно рассматривать как ответ на вопрос об ожидаемых результатах на уроке.

Способ определения целей урока, сложившийся в традиционном обучении, заключается в определении основной дидактической цели урока и конкретизации усвоенной учащимися информации. При этом дидактическая цель урока обычно сводится к определению основного вида деятельности на уроке – изучении нового материала, закреплении, повторении. При этом речь идет о деятельности, которую организует учитель. Объем усвоенной информации, как правило, четко конкретизируется, переформулируется в более частные вопросы: знания (факты, понятия, причинно-следственные связи), которые должны усвоить ученики? Чему они должны научиться, какие приемы решения познавательных задач им нужно усвоить? Отношение к чему (явлению, событию, персонажу) учащиеся должны определить? Ответы могут быть даны на все или некоторые из этих вопросов, сводящиеся к перечню знаний, оценочных суждений, которые необходимо усвоить.

Этот способ определения целей урока основан на представлении об образовании как к процессу, при котором информация передается от учителя к

перинатальной психологии показал, что успешная адаптация к беременности коррелирует с успешной адаптацией к материнству (как удовлетворенность своей материнской ролью, компетентность, отсутствие проблем во взаимодействии с ребенком, успешное развитие ребенка) [9]. Для формирования психологических установок на материнство большое значение имеет образ собственной матери [4]. С психоаналитической точки зрения – это проблема идентичности, она фундаментальна для всех живых организмов, потому что изолированные индивиды не выживают и не размножаются. Отрицательный семейный опыт, во-первых, мешает нормальному формированию женской идентичности, с установкой на здоровое материнство, а во-вторых, порождает внутриличностный конфликт между инстинктивным желанием материнства и отсутствием положительного восприятия родительства внутри семьи. С точки зрения перинатальной психологии и психотерапии недостаток адекватного эмоционального опыта «родовых», семейных «корней» приводит к пониженной витальности плода, что в сочетании с проблемами матери и проявляется в виде трудностей вынашивания беременности [1].

Для более полного изучения адаптации женщины к беременности рассматривается индивидуальный онтогенез материнства, который проходит несколько этапов, где и осуществляется естественная психологическая адаптация женщины к материнской роли [9, с. 78].

В своей концепции, разработанной на основе эволюционно-системного подхода, Г.Г.Филиппова рассматривает материнство как материнскую потребностно-мотивационную сферу и выделяет следующие этапы:

1. Этап взаимодействия с собственной матерью в раннем онтогенезе.
2. Игровой этап и взаимодействие со сверстниками.
3. Этап нянчания.
4. Этап дифференциации мотивационных основ половой и родительской (в данном случае – материнской) сферы поведения.
5. Этап конкретизации онтогенетического развития материнской сферы в реальном взаимодействии с ребенком.
6. Завершающий этап развития материнской сферы.

Г.Г.Филиппова подчеркивает, что беременность является критическим периодом жизни женщины, стадий полоролевой идентификации, особой ситуация для адаптации. В период беременности у женщины актуализируются неизжитые детские психологические проблемы, личностные конфликты, проблемы во взаимодействии со своей матерью. В переживаниях беременности играют роль особенности модели материнства своей матери, адаптация к супружеству и другие факторы. В динамике личностных изменений отмечается инфантилизация, обострение внутриличностных конфликтов, повышение зависимости и уровня тревожности [9, с. 109].

Для обеспечения нормального, двустороннего функционирования системы «мать – дитя», нормального формирования материнства, требуется психическое и физическое здоровье будущей матери.

Исследование психологических особенностей беременных женщин с гестозом, привычным невынашиванием, имеющих экстрагенитальные заболевания, нарушающие физиологическое течение беременности (И.М. Лукьяненко, Н.В. Даниленко, Т.А. Шелудченко, Ю.М. Мальована, Г.И. Брехман, В.В. Абрамченко, Н.П. Коваленко и др.) показали, что

психологический (амбивалентное отношение к будущему ребенку и материнству, повышенная тревожность и др.) [12].

В психологической и медицинской литературе представлены исследования, в которых изучаются личностные качества, типология беременных женщин. В работах Барашнева Ю.И., Рымашевского Н.В., Коваленко Н.П., Волкова А.Е., Труфановой О.К., и др. осуществлена попытка изучить не только физиологический, но и психологический аспект становления материнства на этапе беременности. Значимые личностные характеристики будущей матери, факторы риска психической патологии ребенка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей представлены в исследованиях Захарова А.И., Скобло Г.В., Северного А.А., Козловской Г.В. и др.

Анализ психологической литературы показывает, что период беременности считается временем повышенного риска развития нервно-психических нарушений, это обусловлено в первую очередь повышенным гормональным фоном, связанным с перестройкой организма женщины. Осложненное течение беременности сопровождается эмоциональной чувствительностью, беременные склонны к фрустрации, тревожны, подвержены стрессам и изменчивости настроения. Очевидно, что объяснение, которое дает себе женщина на происходящие с ней процессы и события, ее оптимистический или пессимистический взгляд на положение в семье и обществе, то есть особенности ее когнитивной и эмоциональной сферы могут сыграть важную роль в протекании беременности.

В работе О.В. Баженовой и Л.Л. Копыл одним из ведущих факторов, обусловливающих нарушение адаптации к беременности и материнству, является неготовность женщины к осуществлению родительской роли. Неготовность, по их мнению, может быть мотивационной, когда необходимость выполнять родительскую роль вступает в конкуренцию с определенными важными для женщины мотивами (например, профессионального роста) и приводит к психологическому конфликту, разрешаемому не в пользу ребенка, или вообще к неразрешимому конфликту мотивов. Неготовность может быть когнитивной, когда в сфере сознания или самосознания женщины нет достаточно гибких, но вместе с тем и достаточно структурированных и четких представлений о родительской роли, о воспитании, об особенностях развивающегося ребенка или, напротив, в этих вопросах господствуют ригидные установки и представления. Наконец, неготовность к выполнению родительской роли может существовать и на поведенческом уровне, когда даже при мотивационной и когнитивной готовности отсутствуют элементарные навыки общения с маленькими детьми и ухода за ними; такие женщины не знают, как приласкать ребенка, поиграть, пообщаться с ним, как прижать его к себе, как рассердиться, как взглядом, интонацией, прикосновением дать ребенку понять, что он дорог и любим [2, с. 37]. В концепции С.Ю. Мещеряковой психологическая готовность к материнству рассматривается как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-субъектная ориентация по отношению к еще не родившемуся ребенку. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой – выступает как особое личностное образование [6, с. 20].

Анализ теоретических и практических исследований в области

ученикам. Другое основание этого способа целеполагания – ориентация на мотивацию долга, который должны выполнять учащиеся, поскольку они включены в систему обязательного образования. С такой точки зрения цели учителя и учеников рассматриваются как тождественные.

При таком подходе к определению целей урока нет необходимости думать – кому адресованы цели (обязаны все) и даже о конкретизации целей относительно особенностей данного урока (в результате все должны усвоить всё). В результате реальными целями урока становятся «прохождение программы» и принуждение (в худшем случае) учащихся к познавательной активности (а иногда к пассивности) или (в лучшем случае) ее стимулирование через активизацию познавательных интересов школьников.

Пока в системе образования доминировала ориентация на мотивацию долга и на усвоение учащимися суммы знаний по различным учебным дисциплинам, указанный способ определения цели урока был вполне приемлемым. При достаточно четкой постановке вопросов о структуре ожидаемых результатов урока этот способ мог способствовать повышению эффективности урока за счет его целенаправленности.

Вместе с тем стали проявляться и все больше усиливаться противоречия между изменениями в сфере общего образования и сложившимся способом определения целей урока. Можно выделить, по крайней мере, три таких противоречия. Первое из них связано с «технологизацией» образовательного процесса, появлением и распространением новых образовательных технологий – информационно-коммуникационных, интерактивных; группового взаимодействия и др. Такие технологии создают возможность для достижения новых учебных результатов, которые сложно описать в традиционных терминах «знания и умения». Уже во второй половине 60-х годов XX века, когда получили распространение методы проблемного обучения, стало понятно, что эти методы не только способствуют достижению известных целей формирования «полных, глубоких и прочных знаний», но дают возможность ставить новые цели по развитию познавательной самостоятельности учащихся и формированию у них самостоятельности как качества личности.

Использование современных образовательных технологий в контексте традиционных целей урока ограничивает возможности этих технологий. Более того, ориентация на традиционные результаты урока часто ведет к отказу от этих технологий, поскольку необходимые результаты можно получить и освоенными путями. В этом случае инновационные педагогические технологии могут выступать в роли «декоративного украшения» традиционного учебного процесса.

Другое противоречие связано с изменением представлений об основных результатах школьного образования. Отечественные результаты в международном исследовании PISA свидетельствуют, в частности, о том, что традиционные целевые ориентации в школьном образовании не обеспечивают достижения минимально необходимого уровня сформированности у учащихся социальной компетенции, которую можно определить как функциональную грамотность. Это подтверждает мнение, что в образовательном процессе на уровне урока существенных изменений не произошло.

Третье противоречие касается направленности современного урока на индивидуализацию образовательного процесса. Возможность выбирать предметы для сдачи ЭГЭ создала ситуацию выбора учащимися уровня

усвоения программ обязательных учебных предметов. Условно эти уровни можно разделить на два: «базовый», который обеспечивает необходимую общекультурную компетентность всех учеников, и «экзаменационный», который должен обеспечить достижение уровня компетентности, достаточного для успешного усвоения соответствующих учебных дисциплин в высшем учебном заведении. В связи с этим возникает вопрос о том, как можно дифференцировать цели уроков для учащихся, которые усваивают предмет на различных уровнях. Вряд ли на этот вопрос можно ответить, используя традиционный подход к определению целей урока: появляется риск того, что учащиеся, которые изучают предмет на базовом уровне, начнут рассматриваться как ученики «второго сорта», меньше знающие и меньше умеющие.

Преодолеть эти противоречия, обеспечить соответствие целей урока изменяющимся целям школьного образования возможно, если изменить сам способ определения целей урока, взяв за основу компетентностный подход к процессу целеполагания. Для этого надо более подробно изложить сущность компетентностного подхода к определению целей современного урока в условиях школы.

С позиций компетентностного подхода, цель изучения учебного предмета заключается в формировании у школьников знаний о сущности науки, основы которой представляет учебный предмет, ее методы, познавательные возможности, а также потребности и способности ученика обращаться к соответствующим научным знаниям при решении значимых для него проблем. При таком подходе сама тема урока не обязательно должна быть прямым повторением позиции учебной программы, она может ориентировать на определенный подход к изучению темы (например, не «Свойства функций прямой и обратной пропорциональности», а «Почему стали исследовать свойства функций прямой и обратной пропорциональности?» или «Чем объяснить, почему изучают свойства функций прямой и обратной пропорциональности?», или «Что надо знать о свойствах функций прямой и обратной пропорциональности?»). В этом случае педагогическая цель урока будет смещаться с усвоения определенного объема учебной информации на формирование личностного отношения к изучению явлений действительности и способов их познания. С точки зрения управления образовательным процессом в основном определяют одну цель урока или, по крайней мере, одну главную цель урока, реализация которой может привести к достижению различных видов результатов, представляющих педагогическую ценность. Если подходить к уроку как микроэтапу процесса развития способности учащихся самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, то возможны следующие варианты определения его места в этом процессе: включение в проблему; освоение базы вариантов решения проблемы; теоретическая подготовка к решению проблемы; овладение способами решения проблемы; формирование опыта решения частных проблем (являющихся компонентами макропроблемы учащихся); рефлексия; определение перспектив в развитии способности самостоятельно решать проблему.

Исходя из места урока в учебном процессе, можно определить, какой вид результатов учебной деятельности учащихся наиболее соответствует данной ситуации (эмоциональное состояние, ориентация в содержании проблемы,

психологической готовностью к материнству, позволяет понять ряд особенностей, характеризующих женщин с разной формой неготовности к материнству и те способы, которые они используют для адаптации к сложной для них ситуации беременности и материнства.

Целью статьи является теоретический анализ развития взглядов отечественных и зарубежных психологов на проблему адаптации к беременности и материнству, а также, выделение факторов, нарушающих эту адаптацию.

Изложение основного материала. Известно, что период беременности, с одной стороны является критическим в становлении материнства женщины, с другой – это период не только физического развития плода, но и период формирования базовых психических функций и психоэмоциональных систем человека. Обе стороны взаимосвязаны не только по факту совпадения «во времени и пространстве», но и по тому, что в этом периоде мать является средой и условием существования и развития ребенка, а ребенок является условием развития материнства [1, 9].

Беременность, особенно первая, является острым переходным периодом в жизни женщины, который нередко сопровождается кризисными переживаниями. Кроме того, мощная физиологическая перестройка соматической сферы женщины часто сопровождается ухудшением общего самочувствия и появлением негативных психоэмоциональных проявлений. В свою очередь, эти проявления могут негативно отразиться на формировании ее материнской сферы. В связи с этим, интересным представляется рассмотреть беременность и материнство как ситуации адаптации, обусловленные двумя обстоятельствами: адаптация к беременности как физиологическому и психосоматическому состоянию; адаптация к материнству как принятие роли матери и формирование материнской позиции, принятие ребёнка и всех связанных с его появлением изменений в личностной, семейной, социальной и профессиональной сферах.

В комплексных исследованиях состояния женщины во время беременности, связанных с изучением успешности ее адаптации к материнству и обеспечением адекватных условий для развития ребенка, учитываются разнообразные факторы: личностные особенности, история жизни, адаптация к супружеству, особенности адаптивности как свойства личности, удовлетворенность эмоциональными взаимоотношениями со своей матерью, модель материнства своей матери, культурные, социальные и семейные особенности, физическое и психическое здоровье [2, 9].

Рассмотрим более подробно психологические и социально-психологические факторы, которые могут осложнять или нарушать адаптацию женщины к беременности и материнству.

Анализ литературных источников показал, что психологические особенности личности определенным образом влияют на степень адаптации человека к различным обстоятельствам, восприятие или оценку тех или иных ситуаций, характер поведения и мотивацию поступков. А.А. Яцков и В.Д. Менделевич рассматривают психологические особенности беременной женщины как проявление адаптации организма и личности к наступившей беременности. Соответственно выделяют три уровня адаптации: биологический (скачкообразное повышение тонуса нервной системы), нейрофизиологический (повышение порога болевой чувствительности),

Психология

УДК 159.9:61
ВАК 19.00.04
старший преподаватель Шамилова Наталья Витальевна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ К БЕРЕМЕННОСТИ И МАТЕРИНСТВУ

Аннотация. В статье актуализируется проблема изучения психологии беременности. Проводится теоретический анализ психологических и социально-психологических факторов, нарушающих адаптацию к беременности и материнству.
Ключевые слова: психология беременности, адаптация к беременности, факторы, нарушающие адаптацию к беременности и материнству.
Annotation. The problem of psychology of pregnancy is actualized in the paper. A theoretical analysis of psychological and social-psychological factors causing disorders in the adaptation to pregnancy and motherhood is carried out.
Keywords: psychology of pregnancy, adaptation to pregnancy, factors causing disorders in the adaptation to pregnancy and motherhood.

Введение. Репродуктивное здоровье является важной составляющей обеспечения благоприятных демографических перспектив страны, важной предпосылкой формирования её демографического, а также и социально-экономического потенциала. Проблема сохранения репродуктивного здоровья в России является актуальной на протяжении нескольких десятилетий, и невынашивание беременности, другие нарушения физиологического течения беременности, экстрагенитальная патология являются важными её составляющими.

С точки зрения психологии, выполнение репродуктивной задачи может оказаться для женщины осложненным не только со стороны физических возможностей организма, но и наличия противоречий между принятием социальной необходимости иметь детей и личностной неготовностью к этому. Все это усугубляет стрессовое состояние и ухудшает возможность реализации репродуктивной функции. То есть, осуществление репродуктивной функции «не свободно» от психической регуляции. Психологические факторы являются существенным компонентом, влияющим на успешность беременности, а значит, и успешность раннего развития ребенка [9, с. 35].

В настоящее время в психологии и медицине активно изучаются психологические особенности женщин, страдающих бесплодием, имеющих нарушение физиологического течения беременности и экстрагенитальную патологию, влияющую на успешность репродуктивной функции. С другой стороны, в психологии традиционной и хорошо разработанной является область исследования детско-родительских отношений, где психологические особенности родителей изучаются с точки зрения адекватности родительских функций в обеспечении условий физического и психического развития ребёнка. Объединение этих линий исследования, когда нарушение репродуктивной функции женщины рассматривается как сочетающееся с её

усвоение приемов деятельности, определение оценочной позиции). Стоит отметить, что эмоциональное состояние учащихся может быть весомым результатом уроков русского языка и литературы, родного языка, музыки, изобразительного искусства, истории, физической культуры и многих других предметов.

Определив приоритетный вид результата учебной деятельности школьников можно ответить на вопрос о том, к чему прежде всего надо стремиться учителю на данном уроке – информировать, инструктировать, научить, проблематизировать, влиять на эмоциональную сферу учащихся.

Надо отметить сложность решения этой задачи, поскольку неправильное оценивание готовности учащихся к восприятию деятельности учителя может иметь своим следствием результаты, прямо противоположные педагогическим целям. Особенно это относится к попыткам прямого действия на оценочную позицию учеников.

Следующий шаг в определении целей урока – выбор глагола, который наиболее точно отражает направление проектировочной деятельности учителя.

В сравнительной таблице приведем слова-ориентиры, которые, естественно, не исчерпывают всех возможных вариантов целевых установок урока.

Таблица 1

Слова-ориентиры для определения целей урока

Традиционный («знаниевый» подход)	**Компетентностный подход**
Понимать требования.	Навчити формулювати мету.
Знать (формировать знания)	Сформировать потребность в знаниях (видеть проблему).
Навчити працювати з різними джерелами знань.	Научить работать с различными источниками знаний.
Систематизувати.	Научить систематизировать.
Научить выполнять определенные действия (формулировать умение) при решении задачи	Научить выбирать способы решения задачи.
Оценить.	Сформировать критерии оценки, способность к независимому оцениванию.
Закрепить.	Модифицировать, перегруппировать, научить применять, демонстрировать.
Проверить.	Научить приемам самоконтроля.
Проанализировать (ошибки, достижения учащихся).	Проанализировать (ошибки, достижения учащихся).

Принципиальная разница между двумя группами формулировок заключается в том, что в первом случае цели урока формулируются в

терминах, характеризующих субъектную позицию учителя, который несет новые знания, систематизирует, обобщает, проверяет, а во втором случае цели урока формулируются в терминах субъектной позиции учащихся: учатся видеть проблему, ставить цели, выбирать способы их реализации, анализировать преимущества и недостатки собственной деятельности.

Нельзя сказать, что «в прошлом» имел место исключительно «знанниевий» подход – и в советской школе многие учителя проектировали уроки с ориентацией на развитие познавательной самостоятельности учащихся. Выделение этих подходов к определению целей урока имеет значение для обозначения вектора развития учебного процесса в соответствии с изменениями социального заказа системе образования.

Итак, способ определения целей урока с позиций компетентностного подхода включает решение следующих задач: анализ места урока в процессе развития способности самостоятельно решать значимые для школьников проблемы; определение вида результата учебной деятельности учащихся, соответствующего месту урока в учебном процессе и ведущей деятельности учителя; выбор глагола (словосочетания), который наиболее точно отражает сущность планируемой деятельности учащихся и деятельности учителя.

Этот способ определения цели урока дает возможность смоделировать иерархическую систему целей образования, поскольку он позволяет установить связи между целями одного уровня (между целенаправленностью уроков по различным дисциплинам) и между различными уровнями целей, поскольку в формулировке целей сочетаются ориентации на предметные и метапредметных (или личностные) результаты учебной деятельности. Кроме того, указанный способ обеспечивает разнообразие видов уроков, связи между которыми заключаются в направлении на развитие «умения учиться»: уроки обучения приемам работы с учебными пособиями и другими источниками учебной информации; уроки обучения отвечать устно; уроки обучения составлять письменные сообщения; уроки обучения выполнения домашнего задания; работе в команде; сетевом взаимодействии и др.

Можно создать своеобразные «кластеры уроков», методической основой которых станут надпредметные программы, ориентированные на достижение конкретных метапредметных результатов.

Такой подход к определению целей урока позволяет обеспечить динамичный характер системы педагогических целей: при изучении одного и того же содержания возможна постановка различных проблем, учитывает как изменения в образовательных запросах нового поколения учащихся, так и ход самого учебного процесса. Учителя с высоким уровнем педагогического мастерства всегда готовы к изменению целей конкретного урока, исходя из состава класса (на который, в частности, может повлиять характер предыдущего урока или какие-то другие события, значимые для учащихся).

Выводы. Предлагаемый способ определения целей урока не предполагает достижение школьниками одинаковых результатов: каждый овладевает определенным уровнем компетенций и узнает новое о существующей деятельности и/или о самом себе, как личность. Такой способ дает возможность использовать прием персонификации целей урока: в этом случае цели урока относятся не к классу в целом, а к отдельным учащимся. Практика показывает, что учителю нелегко персонифицировать цели урока и последовательно их реализовывать, но выигрывает в итоге весь класс,

международной конференции. Оренбург. 2001. С. - 116-120.

5. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3 –е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.: ил.

6. Кучеровская Н.А. Экспериментальное исследование психосемантической структуры профессионального сознания практикующих психологов // Журнал практикующего психолога 2003. - Выпуск 9. С. - 97 - 116.

7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. Изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

8. Леонтьев А.А. Психология общения. – 20е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365с. – (Сер. «Психология для студента», вып. 4).

9. Майленова Фарида Габделхаковна. Ассистированный моральный выбор и нравственная ответственность психолога-консультанта: Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.05: Москва, 2003 412 с. РГБ ОД, 71:04-9/106

10. Минигалиева М.Р. Проблема ответственности психолога-консультанта // Мир психологии. - 2001. № 2 – С. - 253-262.

11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб пособие. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1997. – 400 с.

13. Семенова. Н.Д. Этические основы психотерапии / Московский психотерапевтический журнал, 1997, №2. – С. 109-130

14. Тимощук И.Г. Ответственность как единица глубинного яруса лексикона профессиональных психологов // Журнал практикующего психолога. - 2006. № 12. – С. – 101-109.

15. Тимощук И.Г. Нравственно-этические аспекты деятельности психолога. Таврический Гуманитарно-экологический институт. Методическое пособие. Симферополь 2009. 29 с.

16. Тимощук И.Г. Семантика понятия ответственность в дискурсах по психоанализу и клиент-центрированной психотерапии. С.-484-498. Актуальні проблеми практичної психології. 2009 р. – 744. Збірник наукових праць. Частина 2. – Херсон, ПП Вишемирський В.С.

Таблица 1

Сравнительный анализ компонентов структуры значения ответов респондентов на вопрос анкеты «Как Вы понимаете, в чем заключается ответственность практического психолога?»

	Смысловые единицы	Формальные ответы	Адресат ответственности (интенция)	Предметная сфера ответственности	Качества (черты) ответственного психолога
Опытные 25 человек, стаж Более 10 лет	46, 1,8наа респондента	11 (4.5%)	Всего25 (100%) Психолог -11 Другой – 11 Деятельность -3	Всего – 28	Всего25 качеств(100%) 12 респондентов выделили данный параметр
Мене опытные 50 человек Стаж до 10 лет	88, 1,7 на респондента	40 (45%)	Всего 28 (55%) Психолог 7 Другой 17 Деятельность 3 Бог - 1	Всего - 60	Всего 38 качеств (45%) 18респондентов выделили данный параметр

Выводы:

1. Результаты проведенного исследования в целом, показали существенные различия в понимании проблемы ответственности у опытных и начинающих психологов.

2. В группе психологов – практиков с опытом работы до 10 лет доминируют малоинформативные ответы, свидетельствующие о недостаточной компетентности в вопросах этико-деонтологической сферы деятельности психолога-практика.

3. Рассматривая ответы респондентов как тексты, отражающие представления о специфике ответственности, можно отметить отсутствие в их содержании единства и целостности понимания функций ответственности психолога-практика. Множество формальных ответов свидетельствует всего лишь об общей, минимально информативной осведомленности испытуемых в этико-деонтологических аспектах собственной деятельности.

4. Низкие показатели по расчету положительных, нейтральных и отрицательных категорий в группе начинающих психологов дают возможность предположить, что нравственно-этическая сфера личности представителей данной группы нуждается как минимум в более глубоком анализе, углублении и расширении представлений о специфике ответственности психолога-профессионала.

Литература:

1. Быков С.В. Профессиональная ответственность психолога. Вектор науки ТГУ. №1 (4). 2004. С. 14-17

2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психологической диагностике – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 528с.: (Серия «Мастера психологии»).

3. Варга А.Я. Аутопсихотерапевтическое сочинение на религиозную тему. / Московский психотерапевтический журнал. – 1994. №1. - С. - 164-170.

4. Дементий Л.И. Ответственность как способ жизни. Тезисы

поскольку для учителя основным результатом урока является индивидуальное продвижения учащихся. Такая ориентация становится важным фактором обеспечения вариативного характера системы педагогических целей, реализуемых в школьном образовании.

Переход от «знаниевого» к «компетентностному» подходу при определении целей урока является длительным и сложным процессом, который связан не только с отказом от привычных методических стереотипов проектирования урока, но и с изменением взглядов на сущность школьного образования и на критерии оценки деятельности учителя. Вместе с тем очевидно, что без изменений самого подхода к определению целей урока достижения нового качества образования невозможно. Предлагаемые дидактические средства постановки целей урока не следует считать «методическом требованием» – это материал для обсуждения эффективных путей реализации компетентностного подхода в сфере общего образования.

Литература:

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 336 с.

3. Махмутов, М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 191 с.

4. Онищук, В. А. Урок в современной школе: пособие для учителя / В. А. Онищук – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

5. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред.А.И. Каиров, Ф.Н. Петров]. – Том 1. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 832 с.

6. Сорокин, Н. А. Дидактика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Н.А. Сорокин – М.: Просвещение, 1974. – 221 с.

7. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Педагогика

УДК: 004:[005, 336.1:51 - 37]

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат физико-математических наук, доцент Гапонов Андрей Иванович
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В.И.Вернадского» (г. Симферополь);
асистент Смирнова Оксана Юрьевна
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

РАСЧЕТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИКТ В СРЕДЕ MATLAB ПРИКЛАДНЫМ ПАКЕТОМ FUZZY LOGIC TOOLBOX

Аннотация. В статье рассмотрены критерии оценивания эффективности информационно-коммуникационных технологий с помощью теории нечетких множеств в высшей школе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, теория нечетких множеств, образование в высшей школе.

Annotation. The article describes the criteria for assessing the effectiveness of information and communication technologies with the help of the theory of fuzzy sets in high school.

Keywords: information and communication technologies, theory of fuzzy sets, education at higher school.

Введение. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало неотъемлемой частью обучения в современном высшем учебном заведении. Спектр учебных материалов значительно расширился: наряду с полиграфическими изданиями все чаще используются электронные ресурсы. Результатом ускоряющегося процесса информатизации стала значительная насыщенность вуза обширными медиатеками разнообразных электронных образовательных ресурсов. Использование предметно-ориентированных программно-методических комплексов демонстрирует их превосходство в сравнении с другими средствами познания.

Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме (ГОСТ 52653-2006), для использования которого необходимы средства вычислительной техники (рис. 1). В общем случае образовательный ресурс включает в себя, структуру, предметное содержание и метаданные о них.

В ответах опытных психологов прямо или имплицитно содержится указание на 25 профессионально-личностных особенностей необходимых ответственному специалисту. Это 100% ответов по отношению к количеству респондентов. Представители из менее опытной группы перечислили 38 – это соответственно 45%. В контексте предыдущих описанных выше результатов «напрашивается» гипотетическая интерпретация об отсутствии у испытуемых необходимого и достаточного для компетентного специалиста широкого спектра представлений о том, *какими конкретно* качествами отличается (должен выгодно отличаться) ответственный психолог. Это подтверждает наличие 15-ти формальных ответов (корректность, моральность, профессионализм).

Итоговый показатель положительных, нейтральных и отрицательных категорий, в ответах респондентов, полученный в соответствии с расчетом по коэффициенту Яниса, в группе опытных составил 0.153 – что является положительным результатом. Напомним, что при показателе больше 0,1 - коэффициент считается значимым [2]. В группе начинающих 0.035 – это очень низкий показатель, что прямо указывает на отсутствие четкости в осознании и понимании исследуемого вопроса.

Критерием присвоения лингвистическим единицам (словосочетаниям и словам) положительного, нейтрального или отрицательного ранга явились ответы экспертов (18 – кандидатов психологических наук и 7 – докторов наук) фиксированные в составленной автором матрице данных, где эксперт в соответствии с собственным пониманием классифицировал предложенные для ранжирования смысловые единицы ответа-текста. Так к категории *отрицательные,* были отнесены такие «семантически пустые», банальные ответы как: психолог должен помочь», «отвечает за свои слова и действия», «не должен отказать в помощи». К категории нейтральных – ответы формального характера: «не навреди», «решает проблемы на основании профессиональных знаний» и. т. д. В целом, полученные результаты свидетельствуют о наличии, (если воспользоваться психоаналитическим дискурсом), так называемых «слепых пятен» в структуре профессионального самосознания психологов. Более всего это относится, по нашему мнению, к компонентам самопонимания (профессиональной и личностной рефлексии) и нравственно-этического самосознания психологов – практиков.

Далее ниже представлена таблица основных результатов полученных при исследовании семантики понятия ответственность.

Анализировался личностный, социально-ролевой или безличный *уровень (вид) обращения* психолога к подопечному, *качества (особенности личности) необходимые психологу* для ответственности. Респонденты, как правило, косвенно указывали на таковые, отвечая на вопрос анкеты. Также интерпретации подвергался такой параметр как *профессиональная предметная сфера*, за которую отвечает психолог (в качестве последних чаще всего были представлены понятия: личность клиента, его судьба, мировоззрение, и.т.д).

Результаты контент-анализа показали существенные различия в понимании ответственности практического психолога в целом по всем выделяемым в процессе исследования параметрам. Это, прежде всего, по нашему мнению, свидетельствует о существенных различиях в представлениях психологов о собственном «профессиональном мире» (Е.А. Климов). Это, в свою очередь, указывает на дифференциацию в понимании критериев этико-деонтологического аспекта их деятельности.

У опытных психологов *смысловых единиц ответственности* приходится в среднем 1,8 на каждого респондента, в то время как у неопытных - 1,7. Показательным является количество формальных ответов («не навреди», помощь людям, соблюдение этических норм, профессионализм, квалификация, и.т.д.) всего лишь – 11 (4,5 %) в группе опытных и 40 (45%) у имеющих опыт до 10 лет. Подтверждает указанную «недифференцированность» (размытость) концепта ответственности малый объем выделенных в группе начинающих психологов *предметных сфер ответственности* (т.е. перечень того, за что именно отвечает субъект профессиональной психологической деятельности). В качестве таковых выступали, например, «образ жизни страдающего человека», собственная квалификация, последствия работы, судьба клиента, прогноз поведения и.т.д. Всего по данному показателю их 60 (у 50 – ти респондентов с малым опытом работы), в то время как их более опытные коллеги обозначили 25 (при 25 – ти респондентах) предметных областей, на которые направлена интенция ответственности. *Адресат ответственности* был классифицирован в соответствии с тремя основными подкатегориями: *субъект* (сам психолог), *другой* (клиент, человек, люди, обращающиеся за помощью, и.т.д.) и подкатегория, соотносимая с каким либо означающим, маркирующим собственно *деятельность* (процесс, метод, прогноз, и.т.д.). Опытные респонденты выделили всего 25 адресатов, из них: 11 - это означающие, относящиеся так или иначе к означаемому *психолог* («сам», «свой образ жизни», «за себя» и.т.д.), 11 - означающие которыми были обозначены *другие* (клиент, пациент, окружающие, и.т.д.), 3 адресата указывают на процесс (деятельность) за которую несет ответственность психолог.

В текстах ответов второй группы (практических психологов с малым опытом работы) выделено всего лишь 7 (!) подкатегорий, относящихся к носителю ответственности (психологу), что было интерпретированно как боязнь принятия (вытеснение, забывание) ответственности. Семнадцатью подкатегориями были обозначены *другие* и 3 подкатегории (так же как и в группе более опытных коллег) указывают на обезличенный феномен, за который ответственен психолог-практик. Итого в 45% случаев респонденты из второй группы (стаж до 10-ти лет) затруднились с определением адресата своей ответственности, что также вполне определенно указывает на отсутствие четкости в понимании того, за кого именно отвечает профессиональный психолог.

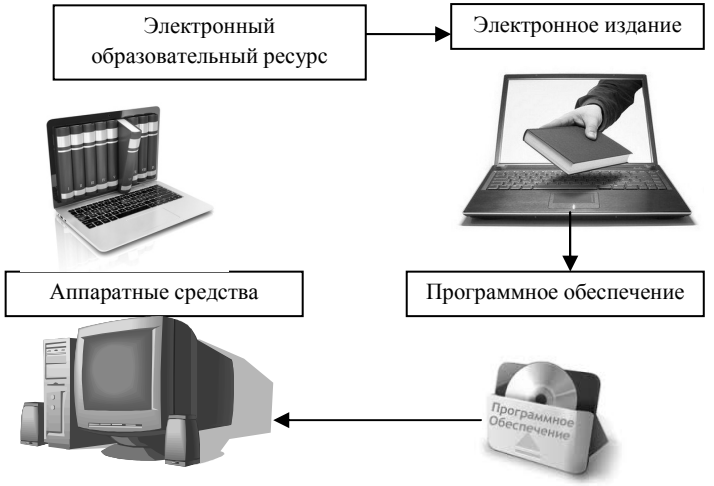


Рис. 1. Составные части электронного образовательного ресурса

Однако с избытком электронных образовательных ресурсов также появляются и проблемы:

- Реальное использование потенциала электронных ресурсов в учебном процессе все еще остается недостаточным.
- Слабая адаптация имеющихся электронных образовательных ресурсов к дисциплинам.
- Недостаточная готовность преподавателей к использованию средств ИКТ в полном объеме.
- Отсутствие методик применения ИКТ для преподавателей (перехода от базовой ИКТ-компетентности преподавателей до уровня педагогической ИКТ-компетентности).
- Отсутствие измерителей и четких критериев эффективности использования ИКТ в педагогической практике.
- Сложность и неоднозначность оценки результатов, как отдельных вузов, так и информатизации образования в целом.

Формулировка цели статьи. Разработка системы объективных количественных критериев оценки эффективности, использования информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении прикладным пакетом Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB.

Изложение основного материала. Необходимо создать систему объективных количественных критериев оценки эффективности, применения средств информационно-коммуникационных технологий на основе теории нечетких множеств и произвести расчет прикладным пакетом Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB, которая позволит:

1. Определять правомерность и методическую обоснованность включения электронных образовательных ресурсов в различные этапы занятия;
2. Оценивать качество электронного (программного) продукта и

итоговую эффективность его применения;

3. Выявлять передовой опыт, инновационные и методические решения в области применения информационно-коммуникационных технологий;

4. Определять результативность материальных затрат на повышение оснащенности вуза информационно-коммуникационными технологиями;

5. Сопоставлять между собой достижения в области применения информационно-коммуникационных технологий, как отдельных преподавателей, так и высших учебных заведений в целом.

Пусть система количественных критериев оценки эффективности, применения средств информационно-коммуникационных технологий преподавателем в процессе занятия состоит из четырех блоков:

1. Методика проведения занятий с применением информационно-коммуникационных технологий (МО *max=25 баллов*).

2. Основные критерии оценки эффективности применения ИКТ на занятии (ОЭ *max=25 баллов*).

3. Результативность использования ИКТ на занятии (РИ *max=25 баллов*).

4. Оценка качества и эффективности электронных образовательных ресурсов, используемых в процессе занятия (ОК *max=25 баллов*).

Оценивать каждый из четырех блоков можно различными способами:

1. Если считать, что все критерии, входящие в тот или иной блок равнозначны, то их вклад в общую оценку рассматриваемого блока определяется некоторым числом. Следовательно, достаточно найти среднее арифметическое баллов, соответствующих каждому критерию. Полученное количество баллов и будет оценкой соответствующего блока.

2. Если же все вышеизложенное не соответствует реальности (как в основном и бывает в действительности), тогда лучше использовать метод анализа иерархий, как, например, в работе [1]. Либо получать групповые оценки, применяя алгоритм нечеткого логического вывода [2, 3, 4].

Поскольку в реальной жизни из-за некоторой «размытости» (нечеткости) оценок «хорошо», «отлично» и т.д. бывает сложно с абсолютной уверенностью оценить ту или иную характеристику, то применение аппарата нечеткой логики позволяет преодолеть такую неопределенность. Приведем пример заключительного этапа получения комплексной оценки эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в деятельности высшего учебного заведения на основе алгоритма теории нечетких множеств с использованием пакета Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB. Для нечеткого вывода воспользуемся алгоритмом Мамдани. Выполним действия, описанные ниже.

1. Входные переменные в диапазоне от 0 до 25 баллов: методика проведения занятий с применением ИКТ (МО); оценка эффективности применения ИКТ на занятии (ОЭ); результативность использования ИКТ на занятии (РИ); оценка качества и эффективности электронных образовательных ресурсов, используемых в процессе занятия (ОК). Выходную перемену – «Комплексная оценка» (КО) – в диапазоне от 0 до 100 баллов.

2. Для переменных задаем трапециевидные функции принадлежности с использованием лингвистических термов: неудовлетворительно (Н), удовлетворительно (У), хорошо (Х), отлично (О) – для входных переменных. Для выходной переменной – (Н), (У), (Х), (О). Параметры функций

очередной раз указать на все еще формирующееся у отечественных практиков «…самоопределение относительно той или иной психотерапевтической концепции и/или конструирование собственной схемы «имплицитной модели» психотерапевтической работы (так называемый эклектический подход)» [6, 97-98]. Особая злободневность проблемы заключается в том, что различия во взглядах, относительно ответственности, прямо приводят к существенным противоречиям в аспектах нравственного, морального, этического профессионального, экзистенциального самосознания современного психолога-практика. Ведь ответственность – интегральный, многокомпонентный показатель развития его личности [14].

Формулировка цели статьи. В контексте вышеизложенного мы определили *предмет нашей статьи* - особенности компонентов дискурса, составляющих имплицитную структуру значения понятия ответственности психолога-практика. Таким образом, ответы последних на вопрос авторской анкеты, в своей совокупности и составили специфические тексты, подвергшиеся в итоге контент и последующему качественному анализу.

Цель статьи заключается в осуществлении сравнительного анализа специфики основных компонентов значения понятия ответственности практического психолога у начинающих и опытных психологов.

Задачи, реализованные в исследовании и представленные в данной статье:

- разработка и обоснование структуры (алгоритма) исследования;
- выделение компонентов психосемантического анализа дискурсов-ответов;
- расчет математических данных полученных результатов;
- анализ и интерпретация латентных компонентов значения понятия ответственность практического психолога.

Изложение основного материала статьи. Особенностью данного исследования являлось выявление ролевой (групповой) семантики понятия *ответственность психолога-практика*. В качестве инструмента исследования выступал контент-анализ содержания ответов испытуемых на следующий вопрос авторской анкеты: «Напишите, пожалуйста, как Вы понимаете, в чем заключается ответственность практического психолога?». В качестве респондентов выступали 2-е группы психологов. Рандомизация групп осуществлялась по критерию стажа деятельности (опыта работы в практической психологии). В первую группу входили психологи-практики, работающие по специальности не менее 10 лет – 35 человек (из них: докторов наук по данной специальности - 6, кандидатов наук - 10), во вторую – 50 респондентов имеющих опыт практической работы не более 10 лет (1 кандидат наук).

Специфика анализа материалов исследования осуществлялась в соответствии с семиопсихолингвистическими принципами анализа значения текста [12], общепсихологической схемой общения и психологической структурой коммуникативного акта [8], а также основными положениями процедуры контент-анализа [2]. Выделялись и амплифицировались следующие параметры: *смысловые единицы*, посредством которых указывалось на определенную специфику понимания ответственности явно или имплицитно содержащуюся в ответах респондентов. Выделялись также: *субъект обращения* за психологической помощью (клиент, пациент, и т.д.), по отношению к которому необходимо проявить ответственность.

профессионального самосознания, и.т.д. - свидетельствуют о повышенной актуальности прикладных исследований. Прежде всего, в сфере практической психологии, где указанные *базовые* психологические категории, преломляясь «сквозь призму» реальных повседневных ситуаций, амплифицируют их скрытую смысложизненную проблематику.

К таковой, в частности, относится проблема ответственности практического психолога. «Самые последние события в мире, и в нашей стране, обострившие сложнейшие этические проблемы, делают необходимыми научные исследования ответственности на всех уровнях – ответственность за судьбу мира на планете, за будущее детей, за свои поступки, за последствия принимаемых решений, ответственность перед собственной жизнью и жизнью общества (или отдельных других)» [4, 116].

Несмотря на ряд имеющихся исследований по данной проблеме [1; 4; 9; 10; 14; 15; 16], она по-прежнему актуальна, в том числе, по причине отсутствия четких, прежде всего нравственных критериев ответственности психолога-практика. Последние, вследствие этого остаются, весьма условными. Несмотря на имеющиеся общие этические стандарты профессиональной деятельности психолога, на вопросы «кто отвечает?» и «за что отвечает?» - существуют лишь «некоторые мнения», но нет отчетливых представлений и соответствующего им понимания. «Мне все равно с кем работать – христианином, иудеем, мусульманином, или солнцепоклонником. Мне все равно – злодей передо мной или праведник, я этого не знаю и знать не хочу - это не мое дело. Я не учитель жизни для моих клиентов, и я не отвечаю за то, как они ее проводят» [3, 168]. Так рассуждает психолог-консультант, разъясняя свою профессиональную и личностную позицию, тем, что - «Для меня это ремесло, в том смысле, что не наука и не исскуство, а честное и по возможности качественное делание…» [там же 168]. Другой специалист, также указывая на значимость этической проблематики в психотерапии, но, демонстрируя несколько иное мнение, пишет: «Установка терапевта на гуманизм, равно как и право пациента на конфиденциальность, - все это должно быть *соотнесено* (курсив мой И.Т.) с устремлениями терапевта как профессионала, гражданина, как христианина» [13, 111]. М.Р. Минигалиева, анализируя специфику ответственности, в основном ссылается на так называемые имплицитные теории ответственности психолога-консультанта [10], принятые в зарубежных консультативно-терапевтических направлениях. Проблематизируя некоторые аспекты ответственности психолога, оказывающего помощь, автор означивает представления об ответственности как *«профессиональные иллюзии»* и «существенный компонент мифа, конструируемый или предлагаемый клиенту в ходе психотерапии» [10, 254].

Очевидно, то, что мнения, высказываемые практическими психологами, дифференцированы по многим параметрам. Пресловутые *различия в профессиональных ориентациях* (или что хуже - отсутствие понимания таковых) – бессознательно определяют нравственно-этические ориентиры в работе психолога-практика. Особенно опасен этот феномен «автоматического усвоения» нравственных стандартов для студентов-выпускников и начинающих специалистов, не имеющих опыта и соответствующей методологической рефлексии собственной деятельности. Констатировать в данном случае, что одни респонденты – свободные «роджерианцы», а другим импонирует «абстинентная» отстраненность психоаналитиков – это в

принадлежности для используемых лингвистических переменных приведены в таблице 1. Смысл этих параметров рассмотрим на примере «Комплексной оценки» для значений «Х» и «О». Мы считаем, что количество баллов от 45 до 75 соответствует оценке «хорошо», а от 85 до 100 – «отлично». А вот 76 – уже и чуть лучше, чем «хорошо», но и далеко не «отлично», а 80 примерно с одинаковой степенью уверенности можно считать как «хорошо», так и «отлично». При этом 83 – уже почти «отлично», а 84 – в общем-то «отлично», но с некоторым сомнением – это еще «хорошо».

Таблица 1

Параметры функций принадлежности

Переменные	Функция принадлежности	Параметры вершин трапеции
Методическая оценка занятия с применением ИКТ (МО)	Н	0; 0; 4; 6
	У	5; 7; 9; 11
	Х	10; 11; 22; 23
	О	22; 23; 25; 25
Оценка эффективности применения ИКТ на занятии (ОЭ)	Н	0; 0; 3; 6
	У	5; 7; 10; 12
	Х	11; 13; 18; 20
	О	19; 22; 25; 25
Результативность использования ИКТ на занятии (РИ)	Н	0; 0; 2; 6
	У	5; 8; 15; 18
	Х	17; 19; 22; 24
	О	22; 23; 25; 25
Оценка качества и эффективности электронных ресурсов (ОК)	Н	0; 0; 4; 5
	У	4; 6; 8; 10
	Х	9; 15; 20; 23
	О	19; 21; 25; 25
Комплексная оценка (КО)	Н	0; 0; 15; 20
	У	19; 24; 35; 40
	Х	39; 45; 75; 81
	О	75; 80; 100; 100

Сформулируем базу правил нечеткого вывода.

1. Если МО или ОЭ, или РИ, или ОК есть Н, то КО есть Н.
2. Если МО и ОЭ, или МО и РИ, или МО и ОК, или ОЭ и РИ, или ОЭ и ОК, или РИ и ОК есть У, то КО есть У.
3. Если МО есть У и ОЭ есть Х и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть У.
4. Если МО есть У и ОЭ есть Х и РИ есть Х и ОК есть О, или ОЭ есть Х и РИ есть О и ОК есть Х, или ОЭ есть О и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть Х.
5. Если МО есть У и ОЭ есть О и РИ есть О и ОК есть О то КО есть Х.
6. Если ОЭ есть У и МО есть Х и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть У.
7. Если ОЭ есть У и МО есть Х и РИ есть О и ОК есть Х, или МО есть Х и РИ есть Х или ОК есть О, или МО есть О и РИ есть Х, и ОК есть Х, то КО есть Х.
8. Если ОЭ есть У и МО есть О и РИ есть ОК и есть О, то КО есть Х.
9. Если РИ есть У и МО есть Х и ОЭ есть Х и ОК есть Х, то КО есть У.
10. Если РИ есть У и МО есть Х и ОЭ есть О и ОК есть Х, или МО есть Х и ОЭ есть Х и ОК есть О, или МО есть О и ОЭ есть Х и ОК есть Х, то КО есть Х.
11. Если РИ есть У и МО есть О и ОЭ есть О и ОК есть О, то КО есть Х.
12. Если ОК есть У и МО есть Х и ОЭ есть Х и РИ есть Х, то КО есть У.
13. Если ОК есть У и МО есть Х и ОЭ есть О и РИ есть Х, или МО есть Х и ОЭ есть Х и РИ есть О, или МО есть О и ОЭ есть Х и РИ есть Х, то КО есть Х.
14. Если ОК есть У и МО есть О и ОЭ есть О и РИ есть О, то КО есть Х.
15. Если МО есть Х и ОЭ есть и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть Х.
16. Если МО есть Х и ОЭ есть Х и РИ есть О и ОК есть Х, или ОЭ есть Х и РИ есть Х и ОК есть О, или ОЭ есть О и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть Х.
17. Если МО есть Х и ОЭ есть Х и РИ есть О и ОК есть О, или ОЭ есть О и РИ есть Х и ОК есть О, или ОЭ есть О и РИ есть Х и ОЭ есть О, то КО есть О.
18. Если МО есть Х и ОЭ есть О и РИ есть О и ОК есть О, то КО есть О.
19. Если МО есть О и ОЭ есть Х и РИ есть Х и ОК есть О, или ОЭ есть Х и РИ есть О и ОК есть Х, или ОЭ есть О и РИ есть Х и ОК есть Х, то КО есть О.
20. Если МО есть О и ОЭ есть О и РИ есть О и ОК есть О, то КО есть О.

9. Шапарь В.Б., Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьмийдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Издательство "Питер", 1999. С. 301 – 304.)

Психология

УДК:37.015.31

кандидат психологических наук, доцент Тимощук Игорь Григорьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА: ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В публикации представлены результаты психосемантических аспектов ответственности в структуре деятельности практических психологов с различным стажем профессиональной деятельности. Описана авторская методологическая стратегия проведения контент-аналитического и дискурс аналитического исследования. Интерпретация материалов полученных данных осуществлялась в соответствии с общепсихологическими и семиолингвитсическими принципами анализа значения текста и психологической структурой коммуникативного акта.

Ключевые слова: ответственность, структура анализа категории ответственность, лингвосемиотическое исследование текста, контент-анализ, дискурс-анализ.

Annotation. This publication presents the results of the psychosemantic aspects of responsibility in the structure of activity of practical psychologists with different professional experience. The author describes the methodological strategy for conducting the content analysis and the discourse-analytical study. Interpretation of materials obtained data was carried out in accordance with General psychological principles and semiolinguistic analysis the values of the text and the psychological structure of the communicative act.

Keywords: responsibility, the structure of the analysis of the category of responsibility, linguistic and semiotic study of the text, content analysis, discourse analysis.

Введение. Отечественная классическая традиция психолингвистических и психосемантических исследований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.В. Давыдов и др.), а также современные тенденции в изучении проблемы значения и смысла: работы А.Ф. Бондаренко, Ф.Е. Василюка, В.Ф. Петренко, (В.П. Серкина и других последователей школы Е.Ю. Артемьевой), неразрывно связаны не только с классическими метапсихологическими категориями деятельности, сознания, общения [11], но и с базисными категориями образа, переживания, отношения, действия (высказывания). Семиолингвистические аспекты последних, представленные спецификой изучения различных предметных сфер: значение переживания, психосемантика психотерапевтического (консультативно-психологического) высказывания, структура образа, психосемантические аспекты динамики

своего Я или тех или иных ситуаций и обстоятельств, связанных с самоотношением. Предназначен для детей в возрасте от 8 до 16 лет. Пункты опросника основаны на коллекции детских утверждений относительно того, что детям в себе нравится, а что не нравится. В опросник вошли пункты, различающие испытуемых с высоким и низким суммарным баллом, на которые, по крайней мере, 50% испытуемых с высоким суммарным баллом отвечали в ожидаемом направлении и соотношение ответов "да" - "нет" по которым не превышало 90 к 10. Опросник содержит равное число позитивных и негативных формулировок [4, 6].

Естественно, что приведенные приемы исследования личности младшего школьника недостаточны для полной ее характеристики, но они могут раскрыть необходимые личностные особенности ребенка в периоде возрастного кризиса младшего школьного возраста. В связи с разнообразием подходов к исследованию личности, на сегодняшний день не существует какой-нибудь четкой и общепринятой классификации личностных опросников ориентированных на младший школьный возраст. На наш взгляд данная модель психологической диагностики личности младшего школьника в период возрастного кризиса позволяет раскрыть основную суть, закономерность и причины неблагоприятного или затруднительного развития ребенка. Данная модель позволяет не только выявить затруднения младшего школьника по тому или иному фактору, но и позволит сформировать необходимую для каждого в зависимость от причин коррекционную программу сопровождения.

Выводы. Свершение кризисных явлений в жизни человека вызывают изменения в социальной ситуации развития личности, приводят к смене ролей, к изменению круга лиц включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и наконец - его образа Я, представления о самом себе. Все это позволяет трактовать кризисные события как фактор, создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта события. Таким образом, вопросы связанные с проблемами диагностики кризисных явлений личности младшего школьника актуальны в современном, в том числе и научно-психологическом обществе и требуют новых взглядов и эффективных способов выявления личностной и социальной дезинтеграции.

Литература:

1. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я.Л. Морено: мера общения // Социологические исследования. 2002. № 4. С. 103-113.

2. Методика «Таблицы Шульте» / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.112-116.

3. Морено, Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковикова. — М. : Академический Проект, 2001.

4. Основы психологии: Практикум/ Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д: «Феникс», 2001.

5. Памфилова М.А. Графическая методика «Кактус» Текст.: Обруч. -2000. №5.

6. Панфилова М.А. Такие разные кактусы // Школьный психолог. - 1998.№19.18с

7. Сборник психологических тестов. Часть 3. Пособие. Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с. – с. 96-101.

8. Узнавание фигур / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.86-87.

Логический вывод и дефазификация, т.е. преобразование нечеткого набора выводов в четкое число, выполняются с помощью пакета Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB. На рис. 2 показано окно редактора для рассматриваемой системы нечеткого вывода, а графическое окно для переменной «Методическая оценка» изображено на рис. 3.

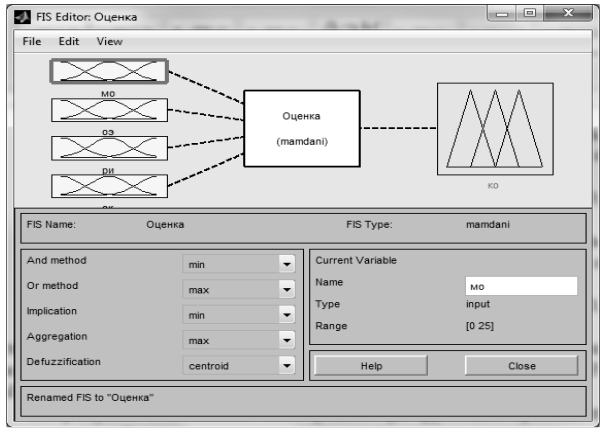


Рис. 2. Окно редактора функций принадлежности

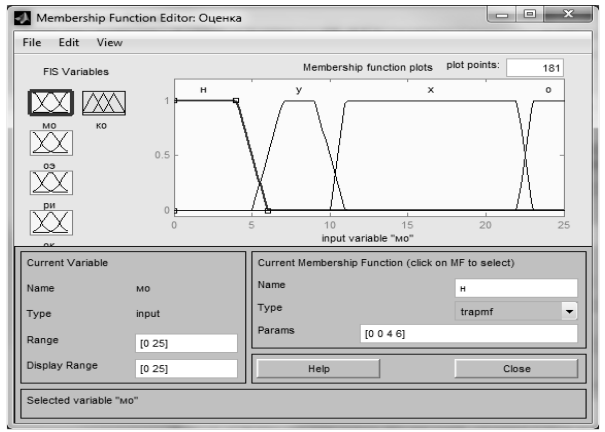


Рис. 3. Функция принадлежности переменной МО

Для выходной переменной «Комплексная оценка» графическое окно представлено на рис. 4. Изменяя в редакторе правил комбинации термов переменных с использованием правил *"If … MO is …, and ОЭ is …, and РИ is …, and ОК is …, then КО is …",* преобразуем приведенные выше 20 правил в

соответствующие 58 правил. Фрагмент окна редактора для последних десяти правил «Оценка» показан на рис. 5.

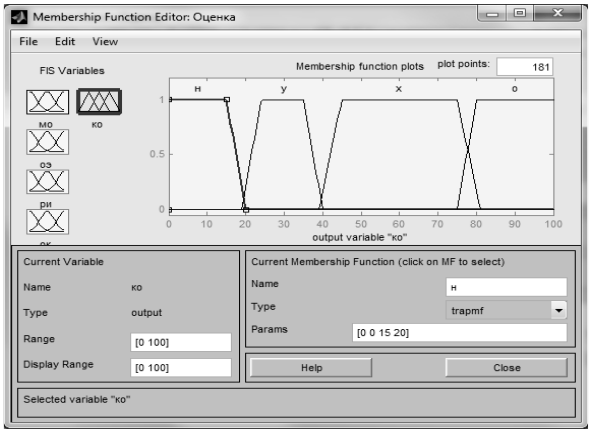


Рис. 4. Функция принадлежности переменной КО

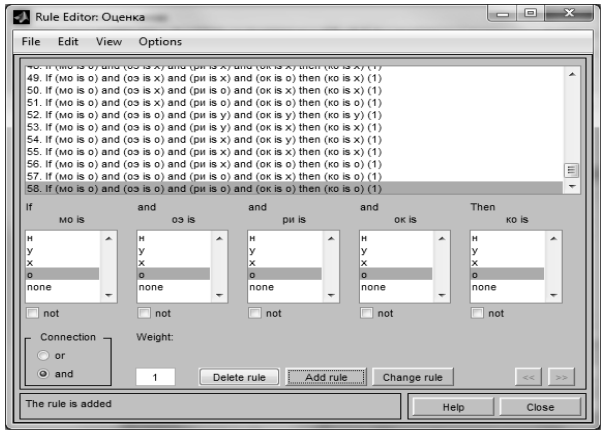


Рис. 5. Окно базы знаний

На рис. 6 представлено окно визуализации нечеткого логического вывода, соответствующего правилам 1 - 30 «Базы знаний», входным значениям МО = 20, ОЭ = 20, РИ = 20, ОК = 20 и результирующей оценке КО = 60.4. А просто сложением получили бы 80, т.е. «отлично».

обследования лиц разных возрастов. Данная методика позволяет выявить следующие шкалы, такие как: устойчивость внимания, эффективность работы, степень врабатываемости, психическая устойчивость. С помощью этого теста А.Ю. Козырева предлагает исследовать еще и такие показатели, как: эффективность работы (ЭР), степень врабатываемости (ВР), психическая устойчивость (ПУ) [2, 4].

Методика *«Расстановка чисел»* предназначена для оценки произвольного внимания. Рекомендуется использовать с момента когда ребенок уже владеет или знаком с цифрами. Методика позволяет выявить хорошо развитые функции внимания. Оценка производится по количеству правильно записанных чисел. Средняя норма 22 числа и выше. Методика удобна при групповом обследовании [2, 4].

Методика *«Воспроизведение рассказа»* позволяет определить уровень смысловой памяти, ее объем и особенности, способности к запоминанию текстов. Исследователь зачитывает вслух рассказ, содержащий 12-13 смысловых единиц и 3-4 числа. Затем предлагает испытуемому записать основное содержание прочитанного. Для получения более точных данных, эксперимент можно повторить, используя другой рассказ [2, 4].

Методика *«Заучивание 10 слов»* А.Р. Лурия одна из наиболее часто применяющихся для оценки состояния памяти испытуемых, утомляемости, активности внимания. Методика позволяет исследовать процессы памяти, запоминания, сохранения и воспроизведения. Методика позволяет выявить «Кривую запоминания» и «Кривую истощаемости внимания» [2, 4].

Методика исследования самооценки *«Лесенка»* В.Г. Щур предназначена для исследования самооценки детей различного возраста. В процессе выполнения задания используется стандартный набор характеристик: «хороший - плохой», "добрый - злой», «умный - глупый», «сильный - слабый», «смелый - трусливый», «самый старательный - самый небрежный». Количество характеристик можно сократить. В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: "Почему ты себя сюда поставил?" "Ты всегда такой?" и т. д. [4, 6].

Методика *«Дерево»* Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко предназначена для исследования самооценки детей. Посмотри внимательно на рисунок. Перед вами лесные человечки. У каждого из них разное настроение, каждый занят своим любимым делом, каждый занимает свое положение. Бывает так, что некоторые дети просят разрешения обозначить позиции двух человечков. Считаю, что в этом случае не следует ограничивать их выбор, но необходимо зафиксировать, какой человечек был отмечен в первую очередь, какой во вторую, так как соотношение этих выборов может быть достаточно информативным [4, 6].

Методика *«Исследования Я-концепции»* Пирса- Харриса направленна на выявление глобального самоотношения (самоудовлетворенность): специфических форм самоотношения к своему телу, к себе как моральному субъекту, к себе как к члену семьи и т. д., также позволяет дать дифференцированное заключение о самоотношении, в отличие от содержательного аспекта Я - концепции. Шкала детской Я - концепции Пирса - Харриса 1964 года, составленный из 80 простых утверждений относительно

методики отмечает, что наличие у ребенка такого мотива, как хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны, заставляет ученика проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости. Данная методика позволяет выделить следующие результаты: очень высокий уровень школьной мотивации, учебной активности, высокий уровень - хорошая школьная мотивация, средний уровень - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами, низкий уровень школьной мотивации, очень низкий уровень - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация [4, 7].

Методика *«Исследование словесно-логического мышления»* Э.Ф. Замбацявичена предназначена для исследования уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций. Данная методика позволяет оценить универсальные учебные действия - познавательные логические: анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; логические действия сравнения, классификации по заданным критериям; сформированность логического действия «умозаключения», умения устанавливать аналогии; сформированность умения обобщать, осуществлять генерализацию и выведение общности для ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи. Качественный анализ данных осуществляется по следующим направлениям: преобладающий уровень развития понятийного мышления в классе; наличие индивидуальных результатов, существенно отличающихся от средних по классу; наиболее хорошо развитые компоненты словесно-логического мышления по классу (логические операции); наиболее слабо развитые компоненты словесно-логического мышления по классу (логические операции); словарный запас учеников и его особенности [2, 4].

Методика *«Узнавание фигур»* предназначена для диагностики особенностей процессов восприятия и узнавания у детей и взрослых. Экспериментатор предъявляет испытуемому таблицу с изображением 9 фигур и предлагает внимательно рассмотреть и запомнить эти фигуры в течение 10 секунд. После чего испытуемому показывают вторую таблицу, с большим количеством фигур. Испытуемый должен обнаружить среди них фигуры из первой таблицы [8].

Методика *«Исключение лишнего»* предназначена для исследования логического мышления у детей и взрослых. Данная методика позволяет исследовать логическое мышление по основным шкалам, таким как уровни развития мышления: способность к обобщению, выделению существенных признаков, способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки. Методика имеет два варианта: первый вариант – исследование на предметном уровне, второй – на вербальном материале [2, 4].

Методика *«Корректурная проба»* А.Г. Иванова-Смоленского направленна на изучение работоспособности и переключаемости внимания по корректурным таблицам. Позволяет оценить переключаемость внимания, а также работоспособность в баллах и производительности по девяти-балльной системе [2, 4].

Методика *«Таблицы Шульте»* предназначена для определения устойчивости внимания и динамики работоспособности. Используется для

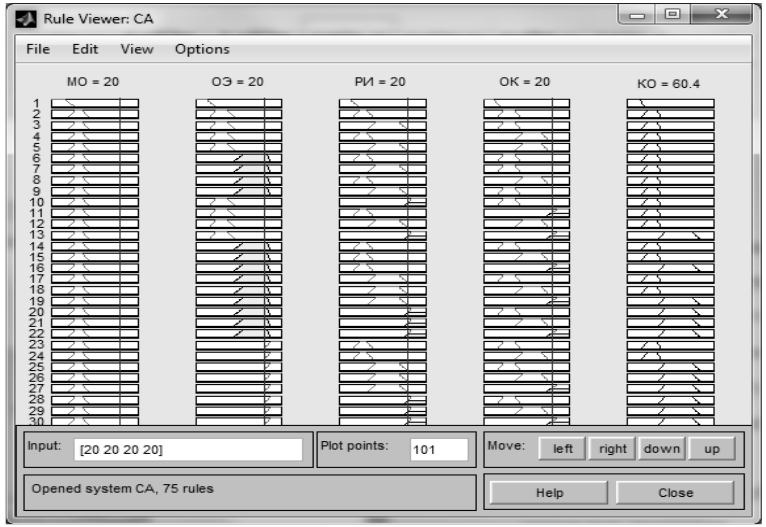


Рис. 6. Графическое представление «Комплексной оценки»

Например: МО = 25, ОЭ =15, РИ = 22, ОК = 9, результат КО = 50 (Рис.7а), а при : МО = 25, ОЭ = 21, РИ = 22, ОК = 23,тогда КО = 89 (Рис. 7б).

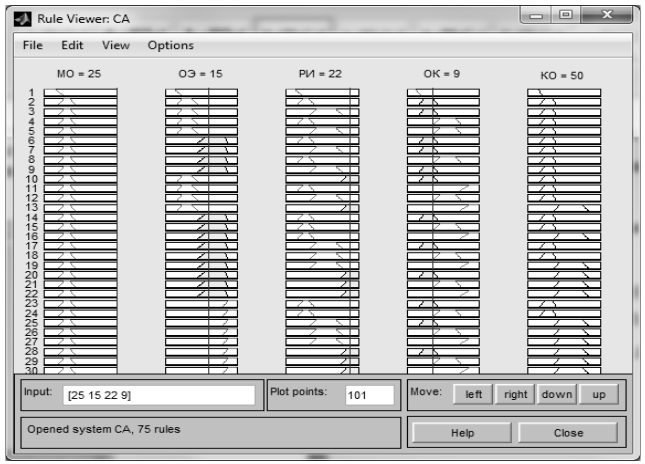


Рис. 7. Графическое представление «Комплексной оценки» (а)

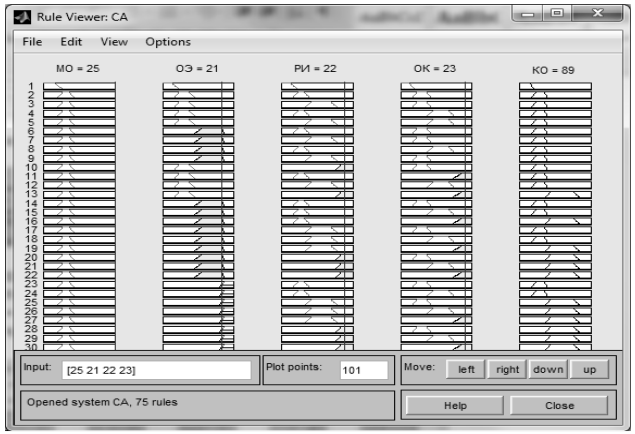


Рис. 7. Графическое представление «Комплексной оценки» (б)

Изменяя допустимые значения входных переменных, автоматически получаем соответствующее значение «Комплексной оценки». При необходимости, нетрудно модифицировать приведенную схему нечеткого вывода, добавляя или изменяя правила базы знаний, а также количество, вид и параметры функций принадлежности. Таким образом, применение пакета Fuzzy Logic Toolbox позволяет автоматизировать процесс количественной оценки эффективности использования информационно-коммуникационных технологий.

Выводы. Созданная система количественных критериев оценки эффективности применения, средств информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе с помощью теории нечетких множеств в среде MATLAB прикладным пакетом Fuzzy Logic Toolbox позволяет:

- делать выводы о правомерности, методической обоснованности включения тех или иных электронных образовательных ресурсов в различные этапы занятия;
- оценить качество электронного продукта и итоговую эффективность его применения;
- сопоставить между собой достижения в области применения средств информационно-коммуникационных технологий отдельных педагогов;
- выявить передовой опыт педагогической деятельности;
- определить результативность материальных затрат на повышение ИКТ- оснащенности;
- выявить инновационные методические и организационные решения в области применения информационно-коммуникационных технологий;
- с помощью пакета Fuzzy Logic Toolbox автоматизировать процесс получения оценки достижений в области внедрения средств ИКТ в различных вузах;
- сравнить между собой достижения в области внедрения средств информационно-коммуникационных технологий различных высших учебных

гаммы рисунка позволит определить эмоциональную направленность ребенка на данный момент времени [5, 6].

Методика диагностики адаптивности учащихся к школе *«Школа зверей»* С. Панченко дает возможность выявить школьные неврозы на начальной стадии развития, выяснить причины и способы коррекции. Неопределенность стимульного материала, атмосфера доброжелательности и отсутствие оценочных суждений позволяют ребенку раскрыться наиболее глубоко. К тому же рисование для младших школьников привычно и интересно. Анализ изображенного дает возможность сделать некоторые предположения о тех трудностях, которые возникли у детей в процессе учебной деятельности [7].

Методика диагностики коммуникативных навыков *«Социометрия» Дж. Морено* связана с описанием возможных способов измерения социального влияния одних групп людей на другие. Метод социометрических измерений используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. Метод социомтерических измерений позволяет получить информацию о: социально-психологических отношениях в группе; статусе людей в группе; психологической совместимости и сплоченности в группе. В общем виде задачей социометрии является изучение неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы. Социометрические критерии формируются в виде вопросов, ответы на которые и служат основанием для установления отношений в группе. Типы критериев: формальные/неформальные, двойные/одинарные, прогностические, сильные (или значимые)/слабые (не значимые) [1, 3].

Методика *«Неоконченные предложения»* М. Ньюттена, в модификации А.Б. Орлова представляет собой набор специально подобранных неоконченных предложений, к которым учащимся необходимо додумать окончание. Цель методики заключается в психодиагностике мотивации учения учащихся. Анализ результатов позволит выявить: положительное или отрицательное отношения к одному из четырех показателей мотивации учения (1 – вид личностно значимые деятельности учащегося (учение, игра, труд и т.д.); 2 – личностно значимые для ученика субъекты (учитель, одноклассники, родители, влияющие на отношение учащегося к учению); 3 – знак отношения учащегося к учению (положительное, отрицательное, нейтральное), соотношение социальных и познавательных мотивов учения в иерархии; 4 – отношение учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию). Если окончание предложения не содержит выраженного эмоционального отношения к показателям мотивации учения, то оно не учитывается при анализе. Далее подсчитывается сумма положительных и сумма отрицательных оценок данного показателя мотивации учения. Они сравниваются между собой, и делается окончательный вывод по данному показателю [7].

Анкета *«Оценка уровня школьной мотивации»* Н.Г. Лусканова предназначена для определения школьной мотивации. Проверка уровня школьной мотивации учащихся проводится по 10 вопросам, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Автор предложенной

на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Тревожным можно считать ребенка, давшего семь и более подобных ответов из десяти. Вторым шагом является сопоставление ответов учащегося с его собственной интерпретацией картинки, а также проводится анализ выбора героя на картинках с несколькими детьми [7].

Методика *«Диагностика родительских отношений» (ОРО)* разработана А.Я. Варга и В.В. Столиным с целью диагностики родительских отношений, которые понимаются как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Методика представляет собой тест-опросник включающий в себя 61 вопрос, который по свей структуре характеризует пять шкал: «Принятие-отвержение» - шкала отражает интегральное эмоциональное отношение родителей к ребенку; «Кооперация» - шкала отражает социально желательный образ родительского отношения к ребенку; «Симбиоз» - шкала отражает межличностную дистанцию в общении родителей с ребенком; «Авторитарная гиперсоциализация» - шкала отражает форму и направление контроля родителей за поведением ребенка; «Маленький неудачник» - шкала отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем [9].

Методика *«Семейная социограмма»* относится к рисуночным проективным методикам, предназначена для психодиагностики семейных взаимоотношений и позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и, кроме того, определить характер коммуникаций в семье – прямой или опосредованный. Интерпретация проводится в соответствии с предложными критериями, по которым производится оценка результатов тестирования: число членов семьи, попавших в площадь круга; величина кружков; расположение кружков относительно друг друга; дистанция между ними. Оценивать результаты предлагается по критериям: сопоставление число членов семьи, изображенных испытуемым, с реальным, далее, необходимо обратить внимание на величину кружков, на расположение кружков в площади поля круга и по отношению друг к другу. Наконец, большую информацию можно получить, проанализировав расстояния между кружками [9].

Методика *«Тест руки»* Э. Вагнера предназначен для диагностики агрессивности. Методика может использоваться для обследования как взрослых, так и детей. При обработке полученных результатов каждый ответ относят к одной из 11 категорий, что позволяет диагностировать следующие категории: агрессия, указание, страх, эмоциональность, коммуникация, зависимость, демонстративность, уверенность, активная безличность, пассивная безличность, описание [4].

Графическая методика *«Кактус»* разработана М.А. Панфиловой предназначена для работы с детьми старше трех лет. Методика используется для исследования эмоционально-личностной сферы ребенка. По результатам обработанных данных рисунка можно диагностировать качества личности ребенка: агрессивность, импульсивность, эгоцентризм, неуверенность в себе, демонстративность, открытость, скрытность, осторожность, оптимизм, тревожность, женственность, экстравертированность, интровертированность, стремление к домашней защите, чувство семейной общности, отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества. Интерпретация цветовой

заведений.

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Гапонов А.И., Кузнецова О.Ю. Использование метода анализа иерархий для оценивания лекции // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: материалы междунар. заочной науч.-практич. конф. - Тамбов, 2015. – Ч.13. - С. 32-36.

2. Zadeh L. Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes // IEEE Trans. Syst. Man Cybernet. №3. – 1973. – P. 28-44.

3. Штовба С.Д. Введение в теорию нечетких множеств и нечеткую логику проекта [Электронный ресурс]: http://matlab.exponenta.ru/fuzzylogic/book1/

4. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование среде MATLAB и fuzzyTECH. –СПб.: БХВ Петербург, 2005. – 736 с.

Педагогика

УДК:378.2

магистрант Дронова Ольга Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ОДНА ИЗ САМЫХ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме мониторинга качества преподавания в общеобразовательном учреждении как одной из самых актуальных проблем современного образования. Рассматриваются ведущие способы отслеживания качества преподавания, а так же особенности и подходы к его организации.

Ключевые слова: мониторинг, качество преподавания, учебный процесс, образовательная деятельность, общеобразовательные учреждения, современное педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога.

Annotation: The article is devoted to the problem of monitoring the quality of teaching in educational institution, as one of the most urgent problems of modern education. In the article spoken about the leading ways to keep track of the quality of teaching, as well as features and approaches to its organization.

Keywords: monitoring, quality of teaching, the learning process, educational activities, educational institutions, modern pedagogical education, teacher's professional standard.

Введение. В сложных условиях развития современной России будущее страны в существенной мере зависит от прогресса системы образования. Реформирование образования в соответствии с передовыми зарубежными и отечественными тенденциями в развитии образовательного учреждения делает особо актуальной проблему мониторинга качества преподавания. Отсюда

следует, что модернизация и совершенствование интеллектуального, квалификационного и творческого потенциала педагогических кадров в условиях образовательного учреждения, становится ценным и незаменимым условием обеспечения эффективности качества преподавания. Все это доказывает необходимость более тщательного изучения и оценки труда преподавателя.

Перед современной педагогической наукой и практикой поставлена важнейшая задача перехода от стандартных традиционных способов сбора информации об образовательном учреждении — к сложному педагогическому мониторингу, который подразумевает под собой длительное целевое слежение за состоянием всей внутришкольной системы образования, а так же непосредственный её контроль.

Так как система образования в России систематически модернизируется – в обществе возникают новые образовательные потребности. Например, такие как: кардинальные изменения требований как и к личности преподавателя, так и к самому государству, что напрямую связано с определением базовых ценностей образования – обеспечение свободы выбора, профессионального и личностного развития, самоопределения, самостоятельности и ответственности в принятии решений, обеспечение защиты прав всех участников образовательного процесса, внимание к запросам этих участников, а так же новые возможности образовательных учреждений. В соответствии с этим возрастают требования и к школе: повышение качества образования и преподавания, внедрение инновационных информационных технологий, соответствие новым образовательным стандартам.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной Правительством Российской Федерации 29 декабря 2001 года, одним из основных направлений реформы названо повышение эффективности образовательного процесса, а соответственно - качества преподавания. Правительством Российской Федерации предусмотрено создание моделей организации мониторинга качества образования, а так же формирование нормативной базы для общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Одним из важнейших вопросов в современном педагогическом образовании является управление его качеством, а так же система его контроля, что проявляется в разработке новых, более качественных методик, моделей и программ его оценки.

Качество образования в общеобразовательных учреждениях - важнейший показатель успеха этих учреждений и важнейшая задача внутришкольного управления качеством преподавания.

Для более точного анализа состояния качества преподавания и прогноза его возможных изменений, а так же его усовершенствования, процедура оценивания должна проводиться в режиме постоянного наблюдения, то есть мониторинга профессиональной деятельности педагога.

Мониторинг характеризуется как организованное наблюдение за контролируемым процессом путем отслеживания и анализа по определенной методике значений, выбранных для контроля параметров и сопоставления их с заранее определенными допустимыми значениями, а значит одним из самых эффективных показателей качества преподавания.

Формулировка цели статьи. Мониторинг качества преподавания

и ребенок-внутреннее-Я. Эти процессы можно считать последствиями формирования произвольности умственной деятельности и активного развития мотивационной и волевой сфер.

В связи с этим начиная с двадцатого столетия психологическая наука, как отечественная так и зарубежная, начинает активно внедрять эмпирические исследования в области психологии развития, изучая феномены, закономерности, механизмы и особенности связанные с онтогенетическим развитием человека и критическими периодами жизни и их последствиями.

Теоретическое осознание важнейшего значения возрастного кризиса существенно опередило начало их систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов возрастного кризиса были описаны еще в работах немецких педагогов начала столетия («*возраст детской строптивости*» А. Бусеман, О. Крох), попытки эмпирического исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями. Тем не менее, по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему возрастного кризиса и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства.

В личности как сложном психическом конструкторе тесно переплетаются множество биологических, психических и социальных факторов. Изменение одного фактора приводит к изменениям во взаимоотношениях с другими факторами и на личности в целом. На сегодняшний день, следует отметить, что нет какой-либо методики позволяющей полностью исследовать личность младшего школьника, с помощью экспериментального исследования можно получить лишь частичную характеристику личности (отдельные личностные проявления).

На наш взгляд личность младшего школьника необходимо исследовать системно, брав за основу ведущие факторы характеризующие наличие кризисного реагирования, такие как: социальный фактор который позволяет исследовать межличностные взаимоотношения ребенка со средой (уровень школьной и личностной тревожности, адаптивность, агрессивность, уровень коммуникативных навыков, стиль семейного воспитания, эмоциональный климат ребенка в семье и в школе); психологический фактор включает в себя исследование личности ребенка как субъекта учебной деятельности (умение учиться, трудолюбие, трудности в обучении, уровень познавательной мотивации, наличие инфантилизма) и уровень сформированности возрастных новообразований: познавательная сфера (сформированности произвольности внимания и восприятия, смысловой памяти, эффективности и способов запоминания, наличие логического мышления), а также выявить уровень самоосознания и самооценку ребенка. Рассмотрим основные методы исследования личности младшего школьника в период возрастного кризиса по определяемым факторам:

Методика *«Диагностика школьной тревожности»* является проективной, разработана в 1982 г. А. М. Прихожан. Методика предназначена для диагностики школьной тревожности у детей (обучающихся) с шести до девяти лет. Основное направление методики заключается в выявлении детей зоны риска, т. е. с высоким уровнем школьной тревожности. При интерпретации результатов выявляется общий уровень тревожности, который вычисляется по «неблагополучным» ответам учащихся, характеризующим настроение ребенка

Психология

УДК 159.98:37.015.3

аспирант, ассистент кафедры психологии,
младший научный сотрудник Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

Аннотация. The article is devoted to one of actual problems of modern psychology of personality and developmental psychology – psychological diagnosis of the child in the age of crisis of primary school age. Theoretical analysis of the main approaches to the understanding of the mechanisms, regularities and peculiarities of the age of crisis, the younger the student, allows to identify the main methods and techniques of psycho-diagnostics in the study of this issue.

Ключевые слова: возрастной кризис, периодизация психического развития, психодиагностика, методика.

Annotation. The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychology of personality and developmental psychology - the mental state and well-being in times of crisis of life. Theoretical analysis of the main approaches to understanding the mechanisms of emergence, patterns and characteristics of flow crises that inevitably experiencing varying degrees of each person.

Keywords: the age crisis, periodization of mental development, psychodiagnostics, method.

Введение. На протяжении столетий проблема личности была и остается одной из самых актуальных проблем, как науки, так и практики. Особое место в психологических исследованиях связанных с проблемами личности занимают работы, в которых изучается динамика развития личности, исследуются особенности личностного развития на разных возрастных этапах, в том числе и в периоды возрастных кризисов.

Психологические исследования в области развития личности младшего школьника позволяют говорить о том, что в основе многих проблем лежит психологическая причина, связанная с проблемами в личностном развитии ребенка опосредованная возрастным кризисом. Помимо этого нивелирование негативных факторов, устранение причин, негативно влияющих на развитие личности младшего школьника, также непосредственно оказывается связанными с устранением трудностей (коррекцией) личностного развития ребенка. Это означает, что психологическая помощь детям в период возрастного кризиса предполагает разработку специального психологического сопровождения, направленного на устранение проблем личностного развития.

Возрастной период, который неизбежно проходят младшие школьники, сопровождается значимыми трансформациями личностной идентичности и осознанием своего нового социального статуса, становлением самостоятельности, существенными изменениями в самооценке ребенка, изменением взаимоотношений в системах ребенок-взрослый, ребенок-ребенок

является одной из наиболее актуальных проблем современного педагогического образования. На сегодняшнем этапе развития системы образования эта проблема в достаточной степени не решена, так как одной из причин этого является то, что выделяется категорически недостаточное внимание педагогики к проблемам управления и контроля педагогическими процессами.

Своё выражение и динамику развития проблематика внутришкольного мониторинга качества преподавания нашла в модернизации современного педагогического образования, что проявляется в разработке новых, более качественных методик, концепций, моделей и программ.

В педагогической прессе многогранно, но не на достаточном уровне, раскрыты сущность и особенности процесса мониторинга качества преподавания, а так же определены его структура и принципы. Но показатели уровня успеваемости учащихся всё равно не всегда имеют положительную динамику, а это означает то, что проблема мониторинга качества преподавания до конца не изучена.

Статья написана с целью:

- повышения качества преподавания;
- повышения педагогического мастерства;
- обязательного активного внедрения мониторинга качества преподавания в образовательный процесс как одного из основных видов контроля и усовершенствования качества образования;
- обращения внимания на важность и актуальность внутришкольного мониторинга преподавания в контексте современного педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Основное внимание в этой статье уделено исследованию качества преподавания в общеобразовательных учреждениях. Преподавательская деятельность учителя, характеризуется как важнейшая составная часть всего образовательного процесса.

Применяемые на данном этапе в контроле образовательными процессами способы и средства оценки качества преподавания недостаточно объективны и валидны, так как они слабо стандартизированы и основываются предпочтительно на качественных характеристиках экспертных комиссий. В практике общеобразовательных учреждений мониторинг качества преподавательской деятельности учителя рассматривается чаще всего не с позиции целей, задач, принципов, содержания, результата, методов и средств контроля, а только лишь как форма получения, передачи и накопления информации о состоянии этого процесса. В реальности же на сегодняшний день результаты внутришкольного мониторинга реализуются практически только в форме государственной статистической отчётности. Именно поэтому необходимо больше внимания уделять современным актуальным подходам и средствам мониторинга для решения этой проблемы.

Мониторинг – важнейший фрагмент эффективного контроля. Объектами управления могут выступать условия, процесс, результаты этого процесса, деятельность и ее отдельные параметры. Объектом контролирования в данном случае выступает качество профессиональной образовательной деятельности педагога. Информация, которую можно получить в результате педагогического мониторинга, крайне важна и полезна для образовательного учреждения, его руководства, а так же и самого преподавателя, так как она служит основанием

для прогнозирования дальнейшего развития, для постановки новых ближних и дальних целей.

Главнейшим способом отслеживания качества преподавания является экспертиза реального учебного занятия (урока). Зачастую в состав экспертной комиссии входят представители администрации образовательного учреждения, методисты, а так же другие преподаватели данного учреждения. Посещение и анализ (экспертиза) учебного занятия – одна из наиболее популярнейших процедур оценки (мониторинга) качества преподавания. Безусловно, есть и другие способы оценивания качества образовательной деятельности преподавателя на уроке.

Ещё одним не менее качественным способом оценки преподавания есть самоанализ (рефлексия) собственной деятельности учителя. Только нужно заметить, что педагогический самоанализ без внешней оценки ограничен в своих возможностях. Как бы подробно и критически преподаватель не анализировал свою деятельность, какими бы он при этом ни пользовался бы способами самонаблюдения и самоконтроля, всё равно самооценка не может быть результатирующей в системе управления и контроля. Это не будет объективной характеристикой процесса самостоятельной деятельности.

Диагностика преподавательской деятельности проводится по трём блокам:

1) Профессиональный уровень деятельности учителя.
2) Результативность профессиональной деятельности.
3) Уровень коммуникативной культуры учителя.

Коммуникация в педагогическом процессе выступает как:

- средство решения учебных задач;
- социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса;
- способ организации взаимоотношений воспитателя и воспитанника, обеспечивающий успешность их обучения, воспитания и развития.

В процессе обучения, как известно, решаются три основные задачи: образовательная, воспитательная и развивающая.

При решении образовательных задач коммуникация (общение) дает возможность обеспечить визуальный психологический контакт с учащимися, формировать положительную мотивацию обучения, создавать обстановку коллективного познавательного поиска и раздумий.

При решении воспитательных задач с помощью общения налаживаются взаимоотношения, психологические контакты между учителем и детьми, формируется познавательная направленность личности, преодолеваются психологические барьеры, складываются межличностные отношения в ученическом коллективе.

При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

- преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе обучения (скованность, неуверенность, мнительность и прочее);
- создаются возможности для выявления и учета индивидуальных психологических особенностей учащихся;
- осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств.

Исходя из этих позиций очевидно изменение функциональности системы

Литература:

1. Бабахан, Ю. С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента / Ю. С. Бабахан – Ереван, 1973. – С. 21-25.

2. Бура, Л. В. Характеристика внешних и внутренних факторов, влияющих на процесс адаптации учащихся в условиях новой социальной ситуации развития // Инновационные технологии в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании», 27-29 сентября 2012 г., г. Ялта. Сборник статей. – Ялта: РВУЗ КГУ, 2012. – С. 104.

3. Волгина, Т. Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Электронный ресурс] / Т. Ю. Волгина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2007. – режим доступа к журналу : http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-201.pdf

4. Выготский, Л. С. Детская психология: собр. соч. Т. IV. / Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Гайсина, Г. И. Учебно-методический комплекс по дисциплине «педагогика высшей школы» [Электронный ресурс] / Г. И. Гайсина. – учебно-методическое пособие – Режим доступа: http://bspu.ru/course/21162

6. Глоточкин, А. Д. Социальная психология и практика / А. Д. Глоточкин. – Уфа, 2001. – С.120.

7. Гришанов, Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. статей – Кишинев, 1990. – С. 29-41.

8. Лагерев, В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом ВУЗе и особенности организации учебно-воспитательного процесса первокурсниками / В. В. Лагерев. – М., 1991. – 135 с.

9. Латыш, Л. Б. К проблеме управления адаптации молодежи / Л. Б. Латыш // Право и образование. – 2007. - №2. – С. 119-130.

10. Просецкий, П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. – Минск, 2009. – С. 124-128.

11. Репьева, Н. Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе [Электронный ресурс] / Н. Г. Репьева. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/275repyeva.pdf

12. Сиомичев, А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. канд. пс. н. / А. В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.

13. Терещенко, А. Г. Изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности. // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности / под ред. В. Г. Асеева. – Иркутск, 1986. – С. 89-103.

14. Шолохова, Г. И. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности. / Г. И. Шолохова, И. В. Чикова // Журнал «Вестник Оренбургского государственного университета». – 2014. – №3 (164). – С. 103-107.

Адаптивная дидактическая ситуация вызвана новизной содержания и условий обучения, необходимостью освоить новые формы, методы и приемы учебной деятельности студента, в основном носящих самостоятельный характер. К основным дидактическим трудностям первого года обучения, по мнению студентов, относятся: «большая учебная нагрузка»; «неумение планировать рабочий день»; «сложность учебного материала»; «неумение конспектировать научную литературу»; «контакт с преподавателями» и др. [5].

Профессиональная адаптация студента представляет собой вхождение в профессию, овладение ценностями и нормами будущей профессиональной деятельности. Юность – пора профессионального самоанализа и самооценки, которая осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным «Я». Но первое – не выверено, а второе – всесторонне не оценено. Данное неразрешенное противоречие часто ведет к внутренней неуверенности личности, которая у одних выражается в чувстве непонятости или комплексе неполноценности, у других – в форме внешней развязности и напускного равнодушия к происходящему. К трудностям профессиональной адаптации студента относятся: неясное представление о своем профессиональном будущем; неумение провести правильную профессиональную самооценку; непонимание логики профессионального становления; неумение видеть профессиональную направленность учебного процесса [5].

Репьева И. Г. считает, что для организации успешной адаптации первокурсников необходимо [12]:

1) учитывать трудности адаптации первокурсников при построении учебных планов;

2) использовать различные методы обучения, ориентированные не на зазубривание изучаемых дисциплин, а, в первую очередь, на обучение студентов умению выявлять главные и второстепенные причины, следствия и другие стороны изучаемых проблем;

3) обязательное проведение курса «Введение в специальность», в рамках которого студенты первого курса должны получить четкое представление о выбранной специальности, методах и формах обучения, видах, представляемых формах отчетных документов, организации их содержания, периодах сдачи текущего и итогового контроля знаний и др.;

4) внедрение для студентов первого курса системы адаптационных тренингов;

5) проведение спецкурса «Психология делового общения» на первом курсе обучения, который может способствовать формированию устойчивых навыков конструктивного обучения, развитию социальной компетентности;

6) повышение роли куратора в адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе.

Выводы. Таким образом, адаптация студентов-первокурсников – многоаспектный процесс, в котором организация учебно-познавательной деятельности студента должна способствовать наиболее полной реализации личностного потенциала. Успешную адаптацию студентов мы рассматриваем как их включенность в новую социальную среду, в учебно-познавательный процесс, в новую систему отношений.

образования, которая характеризуется как один из наиболее важнейших факторов динамического положительного образовательного развития общества, и, как следствие, выдвигает новые требования к уровню подготовленности специалиста.

Такой уровень подготовленности педагога предполагает смещение акцента на качественные значимые всего образовательного процесса, что прописано в Законах Российской Федерации "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", а также рядом иных нормативных документов.

Педагогические исследования российских ученых, преподавателей-практиков, научных исследователей в последнее время пришли к тому, что необходимо разрабатывать новые образовательные методики, средства, программы соизмеримые с европейскими стандартами методологии и критериев оценки качества образования и преподавания (Г.А.Бордовский, А.И.Субетто, В.Д.Шадриков и др.).

Не менее важным условием является ещё и нацеленность в системе современного российского педагогического образования на новую уровневую систему подготовки специалистов. А так же введение в практическую реализацию федерального государственного образовательного стандарта, что обозначило переход от "знаниевой" модели обучения к модели компетентностной в профессиональном образовании будущих преподавателей. Такое сведение российских стандартов и способов мониторинга качества образовательной профессиональной деятельности преподавателя с европейскими дает возможность создать условия для перевода от традиционной "знаниевой" системы "образование на всю жизнь" к новейшей – "образование через всю жизнь".

Такой подход акцентирует внимание на результатах обучения, полученных по средствам контроля педагогической деятельности, то есть мониторинга качества преподавания. При этом большое значение выделяется именно элементам внутри самого понятия "качество обучения". В его составное целое входят такие элементы как качество восприятия образовательного материала учениками, так и качество донесения этого материала учителями. А так же выполнение поставленных задач, получение ожидаемого результата, выявленного в ходе контрольно-оценочных мероприятий, достижение конечной цели обучения, которые определены в нормативных документах Российской Федерации.

По этой причине актуальным становится вопрос о повышении качества педагогической подготовки кадров. Нужно заметить, что повышение качества подготовки специалиста априори является невозможным без системы контроля результатов всего учебного процесса, и отдельно за профессиональной образовательной деятельностью преподавателя.

Но вопрос о повышении качества педагогической подготовки специалиста является многогранным, потому что, в первую очередь, педагог должен сам быть в этом заинтересован, а, во вторую очередь, государство должно обеспечить высокий уровень подготовки педагогических кадров. Государству и общественности нужны преподаватели нового формата. Основными характеристиками современного преподавателя является постоянное самообразование, самосовершенствование, самокритичность, самоанализ, самоконтроль и высокий уровень владения современными информационными

компьютерными технологиями.

Как гласит профессиональный стандарт педагога, принятый Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного, среднего общего образования) (воспитателя, учителя)»» (зарегистрированного в Минюсте России 06.12.2013, регистрационный № 30550), педагог должен уметь:

- формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и в социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции и т.д.;
- работать в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- обучать на русском языке учащихся, для которых он не является родным;
- работать с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- работать с девиантными, наркозависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Как видим, профессиональный стандарт ставит перед преподавателем ряд таких задач, которые он не решал ранее. Вся сложность проблем перехода на профстандарты на ответственности самого педагога. Поэтому преподаватель должен заниматься самообразованием, творчеством, быть целеустремленным, воспитанным, креативным и профессионально подкованным. Это минимальные характеристики педагога современного формата. И только при таком условии уровень качества преподавания будет иметь высокий показатель. Поэтому требуется обязательное активное внедрение мониторинга качества преподавания в образовательный процесс как одного из основных видов контроля и усовершенствования качества преподавания и образования в целом.

Что касаемо методики педагогического мониторинга, то как утверждают некоторые педагогические деятели (Попова.Г.П., Размерова Г.А. и Ремчукова И.Б.), при её разработке необходимо учесть, что всякая оценка имеет три основания:

- чувства;
- норма;
- оценка через третье лицо.

Каждый критерий оценивается по-разному. Например, чувства – через психическое и эмоциональное состояние участника этого мониторингового процесса. Норма предполагает под собой такие конечные результаты как: здоровье, обученность, воспитанность, но основой является уровень образовательной подготовки. В качестве оценки через третье лицо выступает экспертная комиссия. Этот показатель является наиболее точным и валидным в данной ситуации. Данная методика мониторинга носит комплексный характер, поэтому дает возможность оценить все происходящие изменения в целом, но она не дает однозначно верной оценки именно качества преподавания, потому что составляющие такого контроля несовершенны или недостаточны именно в этом процессе. Это происходит из-за того, что предметом совершенствования учителя становятся его умения и желание оценивать самого себя и собственно свою деятельность, как с профессиональной стороны, так и с личностной. Но это всё равно не дает однозначно достоверной оценки качества преподавания.

состояние личности – адаптированность как результат, итог процесса адаптации [9].

Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией. В этот период студентам важно именно окружение, в котором они находятся. Очень часто в одну группу попадают юноши и девушки с разным социальным уровнем. Ряд авторов выделяет несколько этапов адаптации, отличающихся по своему психологическому содержанию:

1. Предадаптация. На этом этапе происходит приспособление к будущим, воображаемым ситуациям, становление психологической установки на адаптацию.

2. Дезадаптация. Личность на этом этапе отвыкает от привычных условий, в которых находилась до сих пор.

3. Реадаптация. Происходит переход от одних, когда-то новых, а теперь уже ставших привычными, условий к другим.

4. Дезадаптация. На этом этапе наступает неадаптированность, личность оказывается неспособной приспособиться к новым условиям среды [12].

Важным является вопрос о структуре адаптации обучающихся к условиям высшей школы. В. В. Лагерев, например, выделяет ряд основных составляющих адаптации: социально-психологическую, психологическую и деятельностную. Социально-психологическая адаптация отражает изменение социальной роли студента, усвоение норм и традиций, сложившихся в данном высшем учебном заведении. Психологическая отражает перестройку мышления, речи, внимания, памяти, зрительного восприятия, воли, способностей. Деятельностная составляющая отражает приспособление к учебному ритму, методам и формам работы, приобщение к учебному труду, то есть, по своей сути является дидактической адаптацией. Таким образом, адаптация к обучению в высшей школе предполагает и приспособление студента как субъекта профессиональной деятельности [8].

Анализ многочисленных исследований проблемы адаптации студентов к обучению позволил выделить три ведущих ее вида, а именно:

1) социально-психологическая адаптация;
2) дидактическая адаптация;
3) профессиональная адаптация.

Социально-психологическая адаптация студента представляет собой процесс вхождения в новый коллектив, принятие установок, норм и ценностей. Для первокурсников, особенно, впервые приехавших из сельской местности в большой город, данный вид адаптации усугубляется необходимостью приспособления к городскому образу жизни, к проживанию в общежитии и выстраиванию отношений со студентами не только своей группы, но и студентами, проживающими совместно с ними в общежитии. Трудности социально-психологической адаптации студентов обусловлены новизной социального окружения, потерей привычного коллектива, родных и друзей, отсутствием дружного и сплоченного коллектива студенческой группы. Результатами влияния этих проблем и трудностей могут служить негативные переживания (растерянность, чувство одиночества, ощущение ненужности, покинутости, тоска по дому) и настроения [5].

Дидактическая адаптация представляет собой процесс приспособления студента к новой системе обучения, его содержанию, методам и формам.

личности, хотя они менее существенны, чем в случае приспособления к новым условиям труда. Исходя из важнейших сфер становления личности, основное содержание процесса адаптации студентов первого курса можно определить как:

1) новое отношение к профессии;

2) освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований;

3) приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям;

4) обучение новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов;

5) приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени.

Процесс адаптации к обучению в учреждениях высшего образования не исчерпывается перечисленными моментами, но, очевидно, они составляют его ядро [2].

Описывая закономерности явления социально-психологической адаптации, группа авторов под руководством А. А. Деркач выделила пять этапов адаптации. Подготовительный этап адаптации, состоящий преимущественно в аккумулировании релевантной информации о предметных и социальных условиях предстоящей деятельности. В зависимости от индивидуально-психологических свойств и мотивационной сферы личности этот этап может протекать или в активно-целенаправленной, или в пассивной форме. Этап стартового психического напряжения связан с состоянием нервно-психического переживания подготовительных действий (событий) и первоначального вхождения в новые условия профессиональной деятельности. В это время происходит внутренняя мобилизация психических и психофизиологических ресурсов человека, обеспечивающая необходимые предпосылки для функционирования в новых условиях. Следующим этапом адаптации является этап острых психических реакций входа, на котором адаптант начинает ощущать на себе воздействие изменившихся факторов предметной и социальной среды (например, впервые столкнувшись с необходимостью принятия решения в новых условиях). Характерным для данного этапа адаптационного процесса является переживание состояния фрустрации, вызывающее конструктивные (например, адекватное замещение способа удовлетворения потребности, переоценка ситуации) или деструктивные реакции (агрессивность или бегство от ситуации). В случае благоприятного развития адаптационного процесса наступает этап завершающего психического напряжения, характеризующийся своеобразной подготовкой психики человека к актуализации прежних режимов функционирования, привычных способов поведения в связи с предстоящим возвращением к привычной жизни. Завершающая стадия процесса адаптации, получившая название этапа острых психических реакций выхода, состоит из комплекса эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с вхождением в уже знакомую среду обитания и профессиональной деятельности [14].

Е. В. Осипчукова так же выделяет в адаптации личности студента-первокурсника четыре стадии и утверждает, что в результате реализации личностного потенциала в процессе адаптации достигается определенное

Только систематический контроль третьих лиц за педагогической деятельностью и ее результатами может обеспечить наиболее точную оценку профессиональной деятельности педагога.

Выводы. Изучение вопроса мониторинга качества преподавания и анализ современных педагогических источников литературы по этой проблеме позволяет сделать следующие выводы:

1. Под мониторингом качества преподавания подразумевается организованное систематическое наблюдение за контролируемым процессом способом отслеживания по определенной методике значений, которые были выбраны для контроля параметров, а так же сопоставление их с ранее определенными допустимыми значениями, а значит одним из самых эффективных показателей качества преподавания.

В технологию мониторинга качества преподавания входят такие контролирующие действия: экспертные посещения учебных занятий, посещение методических объединений и интернет-порталов, посещения интегрированных уроков и внеурочных занятий, участия в педагогических конкурсах, лекториях, активное занятие педагогов саморазвитием, самообучением, самообразованием, самоанализом и рефлексией собственной профессиональной деятельности.

2. Мониторинг должен соответствовать запросам и потребностям всех участников этого процесса. Только при таком условии он составит ожидаемый, высокого уровня результат.

С помощью мониторинга учитель имеет возможность сопоставить свои достижения с достижениями коллег, а также самостоятельно определиться в направлении повышения своего профессионального уровня.

Существующее множество форм, методов и способов традиционно осуществляемого педагогического контроля в современных условиях оказались малоэффективны, потому что они не могут дать целостной системы наметившихся тенденций в основных звеньях и структурах, которая должна характеризоваться гибким гармоничным множеством качественных показателей, уровней и критериев оценки. Именно поэтому, наряду с различными формами, методами, способами и видами контроля педагогической профессиональной деятельности в общеобразовательном учреждении необходимо активно внедрять систему мониторинга качества преподавания. А, так как, ведущая идея в управлении общеобразовательным учреждением – это эффективное отслеживание состояния уровня образования в нём, аналитическое обобщение результатов профессиональной деятельности учителей, разработка прогноза ее обеспечения и развития в дальнейшем, обязательно нужно вводить в общеобразовательный процесс мониторинг качества преподавания, как один из самых актуальных способов добычи высокого уровня показателей.

Литература:

1. Беспалько В.П. Мониторинг качества образования – средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. - № 2. – С. 18 – 21.

2. Загвязинский В.И. Управление качеством образования / В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов. – Тюмень: Книр, 1999. – 125 с.

3. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / авт.-сост. Г.П. Попова, Г.А. Размерова, И.Б.Ремчукова. – Изд.

3-е. – Волгоград: Учитель, 2014. – 124с.
4. Попова О.А. Современная система образования: проблемы и пути их решения // Образование и общество. – 2009. – №5. – С.46-52.
5. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями. Презентации / сост. Г.В.Цветкова, Г.А. Ястребова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 39 с.
6. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года // Российская газета. – 2008. – 9 февраля. – С. 2.
7. Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144с.
8. Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective / ed. by Angela Little, Alison Wolf. – Elsevier Science Ltd, 1996. – P.5-8.

Педагогика

УДК: 378.17: 616.71 – 007.234

доктор педагогических наук, доцент Ефимова Валентина Михайловна
Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского (г. Симферополь);
кандидат медицинских наук, доцент Скоромная Наталья Николаевна
Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского (г. Симферополь);
старший преподаватель Яцкова Лариса Петровна
Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ОСТЕОПОРОЗА У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ФАКТОРОВ РИСКА РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы первичной профилактики остеопороза – хронического неинфекционного заболевания – среди студентов. Рассматриваются факторы, негативно влияющие на процессы накопления костной ткани у студентов и провоцирующие развитие остеопороза; приведены результаты скриннингового обследования студенток. Рассмотрены подходы к организации педагогического сопровождения первичной профилактики остеопороза у студентов на основе анализа факторов риска развития.

Ключевые слова: студенты, остеопороз, первичная профилактика, здоровьесберегающая деятельность.

Annotation. The paper discusses the issues of primary osteoporosis (chronic noninfectious disease) prevention among students. It views the factors negatively influencing the process of accumulation of bone tissue of students and triggering the development of osteoporosis; and provides the results of screening female students. The authors consider the approaches to the organization of pedagogical support of students' primary osteoporosis prevention based on risk factors analysis.

Keywords: students, osteoporosis, primary prevention, health protecting activity.

Кусакина С. Н., Лызь Н. А., Осипчукова Е. В. , Пономарева Е. Ю., Просецкий П. А., Репьева И. Г., Сиомичев А. В., Чернецкая А. А., Цуркан В. Д. и др.

Значительный вклад в понимание сущности адаптации человека внесли разработанные на фундаментальных положениях Л.С. Выготского об активности личности в деятельности и общении концепции:

– психологии деятельности (Б. Г. Ананьев , А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, и др.);

– психологии общения (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, и др.).

Рассматривая в целом взаимоотношения личности с внешней средой, Л. С. Выготский отмечал, что «среда определяет развитие ребёнка через переживание среды… силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребёнка» [4, с. 27].

А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан полагают, что адаптация студентов – процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студентам [7, с. 29].

А. В. Сиомичев под адаптацией полагает преодоление трудностей вхождения в новую социальную среду, установление внутригрупповых отношений, приспособление к новым формам обучения [13, с. 4].

А. Д. Глоточкин рассматривает адаптацию личности как «успешное освоение новых условий деятельности и вхождение, «вживание» в систему новых официальных и – что еще важнее, – неофициальных взаимоотношений, нахождение и занятие в новой микросреде определенного статуса, самоутверждение в эмоционально-комфортной позиции» [6, с. 105]. Адаптируясь, личность реагирует всей своей структурой, стремясь к установлению или восстановлению нарушенного равновесия с социальной средой.

П. А. Просецкий характеризует адаптацию как активное творческое приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [11].

Ю. С. Бабахан отмечает значимость самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации, так как адаптация - это всегда тот или иной вид балансирования внутреннего и внешнего, индивидуального с общественным. Важным предпосылочным условием успешной адаптации студента является наличие у него способности правильно оценивать свои возможности как в отношении предъявляемых ему учебных заданий, так и в отношении его распорядка и правил, определяющих их выполнение [3].

Л. В. Бура считает целесообразным выделение следующих факторов, влияющих на процесс адаптации обучающихся в новой социальной ситуации развития: индивидуальные особенности; эмоциональное неблагополучие; неэффективность учебной деятельности; неуспешность социальных контактов [4].

Адаптация к условиям образа жизни высшей школы, обучения, досуга, несомненно, связана с резкими изменениями социального положения

Психология

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Чабанюк Алина Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Похвалитова Оксана Анатольевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме адаптации студентов первокурсников к обучению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: Адаптация, студенты, первокурсники, обучение, высшее учебное заведение.

Annotation. This article is devoted to the problem of students ' adaptation of freshmen to study at a higher education institution.

Keywords: Adaptation, students, freshmen, training, higher education.

Введение. Одной из актуальных проблем современного высшего образования является адаптация студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования. Важнейшим требованием к высшим учебным заведениям является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие личности студента, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. От успешности адаптации будущего специалиста во многом зависят его дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие.

Адаптация в данном контексте определяется как многогранный процесс активизации социальных и биологических резервов молодых людей, находящихся в стадии развития и становления, и в этой связи требующий повышенного внимания преподавателя к первокурсникам, необходимости их психолого-педагогического сопровождения в условиях высшей школы [1].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании проблемы адаптации студентов первокурсников к обучению в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. Проблемой адаптации личности занимались такие ученые, как Андреева Д. А., Бабахан Ю. С., Бура Л. В., Глоточкин А. Д., Гришанов А. В., Деркач А. А., Зайнышев И. Т. ,

Введение. Программы первичной профилактики заболеваний студентов являются важным направлением здоровьесберегающей деятельности высших учебных заведений. В период обучения должны быть сформированы не только готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности, но и основные навыки сохранения профессионального здоровья и долголетия.

Проведенный анализ показателей здоровья студентов нашего университета выявил значительное снижение показателей здоровья за годы обучения [2], что свидетельствует о необходимости постоянного мониторинга и оценки показателей заболеваемости обучаемых как основы для медицинского и педагогического сопровождения первичной профилактики хронических неинфекционных заболеваний. Результаты исследования указывают на региональные отличия структуры заболеваемости и удельного веса отдельных нозологий среди студентов. В частности, в десятилетней выборке обследованных крымских студентов было выявлено значительное количество обучающихся с ортопедическими изменениями [2]. Поскольку в последние годы прослеживается негативная тенденция роста случаев остеопороза, требующего дорогостоящего лечения и часто приводящего к потере трудоспособности и инвалидности, нами была проведена оценка показателей риска развития такой ортопедической патологии среди студентов.

Остеопороз (ОП) является системным заболеванием скелета и характеризуется генерализованной потерей объёма костной массы и нарушением микроархитектоники, что в последующем приводит к повышению хрупкости кости и увеличению числа переломов [8, с. 11]. В последние годы рост случаев заболевания остеопорозом получил название «тихой» или «безмолвной» эпидемии, так как, протекая бессимптомно, нередко диагностируется уже при наличии осложнений, т.е. переломов [10, с. 70]. До недавнего времени системное метаболическое заболевание скелета рассматривалось как болезнь исключительно пожилых людей, что связывали с возрастной потерей костной массы. Однако в настоящее время доказано, что истоки ОП лежат в детском и подростковом возрасте, когда происходит интенсивное накопление костной массы [14, с. 247]. В связи с данным фактом процессы формирования костной массы у молодых людей требуют всестороннего изучения, в частности, актуальным является выявление показателей риска развития остеопороза у молодежи в завершающем периоде формирования костной массы как основы для целенаправленной разработки программ первичной профилактики социально значимых заболеваний.

Поскольку нарушение формирования пика костной массы создаёт предпосылки для развития остеопороза и его осложнений в дальнейшем, проблема формирования костной ткани у лиц подросткового возраста на сегодняшний день привлекает внимание многих исследователей (Л. И. Беневоленская, Р. А. Банникова, Е. В. Черкасова, В. В. Поворознюк, Л. А. Щеплягина). В качестве одного из ведущих направлений в решении данной проблемы учёные выделяют раннюю профилактику остеопороза. Так, М. Р. Гобади и Р. Хосеини доказали, что режим питания в сочетании с более высоким уровнем обучения и большей физической активностью благоприятно влияет на здоровье костной системы в профилактике остеопороза у студенток [15]. Вместе с тем вопросы укрепления костной ткани у обучающихся с учётом анамнеза, факторов риска, гендерных особенностей рассматривались ограничено.

Целью статьи является обоснование необходимости и логики реализации педагогического сопровождения первичной профилактики остеопороза у студентов на основе анализ факторов риска развития в завершающем периоде формирования пика костной массы.

Изложение основного материала статьи. Материалы и методы исследования. К исследованию были привлечены 77 студенток третьего курса факультета иностранной филологии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Средний возраст обследованных составил 19,62±0,11 лет.

Антропометрию проводили по стандартным методикам с измерением массы (МТ, кг), длины (ДТ, м) и индекса массы тела (ИМТ). ИМТ оценивали по критериям ВОЗ, дефицитом считали его значение менее 18,5, нормой – от 18,5 до 24,9, избыточным ИМТ – выше 24,9.

На основании антропометрических данных рассчитывался индекс массы тела (ИМТ) по формуле:

ИМТ = масса тела, кг / рост, $м^2$.

Скрининговое обследование включало сбор антропометрических данных, анкетирование студентов с учётом факторов риска развития остеопороза (уровня физической активности, наличия вредных привычек, особенностей питания, сопутствующих хронических заболеваний) и возраста. Среди особенностей питания выделяли факт употребления молочных и мясных продуктов, увлечение вегетарианством, нахождение на диете с целью похудения. Кроме того, учитывалось наличие переломов у обследуемых и их ближайших родственников, а также осведомлённость студентов об остеопорозе.

Результаты исследования. В онтогенезе костная система, как и другие системы организма человека, претерпевает возрастные изменения. Как известно, закладка и развитие скелета начинаются со 2-го месяца внутриутробного развития и продолжается до 25-30 лет. Возрастные изменения скелета наиболее заметны в первые два года постнатального периода, в возрасте 8-10 лет и в период полового созревания, когда наблюдаются интенсивные процессы линейного роста [10, с. 71]. Однако особое внимание при формировании скелета заслуживает именно период полового созревания. Определено, что за этот период в норме накапливается до 40-60% пиковой костной массы [1, с. 46], а к его завершению уровень костной массы во многих участках скелета достигает 86%, а в отдельных участках – 100% костной массы взрослого человека [8, с. 36]. Проведенные исследования показали, что у молодых людей, имевших к концу пубертатного периода уровень костной массы на 5-10% ниже возрастной нормы, в пожилом возрасте переломы шейки бедра будут встречаться на 25-50% чаще [17, с. 826].

В последнее время все чаще высказывается точка зрения о том, что пониженный уровень костной массы в детском и подростковом возрасте обусловлен комплексным воздействием множества факторов риска, нарушающих возрастные закономерности накопления и минерализации костной массы [4, с. 9; 5, с. 120]. Среди причин нарушенного остеогенеза особое место занимают недостаточное питание и гипокинезия, которые могут существенно воздействовать на процессы накопления костной массы, модифицировать генетическую программу и, таким образом, снижать уровень пиковой костной массы [8, с. 302]. Среди минеральных компонентов пищи

49. Страхов В. И. Психология внимания: [учеб. пособ.]. – Вып. II. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1992. – 128 с.

50. Страхов И. В. Классификация видов внимания // Вопросы психологии внимания. – Саратов: Изд-во Саратовского гос. пед. ин-та. – 1975. – Вып.7. – С. 3-12.

51. Тертель А. Л. Психология. Курс лекций: [учеб. пособ.]. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. – 248 с.

52. Титченер Э. Учебник психологии: в 2 ч. – Ч. 1-2. – М.: Издание т-ва «Мир», 1914. – 514 с.

53. Учебное пособие по общей психологии / Сост. Е. Ю. Черкашина. – Красноярск, 1999. – 83 с.

54. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова.– М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

55. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.

56. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Харків: Прапор, 2007. – 640 с.

57. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с.

58. Щербатых Ю. В. Общая психология. Завтра экзамен. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

59. Easterbrook J. A. The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior // Psychological Review.– 1959.– Vol. 66.– P.183-201.

60. Hodgson T. L. Muller H. J. Attentional Orienting in Two-dimensional Space // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1999. – Vol. 52 (3). – P. 615.

61. Kahneman D. Attention and effort. – N. J.: Prentice Hall, 1973. – 245 p.

62. Neural networks underlying endogenous and exogenous visual–spatial orienting / A. R. Mayer, J. M. Dorflinger, S. M. Rao, M. Seidenberg // NeuroImage. – 2004. – Vol. 23 (2). – P. 534–541.

63. Posner M. I. Orienting of attention // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1980. – Vol. 32. – P. 3-25.

64. Psiholoģijas vārdnīca / [G. Breslava redakcijā]. – Rīga: Mācību grāmata, 1999. – 157 lpp.

65. Theeuwes J. Exogenous and endogenous control of attention – the effect of visual onsets and offsets // Perception & Psychophysics. – 1991. – Vol. 49(1). – P. 83–90.

26. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: [учеб. для высш. и средн. спец. учеб. заведений]. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.

27. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведен.]: в 3-х кн.. – М.: ВЛАДОС. – Кн.1: Общие основы психологии. – 2003. – 640 с.

28. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.

29. Общая психология: [курс лекций для первой ступени педагогического образования] / Сост. Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.

30. Общая психология: [учеб. для студентов пед. ин-тов] / [Петровский А. В., Брушлинский А. В., Зинченко В. П. и др.; под ред. А. В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

31. Первушина О. Н. Общая психология: [методич. указания]. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 90 с.

32. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П Опыты психологии самопознания: практикум по гештальттерапии. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

33. Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра. – СПб.: Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.

34. Позина М. Б. Психология и педагогика: [учеб. пособ.] / Науч. ред. И. Ф. Неволин. – М.: Университет Натальи Нестеровой, 2001. – 97 с.

35. Полянчиков Д. В. Методика формирования игрового внимания у юных хоккеистов 11-12 лет. Дисс... кандидата пед. наук: 13.00.04. – Омск, 2006. – 154 с.

36. Практикум з психології / За ред. Г. Г. Бикової. – Львів: Вища школа, 1975. – 183 с.

37. Психологический словарь / Авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

38. Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппернейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2005. – 858 с.

39. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского и др.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

40. Психологічний словник / За ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

41. Рамендик Д. М. Общая психология и психологический практикум /. – М.: Форум, 2011. – 304 с.

42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.

43. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: [учеб. для студ. мед. вузов]: в 2-х тт.. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – Т. 1.: – 416 с.

44. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.

45. Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

46. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо 2005. – 672 с.

47. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.

48. Страхов В. И. Внимание школьников в процессе труда. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1961. – 122 с.

наиболее существенно на формирование костной ткани влияет кальций. Недостаточное потребление кальция отрицательно сказывается на линейном росте, позже сопровождается уменьшением минеральной плотности костной ткани. Установлено, что ежедневное поступление с пищей меньше 400 мг кальция сопровождается постепенной задержкой роста и снижением массы тела школьников. У детей, получавших менее 250 мг кальция в день, отмечено значительное снижение длины, массы тела и костной минеральной плотности. В настоящее время накоплены данные о том, что низкое потребление кальция ребенком может длительно не проявляться клинически [11, с. 1554]. Учитывая взаимосвязь кальция с процессами роста костей, формированием и минерализацией скелета, отмечается важность обеспечения возрастной потребности организма в кальции.

Одним из важнейших экзогенных факторов, влияющих на прочность кости, является физическая активность. В литературе имеются сведения о том, что гиподинамия способствует уменьшению костной массы, снижает темпы минерализации скелета. В то же время доказано, что механическая нагрузка на кость способствует нарастанию костной массы [4, с. 38].

Таким образом, снижение скорости минерализации костной ткани, замедление роста скелета, наследственно обусловленные или произошедшие в результате влияния внешних и внутренних факторов на костный метаболизм, приводят к формированию низкой пиковой костной массы у детей и молодежи, что в будущем может вести к увеличению риска остеопоротических переломов у взрослых. Главным приоритетом в борьбе с этой патологией служит ранняя диагностика с целью формирования групп риска по развитию остеопороза и внедрения современных методов профилактики и лечения.

Скрининг (от англ. *screening* – отбор, сортировка) – это профилактический медицинский осмотр здоровых лиц определенного возраста для выявления факторов риска и заболеваний на ранних стадиях. Поскольку цель скрининга – возможно раннее выявление заболеваний, его результаты позволяют обеспечить раннее начало лечения в расчёте на облегчение состояния пациентов, раннее начало всесторонней профилактики. На первом этапе скриннингового обследования студенткам предлагалась анкета, ответы на вопросы которой позволяли выявить наличие и степень выраженности ключевых факторов риска.

Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что только 42,1% обследуемых осведомлены о проблеме остеопороза. Большая же часть молодых людей недостаточно информированы о заболевании и факторах риска его развития. Более того, среди студентов распространено ложное представление о том, что остеопороз – это заболевание, которое свойственно людям только пожилого возраста.

Наличие переломов в анамнезе может быть свидетельством некорректной минерализации костной ткани. В результате проведенного обследования было выявлено, что у 27,63% студентов в анамнезе жизни наблюдались переломы, более того, у 6,58% молодых людей отмечалось два и более (максимум – пять) перелома у одного человека. Чаще всего переломы костей происходили в возрасте 6-7 и 14-15 лет, что может быть обусловлено значительным увеличением длины тела на фоне недостаточного накопления возрастной костной массы. Согласно исследованиям В. Н. Меркулова, переломы длинных трубчатых костей у детей и подростков примерно в 50 % случаев происходят

на фоне дефицита минеральной плотности костной ткани [3, с. 25]. Травматическому воздействию были подвержены ключица, позвоночник, лучевая кость, большеберцовая, кости стопы, но чаще всего переломы происходили в лучевой кости (47,62%). Особое значение имеют переломы у родителей, наличие которых свидетельствует о бо̀льшей вероятности риска возникновения остеопоротических изменений в костной ткани у детей [16, с. 1029]. Так, 44,74% студентов отмечали в анамнезе жизни своих ближайших родственников наличие переломов.

Анализ структуры питания студентов выявил, что 7,9% молодых людей не употребляют мясные продукты, а среди лиц, имевших в анамнезе переломы, не употребляют мясо 9,52%. Кроме того, употребление молочных продуктов, являющихся основными источниками кальция (Са), который наиболее существенно влияет на формирование костной ткани, было недостаточным (суточная норма потребления Са не менее 1200 мг). Ограниченное поступление Са отрицательно сказывается на линейном росте, а позже сопровождается уменьшением минеральной плотности костной ткани [11, с. 1554].

Результаты опроса выявили, что только 36,84% студентов ежедневно употребляют молочную продукцию, а 50% молодых людей принимают её всего 1-2 раза в неделю (см рис. 1). Среди студентов, перенесших травматическое повреждение костной ткани, 14,29% не употребляют вообще молочные продукты, и такой же процент молодых людей употребляет молоко и его производные 1-2 раза в месяц.



3. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов: ок. 3000 терминов / Под ред. С. Н. Бокова. – Воронеж: МО ДЭК, 1995. – 640 с.
4. Богозов Н. З., Гозман И. Г., Сахаров Г. В. Психологический словарь / Под ред. Н. Ф. Добрынина, С. Е. Советова. – Магадан, 1965. – 292 с.
5. Большая Российская энциклопедия: в 30 тт. / председатель науч. –ред. совета Ю. С. Осипов; отв. ред. С. Л. Кравец. – Т. 5.: Великий князь-Восходящий узел орбиты. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. – 783 с.
6. Большая Советская Энциклопедия: в 30 тт. / [гл. ред. Прохоров А. М.]. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 5.: Вешин-Газли. – 1971. – 640 с.
7. Большая энциклопедия: в 62 тт. – М.: ТЕРРА. – Т. 9: Верхний Тагил – Война во Вьетнаме, 2006. – 592 с.
8. Бухановский А. О., Литвак М. Е. Общая психопатология: [пособ. для врачей]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 416 с.
9. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
10. Вощилова Н. В. Специфика селективного внимания слабослышащих младших школьников и их сверстников с нормальным слухом. Дисс... кандидата психологич. наук: 19.00.02 / Н. В. Вощилова. – СПб., 2007. – 139 с.
11. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 304 с.
12. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Директ-Медиа Паблишинг, 2008. – 223 с.
13. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: [учеб. пособ.]. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. – 200 с. – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/genec01/index.htm
14. Джонстон Д. Психология. – М.: АСТ: ООО Астрель; 2003. – 493с.
15. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – С. 518-533. (из Советская педагогика. – 1938. – № 8. – С. 108-122.)
16. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 347 с.
17. Дубровина И. В. , Прихожан А. М. Психология: [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведен.] / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
18. Еникеев М. И. История развития психологии: [учеб. пособ.]. – М.: ПРИОР,2001. – 64 с.
19. Жижина М. В. Формирование исполнительского внимания студентов-музыкантов. Дисс... кандидата пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2001. – 220 с.
20. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: [учеб. для вузов]. – СПб.: Питер, 2010. – 864 с.
21. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 783 с.
22. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
23. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
24. Маркс К. Процесс производства капитала // К. Маркс, Ф. Энгельс Сочинения. – [2 изд.]: в 39 т.. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры. – Т. 23. – 1960. – 907 с.
25. Мачинская Р. И. Формирование нейрофизиологических механизмов произвольного избирательного внимания у детей младшего школьного возраста: автреф. дис. на соискание ученой степени докт. биол. наук: спец. 03.00.13 – «Физиология». – М., 2001. – 47 с.

различные негативные эмоциональные состояния, такие как, например, переживания, озабоченность, нервозность, тревогу, беспокойство, стресс, апатию, боязливость и т. п. или проблемы, связанные с самоуважением, застенчивостью. Все это также может способствовать отвлечению внимания и потере произвольности.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что произвольное внимание – это высший психический вид внимания, который имеет сложную структуру, присущ только человеку, а также онто- и филогенетически представляет собой продукт развития цивилизации, формируясь только в результате регулярной умственной и трудовой деятельности. Произвольное внимание носит волевой, сознательный (осознанный, целенаправленный, преднамеренный, управляемый, контролируемый), активный, а также опосредованный характер и выражается в общей мобилизации психической активности, которая направляет деятельность человека в определенное русло. Произвольное внимание возникает преимущественно в конкурирующих ситуациях, в которых, с одной стороны, происходит процесс сознательного выбора одной из множества сильных конкурирующих либо противоположно направленных целей, задач, мыслей или идей, предпочтения определенного действия или поступка (либо их плана), интереса, мотива, побуждения, объекта, стимула, потребности, желания, а также принятие одного решения и варианта его исполнения и т. д., с последующим направлением и удержанием на них фокуса сознания, а с другой стороны – произвольное подавление внимания ко всем остальным конкурирующим психическим процессам. В результате такой борьбы происходит фокусирование сознания человека на процессе деятельности, а также на ее результатах, вычленении значимой и важной информации, предметных и речевых объектах-стимулах. При этом произвольное внимание непосредственно не связано с базовыми потребностями и практически не зависит от внешних факторов и особенностей объектов, на которые оно направлено, а его активация, управление, поддержание и контроль обусловлены социальной и культурной средой с одной стороны и личностными факторами – с другой.

С точки зрения как фило-, так и онтогенеза произвольное внимание носит социальный и опосредованный характер.

Среди основных функций произвольного внимания можно выделить селективную, регулятивную, организующую, контролирующую, поддерживающую, направляющую, подавляющую, согласующую, а также формирующую и разрушающую автоматизм.

Главными условиями возникновения произвольного внимания в определенный момент времени является наличие значимых задач и целей деятельности, а также наличие психологических препятствий для их реализации. Человек должен иметь сформированные предпосылки, непосредственно связанные с его мотивационно-потребностной сферой, а также психологическую возможность и готовность к сосредоточению внимания, связанные, в первую очередь, с эмоционально-волевой сферой.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьника. – М.-Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1946. – 52 с.

2. Апчел В. Я., Цыган В. Н. Память и внимание – интеграторы психики. – СПб.: ЛОГОС, 2004. – 120 с.

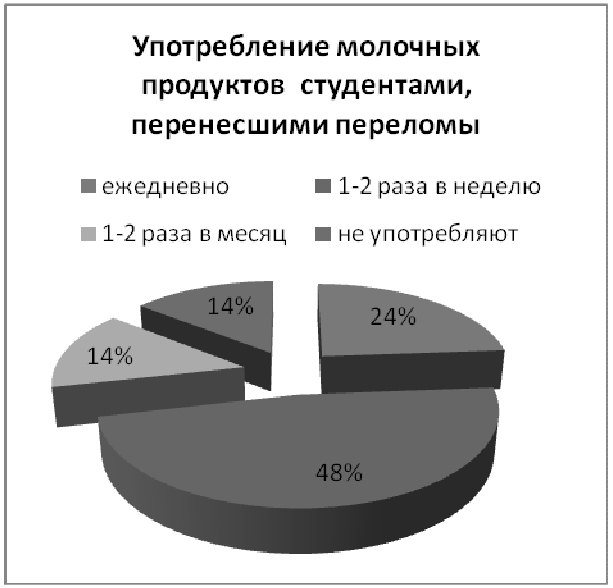


Рис. 1. Распределение удельного веса студентов по показателю регулярности употребления молочных продуктов

Сокращение употребления молочных продуктов, уменьшение в рационе мясных блюд в период интенсивно происходящих процессов ремоделирования костной массы приводит к нарушению формирования прочности кости, что в итоге определяет возрастание риска возникновения переломов.

Следующим экзогенным фактором, влияющим на прочность кости, является физическая активность. Получено много убедительных фактов, свидетельствующих о том, что гиподинамия в период роста опорно-двигательного аппарата способствует уменьшению костной массы, снижает темпы минерализации скелета [5, с. 18]. В то же время доказано, что механическая нагрузка на кость способствует нарастанию костной массы [6, с. 84].

По результатам проведенного анкетирования было выявлено, что среди студентов посещают спортивные секции и залы 2 – 3 раза в неделю порядка 45% молодых людей (см. рис. 2). Доля студентов, ведущих менее активный образ жизни и занимающихся физическими упражнениями 1 – 2 раза в неделю, составила 29%, а 18% студенческой молодёжи вообще не занимаются спортом.



Рис. 2. Распределение удельного веса студентов в зависимости от уровня физической активности

Среди студентов, имеющих в анамнезе жизни перенесенные переломы,

характеристик как организованность, самоконтроль, саморегуляция и профессиональная зрелость, а также целеустремленность [19, с. 57].

Факторы, затрудняющие произвольное внимание. Наряду с факторами, поддерживающими ПВ, также имеются указания и на те, которые негативно влияют на его волевую организацию. При этом практически все приведенные выше факторы и условия поддержания ПВ (рис. 6.) могут приводить не только к улучшению качества ПВ, но и к его ухудшению.

М. В. Жижина в своем исследовании по формированию исполнительского внимания у студентов-музыкантов указывает на такие причины, приводящие к снижению эффективности ПВ (степени его концентрации, ухудшения динамики сосредоточения и темпорального режима функционирования и др.): а) неполнота представления студентами алгоритма функционирования внимания при решении соответствующей исполнительской задачи, то есть затруднения в технологической стороне; б) ослабленная мотивация деятельности, прежде всего, в подготовительно-репетиционный период [19, с. 56].

Наряду с многочисленными личностными факторами, приводящими к ухудшению ПВ, на него могут оказать негативное влияние психическое и физическое состояние человека, а также ситуация, в которой он находится. К последним можно отнести ситуации внешнего оценивания человека (например, оценка в ходе тестирования, конкурса, собеседования), межличностного соперничества, конкуренции, соревнования и т. п. Такие ситуации чаще всего приводят к ухудшению внимания и качества выполняемой работы, в связи с тем, что люди начинают фокусировать свое внимание скорее на возможном успехе/неуспехе, нежели на том, как лучше решить стоящую перед ними задачу или выполнить ту или иную деятельность [55, с. 155, 240-264].

Так называемая «ситуационная» активация также может вызывать у человека смещение фокуса внимания и выступать в качестве препятствия, мешающего ему осуществлять деятельность [55, с. 240], а также к негативно направленному сужению и преобразованию внимания [55, с. 264]. В результате такой активации у человека может наступить сенсорная перегрузка или когнитивный диссонанс.

Активация, вызванная сенсорной перегрузкой, может привести не только к сужению внимания, но и к тому, что у человека может возникнуть пролонгированный стресс, проблемы, связанные с качеством или планированием деятельности, нарушиться процесс восприятия и интеграции новой информации и т. д. Так, например, продолжительный стресс часто приводит к тому, что внимание человека преимущественно фокусируется на тех стимулах окружающей среды, которые непосредственно связаны с обеспечением его выживания или безопасности, а не на решении актуальных для него задач [55; 59].

К факторам, приводящим к потере или ухудшению произвольности, относят и когнитивный диссонанс, который чаще всего возникает в ситуации конфликта при решении задачи, требующей от человека концентрации внимания одновременно на внешней и на внутренней информации. Так же как и при сенсорной перегрузке, возникновение когнитивного диссонанса приводит к сложностям с фокусировкой или концентрацией внимания, так как в большинстве случаев люди сосредотачиваются на управлении ситуацией и/или на контроле поступающей информации [55, с. 248].

Перечисленные ситуации, особенно в условиях неуспеха, могут вызывать

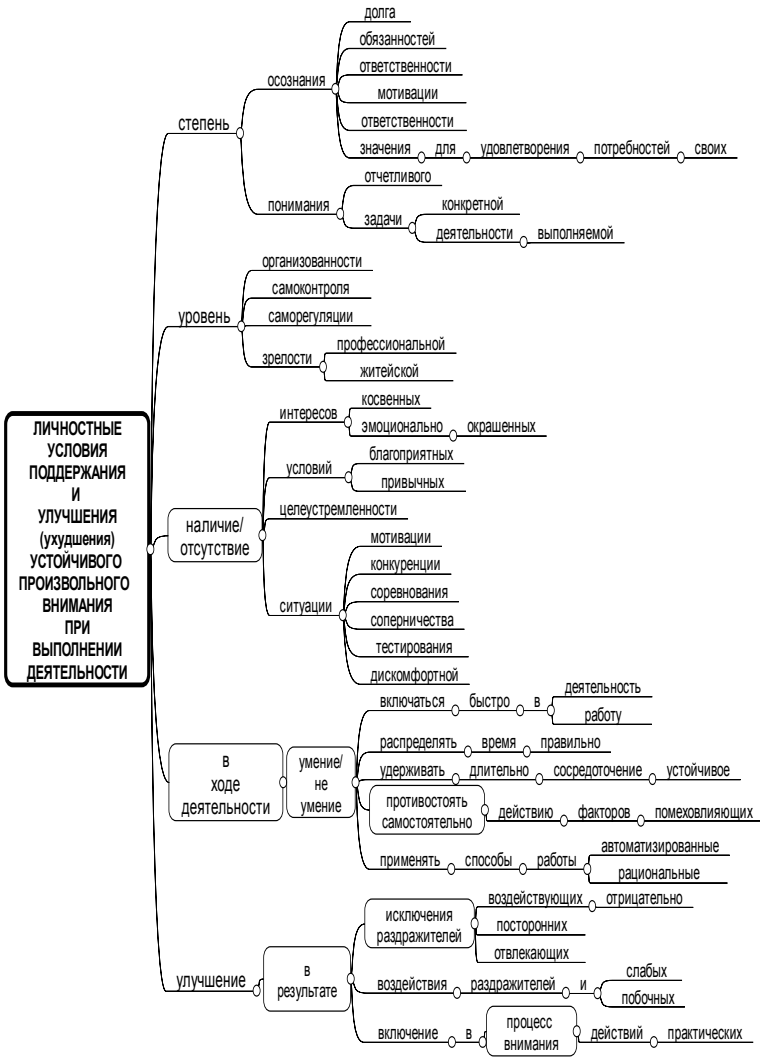


Рис. 6. Интеллект-карта личностных условий поддержания и улучшения (ухудшения) устойчивого произвольного внимания

Важными факторами, оказывающими влияние на удержание внимания на объекте деятельности, наряду с возрастом, являются эмоционально окрашенный интерес, уровень развития таких личностно-индивидуальных

процент молодых людей, ведущих малоподвижный образ жизни и не занимающихся спортом, был более высоким и составил 24%. Полученные результаты подтверждают литературные данные о том, что регулярные занятия физическими упражнениями и спортом способствуют увеличению минеральной плотности костной ткани и уменьшают риск развития переломов [9].

Важная роль среди различных факторов, оказывающих влияние на формирование пика костной массы и её состояние, отводится конституциональным особенностям человека, массе его тела, росту, индексу массы тела. У обследуемого контингента студентов значение индекса массы тела (ИМТ), вычисленное по общепринятой формуле [13], составило 20,39±0,32 кг/м^2. Более низкое значение ИМТ – 19,45±0,43 кг/м^2 – было зафиксировано у студентов, имеющих в анамнезе переломы костей. Полученные результаты согласуются с литературными данными о том, что дефицит массы тела сопровождается более низкими показателями минеральной плотности кости (МПК) как у взрослых, так и у детей, что в значительной степени увеличивает риск развития переломов [8, с. 314; 17, с. 830].

Поскольку сохранить костную массу легче, чем её восстановить [7], особое значение приобретает предупреждение или снижение негативного влияния факторов риска на костную ткань. Своевременное выявление нарушений костного метаболизма позволит предотвратить новые структурные изменения и снижения костной прочности. Для решения этих задач необходима обязательная оценка наследственности и анамнеза, факторов риска, учёт клинической симптоматики с акцентом на вероятных переломах и включение в программу обследования денситометрии [12], что позволит сохранить здоровье студенческой молодёжи и значительно снизить заболеваемость остеопорозом среди взрослых в будущем.

Выводы. Таким образом, полученные данные позволяют нам говорить о высокой вероятности развития остеопенических нарушений костной ткани у значительной части обследованных студентов. Такие маркеры, как наличие задержки физического развития, низкого роста, дефицита массы тела, недостаточное потребление кальция и сниженная физическая активность, являются индикаторами высокого риска формирования остеопении\остеопороза в молодом возрасте и свидетельствуют о необходимости углубленного, в том числе денситометрического, обследования.

Считаем, что учитывая эпидемический характер развития остеопороза, высокий уровень инвалидизации заболевших, сложно контролируемые отдаленные последствия, необходимо обеспечить первичную профилактику остеопороза у студентов на основе анализа факторов риска развития. Эффективность первичной профилактики социально значимых заболеваний обеспечивается комплексным решением проблемы в рамках межсекторального подхода с привлечением медицинских, физиологических, психологических, педагогических и социальных подходов и технологий. Предлагаем гибкое сочетание педагогических и медицинских технологий такой профилактики на основе скриннингового обследования: введение информации об остеопорозе и способах профилактики в программы дисциплин, направленных на обучение сохранению и укреплению здоровья будущих специалистов; выделение и мониторинг групп риска; разработку индивидуальных программ профилактики в соответствие с основными рисками развития нарушений; активизацию

профилактики средствами физической культуры на основе индивидуальных программ; внедрение ультразвуковой денситометрии в обследование студентов групп риска.

Перспективы дальнейших исследований ориентированы на разработку комплексной программы педагогического сопровождения первичной профилактики остеопороза у студентов; создание рекомендаций для студентов групп риска развития остеопенического синдрома.

Литература:

1. Беляева Л. М. Педиатрические аспекты остеопений и остеопороза / Л. М. Беляева // ARS Medica. – 2008. – №2 (3). – С. 43-50.

2. Ефимова В. М. Мониторинг и оценка показателей здоровья студентов: опыт педагогического анализа [Текст] / В. М. Ефимова, Н. Н. Скоромная, Л. П. Яцкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта: [б. в.], 2014. – Сер.: Педагогіка і психологія, Вип. 45. Ч. 2. – С. 92-98.

3. Меркулов В. Н. Проблемы остеопороза, остеопении в детской травматологии / В. Н. Меркулов, Д. С. Мининков, А. К. Морозов // Вестник травматологии и ортопедии имени Н. Н. Приорова. – 2008. – № 2. – С. 24–28.

4. Особливості структурно-функціонального стану кісткової тканини у спортсменок, що займаються ігровими видами спорту / [В. В. Поворознюк, Л. Г. Шахліна, Т. В. Орлик, Н. В. Ребицька] // Спортивна медицина. – 2003. – № 1. – С. 37-40.

5. Остеопения у детей диагностика, профилактика и коррекция: Пособие для врачей / [Л. А. Щеплягина, Т. Ю. Моисеева, М. В. Коваленко и др.]. – М., 2005. – 23 с.

6. Остеопороз: эпидемиология, клиника, диагностика, профилактика и лечение / АМН Украины; под ред. Н. А. Коржа, В. В. Поворознюка, Н. В. Дедух, И. А. Зупанца. – Х.: Золотые страницы, 2002. – 648 с.

7. Поворознюк В. В. Застосування препаратів кальцію та вітаміну D у профілактиці та лікуванні остеопорозу / В. В. Поворознюк, Н. В. Григор'єва // Украинский ревматологический. журнал. – 2001. – №3-4 (5-6). – С. 33-38.

8. Руководство по остеопорозу / под. ред. Л. И. Беневоленской. – М.: Лаборатория знаний, 2003. – 524 с.

9. Снижение минерализации костной ткани: факторы риска, диагностика и профилактика / Проблемы подросткового возраста (избранные главы) // под ред. А. А. Баранова, Л. А. Щеплягиной. – М.: РАМН, Союз педиатров России, 2003. – С. 290-324.

10. Фролова Т. В. Остеопороз у детей и подростков: современный взгляд на проблему / Т. В. Фролова, О. В. Охапкина, А. В. Берус // Здоровье ребёнка. – 2006. – №2 (2). – С.70-74.

11. Щеплягина Л. А. Проблемы остеопороза в педиатрии: возможности профилактики / Л. А. Щеплягина, Т. Ю. Моисеева // Русский медицинский журнал. – 2003. – Т. 11. – №27 (199). – С. 1554-1556.

12. Эффективность применения ультразвукового денситометра Omnisense – 7000 в педиатрической практике / [Л. А. Щеплягина, Е. О. Самохина, И. В. Круглова, Е. А. Чибрина] // Поликлиника. – 2009. – № 2. – С.118-119.

13. Anthropometric Reference Data for Children and Adults: United States, 2007–2010. 48 pp. (PHS) 2013. // http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_11/sr11_252.pdf

Итак, для осуществления человеком деятельности ПВ актуализируется в ситуациях, когда: возникают затруднения в деятельности, появляются разного рода помехи в виде новых, сильных либо эмоционально значимых раздражителей; человеку необходимо приложить усилия для достижения целей и решения поставленных задач; ослабевает интерес к текущей деятельности либо появляются косвенные интересы; человеку необходимо сосредоточиться на объекте деятельности, даже если он не интересен, малопривлекателен и малозаметен; необходимо произвести усилия для переключения внимания с интересного дела на другое или с одного объекта на иной; нужно приложить усилия, чтобы удержать мысль или идею, дисгармонирующую с актуальными стремлениями, в границах сознания; для сосредоточения на деятельности, для ее выполнения, поддержания, а также для переключения на нее человеку необходимо применять специальные приемы организации своего восприятия и мышления.

Таким образом, мы видим, что в качестве факторов, пробуждающих и актуализирующих наше ПВ, выступают не случайные изменения или характеристики объектов, а целенаправленная деятельность человека.

Факторы поддержания произвольного внимания. Возникновение ПВ еще не говорит о том, что оно будет продолжительным и достигнет своих целей. В связи с этим еще один важный вопрос, который следует осветить – это рассмотрение факторов и условий, позволяющие достаточно продолжительное время поддерживать произвольность. Как отмечает абсолютное большинство учёных, основными среди них являются волевые усилия и обеспечивающие их средства. К таким средствам относят те схемы, меры, критерии, эталоны, с помощью которых субъект в соответствии со своими намерениями направляет свои действия, а также по объективной мере объектов определяет их свойства и отношения [12, с. 136]. Важным условием удержания ПВ, на которое указывал еще Э. Титченер [52], является мотивационный аспект произвольного акта. Следующее условие, которое упоминали П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая [12] и Ю. Б. Гиппенрейтер [38, с. 554], – это оснащенность субъекта специальными техническими приемами реализации деятельности. Другие важные условия поддержания ПВ – это правильная организация деятельности [46, с. 109]; осознание долга и обязанности в ходе ее выполнения; отчетливое понимание конкретной задачи выполняемой деятельности; привычные условия работы; возникновение косвенных интересов; создание благоприятных условий для деятельности, т. е. исключение отрицательно воздействующих посторонних раздражителей [53]. Подобные, а также иные критерии поддержания ПВ можно обнаружить практически в любой человеческой деятельности.

Основные условия поддержания и улучшения (ухудшения) устойчивого ПВ представлены нами на рис. 6.

Еще одной важной составляющей активации ПВ является осознание человеком необходимости противодействовать более сильным внутренним и внешним стимулам, потребностям, влечениям, желаниям и т. п.

Ситуации возникновения произвольного внимания. Бесспорно, наличие предпосылок возникновения ПВ не означает его неминуемого появления. При этом, учитывая, что такое внимание может переходить в непроизвольное либо послепроизвольное и обратно, совершенно очевидно, что существуют обстоятельства, когда человеку необходимо активировать ПВ. Иллюстрация, представленная на рис. 5., наглядно показывает основные факторы, которые приводят к актуализации ПВ в процессе деятельности.

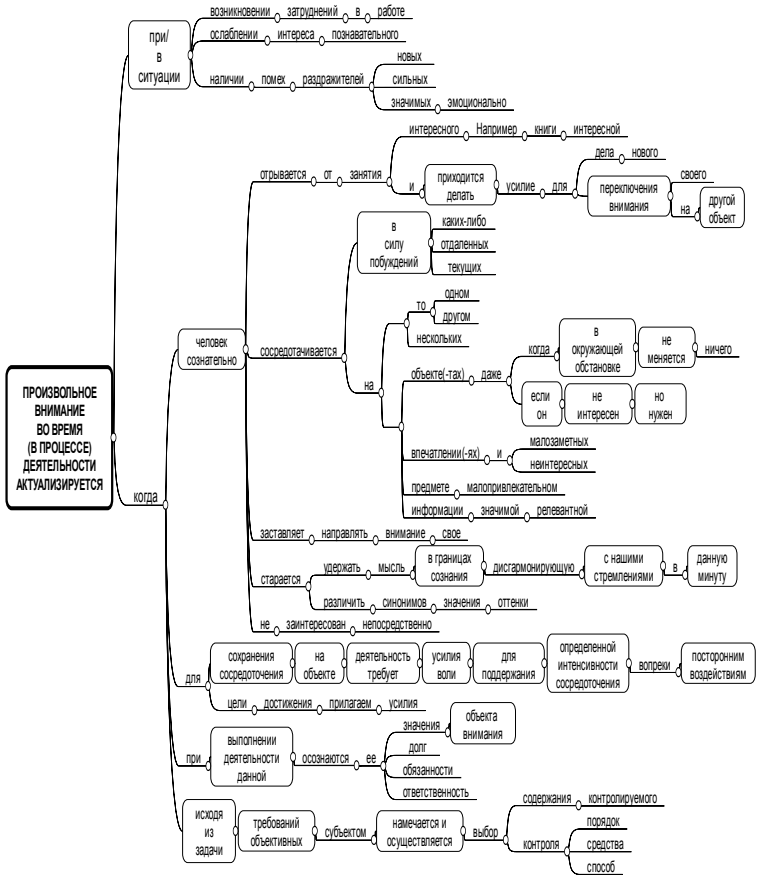


Рис. 5. Интеллект-карта факторов, приводящих к актуализации произвольного внимания в процессе деятельности

14. Cassidy J. T. Osteopenia and Osteoporosis in children // Clin. Exp. Rheumatol. – 1999. – V. 17. – №2. – P. 245-250.

15. Ghobadi M. R. Investigating the effects of physical activity levels, dairy products and calcium intakes on risk factors of osteoporosis prevention in female students of Islamic Azad University of Damavand, Iran / Marya Rehmani Ghobadi, Rastegar Hoseini // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 11. – С. 79- 82.

16. Kanis J. A. A family history of fracture and fracture risk: a metaanalysis / Kanis J. A., Johansson H., Oden A. e. a. // Bone. 2004. Vol. 35. P. 1029.

17. Schönau E: The peak bone mass concept: is it still relevant? / E. Schoenau // Pediatr Nephrol 2004; 19: 828 – 831.

Педагогика

УДК 371.4

кандидат педагогических наук, доцент Зарединова Эльвира Рифатовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
доктор медицинских наук, профессор Литвинов Георгий Александрович
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
учитель Смайлова Амиде Сулеймановна
МБОУ «Гимназия № 11 имени К. А. Тренева» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ИСМАИЛА ГАСПРИНСКОГО: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье на основе ретроспективного анализа раскрыты педагогические идеи и воззрения Исмаила Гаспринского. В исследовании данной проблемы были использованы научные труды ученых Крыма. Изучение просветительских и педагогических трудов позволило проанализировать педагогическое наследие Исмаила Гаспринского, раскрыть систему принципов и методов начального обучения на родном языке. В статье авторами раскрывается деятельность И. Гаспринского как реформатора начального образования и сторонника обучения на родном языке. На основании историко-педагогического анализа выявлена актуальность педагогических идей и воззрений И.Гаспринского для современной педагогической теории и практики.

Ключевые слова: педагогическое наследие, новометодные школы, медресе, женское образование, принцип этнизации, джажидизм, звуковой метод обучения грамоте, методы обучения.

Annotation. The article deals with pedagogical ideas and views of Ismail Gasprinskiy exposed by means of retrospective analysis. Scientific works of Crimean scientists were used in research of this problem. The study of educational and pedagogical works allowed to analyze the pedagogical heritage of Ismail Gasprinskiy, to reveal the system of principles and methods of the elementary education in native language. The authors of the article throw light on the activity of

Ismail Gaprinskiy as a reformer of elementary education and a supporter of education in native language. On the basis of historic-pedagogical analysis the actuality of pedagogical ideas and views of I.Gasprinskiy is exposed for a modern pedagogical theory and practice.

Keywords: pedagogical heritage, new methods schools, madrasah, female education, principle of ethnicity, gagidizm, voice method of teaching a literacy, teaching methods

Введение. Происходящие в мире интеграционные процессы, а также вхождение Украины в европейское сообщество, выдвигают перед современным образованием сложную задачу подготовки обучающейся молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей и вероисповеданий [6, с. 60].

Мировой опыт развития педагогической теории и практики показывает, что каждый народ наряду с общими педагогическими положениями имеет свою, присущую ему систему воспитания и образования, учитывающую его национальные особенности.

До недавнего времени национальные ценности духовной культуры, традиции, обычаи, опыт народной педагогики, ее особенности в педагогической теории и практике учитывались недостаточно.

Значительный вклад в дело организации и развития национального обучения и воспитания внес просветитель, гуманист, посвятивший свою жизнь педагогическому поиску новых методов обучения, реформированию и распространению образования в тюркском мире, созданию и развитию национальной печати, решению женского вопроса в соответствии с развитием современной цивилизации, налаживанию сотрудничества с представителями культуры, образования, искусства – Исмаил бей Гаспринский.

В исследовании данной проблемы были использованы научные труды известных ученых Крыма: в педагогике историко-педагогический аспект наследия И. Гаспринского в своих работах изучали Э.А. Аблаев, Э.Э. Абибуллаева, Л.У. Алимова, Э.Р. Зарединова, В.Г. Постовой, М.А. Хайруддинов; поликультурное наследие И. Гаспринского исследовалось в работах Э.Р. Зарединовой, М.И. Пальчук; в историческом контексте особо следует выделить исследования посвященные дечтельности И. Гаспринского ученых Д. Абибуллаевой, У. Асановой, Г. Бекировой, В. Ганкевича, Г. Кондратюка, Д. Прохорова, А. Сейтмуратовой, Р. Хаяли и др.

Цель статьи – раскрыть методологию, структуру, содержание, составные элементы дидактической системы И. Гаспринского. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- осуществить ретроспективный анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- на основе педагогических и просветительских трудов изучить педагогическое наследие Исмаила Гаспринского;
- раскрыть систему принципов и методов начального обучения на родном языке;
- выявить актуальность педагогических идей и воззрений И.Гаспринского для современной педагогической теории и практики.

Изложение основного материала статьи. Исмаил бей Мустафа оглу

потребности, но имеются определенные препятствия для их осуществления или реализации; если существуют определенные трудности в ситуации, когда необходимо создать себе благоприятные или привычные условия деятельности; когда субъект должен выделить определенный сенсорно-перцептивный сигнал либо мысль или идею на фоне других и более сильных.

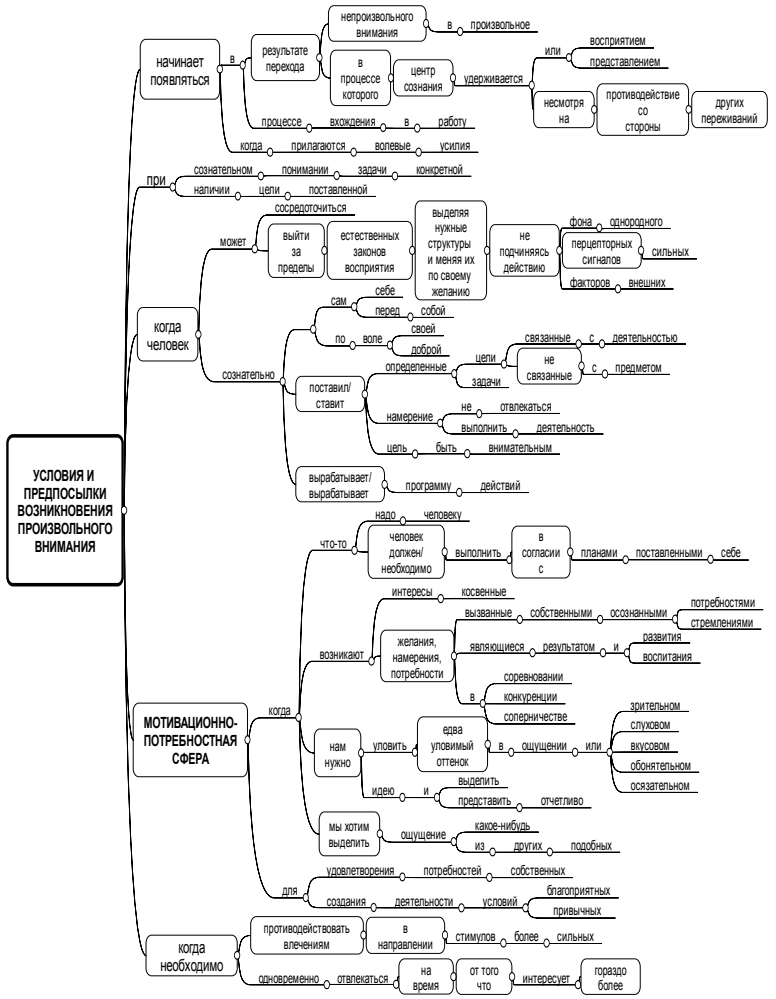


Рис. 4. Интеллект-карта психологических условий и предпосылок возникновения (активации) произвольного внимания

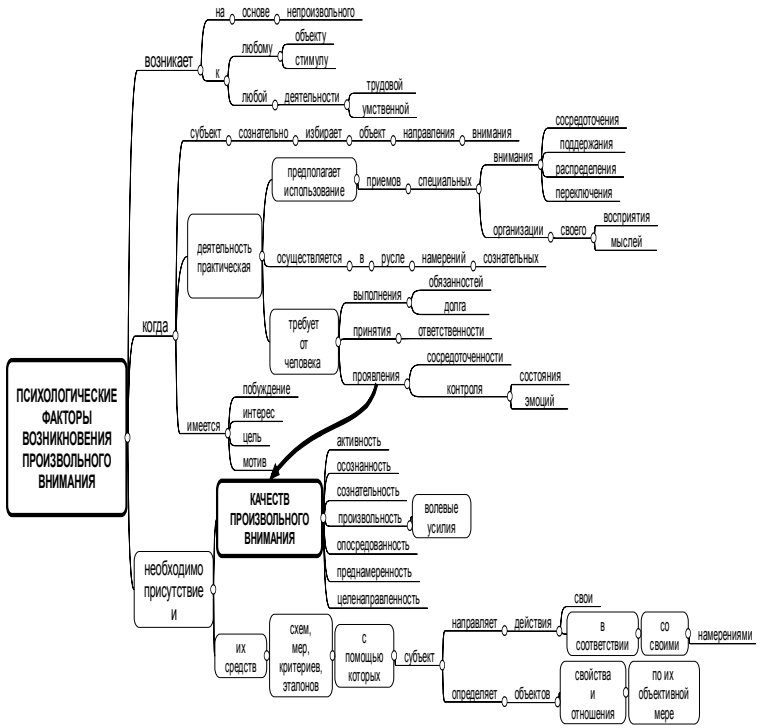


Рис. 3. Интеллект-карта наиболее общих психологических факторов обусловливающих возникновение произвольного внимания

Условия и предпосылки возникновения (активации) произвольного внимания. Тщательный контент-анализ многочисленных литературных источников с применением технологии интеллект-картирования показал, что, наряду с факторами, обусловливающими возникновение ПВ, существуют также условия и предпосылки, которые активируют и подготавливают наше внимание к акту произвольности.

Как видно из представленной на рис. 4. интеллект-карты, ПВ возникает на основе непроизвольного как на этапе вхождения человека в работу, так и в процессе самой деятельности. Главными условиями возникновения ПВ являются наличие задачи и понимание цели деятельности, а также осознание их значения и важности. Кроме того, в текущий момент времени у человека должна иметься возможность для сосредоточения. У человека также должны быть сформированы предпосылки, связанные с его мотивационно-потребностной сферой: он должен быть поставлен в ситуацию, когда необходимо что-то сделать в соответствии с намеченными планами либо под давлением социума; когда есть необходимость удовлетворить свои

Гаспринский родился 8(21) марта 1851 г. в крымском селении Гаспара, в семье царского прапорщика. Начальное образование получил в медресе Бахчисарая. Учился в русских гимназиях г. Симферополя и Москвы, где жил и воспитывался в семье редактора «Московских ведомостей» и «Русского вестника» М.Н. Каткова. В этом доме у Исмаила формируется тяга к просветительству.

В 1868-1871 гг. преподавал в медресе «Зынджырлы» в г. Бахчисарае и в медресе «Дерекой» в Ялте. В этот период при обучении детей чтению создал основу для нового метода обучения, новую азбуку и учебную программу для тюрко-татарских школ, способствовал открытию новометодных медресе.

Издатель и первый редактор газеты «Терджиман» («Переводчик») (1883-1918). Под влиянием «Терджимана» открывались в разных концах России масса новых школ, множество благотворительных учреждений, началась активная литературная деятельность. Мусульмане России посредством «Терджимана» знакомились и общались друг с другом и осведомлялись о том, что происходит во всем культурном мире. Газета побуждала одних к совершенствованию своих знаний, других к общественной работе, а иных к литературной или педагогической деятельности, и не прошло десятка лет, как И. Гаспринский нашел себе сотни сторонников, которые развивали и распространяли идеи великого педагога [5].

И. Гаспринский заложил основу реформирования системы народного образования тюркских народов, он один из организаторов Всероссийских съездов мусульман партии «Иттифак аль-муслимин».

Неоценима роль Исмаила Гаспринского в области образования и просвещения. Он является основателем нового звукового метода в преподавании языка – «Усуль ал-джадид» (от арабского слова «джадид» - новый), новометодной или джадидистской программы, благодаря которой скорость усвоения материала увеличивалась во много раз. Джадидизм как общественно-политическое движение сформировался в конце XIX в. прежде всего как попытка реформирования начальной школы. Это направление стало альтернативой для господствовавшего долгое время в системе мусульманского образования «Усуль ал-кадим» (старого метода).

Методы обучения различались, в первую очередь, формой подачи одного и того же материала. Кадимисты применяли систему слогового преподавания, когда отдельные буквы сливались в слоги, а из слогов потом составлялись слова. Сторонники нового – джадидисты – применяли «звуковой метод», когда каждой букве алфавита соответствовал определенный звук. Следует отметить, что современная методика обучения чтению построена по данному звуковому принципу.

В январе 1884 г. И. Гаспринский открывает первое джадидистское учебное заведение в Крыму. Курс обучения был рассчитан на два года. В мектеб принимались дети 7-летнего возраста.

Просветитель выступил с инициацией создания для крымскотатарских детей новометодных школ. Принял участие в организации подобных школ в Каракуме (1886) и Самарканде (1893). Сторонник всеобщего образования, Исмаил Гаспринский, высказывался за равноправие женщин в сфере просвещения, содействовал открытию начальной и профессиональных школ. В открытых им учебных заведениях И. Гаспринский использовал общепедагогические методы и принципы, выработанные в отечественной и

мировой педагогике – единства воспитания и обучения, начальное обучение на родном языке. Для крымскотатарского языка разработал и применил на практике систему обучения грамоте по звуковому методу. Ввел преподавание русского языка, начальных курсов по арифметике, географии, истории, естествознанию, выступал за изучение в новометодных школах арабского и турецкого языка [2].

Преподавание в школе И. Гаспринский осуществлял по своему учебнику «Ходжа-и субьян» («Учитель малолетних»). Именно с этого события началась история распространения джадидизма в Крыму и России. К 1895 г. в Бахчисарае уже существовало семь подобных учебных заведений. Эта методика быстро распространилась по всему тюрко-татарскому миру и прежде всего в Поволжье и на Урале. Только в Поволжском регионе к 12 сентября 1913 г. было зарегистрировано 694 новометодных учебных заведения. Подобные школы открывались не только в России, но и в других странах.

В более широком смысле джадидизм был общественно-просветительским движением. Основные направления джадидизма: создание единого тюркского языка, создание меценатских и филантропических структур, расширение общественных, культурных и экономических связей между тюркскими народами; воспитания прослойки национальной интеллигенции; общая модернизация мусульманского образа жизни; налаживание сотрудничества с правительством государства.

Постоянное стремление к просвещению своего народа, понимание, что народное образование является одной из главных задач среди множества повседневных дел, изучение народного образования за рубежом выдвинули на первый план требование безотлагательного реформирования школьного дела.

Болея душой за образование и просвещение родного народа, он осознавал ведущую роль учителя в обучении детей и составил методическую разработку, которая знакомила их с основами джадидистких принципов обучения, выдвинул принцип единства обучения и воспитания. Важное место в его педагогическом наследии занимают проблемы женского образования, которому он посвящает ряд работ: «Страна женщин», «Женщины» («Къадынлар»), «Арслан-къыз» («Девушка-львица»), «Дар-уль-Рахат мусульманлары» и другие. Женское образование Исмаил Гаспринский рассматривал как часть общего образования народа и им выдвинуто много важных идей по данному вопросу в издании «Алем-и-нисван» (Женский мир) [4].

Видное место среди учебников по чтению занимали дидактические книги, написанные в виде назиданий и нравоучений. Лидером в издании дидактических книг был И. Гаспринский и его учебники «Ходжа-и субьян», «Сарф тюркий», «Къырайет тюркий», которые широко использовались в школах нового типа – «усул-и джадид».

Ведущим учебником по тюркскому чтению в конце XIX начале XX веков являлась учебная книга «Къырайет тюркий» («Тюркское чтение»), подготовленная и изданная И. Гаспринским в 1894 году для учащихся новометодных школ.

Его реформаторские идеи были воплощены не только в содержание образования, но и в разнообразные формы организации обучения. Так, классно-урочная система (Я.А. Коменского) в крымскотатарских школах была введена именно И. Гаспринским.

С 1883 г. и до конца жизни издавал газету «Терджиман» («Переводчик»),

субъективными факторами как сознательные намерения человека [51, с. 121], постановка им задачи [16, с. 236; 20; 51, с. 121], цели [10, с. 24; 16, с. 236; 47, с. 161; 51, с. 121], интерес к результату деятельности [29, с. 192], мотивы, побуждения, осознание долга и обязанностей при выполнении конкретного вида деятельности, привычка работать и выполнять ту или иную деятельность, как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях [35, с. 11]. Важными причинами появления ПВ являются контроль и самоконтроль, например, в ситуации контроля и сосредоточения на собственных переживаниях музыкантом-исполнителем [19]. Возникновение ПВ возможно также в результате сознательной направленности человека на межличностную конкуренцию, соревновательность или соперничество [55; 59], которые непосредственно связаны с мотивацией достижения успеха и приводят к улучшению качества деятельности посредством сужения зоны внимания. По сути, большинство из перечисленных факторов и причин возникновения ПВ связаны в первую очередь с целеполаганием и обусловливают психологический механизм его возникновения. Так, например, определение цели, которой человеку необходимо достичь, и сосредоточение на ней приводит человека к планированию своих действий, моделированию способов ее достижения, оценке, коррекции и контролю своих действий. Все эти процедуры осуществляются под общим контролем ПВ.

В отличие от непроизвольного внимания круг объектов ПВ потенциально безграничен, поскольку объекты не определяются особенностями стимуляции и спецификой организма [16, с. 236]. Тем не менее, как считает Д. Джонстон, человек запрограммирован автоматически настраиваться на информацию, которая для него личностно значима [14, с. 99].

Для наглядности наиболее распространенные психологические факторы и причины, которые обусловливают возникновение ПВ, приведены нами в интеллект-карте (рис. 3.).

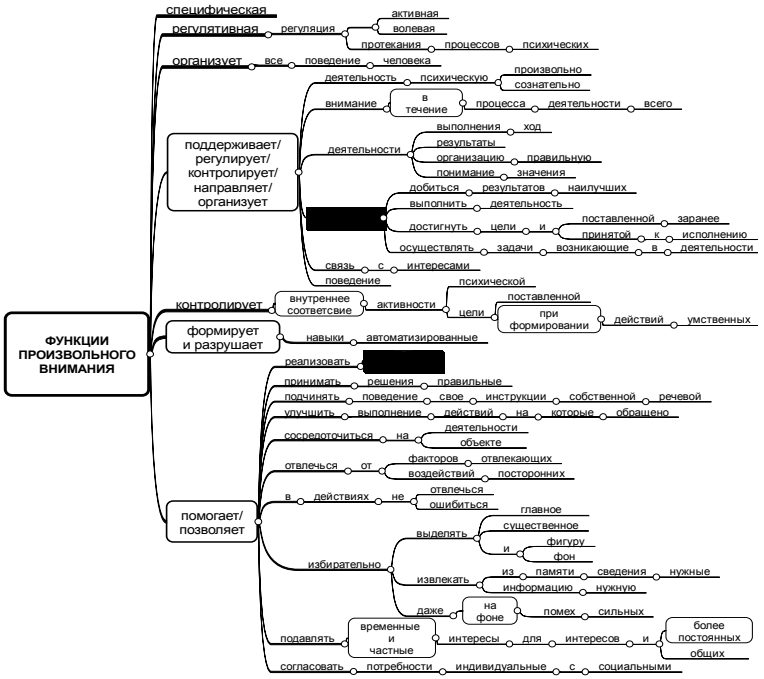


Рис. 2. Интеллект-карта функций произвольного внимания

Свойства произвольного внимания. Наряду с общими для всех видов внимания свойствами (сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение), ПВ обладает и целым рядом специфических свойств.

В некоторых исследованиях показано, что слабые побочные раздражители не снижают эффективности работы, а улучшают ее. Так, И. М. Сеченов указывал, что абсолютная тишина не повышает, а наоборот снижает эффект умственной работы человека, поскольку ему становится сложно сосредоточить свое внимание на текущей деятельности [53]. К важным свойствам ПВ также относят его темпоральную направленность в прошлое, настоящее и будущее, о которых писал И. В. Страхов [48-50], и его высокую селективность [10, с. 25; 18, с. 31; 30].

Установлено, что продолжительность поддержания ПВ составляет приблизительно 15-20 минут [41, с. 80-84; 47, с. 162; 53], после чего наступает утомление, снижается концентрация, возможно переключение на новый объект либо переход ПВ в непроизвольное или послепроизвольное. Так, замечено, что эстрадный номер может показаться скучным, если он длится более 12 минут, спектакль или фильм должен захватить внимание зрителя в первые 10-12 минут, иначе его могут не захотеть смотреть дальше и т.п. [41, с. 80-84].

Причины и факторы возникновения произвольного внимания. Причины и условия возникновения или не возникновения ПВ к какому-либо объекту вытекают из выполняемых ПВ функций, обусловленных такими

первый еженедельник, отвечавший образовательным и культурным запросам мусульман России. Как приложения к газете выходили журналы «Детский мир», «Женский мир».

1884 года И. Гаспринский открыл школу в Крыму, где им же велось преподавание по новому методу по его же учебнику «Ходжа-и-Субъян».

Дидактические воззрения Исмаила Гаспринского легли в основу его дидактической системы. Он выстраивал обучение с учетом возрастных особенностей развития детей, также разработанный им принцип этнизации, позволял образованию придать этнический, самобытный характер. Им были сформулированы ценные рекомендации в сфере образования, которые нашли отражение в деятельности новометодных школ. Важную роль в сфере обучения Исмаил Гаспринский отводил школе и учителю [1].

Актуальными для современной педагогической науки являются идеи Исмаила Гаспринского по развитию в процессе обучения мыслительной деятельности учащихся, просветитель рекомендовал отводить место образности мышления, которая ярко выражается в художественных произведениях, рассказах, так как автор, создавая образ, в основу его вкладывает свои наблюдения над жизнью, окружает его своими чувствами, представлениями и оживляет его в словесном выражении. Развитие мышления он тесно связывал с овладением родного языка и литературы, опираясь на разработанный К.Д. Ушинским принцип народности.

Важную образовательную и воспитательную роль ученый отводил чтению, считая его одним из важных педагогических средств для развития образности мышления у детей. Исмаил Гаспринский сформулировал ряд рекомендаций по начальному обучению детей чтению.

Педагог-реформатор рекомендовал учителям поэтапно выполнять элементы звукового метода, имеющего свои характерные особенности: звуковой разбор (произношение букв, слогов); написание букв, слогов. Наряду с этим Исмаил Гаспринский рекомендовал использовать вторую методику: чтение текста, затем пересказ прочитанного и уже затем заучивание либо краткое описание прочитанного. Он подчеркивал важность пересказа для улучшенного восприятия прочитанного. И. Гаспринский утверждал, что данные упражнения, в ходе которых происходит устная передача содержания прочитанного произведения или рассказа, играют важную роль для ребенка в деле осмысления, осознанности, развития памяти, речи, а также изучения родного языка. В процессе пересказывания ученик должен выделять основную мысль произведения, воспроизводя его на своем языке, не повторяя дословно выражения, которые даны в книге. Это будет свидетельствовать о понимании им прочитанного. В этой связи просветитель критично выступал против догматического обучения и метода схоластики, он считал, что процесс обучения будет эффективным и успешным в том случае, если учитель будет руководствоваться общедидактическими принципами сознательности и последовательности, доступности в обучении и прочности знаний [1].

Таким образом, автор стремился не только вооружить учителей прогрессивными методами обучения, но и дать им рекомендации по практическому применению их в условиях «новометодной» школы.

Еще одной ценной педагогической рекомендацией можно считать, то, что Исмаил Гаспринский призывал помогать ученику в процессе обучения: если у ребенка возникают трудности при пересказе текста, то необходимо задавать

ему дополнительные вспомогательные вопросы по тексту. В случае затруднения ребенка ответить на поставленные вопросы он рекомендует спросить следующего ученика или дать ответ самому, т.е. учителю [1].

В своей практике Исмаил Гаспринский использовал чтение по очереди, т.е. один ученик читает за другим, а также чтение вслух, пересказ прочитанного и написание изложения, считая его активным методом обучения.

Большое внимание Исмаил Гаспринский уделял умственному и трудовому, патриотическому, религиозному, эстетическому воспитанию подрастающего поколения. Эти темы затрагиваются в его произведениях: рассказах о людях, природе, животных, событиях, профессиях, взаимоотношениях взрослых и детей. Этот аспект педагогической деятельности актуален и сегодня, в рамках формирования всесторонне и гармонически развитой личности.

Большую роль просветитель отводил нравственному воспитанию. В своих работах он наставляет учеников быть правдивыми, честными, добрыми, скромными, вежливыми, дисциплинированными, на что сегодня направляет свое воспитательное влияние современная школа в контексте формирования духовно-нравственных, гуманистических и общечеловеческих ценностей. Данные нравственные принципы отражены в его рассказах «Яхшы адам» («Хороший человек»), «Тербиели инсан» («Воспитанный человек»).

Он стремился воспитать в своих учениках толерантность, прививал им культуру межнациональных отношений, что составляет основу кросс-культурного воспитания и формирования системы ценностей [3].

Наряду с этим он уделял большое внимание развитию познавательного интереса учащихся. Им были созданы рассказы для детей, которые содержали много интересного и поучительного материала о растительном и животном мире, тем самым способствовали формированию экологической культуры и эмоционально-ценностного отношения к природе в аспекте современного направления – биоэтики.

Исмаил Гаспринский разработал не только новую систему обучения грамоте по звуковому методу, но и издавал в своей Бахчисарайской типографии учебники, учебно-методические пособия, научно-педагогическую литературу на родном языке, а также массу брошюр и приложений к газете «Терджиман», которая стала его главным детищем и смыслом жизни. Исмаил Гаспринский занимался просветительской деятельностью с большой отдачей.

Характерной чертой педагогического творчества Исмаила Гаспринского было то, что к решению проблем образования и воспитания он подходил с одинаковой ответственностью и как общественный деятель, и как просветитель, связывая вопросы народного образования с общественно-политическими и экономическими проблемами.

Перед нами не только мыслитель и философ, генерирующий идеи, но и деятельный их реализатор. Его девиз всегда, во всем и везде один и непреложен: «Единство в словах, мыслях и делах!» Следование этому девизу превращает Исмаила Гаспринского в величайшего подвижника просвещения.

В ходе написания творческой работы нами была проделана научно-исследовательская работа в соответствии с поставленными целями и задачами исследования. Всё это позволяет нам сделать соответствующие выводы.

Исмаил Гаспринский внес достойный вклад в развитие народного образования крымскотатарского народа. Педагогические и художественные

относительно непроизвольного в становлении сложных актов сосредоточения на различных объектах внешнего и внутреннего мира человека. Оно формируется только при жизни человека в ходе овладения им специальными орудиями-средствами, выработанными человечеством в ходе развития общества.

Функции произвольного внимания. Главными функциями ПВ, как считает большинство авторов, являются активная регуляция протекания психических процессов [10, с. 24; 30; 29, с. 191; 23, с. 365; 20], регуляция хода выполнения деятельности и контроля ее результатов [12; 14, с. 99], контроль и организация поведения [25, с. 5], сохранение объекта сосредоточения и поддержание определенной интенсивности сосредоточения вопреки посторонним воздействиям [20], формирование и разрушение автоматизированных навыков [5, с. 470; 12], а также игнорирование отвлекающих факторов и фокусировка на нужной деятельности.

В связи с тем, что ПВ отличается особой селективностью и избирательностью, с его помощью человек имеет возможность произвольно отметить либо выделить фигуру и фон [11, с. 264-265]. Благодаря высокой селективности ПВ человек способен вычленять и извлекать нужную и значимую для него информацию [18, с. 31] даже на фоне сильных помех [10, с. 25], что, как следствие, обеспечивает высокую эффективность ее обработки; активно и избирательно «извлекать» из памяти нужные сведения, выделять главное, существенное [30]. В конечном итоге ПВ служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели [45, с. 157], принятия правильных решений, осуществления задач, возникающих в деятельности [30], возможности сосредоточиться на объекте деятельности, не отвлечься, не ошибиться в своих действиях [47, с. 161], выполнить определенную деятельность и добиться наилучших результатов [46, с. 109] и т. д.

Многообразие основных функций, которые выполняет ПВ в нашей жизни, представлено нами на рис. 2.

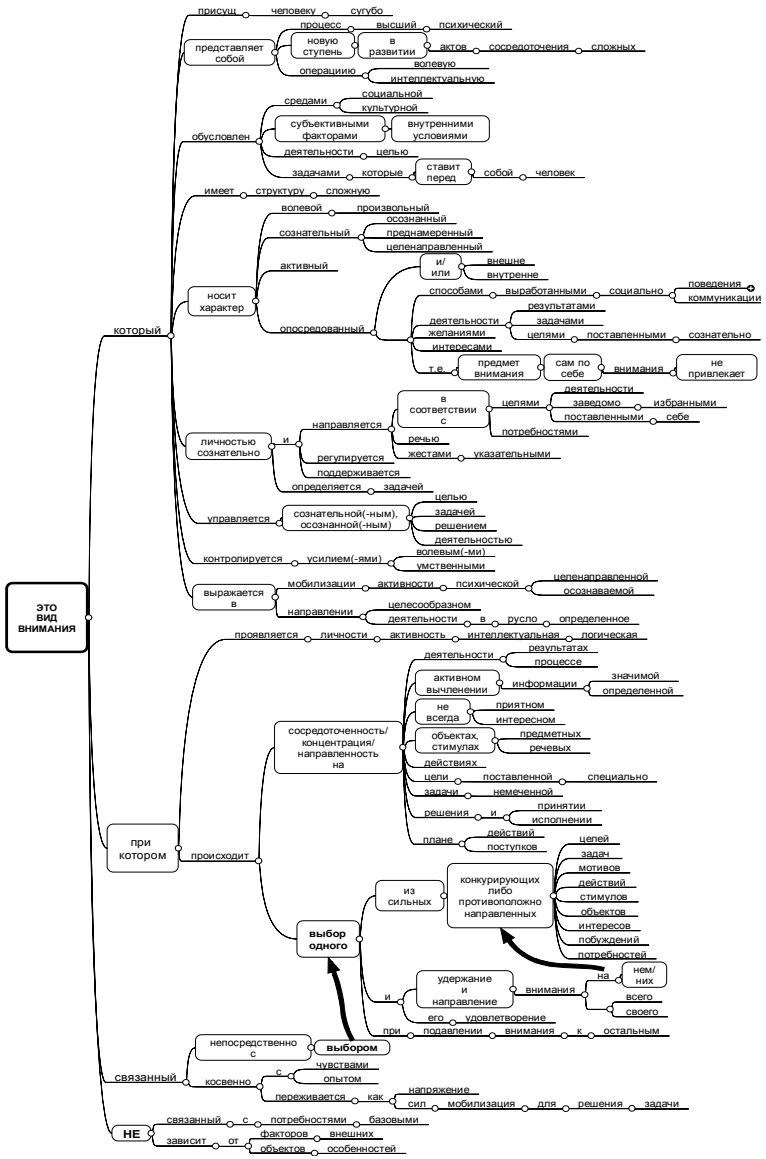


Рис. 1. Интеллект-карта дефиниции «произвольное внимание»

Онто- и филогенетически ПВ представляет собой новый этап

произведения И. Гаспринского не потеряли научно-познавательного и воспитательного значения. В основе педагогической деятельности Исмаила Гаспринского лежит идея народности - любовь к Родине, возможность обучения на родном языке. Целеустремленность и напористость И.Гаспринского, его уверенность в необходимости задуманного дела придавали ему силы и энергию и желание творить.

Выводы. Таким образом, обобщая все выше изложенное отметим, что достижение цели путем решения поставленных задач: осуществленный ретроспективный анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил изучить и охарактеризовать педагогическое наследие Исмаила Гаспринского; раскрыть систему принципов и методов начального обучения на родном языке; выявить актуальность педагогических идей и воззрений И.Гаспринского для современной педагогической теории и практики.

Педагогические воззрения Исмаила Гаспринского по праву являются национальным достоянием и ценным фондом крымскотатарского и других мусульманских народов и возводятся в ранг общечеловеческих ценностей.

Литература:

1. Абибулаева Э.Э. Дидактическая система Исмаила Гаспринского: дис…кандидата пед. наук: 13.00.01 / Абибулаева Энисе Эдемовна. – К., 2004. – 204 с.

2. Абібуллаева Е.Е. Сутність навчального процесу і його принципи як елементи дидактичної системи І. Гаспринського // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 141 – 152.

3. Алимова Л.У. Педагогическое наследие И. Гаспринского // Педагогика добра в контексте этнокультурного социума: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 150-лет. со дня рождения И. Гаспринского. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2002. – С. 93-96.

4. Алимова Л.У. Проблема женского образования в наследии И. Гаспринского // Труды Междунар. науч. конф. «И. Гаспринский – просветитель народов Востока». – М.НИИ теории и истории изобр. искусств Российской академии художеств. - 2001. – С. 21-26.

5. Ганкевич В.Ю. На службе правде и просвещению: Краткий биографический очерк И. Гаспринского (1851-1914). – Симферополь: Доля, 2000. – С. 238-298.

6. Пальчук М.И. Поликультурное наследие И. Гаспринского: прошлое и настоящее / М.И. Пальчук // Ученые записки. – Симферополь, 2008. - № 9. – С. 60-62.

Педагогика

УДК: 371.7:377-057.86-055.25

ассистент Засека Мария Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОСТОЯНИЕМ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ДЕВУШЕК В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Уделено внимание актуальной проблеме повышения качества профессионального образования. Рассмотрены профессиональные заболевания поваров. Проанализированы антропометрические измерения и определен уровень развития физических качеств учащихся ПТУЗ. Определен тип телосложения среди девушек ПТУЗ. Проведенный корреляционный анализ между состоянием физического развития и уровнем физической подготовленности девушек установил наличие среднего уровня корреляции между некоторыми из показателей, которые исследовались.

Ключевые слова: Физическое развитие, физическая подготовленность, учащихся, антропометрические показатели.

Annotation. Attention is paid to the topical problem of improving the quality of vocational education. Considered an occupational disease of cooks. Analyzed anthropometric measurements and determined the level of development of physical qualities of students of vocational and technical institutions. Defined body type among women. the VET carried out a correlation analysis between state of physical development and physical fitness of girls has established a presence in the average level of correlation between some of the indicators that were studied.

Keywords: Physical development, physical fitness, pupils, anthropometric indices.

Введение: Профессионально-прикладная физическая подготовка в профессионально-техническом учебном заведении – это специализированный процесс физического воспитания, осуществляемый с учетом; специфических особенностей и требований данной профессии.

За последний период роль такой подготовки в системе профессионально-технического образования значительно возросла. Это объясняется теми качественно новыми требованиями, которые предъявляет современное производство к рабочему в условиях научно-технической революции. Механизация и автоматизация производственных процессов все больше освобождает человека от тяжелого физического труда.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых дал теоретическое обоснование ППФП В.В. Белинович (1959). Автор определил задачи ППФП, направленные на содействие всестороннему физическому развитию и достижению высокого уровня физической подготовленности учащихся, а также развитию физических качеств, особенно важных в данной профессиональной деятельности и воспитании специфических волевых

[8, с. 139; 13; 17, с. 143-156; 18, с. 31; 20; 23, с. 365; 26, с. 27-45; 27, с. 208; 29, с. 191, 192; 31; 30; 34, с. 27-29; 38, с. 53; 41, с. 80-84; 47, с. 161; 51, с. 122; 53; 58, с. 129], начиная еще с работ Т. Рибо [38, с. 316-317, 323] У. Джемса [38, с. 238], А. Ф. Лазурского [38, с. 90], а также включая труды таких классиков как С. Л. Рубинштейн [42, с. 424], Н. Ф. Добрынин [6, с. 162], Л. С. Выготский [11, с. 270; 38, с. 479], А. Р. Лурия [22, с. 180-181], В. И. Страхов [50, с. 11], П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая [12, с. 137]. Все эти определения были разобраны нами с применением технологии интеллект-картирования, после чего на основе контент-анализа полученной интеллект-карты, мы составили резюмирующую интеллект-карту, которая представлена на рис. 1.

Анализ определений показал, что по мнению большинства авторов ПВ свойственно только человеку. С точки зрения онто- и филогенеза такое внимание непосредственно связано с трудовой деятельностью человека, о чем писали еще Т. Рибо, У. Джемс, А. Ф. Лазурский [38, с. 90-91], К. Маркс [24, с. 189], а впоследствии и другие известные учёные [2, с. 204; 4; 17, с. 143-156; 20; 23, с. 365; 29, с. 191, 192; 30; 37, с. 68; 39, с. 54; 44, с. 74; 47, с. 161; 57, с. 61-62; 54 и др.]. При этом, как указывал Б. Г. Ананьев, важной особенностью ПВ является «сознательное переключение внимания с одного объекта на другой и концентрация внимания на этом новом объекте» [1, с. 16]. В целом же, основными признаками ПВ являются опосредованность, осознанность, произвольность, прижизненное стадиальное формирование [10, с. 24]; оно всегда сопровождается внутренними умственными [61] и волевыми усилиями, которые направлены на поддержание определенной интенсивности сосредоточения вопреки посторонним воздействиям [20].

Keywords: voluntary attention, definition, origin causes, varieties.

Введение. С развитием общества, религии и научной мысли происходило формирование представлений о психологических явлениях в целом и о внимании в частности. Одно из первых письменных упоминаний о связи внимания с другими психическими явлениями встречается в 400 г. до н. э. в практическом древнеримском руководстве по тренировке памяти для ораторов: «Первое, что нужно знать: если вы направите внимание на события, проходящие через ваш разум, то вы лучше их воспримете» [43, с. 256]. Выделение же произвольного и непроизвольного видов внимания историки психологии находят уже в работах древнегреческого философа Аристотеля [45, с. 157]. С тех пор были предприняты многочисленные попытки как дать определение понятию «внимание», так и определить его виды, разновидности и формы.

Актуальность данной работы состоит в том, что темы психологии произвольного внимания (ПВ) ученые, по сути, не касались уже достаточно давно. Как следствие, на сегодняшний день накопился достаточно большой объем материала, требующего переосмысления. В связи с этим **предметом** нашей работы стало внимание, а **объектом** – произвольное внимание. Основными **целями** и **задачами** стали такие как: определение дефиниции «произвольное внимание» на основе существующих определений, описание его функций, свойств, причин и факторов возникновения, а также факторов поддержания и исчезновения.

Основой **методологии** данного теоретического исследования стал контент-анализ литературы с применением технологии интеллект-картирования, предложенной Т. Бьюзеном, Б. Бьюзеном [9].

Изложение основного материала статьи. Определение непроизвольного внимания. На пути от непроизвольного к произвольному внимание в своем развитии не просто теряет частицу «не», радикально реорганизуются едва ли не все его психологические, психофизиологические и физиологические механизмы, что и находит свое отражение в целом ряде синонимов, раскрывающих и уточняющих те или иные его особенности или стороны. Так, некоторые авторы называют ПВ вторичным или целенаправленным [52], искусственным [38], логическим [11], волевым [2; 10; 19; 20; 23; 29; 34; 47; 53], произвольно-интеллектуальным [1], целевым [15], активным [3; 19; 23; 29; 34; 47; 58], преднамеренным [17-19; 23; 29; 53], насильственным [32], нарочитым [33]. Несмотря на такое разнообразие синонимов к понятию «произвольное внимание», все они подчеркивают, в первую очередь, активную позицию личности при сосредоточении внимания на объекте. Что же касается самого термина «произвольный», он образован от слова «изволение», означающего волю, желание [17; 53]. В англоязычных источниках рассматриваемое понятие практически не употребляется, а вместо него иногда встречаются такие равнозначные по своему психологическому смыслу термины как эндогенное, контролируемое или исполнительное внимание [60; 62; 63; 65].

Для того, чтобы всесторонне рассмотреть вопрос о том, что такое ПВ, мы разобрали 44 его определения и описания, которые даются в словарях и энциклопедиях [3; 4, с. 178; 5, с. 470; 7, с. 408; 21, с. 100; 28, с. 124; 37, с. 68; 39, с. 54; 40, с. 196; 44, с. 74; 46, с. 109; 54; 56, с. 61-62; 57, с. 552; 64, lpp. 146], научной [2, с. 204; 10, с. 25; 19, с. 54; 25, с. 5; 60] и учебной литературе

качеств. Общепринято, что содержание прикладной физической подготовки должны входить обычные средства – физические упражнения и виды спорта, но подобранные и организованные в соответствии с поставленными задачами [12].

Автор Булгакова Е. В., изучала морфо-функциональные особенности девушек постпубертатного периода развития, которые обучаются в профессиональном колледже. С помощью антропометрических и биологических половых стандартов, Булгаковой Е. В. была проведена оценка биологической зрелости девушек в возрасте 17–20лет, осваивающих профессию швейной промышленности. Ею была установлена асинхронность возрастных приростов массы и длины тела. В ходе исследования была показана негативная роль социального фактора в развитии соматических показателей у девушек 17 лет. Также была выявлена более сильная корреляционная связь сроков появления менархе с массой тела в сравнении с длиной тела [3]

В своей работе А. Ф. Баканова (2013), при исследовании студентов в Харьковском авиационном институте с целью оценки физического развития студентов использовала антропометрические показатели соматотипа. При этом автором была проведена оценка эффективности показателей длины тела и веса с использованием Индекс Брока, Пинье, Рорера, Хирата. На их основании автором было разработана номограмма качественной характеристики показателей длины тела и веса, что дало возможность детализировать индивидуальные особенности физического развития соматотипа [2]

На сегодняшний день преобладающим физическим трудом становится труд средней и легкой тяжести. Характерным для двигательной деятельности при современных формах труда, связанной с управлением сложной техникой, является быстрота и точность действий. Все это предъявляет больше требования к центральной нервной системе, особенно к ее механизмам координации движений, к двигательному, зрительному, вестибулярному и другим анализаторам.

Многие виды профессиональной деятельности связаны с воздействиями на организм работающего различных внешних условий (высокая температура окружающей среды, ускорение, вибрация, эмоциональное напряжение, длительное пребывание в однообразной позе). Например установлено, что повара страдают варикозным расширением вен астма и прочие болезни дыхательных путей, а специалисты Международного агентства исследований в онкологии (International Agency for Research on Cancer, IARC) отмечают что, данная профессия может привести к различным раковым заболеваниям [9].

Среди начинающих поваров встречаются такие травмы: как ожоги, порезы, ушибы дизентерия. Существующая система среднего профессионального образования в полной мере не отвечает необходимым требованиям подготовки выпускников ССУЗов к современным условиям постоянно изменяющегося рынка труда и росту конкуренции.

Следует отметить, что профессия повара сегодня является одной из наиболее популярных и затребованных на рынке труда в Республике Крым. Отсутствие исследований по определению двигательной подготовленности учащихся с учётом их морфофункциональных особенностей существенно снижает эффективность задач физической подготовки. В связи с этим выявленная проблема организации физического воспитания в профессионально-технических учебных заведениях сферы обслуживания, которое обеспечивает необходимый уровень адаптации, укрепления здоровья и

развития физических качеств учащихся, является своевременной и актуальной.

Требование профилирования педагогического процесса нашло свое отражение в программе по физическому воспитанию учащихся профессионально-технических училищ. Одним из разделов программы составляет профессионально-прикладная физическая подготовка. Ее место в учебном разделе процессе в каждом училище определяется спецификой той профессии, по которой готовят рабочие кадры. [8]

Борьба за здоровый образ жизни является приоритетным направлением государства, связанного с формированием жизнеспособного подрастающего поколения. В этом смысле понятия здоровый образ жизни является основополагающим и требует его содержательного раскрытия [6].

В настоящее время физическое состояние оценивается различными критериями, имеющими средне статическую природу их построения. Средне статическая оценка допускает существенную неточность в связи с тем, что она строится на определенной совокупности индивидуальных данных, нормальное состояние которых может различаться в достаточно широких пределах.

Так как в социальной сфере не ведется учет «конституционной предрасположенности» к определенным факторам среды пребывания, то физическое и психическое здоровье в значительной мере подвергаясь селективному фактору относительно различных конституций и в пределах каждой конституции приводит к целому ряду профессиональных заболеваний, к сокращению продолжительности эффективной трудовой деятельности, появлению профзаболеваний и снижению общего потенциала трудового ресурса [1].

В связи существующими проблемами Министерство Образования Российской Федерации примяли закон «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации», который направлен на улучшение уровня физического воспитания во всех учебных структурах включая ПТУЗ и ВУЗы. Закон направлен на создание условий способствующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья обучающихся средствами физической культуры и спорта, формирование физической культуры личности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, а также особенностей состояния здоровья [11].

Научно – исследовательские организации и их подразделения в области физической культуры и спорта ведут разработку и внедрение в практику конкретных программ, способствующих укреплению здоровья населения средствами физической культуры.

Цель исследования: – установить взаимосвязь между состоянием физического развития и уровнем физической подготовленности учащихся второго курса Ялтинского профессионально-технического учебного заведения сферы обслуживания.

Задачи исследования:

1. На основании анализа научно-исследовательской литературы рассмотреть теоретические аспекты профессионально-технической подготовки.

2. Определить уровень физического развития и физической подготовки учащихся.

3. Выявить взаимосвязь между уровнем физического развития и

очерчивают свои будущие перспективы. У них высокие показатели жизненного прогнозирования, которое позволяет раскрыть перспективы жизненного пути личности, идеалы, потребности и ожидания от будущего.

Литература:

1. .Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / Психология личности и образ жизни. Под ред. Шороховой Е.В. М., 1987. 259 с.

2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. К., 1984. 129 с.

3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2001.

4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.

5. Киричук Е.И., Лысенко О.П. Временная перспектива и тип становления профессиональной направленности личности // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991.

6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511с.

7. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. 2008. Т. 29, №4.

8. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психология жизненного пути личности. К.: Ника-центр, 2006. 280 с.

9. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.

10. Сырцова А., Соколова Е.В., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. №1. С. 85-106

Психология

УДК 159.952

кандидат биологических наук,
доцент кафедры психологии Бруннер Евгений Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

Аннотация. В работе обобщены имеющиеся сведения и представления о произвольном внимании. На основе существующих определений с применением технологии интеллект-картирования уточнено понятие «произвольное внимание». Описаны его функции, свойства, причины и факторы возникновения, факторы поддержания и исчезновения.

Ключевые слова: произвольное внимание, определение, причины возникновения, разновидности.

Annotation. The article summarizes the existing data and conceptions of the voluntary attention. On the basis of the existing definitions with the help of the Mind mapping technology the notion of the voluntary attention has been clarified. The article also describes its functions, properties, causes and conditions for its arising; factors of its maintenance and decurrence.

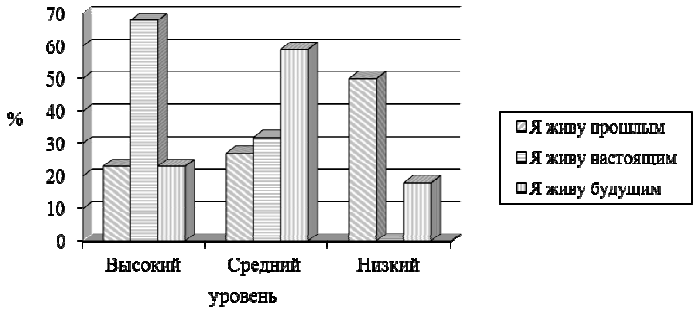


Рисунок 3. Уровень временной децентрации у студентов-психологов по методике «Временные децентрации» Е. И. Головаха и А. А. Кроника

По шкале «Я живу настоящим» 68% студентов-психологов имеют высокий уровень временной направленности и 32% – средний уровень, а низкий уровень отсутствует, студентам с временной децентрацией в настоящее свойственно, рассматривая себя во времени, придавать большее значение происходящему сейчас, учитывать настоящие интересы и чувства, они обычно ориентируются по контексту.

По шкале «Я живу будущим» 23% студентов-психологов имеют высокий уровень временной направленности, 59% студентов-психологов – средний уровень и 18% – низкий уровень. Студентам, у которых выражена децентрация в будущее, характерна важность будущих ожиданий, все настоящие и прошлые ситуации, достижения оцениваются с точки зрения открывающихся возможностей. В данной подгруппе именно образ будущего задает смысложизненную определенность бытия и направленность жизни человека. Эти студенты ориентированы на действие.

По шкале «Я живу прошлым» у 23% студентов-психологов высокий уровень временной направленности, у 27% средний уровень, 50% студентов-психологов имеют низкий уровень временной направленности в прошлое.

Для студентов-психологов данной группы характерен смешанный тип децентрации (соответственно 68 и 59%). На фоне актуальности настоящего, они очерчивают свои будущие перспективы, но при этом 50% студентов обращаются к прошлому, они ориентируются на то, что традиционно или установленным образом руководит действием, а 50% студентов подавляют прошлое, игнорируют традиции и достижения прошлого.

Выводы. В результате проведенного исследования жизненных перспектив мы можем утверждать, что у студентов-психологов заочной формы обучения сформировался оптимальный профиль временной перспективы, у них высокие показатели жизненного прогнозирования, которое позволяет раскрыть перспективы жизненного пути личности, идеалы, потребности и ожидания от будущего. Определен высокий и средний уровень смысложизненных ориентаций, что говорит об осмысленности жизни. Характерен смешанный тип временной децентрации: на фоне актуальности настоящего студенты

состоянием физической подготовленности учащихся 1 курса ПТУЗ.

Материал и методы исследования: В исследовании использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы антропометрических измерений, методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе Ялтинского экономико-технологического колледжа. В нем приняли участие 15 девушек двух академических групп 1 курса по специальности повар-кондитер. Были определены антропометрические показатели, позволившие установить тип телосложения, и ряд педагогических тестов, которые дали возможность оценить уровень физической подготовленности учащихся.

Результаты исследования и их обсуждение: Результаты антропометрических исследований учащихся 15 лет ПТУЗ позволили установить уровень их физического развития. Так, показатели веса у девушек составили 62,4±12,8 кг. согласно данных ВОЗ это выше среднего для данного возраста; длины тела – 164±4,97 см; что для девушек данного возраста, согласно данных ВОЗ, ниже среднего; весоростового индекса – 0,36±0,07 кг/см, и находятся пределах нормы для подростков; индекса Пенье – 10,1±16,8, что указывает на крепкое телосложение; показатели Индекса Эрисмана – -1,53 ус.ед., указывающие на слабое развитие грудной клетки; ЖЭЛ – 2,4 л, что соответствует норме для здоровых не занимающихся спортом девушек; жизненного индекса – 30 мл/кг, что ниже нормы; окружности плеча – 27,6±2,82см, окружности грудной клетки на вдохе – 93,8±7,12 см; окружность грудной клетки на выдохе – 88,4±8,13; окружности бедра –53,3±5,66 см, окружности голени –35,6±4,46 см. Было установлено, что у учащихся преобладает мезоморфный и брахиморфный тип телосложения [4].

Оценка развития физических качеств учащихся установила, что показатели силы в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» составили 12,31±6,89 раз, в подтягивании на перекладине –9,12±4,12раз, что в обоих испытаниях соответствует оценке «удовлетворительно». В тестах, определяющих уровень силовой выносливости, «вис на перекладине» результат 46,6±16,6 с., с оценкой «хорошо», в поднимании туловища из положения лежа в сед за 1 мин. – 21,6±10,7 раз, что соответствует оценке «удовлетворительно». Показатель скоростно-силовой подготовленности в прыжке в длину с места –155,5±20,3 см. Уровень гибкости в тесте «наклон туловища вперед из положения сидя» был в среднем 10,3,4±5,76 см, это оценка «удовлетворительно». Показатель быстроты 6,0±0,73 с, что соответствует оценке «удовлетворительно».

Для установления взаимосвязи между уровнем физического развития и физической подготовленностью использовался корреляционный анализ, который выявил следующую взаимосвязь: показатели силы в тесте «сгибание разгибание рук в упоре лежа» имеют средний уровень корреляции с высотой стопы (r=0,43), показатели теста «сгибание разгибание рук в упоре лежа» – обратный низкий уровень корреляции с длинной голени (r=-0,28); показатель силы в тесте «подтягивание на низкой перекладине» выявил средний уровень взаимосвязи с высотой стопы (r=0,49), и обратный низкий уровень корреляции с длинной бедра (r=-0,31), также было выявлено низкий уровень корреляции с окружностью кисти (r=0,33); показатели силовой выносливости в тесте «вис на перекладине» – средний уровень корреляции с окружностью голени (r=0,41);

результаты теста бег 30м, определяющие уровень быстроты, имеют средний уровень корреляции с окружностью кисти (r=0,49). Для установления скоростно-силовых качеств в тесте «челночный бег» было выявлено обратную среднюю взаимосвязь с длиной тела стоя (r=-0,66), с ростом сидя (r=-0,54), с массой тела (r=-0,46); в скоростно-силовых качествах в тесте «поднимание туловища из положения лежа за 1 мин» было выявлено средний уровень корреляции с ростом сидя (r=0,41). Гибкость оценивалась с помощью теста «наклон вперед из положения сидя» в данном тесте было выявлено обратную среднюю взаимосвязь с длинной бедра(r=-0,41). голени (r=-0,53). и ростом сидя(r=-0,45).; Для определения скорости реакции был выбран тест «падающая палка» с данным тестом было выявлено средний обратный уровень корреляции с длинной бедра (r=0,49). высотой стопы (r=-0,56), а также средний уровень корреляции с такими показателями как: длинна локтя (r=0,40), ОГК на вдохе (r=0,41), окружность бедра (r=0,46), периметр таза (r=0,45) и окружность кисти (r=0,64).

Выводы:

1. Анализ научно-методической литературы по проблеме физической подготовленности учащихся ПТУЗ свидетельствует о том, что она остается актуальной и требует решения ряда вопросов, среди которых выявление факторов влияющих на уровень физической подготовленности учащихся.

2. Данные исследования антропометрических показателей учащихся позволили установить, что: длина тела – ниже среднего, преобладает крепкий тип телосложения, слабое развитие грудной клетки, жизненный индекс ниже нормы, преобладает мезоморфный и брахиморфный тип телосложения. Остальные показатели соответствуют норме для здоровых не занимающихся спортом девушек.

Уровень физической подготовленности составил: в показателях силы – удовлетворительно; скоростно-силовых качеств – удовлетворительный; гибкости –удовлетворительно; силовой выносливости – хороший; быстроты – удовлетворительный.

3.Корреляционный анализ выявил средний уровень корреляции между показателями силы в тесте «сгибание разгибание рук в упоре лежа» и высотой стопы (r=0,43). В показатели выносливости в тесте «вис на перекладине» также был выявлен средний уровень корреляции с окружностью голени (r=0,41); а также средний уровень корреляции был найден между такими показателями скоростно-силовых качеств в тесте «поднимание туловища из положения лежа за 1 мин.» и ростом сидя (r=0,41); в показатели скорость реакции в тесте «падающая палка» с длинной бедра (r=0,49), а также средний уровень корреляции с такими показателями как длинна локтя (r=0,40), ОГК на вдохе (r=0,41), окружность бедра (r=0,46), периметр таза (r=0,45) и окружность кисти (r=0,64).

Литература:

1. Амосов, Н. М. Раздумья о здоровье человека / Н. М. Амосов – М.:Мол. гвардия, 1983. – 190с.

2. Баканова, О. Ф. Організація фізичного виховання студентської молоді на сучасному етапі реформування вислих навчальних закладів автор. дис. фіз. нак. та спорту: (24.00.02) Олександра Феліксовна Баканова. – Харків, 2013. 22 с.

3. Бумакова, Е. В. Морфофункциональные особенности девушек пост пубертатного пери ода развития, в профессиональном колледже автореф. дис.

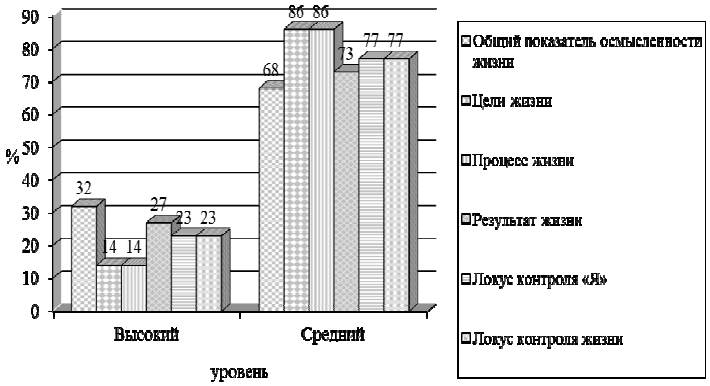


Рисунок 2. Уровни смысложизненных ориентаций у студентов-психологов по тесту Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации»

Жизнь студентов осмысленна, у них есть цели, удовлетворение, получаемое при их достижении и уверенность в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов. Важной является соотнесенность элементов со временем. Это предполагает ясное соотнесение целей – с будущим, эмоциональной насыщенности – с настоящим, удовлетворения – с достигнутым результатом, прошлым. Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Совокупность осуществленных, актуализированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно, вариациям подвержены лишь его интерпретации. «Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, в этой связи будущее принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность.

Таким образом, важно оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

В результате исследования временной направленности студентов-психологов по методике «Временные децентрации», разработанной Е.И.Головаха и А.А.Кроником, мы получили следующие результаты (рисунок 3):

С целью изучения, основных параметров динамичного компонента психологического времени, жизненного прогнозирования, которое позволяет раскрыть перспективы жизненного пути личности, идеалы, потребности и ожидания от будущего нами был использован футурологический опрос (О. М. Гарнец, С. Яковенко, В.Г.Панок).

Анализ эмпирических данных свидетельствует о том, что у студентов-психологов центр восприятия жизненного пути в большей степени смещен в сторону интернальности. Студенты считают, что осуществление жизненных планов зависит от человека на 80-99% (64%). Отражением этого является рост у студентов-психологов временных интервалов планирования собственной жизни: от нескольких дней до нескольких лет.

Также преобладает реалистический, адекватный подход к планированию будущей практической деятельности. В целом студенты-психологи стремятся до 40 лет иметь – семью 75%, автомобиль – 40%, крепкое здоровье – 46%, авторитет – 36%, высокую квалификацию – 40%, возможность путешествий – 36%; у них интенсивнее развивается личностная креативность, гибкость, ослабляются социальные страхи; у студентов уменьшается выраженность опасений одиночества – 14%, смерти – 5%, безработица – 14%.

Акцент в структуре социального реагирования в большей степени смещается в сторону открытости, коммуникабельности (62%), деловитости (76%), сотрудничества, последовательности и реалистичности при выборе способов и средств осуществления жизненных замыслов.

Студенты-психологи в большей степени обсуждают собственные жизненные планы с друзьями – 41%, любимым человеком – 36%. Студенты реже делятся своими планами с родителями – 32% и другими людьми – 5%.

Планируя свою жизнь, студенты в основном рассчитывают на себя – 62%, на родителей – 24%, на любимого человека – 14%.

У студентов-психологов высокие показатели (62%) позитивности мышления, определяющей особенности прогнозирования будущего с конструктивно-реалистичным учетом причинно-следственных связей между событиями жизни.

С целью изучения смысложизненных ориентаций студентов-психологов, составляющих основу образа Я, мы использовали тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. При анализе результатов, полученных с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (рисунок 2), мы учитывали, что показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) и пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля.

Характеризуя уровень смысложизненных ориентаций, можно сказать, что у студентов-психологов заочного отделения преобладает средний уровень смысложизненных ориентаций по всем шкалам, т.е., средний уровень смысложизненных ориентаций имеют 68% студентов, высокий – 32%, а низкий уровень отсутствует по всем шкалам.

канд. биолог. наук: (03.00.13) Елена Викторовна Бумакова. –Тюмень, 2003. 24 с.

4. Засека, М. В. Оценка уровня функционального состояния учащихся профессионально-технических заведения сферы обслуживания / М.В. Засека // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровье зберегающей деятельности образовательных учереждений сборник статей 4-й Международно-практической конференции, Екатеринбург, 2014. – Ч. 2 – С. 94.

5. Засека, М. В. Анализ состояния физической подготовленности учащихся профессионально-технических училищ / М.В. Засека //Проблемы и перспективы развития спортивних игр и единобоств в высших учебных заведениях сборник статей 10-й международной конференции, Харьков, 2014 – С. 36.

6. Засека, М. В. Изучение взаимосвязи между состоянием физического развития и уровнем двигательной подготовленности учащихся профессионально-технического учебного заведения / М. В. Засека, И. П. Помещикова // Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 20 травня 2015 р.) [Електронний ресурс]. – Харків : ХДАФК, 2015.

7. Козин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию /. Э. М. Козин, Н. Г. Блиннова, Н. А. Литвинова. – М.: Владос, 2000. – 192с.

8. Ланда, Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности / Б. Х. Ланда – М.: Советский спорт, 2008. – 244 с.

9.http://www.zdorovieinfo.ru/is_onkologiya/stati/obzory_issledovaniya_statistika_po_onkologicheskim_zabolevaniyam/povara_popali_v_spisok_vrednyh_professiy

10. http://www.intstudy.ru/stydypages-393-2.html

11. http://docs.cntd.ru/document/901824603

12.http://www.gubkin.ru/faculty/humanities/chairs_and_departments/physical_education/lecture/lecture8.php

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Комурджи Рустем Зевриевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ В ОРКЕСТРОВОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы учебно-воспитательного процесса в оркестровом классе. Акцентируется внимание на обеспечении необходимых условий для продуктивной работы в оркестровом классе, анализируются пути решение проблем коллективного исполнения.

Ключевые слова. Оркестровый класс, профессиональное мастерство музыканта-исполнителя, творческое партнерство, музыкально-исполнительское искусство.

Annotation. The article discusses the main stages of the educational process in the orchestral class. The focus is on ensuring the necessary conditions for productive work in the orchestral class, analyzes ways of solving problems of collective performance.

Keywords. Orchestra class, professional skills of a performing musician, creative partnership , musical mastery.

Введение. Успешность уровня работы оркестрового класса характеризуется такими показателями, как чистота звучания, мастерство владение музыкальными инструментами, творческое партнерство и высокая художественная культура коллективного исполнения. Уровень профессионального оркестрового исполнения музыкальных произведений предполагает определенную систему подготовительной работы, сложность которой заключается в достижении единого результата всеми участниками коллектива.

Реализация целей и задач образовательной дисциплины предполагает создание необходимых условий организации учебно-воспитательного процесса, направленных на совершенствование коллективного исполнительского мастерства.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение особенностей организации учебно-воспитательного процесса на занятиях в оркестровом классе, рассмотрение этапов формирования исполнительского мастерства, подбор оптимальных форм и методов работы со студентами для достижения результативности работы оркестра, анализ роли педагога в обеспечении необходимых условий для успешной реализации образовательных целей.

Изложение основного материала статьи. При подготовке квалифицированных специалистов в области учителей музыки или инструменталистов-исполнителей одной из важнейших учебных дисциплин является оркестровый класс. Основной формой занятий в оркестровом классе является репетиция, во время проведения которой подразумеваются решения спектра методических задач. Такая форма работы, как репетиция оркестрового

методики является теория жизненного пространства К.Левина, которая рассматривает влияние, как прошлого опыта, так и прогнозирования будущего на поведение человека в настоящем. Она измеряет ориентации индивида на прошлое, настоящее и будущее. Анализ полученных результатов показал следующее: у 59% студентов-психологов заочного обучения отмечается ориентация на будущее, которая характеризуется наличием целей и планов на будущее, и поведением, направленным на осуществление этих планов и целей. Индивиды, ориентированные на будущее очень организованны, амбициозны. Они ощущают давление времени, но готовы пожертвовать наслаждением в настоящем ради достижения своих карьерных целей.

На позитивное прошлое ориентированы 55% студентов-психологов группы заочного обучения. Шкала отражает ностальгическую, позитивную реконструкцию прошлого, которое представляется в радужном свете, что свидетельствует о здоровом взгляде на жизнь. Люди с выраженной установкой на положительное отношение к своему прошлому более склонны к интроверсии, хотя у них есть друзья и близкие взаимоотношения.

Профиль временной перспективы у студентов-психологов изображен на рисунке 1 и соответствует следующему сочетанию показателей по шкалам методики: высокий балл по шкале Позитивное прошлое – 55%, высокий балл по шкале Будущее – 59%, средний балл по шкале Гедонистическое настоящее – 55% и низкие баллы по шкалам: Негативное прошлое – 45,5% и Фаталистическое настоящее – 68%.

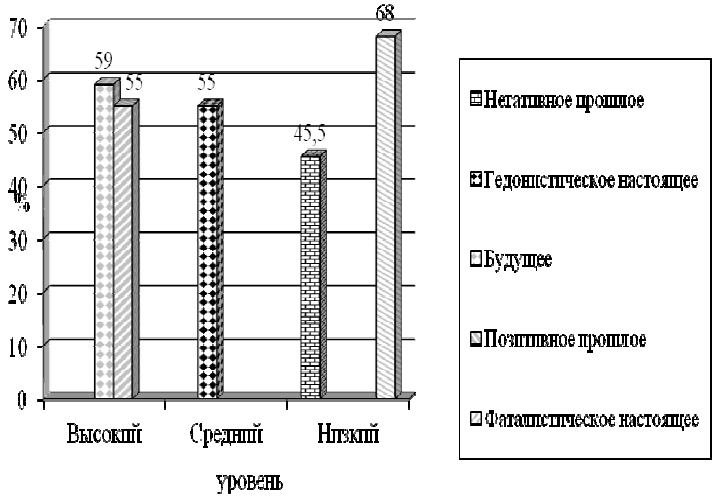


Рисунок 1. Профиль временной перспективы у студентов-психологов по методике Ф.Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой)

В содержание исследования вошли следующие методики: методика Ф.Зимбардо по временной перспективе личности (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой [10]. Футурологический опрос (О.М. Гарнец, С. Яковенко, В.Г.Панок) [8]. Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [6]. Методика «Временные децентрации» Е.И. Головаха, А.А.Кроник [2].

Выборку составили студенты-психологи гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» в количестве пятидесяти человек.

Изложение основного материала. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме жизненной перспективы позволил сделать следующие выводы: жизненная перспектива – это целостная картина будущего, которая находится во взаимосвязи событий, от которых зависит ценность и смысл жизни личности. Жизненные перспективы личности характеризуются самоопределением в жизни, которое зависит от жизненной позиции личности, от ее зрелости и активности. Жизненные перспективы тесно связаны с планированием личностного времени.

Функции психологического будущего, согласно М.Р. Гинзбургу, состоят в обеспечении смысловой и временной перспективы личности [3]. Соответственно в качестве структурных компонентов психологического будущего различают смысловое будущее (личностное) проецирование себя в будущее и временное будущее (собственно планирование).

Поскольку смысловое будущее принадлежит к ценностно-смысловой плоскости, оно характеризуются своими ценностными признаками, а именно: насыщенностью, эмоциональной привлекательностью, активностью-пассивностью. Другими существенными параметрами являются определенность-неопределенность и устойчивость-неустойчивость смыслового будущего.

Функция временного будущего заключается в обеспечении временной перспективы. Временная перспектива представляет собой видение своего будущего во времени, или собственно планирование. Позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивают будущее, которое может быть представлено как последовательность достижения ряда целей. В результате же негативного отношения к планированию и отсутствия планов будущее предстает фактически непрогнозируемым. Существенной характеристикой временного будущего является то, насколько оно является планируемым (позитивное отношение к планированию и наличие планов) или случайным (негативное отношение к планированию и отсутствие планов).

Также важной характеристикой временного будущего является его организованность. На положительном полюсе оно выступает как организованное (цели обеспечены средствами), на отрицательном – как неорганизованное (цели не обеспечены средствами). Чем насыщеннее временная перспектива событиями, планами и надеждами, тем интенсивнее, содержательнее жизнь человека. И наоборот, чем меньше надежд, планов на будущее и реальных событий на временном горизонте, тем беднее и бессодержательнее его жизнь.

Для изучения сформированности временной перспективы студентов-психологов нами была использована методика по временной перспективе Ф.Зимбардо (в адаптации А.Сырцовой). Концептуальной основой данной

класса, направлена на:

- расширение художественного музыкального кругозора студентов;
- работу над совершенствованием уровня исполнительской культуры;
- повышения показателей исполнительского мастерства;
- развитие навыков коллективного сотрудничества;
- работу над совершенствованием звукоизвлечения;
- акцентирование внимания студентов на интонационные особенности произведений;
- работу над фразировкой;
- обеспечение баланса между группами оркестра;
- построение процесса взаимодействия с дирижером;
- работу над уровнем навыков исполнения сольных и аккомпанирующих партий [4].

Данный перечень задач, осуществление которых предполагают занятия в оркестровом классе, приблизительный, так как личностные особенности состава группы студентов, возраст и уровень подготовки предполагают применения индивидуального подхода к созданию условий для гармоничного протекания учебно-воспитательного процесса, а также гибкости в подборе методических приемов в зависимости от трудностей, возникающих во время обучения.

Основная роль в реализации задач, а также в обеспечении условий для полноценного протекания учебно-воспитательного процесса отведена преподавателю, в обязанности которого входит не только обучение студентов необходимым теоретическим и специальным знаниям, а также формирование у обучающихся практических навыков, но и создание благоприятного климата работы в коллективе. От умения педагога создать должные условия для проведения занятий и взаимодействия участников оркестра напрямую зависит и результат обучения.

Совместная игра отличается от сольной прежде всего тем, что и общий план и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и реализуются они их объединенными усилиями [3, с. 1].

Если человек обладает музыкальным слухом и минимальными музыкальными навыками, их можно развивать, совершенствуя мастерство и исполнительскую культуру. Таким образом, научить профессиональной игре на инструменте в индивидуальном порядке значительно легче, чем управлять оркестром. Сотворчество студента с одним или несколькими партнерами является более сложной задачей не только для исполнителя, а, в первую очередь, для преподавателя оркестрового класса.

Формирование у студентов умения исполнять музыкальные произведения с группой оркестрантов как важной стороны профессионального мастерства является одной из первоочередных задач преподавателя. Так как сольные выступления, не подразумевающие аккомпанирующего сопровождения или наличия партнеров, встречаются лишь в достаточно ограниченных сферах деятельности профессионального музыканта.

Полифоническое звучание, которое достигается при исполнении музыкальных произведений взаимодействием нескольких групп инструментов, возможное только оркестром, в отличие от сольного или ансамблевого выступления, обладает более насыщенными акустическими и динамическими

возможностями. Кроме того, для исполнения произведений коллективом оркестра доступен более широкий спектр использования разнообразных приемов игры, сочетаний тембров и инструментов.

Успешность оркестрового исполнения зависит от высокого мастерства музыкантов, а также их умения гармонично взаимодействовать в одном коллективе. Данные задачи требуют соблюдения определенных методических принципов организации учебно-воспитательного процесса и обеспечения необходимых условий для его реализации.

«Гармоничное развитие технических и художественных навыков в совместном исполнении тесно взаимосвязано с воспитанием у студентов слуховых навыков: умения слышать то, что они исполняют вместе. Коллективное музицирование создает условия, при которых чувство исполнительского самоконтроля усиливается, порождаясь самой природой, спецификой процесса. Необходимость творческого контакта с партнером в процессе интерпретации неизбежно повышает чувство контроля при слушании, выявлении музыкального целого». [2, с. 96]

Показатели уровня успешного взаимодействия участников оркестрового коллектива, а также качества совместного исполнения зависит от мастерства каждого из музыкантов. Достижение необходимых результатов мастерства владения музыкальным инструментом достигается такими педагогическими формами работы, как:

- индивидуальные занятия с руководителем оркестрового коллектива;
- самостоятельная работа студентов, предполагающая решение поставленных преподавателем задач, направленных на совершенствования исполнительского мастерства.

В этой связи одним из важнейших условий организации учебно-воспитательного процесса в сфере обучения игре на определенном музыкальном инструменте являются индивидуальные занятия по специальности. Их целью является совершенствование исполнительского мастерства не только в качестве сольного исполнителя.

Индивидуальные занятия по специальности также служат основой подготовки учащихся в роли участников оркестрового класса. Значение индивидуальных занятий и уровень успешности обучения студентов в процессе их посещения важны как на этапе становления формирования оркестрового состава, так и в процессе совершенствования мастерства группового исполнения, где студент выступает в роли художественно-исполнительской единицы [4].

Учитывая важность индивидуальных занятий студентов для повышения уровня исполнительского мастерства коллектива в целом и достижения определенных художественных результатов, необходимо проводить репетиции с каждым из студентов. На таких занятиях руководитель исполнительского коллектива сможет в индивидуальном порядке поставить перед каждым оркестрантом необходимые методические и исполнительские задачи, которые студент решает во время самостоятельных репетиционных и учебных занятий.

Кроме того, сущность индивидуальных занятий студента с руководителем оркестрового коллектива заключается в достижении единства группового звучания, которое возможно лишь при условии осознания каждым участником учебно-воспитательного процесса единых требований и методов преподавания. Это единство целей и задач, осознанное каждым студентом, составляющим

этапе развития психологического знания принято обозначать ряд подходов к осмыслению понятия «жизненная перспектива личности»: мотивационный (Т. Гисме, З. Залесски, К. Левин, В. Ленс, Ж. Нюттен, Л.К. Франк, Н. Фрезер, П. Фресс), событийный (Р.А. Ахмеров, Е.М. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Н.Н. Толстых, В.С. Хомик, Е.В. Шелобанова), типологический (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова), образовательный (М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых), прогностический (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.А. Иванников, Л.А. Регуш) [7]. Анализ содержания даных подходов позволяет определить некоторое сходство в понимании жизненной перспективы с различных научных позиций.

К.К. Платонов изучает понятие «жизненная перспектива» как «образ желанной и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определенных целей». Однако перспектива – это не всегда желаемое, но нередко – ожидаемое с тревогой и опасениями. Такие события, как, например, неудачи и утраты, вряд ли целесообразно планировать, однако их вполне можно ожидать, готовясь к предотвращению негативных последствий. Поэтому жизненную перспективу следует рассматривать как целостную картину будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий. Если человек ожидает утраты и неудачи, и при этом в арсенале программируемых событий не находит того, что могло бы предотвратить или преодолеть последствия ожидаемых потерь, его жизненная перспектива утрачивает положительную регулятивную функцию и может дезорганизовывать поведение [9].

По мнению А.И. Епифанцевой, жизненная перспектива имеет двойственное проявление в деятельности. С одной стороны, она выступает как внешняя, объективная цель, как стимул человеческой деятельности, а с другой – как внутренний, личностно значимый образ этой цели, которая порождает мотив деятельности [5].

Е.И. Головаха определяет жизненную перспективу, которую трактует как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человека связывает социальная ценность и индивидуальный смысл собственной жизни [3].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, жизненная перспектива – целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни [1, с. 132].

К.А. Абульханова-Славская предлагает различать «психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления». По ее мнению, психологическая перспектива – это «способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем…Личностная перспектива включает не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.)…

Жизненная перспектива предполагает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые создают для человека возможность оптимального жизненного продвижения» [1, с. 144].

Целью работы явилось исследование жизненных перспектив студентов-психологов заочной формы обучения.

Е.В. Сторожакова; ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2015. – 24 с.

Психология

УДК 159.9.07
19.00.01
старший преподаватель Бенедик Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению жизненных перспектив и представлений о будущем у студентов-психологов заочной формы обучения. Проведен анализ теоретических исследований по проблеме жизненной перспективы, раскрыто психологическое содержание будущего.

В статье представлены результаты исследования особенностей системы ценностей, смысложизненных ориентаций, профиля временной перспективы, временной направленности, основных параметров психологического времени, жизненного прогнозирования.

Показано, что у студентов-психологов заочной формы обучения сформировался оптимальный профиль временной перспективы, отмечаются высокие показатели жизненного прогнозирования, которое позволяет раскрыть перспективы жизненного пути личности, идеалы, потребности и ожидания от будущего.

Ключевые слова: жизненный путь, прогнозирование будущего, прогнозирование жизненного пути, жизненная антиципация.

Annotation. The paper is devoted to the study of extramural students-psychologists' life perspectives and conceptions of future. The author carries out the analysis of theoretical studies on the problem of a life prospect. The psychological content of future is revealed.

The results of investigating the features of values system, life purport orientations, time perspective profile, time orientation, principle parameters of psychological time and life prognostication are presented in the paper.

It is determined that the extramural student-psychologists have formed an optimal time perspective profile; the high indices of life prognostication that allows revealing the prospects of a personal life way and ideals, needs and expectations of future are noted.

Keywords: a life way, prognosticating future, prognosticating a life way, life anticipation.

Введение. Современный человек остро нуждается в том, чтобы научиться выстраивать новые стратегии жизни, отвечающие запросам нового времени, – стратегии жизненного успеха, с необходимостью связанные со способностью личности сохранить свою индивидуальность, своё Я, с учётом новых условий жизни.

При разработке психологии жизненного пути большое значение приобретает феномен «жизненных перспектив личности». На современном

часть оркестровой группы, позволит обеспечить коллективное исполнение музыкальных произведений на профессиональном уровне.

Важная роль в совершенствовании общего уровня индивидуального мастерства, непосредственно влияющего на показатели профессионального исполнения произведений оркестром в целом, помимо персональных форм работы с руководителем, отведена самостоятельной работе студентов.

Самостоятельные занятия – это неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, предусматривающие подготовку оркестрантов, которая заключается в повышении уровня овладения ими навыками исполнительского мастерства [5].

Уровень исполнительского искусства оркестра в целом будет в большей степени зависеть от того, насколько успешно осваивает мастерство игры на определенном инструменте каждый из участников коллектива. В этой связи руководителя оркестрового класса необходимо уделять особое внимание организации самостоятельной работе студентов по подготовке к участию в совместном исполнении.

Организация самостоятельной работы заключается в умении оценить уровень каждого студента, проанализировать его природные способности, особенности техники, возможные исполнительские ошибки и формулировать наиболее четкие задачи, которые необходимо донести до участника учебно-воспитательного процесса с целью совершенствования его художественного мастерства, а также соответствия профессиональному уровню владения инструментом.

В педагогической науке самостоятельная работа студентов – это одна из организованных форм обучения. Ее стоит рассматривать также в качестве системы необходимых педагогических условий, обеспечивающих управление деятельностью студентов по освоению знаний умений, навыков профессионального совершенствования без помощи преподавателя. Однако это так лишь на первый взгляд. Его роль и заключается в обеспечении вышеуказанной системы педагогических условий.

Самостоятельная работа студентов рассматривается в целом как деятельность, представляющую собой многостороннее явление. Она имеет не только учебное, но и личностное, а также общественное значение. В деятельном определении самостоятельная работа – это организуемая самим учащимся в силу его познавательных внутренних мотивов, в наиболее удобное для него время, контролируемая им самим и в тоже время управляемая учителем [1, с. 46 – 47].

Организация самостоятельной работы участников оркестрового класса предусматривает достижение спектра целей. К ним целесообразно отнести:

- расширение теоретических знаний;
- формирование умений и навыков работы с источниками литературы;
- развитие познавательной активности;
- систематическое закрепление теоретических знаний и практических умений для совершенствования исполнительских навыков;
- развитие самостоятельности, организованности, творческой инициативы;
- развитие аналитического мышления;
- формирование умений и навыков самооценки и коррекции уровня собственного художественного мастерства.
- выработка навыков эффективной самостоятельной работы. [1, с. 46]

В вопросе организации самостоятельной работы студентов роль преподавателя заключается, помимо формулировки конкретных задач подготовки, в мотивации их индивидуальной деятельности. Развитие умений студентов и совершенствование их исполнительского мастерства должно происходить не в связи с требованием педагога, а мотивироваться желанием самого исполнителя.

Роль руководителя оркестрового класса должна быть направлена на формирование у студентов внутреннего мотива, что может достигаться заинтересованностью студента стилем определенного композитора, художественными особенностями конкретного музыкального произведения.

Одной из форм работы по совершенствованию уровня исполнительского мастерства оркестра в целом является работа постоянных участников оркестра с вновь прибывшими. Она предполагает оказание помощи в адаптации в коллективе, в практические советах в овладении навыками игры на примере конкретных произведений из репертуара оркестра, в объяснении особенностей трактовки инструментальных партий, художественных средств.

Помимо общих репетиций оркестра, индивидуальных занятий со студентами и их самостоятельной работы, большое значение для совершенствования мастерства исполнения отведено групповым занятиям. На начальном этапе формирования оркестрового коллектива рационально проводить раздельные занятия по партиям или по группам инструментов.

В ходе подобных занятий задача руководителя оркестрового класса заключается в объяснении специфики партий, их сущности, особенностей исполнения. Групповые занятия направлены на устранение недостатков в исполнении. Разучивание музыкального материала партий осуществляется отдельно до момента достижения необходимого исполнительского уровня. Это позволит проработать материал в каждой из групп и упростит сочетаемость всех партий при совместных репетициях всех участников оркестра.

По мере овладения навыками игры студенты формируются сначала в небольшие ансамбли для адаптации исполнения в коллективе. После того как уровень исполнения небольших ансамблевых групп достигает достаточных результатов художественного мастерства, исполнительские задачи, поставленные перед оркестром, достигаются быстрее, повышается и качество звучания на репетициях.

Ансамблевое исполнительство, по сравнению с сольным, оказывает благотворное влияние на студентов не только в профессиональном плане, но и формирует человеческие качества: чувство взаимного уважения, такта, партнерства. Учит воспринимать работу в ансамбле не по принципу «я» и «не я», а формуле «я – мы». [2, с. 97].

Уровень качества звучания зависит не только от мастерства участников оркестра и системной работы по подготовке каждого из членов исполняющего состава, но и от качества самих инструментов и уровня их подготовки к репетициям.

Роль педагога должна заключаться не только в подготовке и проведении занятий, но и в обеспечении необходимых условий для полноценного проведения репетиций. Ведь некачественное звучание может вызвать дискомфорт студента, понизить его самооценку, уверенность в собственных силах, а также привести к потере желания совершенствования собственного исполнительского мастерства.

студентов, имеющих нарушения зрения [2].

Следует отметить, что в рамках проводимого исследования был представлен опыт работы Регионального центра высшего образования инвалидов в форме лекции в дистанционном формате для студентов-магистрантов ЮФУ, обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования» и студентов-бакалавров направления подготовки «Туризм». На лекции были раскрыты теоретические и практические аспекты психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, осуществляемого в условиях Гуманитарно-педагогической академии.

Выводы. В целом, результаты, полученные в ходе исследования, позволят усовершенствовать систему сопровождения и образования лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства Республики Крым, что возможно посредством сотрудничества с площадками, реализующими инклюзивные практики в Южном федеральном округе в виде разработки и реализации совместных проектов и проведения мероприятий научно-практического характера по вопросам организации системы инклюзивного образования.

Результаты, представленные в статье, были получены с использованием инфраструктуры ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет».

Литература:

1. Горюнова Л. В., Гутерман Л. А. Внедрение инклюзивного образования как инновационный проект развития университета // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования. Выпуск 2. – ART 54323. – URL: http://e-koncept.ru/2014/54323.htm. – ISSN 2304-120X.

2. Копанова Е.В. Перспективы взаимодействия специальных библиотек и вузов в обеспечении инклюзивного образовательного пространства для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Образование для будущего, или Будущее для образования: взгляд молодежи: материалы Всероссийской молодежной конференции. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – 186 с. – С. 90-93

3. Организационные аспекты тьюторской деятельности / Сост. Гутерман Л.А., Моргуль Е.В. – Ростов н/Д, 2009. – 56 с.

4. Основные виды деятельности тьютора / Автор-составитель Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман. – Ростов н/Д, 2009. – 60 с.

5. Приказ № 11473 от 19.08.2015 г. «Об утверждении Комплексного плана мероприятий по созданию условия для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ по программам профессионального образования» и др.)

6. Приказ № 609-од от 05.12.2014 г. «Об утверждении Положения о Центре инклюзивного образования».

7. Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования: Научно-методическое издание / Отв. ред. Кореневский А.В. – Ростов-на-Дону, 2010. – 98 с.

8. Проект Порядка организации и осуществления образовательной деятельности для инвалидов и лиц с ОВЗ в ЮФУ

9. Ротко О.В. Модерирование дистанционных онлайн курсов: учебное пособие для онлайн тьютора. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 76 с.

10. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования / Автореферат дис.... докт. пед. наук: 13.00.08 /

сотрудничают с туроператорами, разрабатывают туристические маршруты (по г. Ростов-на-Дону) и памятки доступности объектов. В ходе обсуждения вопросов реализации проекта с сотрудниками Высшей школы бизнеса была рассмотрена возможность организации туристического маршрута для студентов с инвалидностью, обучающихся в Крымском федеральном университете.

Система лечебной педагогики реализуется на базе Центра лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа», где осуществляется социально-творческая и медико-педагогическая реабилитация детей и молодежи с особенностями развития и их семей. Воспитанниками Центра являются дети-инвалиды с выраженными нарушениями психофизического развития (аутизм, синдром Дауна, ДЦП, слабоумие), объединенные в стационарные возрастные группы: подготовительная группа к школе – возраст 6-8 лет; группа среднего школьного возраста (8-й класс) – возраст 13-15 лет. Группы работают по адаптированной образовательной программе российских вальдорфских школ (авторская программа по лечебной педагогике Р. Штайнера). С детьми работают лечебные педагоги, психологи, специалисты по художественному движению (лечебная эвритмия), по музыкальной терапии, по художественной терапии (арт-терапия), по физической культуре и ботмеровской гимнастике, логопед. Кроме групповых занятий ведутся, по назначению специалистов, индивидуальные занятия. Среди направлений деятельности Центра следует отметить организацию работы педагогического театра-инклюзии («Театр Дождя»), в актерскую группу которого входят воспитанники центра лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа» (с расстройствами аутистического спектра), преподаватели и студенты института истории и международных отношений ЮФУ, аспиранты кафедры педагогики ЮФУ, лечебные педагоги центра «СВеЧа» [10].

В ходе исследования было выявлено, что в ЮФУ и г. Ростов-на-Дону, в целом, интенсивно развиваются инновационные направления в сопровождении лиц с инвалидностью и ОВЗ, среди которых можно также отметить функционирование ГБУК «Ростовская областная библиотека для слепых», которая является единственной библиотекой для инвалидов по зрению в Ростовской области. Функционирование библиотеки призвано обеспечить беспрепятственный доступ к ресурсам не только инвалидам по зрению, но и всем, кто испытывает трудности при чтении плоскопечатных текстов (люди с ограничениями двигательных функций, страдающие дислексией, расстройством речи и другие, нуждающиеся в особом внимании и специальных форматах предоставления информации). Фонд библиотеки (на 01.01.2014 г. - 168,0 тысяч экземпляров) в трех форматах – брайлевском, «говорящем» и плоскопечатном – позволяет обслуживать разнообразный в возрастном и социальном отношениях контингент читателей. Библиотечным обслуживанием охвачены инвалиды, проживающие в различных районах области, через внестационарные формы (надомный, заочный абонемент, библиотечные пункты). Библиотека создает инвалидам по зрению условия для равного и свободного доступа к информации. Пользователи, не имеющие возможности по состоянию здоровья посетить библиотеку, имеют право на доставку заказанных книг на дом (надомный абонемент) автотранспортом библиотеки. Сотрудничая с ЮФУ, библиотека предоставляет бесплатные услуги по «переводу» плоскопечатного текста в брайлевский формат для

В этой связи руководитель оркестрового класса для обеспечения соответствующих условий проведения репетиций должен уделить должное внимание не только развитию исполнительских навыков каждого из участников коллектива, правильности прочтения и интерпретации музыкального произведения. В его обязанности входит и контроль над уровнем настройки инструментов, так как воспитание у студентов навыков качественной игры и звучания является одной из основных задач работы в оркестре.

Выводы. Основными задачами студенческого обучения в оркестровом классе являются совершенствование художественного мастерства, достижение чистоты исполнения, ритмической и темповой слаженности между участниками коллектива, точности в передаче интерпретации музыкальных произведений.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса на занятиях в оркестровом классе заключаются в обеспечении условий реализации целей и задач дисциплины. Для достижения высоких результатов в сфере мастерства коллективного исполнения музыкальных произведений задачами педагога являются обеспечение все этапов учебно-воспитательного процесса, включающих индивидуальную работу со студентами, организация их самостоятельной подготовки, мелкогрупповые, ансамблевые и оркестровые репетиции.

Успешность оркестрового исполнения зависит и от уровня психологического климата в коллективе, а также обеспечения материально-технической базы процесса обучения.

Соблюдение всех этапов подготовки студентов к коллективному исполнению и обеспечение необходимых условий не только улучшает качество звучания оркестрового исполнения, но и оказывает непосредственное влияние на уровень индивидуального мастерства каждого участника оркестра, развивает его художественную и сценическую культуру, повышает уровень профессиональных навыков.

Литература:

1. Базаров А.Л. Самостоятельная работа студентов как фактор развития творческого потенциала музыкального руководителя // Обучение и воспитание: методики и практика. Выпуск № 10, – 2013, – с. 45 – 49.
2. Воитлева Н. А. Ансамблевое музицирование как средство оптимизации учебного процесса в инструментальном классе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. Выпуск № 2 ,– 2009. – с. 95 – 97
3. Готлиб, А. Основы ансамблевой техники. – М., 1971. – 48 с.
4. Кузнецов, В. Работа с самодеятельными эстрадными оркестрами и ансамблями. – М., – 1986.
5. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., – 2002.

Педагогика

УДК 371.3:51

кандидат педагогических наук Кухарева Елена Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УУД

Аннотация. В статье рассмотрены формы организации исследовательской деятельности старшеклассников при изучении математики. Проанализирована роль ученика и учителя на каждом этапе исследования и возможность формирования универсальных учебных действий на каждом этапе.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, универсальные учебные действия, результаты обучения, творческая работа.

Annotation. The article describes the forms of organization of the research activity of senior pupils in the study of mathematics. The role of student and teacher at every stage of research and the possibility of formation of universal educational actions at each stage.

Keywords: research, universal learning activities, learning outcomes, creative work.

Введение. На современном этапе развития образования приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования (ФГОС) [1], достижение этой цели возможно благодаря проектированию метапредметных результатов обучения, включающих освоенные обучающимися метапредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

На сегодня качество знаний по математике выпускников школ заставляет серьезно задуматься. По данным ГВЭ 2015 года в Республике Крым почти четвертая часть выпускников не обладают математическими навыками, не могут решать простые математические задачи, тем более использовать полученные знания на практике. Нужно помнить, что это будущие специалисты той или иной сферы общественной жизни. Не ново знание о и том, что именно уровень знаний по математике является показателем логического мышления человека, умение его действовать в нестандартной ситуации, быстро реагировать, решать сложные задачи не только по математике, но и вообще задачи, которые будут стоять перед ним на протяжении жизни.

Как отмечает выдающийся отечественный математик А.Н. Колмогоров, овладение математическими знаниями развивает способности обобщать и абстрагироваться, формализовать знания, оперировать формальными структурами, числовой и знаковой символикой, переводить на язык символов словесно сформулированы закономерности; находить кратчайшие пути к достижению поставленной цели, переключаться от одной операции к другой;

инвалидностью и ОВЗ, так и их здоровых сверстников. На базе образовательных организаций различных уровней открыты Центры дистанционного образования для детей-инвалидов, которые предоставляют качественное образование детям, нуждающимся в обучении на дому. Центры являются площадкой по распространению инновационного опыта на российском уровне [1].

Одной из задач деятельности Центра инклюзивного образования ЮФУ выступает разработка и внедрение индивидуальных учебных планов для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Планы разрабатываются по запросу самого обучающегося с учетом его потребностей.

Решая вторую задачу исследования, изучен опыт работы сети площадок, реализующих инклюзивные практики в Южном федеральном округе. Следует отметить, что тьюторское сопровождение представлено на всех образовательных уровнях. В условиях общего среднего образования тьютор формирует систему, обеспечивающую создание необходимых условий для построения успешной реализации обучающимся с инвалидностью и ОВЗ его образовательной траектории [3; 4]. В условиях высшего образования, в частности в ЮФУ, тьюторское сопровождение, в первую очередь, предусматривает оказание помощи обучающимся в процессе освоения Программы междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО). В рамках программы МИГО обучающиеся под руководством тьюторов (академических консультантов) выстраивают индивидуальные образовательные траектории, соответствующие их личным научно-образовательным запросам и актуальным тенденциям рынка труда [7].

Изучение опыта применения дистанционных технологий в образовании лиц с инвалидностью и ОВЗ проходило на базе ГКОУ РО «Ростовская санаторная школа-интернат № 28». Школа является единственным лечебно-учебным учреждением в Южном федеральном округе, занимающимся лечением сколиотической болезни, одновременно, ведущим образовательный процесс по программам общеобразовательных школ. В школе лечатся и обучаются 203 ученика из города и области. В структурном подразделении школы – Центре дистанционного образования детей-инвалидов обучается 510 детей с инвалидностью. Школа-интернат ставит перед собой задачу создания условий для сохранения здоровья обучающихся. Научный подход к организации реабилитационной работы, содружество медицинских и педагогических работников, позволили создать единую зоровьесберегающую среду, обеспечивающую целенаправленное управление процессом всестороннего развития личности. Школа является площадкой по распространению инновационного опыта [9].

Одним из направлений сопровождения детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ в Южном федеральном округе выступает разработка вопроса инклюзивного туризма и внедрение системы лечебной педагогики.

Инклюзивный туризм является относительно новым направлением туристического рынка, изучением и реализацией которого занимаются сотрудники и студенты Высшей школы бизнеса ЮФУ. Целью их деятельности выступает разработка турпродукта для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (прежде всего лиц, передвигающихся на инвалидных колясках) и зрения (слепых и слабовидящих). В рамках реализации проекта участники проводят мониторинг доступности среды для лиц с инвалидностью,

изучена нормативно-правовая база и методическое обеспечение сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Определено, что Центр инклюзивного образования ЮФУ имеет в своей структуре Научно-образовательный центр «Педагогические технологии. Тьюторство», включающий в себя научно-методический, диагностико-аналитический, учебный отделы.

Центр выполняет следующие задачи: научно-методическое обеспечение условий для формирования и развития инклюзивного образования; разработка методологии и практико-ориентированных технологий психолого-педагогического и медико-социального сопровождения субъектов инклюзивного образования; разработка учебных программ для системы инклюзивного образования, повышения квалификации педагогических кадров и специалистов, реализующих инклюзивную практику; реализация системного образовательно-реабилитационного подхода к непрерывному образованию инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций региона и другое [6].

Основными функциями Центра выступают:

- исследовательская, направленная на изучение передового опыта методической работы и практического применения дистанционных технологий тьюторского сопровождения, создание условий для разработки эффективных форм и методов образовательной деятельности.

- интеграционно-управленческая, направленная на систематизацию информационных ресурсов инновационных технологий и их тиражирование, актуализацию базы знаний и опыта профессорско-преподавательского состава ЮФУ по актуальным направлениям образовательного процесса.

- образовательная, направленная на содействие и совершенствование образовательных технологий, повышающих качество тьюторского и методического сопровождения образовательной деятельности в системе школьного, среднего и высшего образования, включая магистратуру, аспирантуру и докторантуру, а также организационно-методическую поддержку мероприятий Минобразования РФ, Ростовской области и Южного федерального университета. Проведению совместных научных исследований, научно-практических конференций, разработке учебно-методических материалов для распространения тьюторских практик.

- создание ресурсной базы, обеспечивающей все подразделения ЮФУ фондовыми информационными услугами через сеть Интернет, тьюторских сайтов для консультирования учащихся, студентов, педагогов и родителей, а также подготовка монографий, учебников, учебно-методических пособий и других видов печатной продукции [6].

Центр сотрудничает с образовательными организациями различного уровня, научно-исследовательскими центрами, общественными организациями, что обеспечивает возможность создания системы непрерывного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ (дошкольное воспитание, общее среднее образование, техническое, специальное и высшее образование, повышение квалификации и переподготовка кадров).

Особое внимание в образовательной организации уделено тьюторской деятельности и обучению с применением дистанционных образовательных технологий. Так, разработаны и реализуются программы повышения квалификации для тьюторов, магистерская программа «Тьюторство в образовании», осуществляется тьюторское сопровождение как обучающихся с

находить пути решения, которые не подходят под стандартное правило.

Это небольшой перечень фактов, которые убедительно аргументируют важность прочной математической подготовки старшеклассников. Поэтому основная цель современного образования, в частности математического – создать условия обучения, мотивирующие познавательные потребности каждого ученика и учитывали его индивидуальные возможности, тем самым способствовали более эффективному обучению.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать возможность формирования универсальных учебных действий старшеклассников средствами исследовательской деятельности в процессе изучения математики.

Изложение основного материала статьи. В основу ФГОС среднего (полного) общего образования положен системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Репродуктивная методика обучения, как видим, теряет свою эффективность. Для успешной реализации ФГОС на смену ей приходят инновационные технологии обучения, внедрение которых должны привести к положительным результатам обучения, отражающие владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания [1].

Знания старшеклассников находятся в прямой зависимости от объема и систематичности их самостоятельной познавательной деятельности. Для того, чтоб знания были результатом их собственного поиска, учителю необходимо организовать этот поиск, управлять им.

Научно-исследовательская деятельность старшеклассников – это деятельность обучающихся под руководством учителя, связанная с решением творческих исследовательских задач с заранее неизвестным результатом, которая предусматривает постепенную реализацию основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся по математике позволяет развивать у них познавательные интересы, самостоятельную культуру учебной работы, позволяет систематизировать, обобщать, углублять математические знания, тем самым формировать универсальные учебные действия (УУД).

УУД были определены ФГОС второго поколения и вошли в учебную деятельность школы с 2009 года. В соответствие с ФГОС [1], универсальные учебные действия – это метапредметные результаты обучения, которые должны отражать:

- умение самостоятельно определять цели своего обучения;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей;

- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;
- владение основами самоконтроля, самооценки;
- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать;
- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;
- владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

В современной педагогической науке выделяют такие виды УУД: регулятивные, познавательные, коммуникативные, личностные.

На наш взгляд, такие умения невозможно сформировать и развить без внедрения в образовательный процесс исследовательской деятельности обучающихся. Причем, следует отметить, что к такому виду деятельности могут быть привлечены не только обучающиеся с высоким уровнем математической подготовки, но и те старшеклассники, которые имеют уровень подготовки значительно ниже. Различие в организации исследовательской деятельность обучающихся с разным уровнем подготовки будет в целях, формах, методах исследования.

Главной целью учебного исследования старшеклассников является приобретение ими навыка исследования как универсального способа освоения действительности через повышение мотивации учебной деятельности и активизации личной позиции в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющейся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося).

Задачи внедрения исследовательской деятельности обучающихся в образовательный процесс:

- привитие обучающимся навыков с дополнительной математической литературой;
- формирование навыков исследовательской работы;
- развитие интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей;
- участие в научно-практических конференциях;
- осознание обучающимися значимости творчества в области математики [2].

Организация исследовательской деятельности может проходить как на уроке, так и во внеурочное время.

Формы организации исследовательской деятельности на уроке могут быть такие: урок-исследование, урок-лаборатория, урок-творческий отчёт, урок изобретательства, урок «Удивительное рядом», урок -рассказ об учёных, урок-защита исследовательских проектов, урок-практикум, урок-экспертиза, урок открытых мыслей и т.п.

Продуктом научно-исследовательской деятельности обучающихся во внеурочное время является творческая работа. Выделяют такие виды

Введение. Актуальность исследования определяется необходимостью изучения и внедрения передового опыта использования ресурсов и научно-образовательного потенциала в сфере обучения и воспитания детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья для формирования единой системы инклюзивного образования, интегрированной в общероссийское научно-образовательное пространство. Вместе с тем, в условиях современных тенденций и новой ситуации для Республики Крым, необходимо не только распространять накопленный опыт работы, но и изучать опыт российских образовательных организаций высшего образования, в частности ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону).

Формулировка цели статьи. Цель исследования заключалась в изучении инновационных подходов в сопровождении лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Основные задачи исследования:

1. Изучение нормативно-правовой базы и методического обеспечения сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ:

- изучение нормативно-правовой документации и методического обеспечения тьюторского сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- изучение программно-методического обеспечения применения дистанционных технологий в обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- изучение нормативно-правовых документов и методического обеспечения разработки и реализации индивидуальных образовательных программ для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

2. Изучение опыта практического применения инновационных технологий сопровождения обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ:

- изучение системы тьюторского сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- изучение опыта практического применения дистанционных образовательных технологий и электронных учебных ресурсов в процессе обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- изучение опыта разработки и адаптации образовательных программ и электронного контента для организации индивидуальной образовательной деятельности лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Объектом исследования выступил процесс сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях Центра инклюзивного образования ЮФУ.

Методы исследования.

- изучение и анализ нормативно-правовой документации и методического обеспечения сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- изучение и анализ программно-методического обеспечения применения дистанционных технологий, разработки и реализации индивидуальных образовательных программ в обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- сравнение практического опыта сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях открытого образовательного пространства сети площадок, реализующих инклюзивные практики;
- обобщение научно-методических и практических результатов исследования.

Изложение основного материала. Логика исследования предполагала поэтапное решение поставленных задач. В ходе решения первой задачи была

губернии за 1910–1911 учебный год. Числовые данные о начальных школах. – Симферополь: Тип. Таврич. Губерн. зем., 1911. – 151 с.

15. Обзор Положения начального народного образования в Таврической губернии за 1910–1911 учебный год. Числовые данные о начальных школах. – Симферополь: Тип. Таврич. Губерн. зем., 1911. – 151 с.

16. Звягинцев Е.А. Наша инспекция народных училищ / Е.А. Звягинцев // Вестник воспитания. – 1913. – № 1. – С. 124–141.

17. Правила для церковно-учительских школ, утверждённые по определению Св. Синода от 27 сентября – 11 октября 1907 г. за № 6036 (О Совете школы, о правах и обязанностях заведующего, учащих и учащихся) // Узаконения и распоряжения. – 1907. – С. 32–45.

Педагогика

УДК 061.235-056.26(470-13)

кандидат психологических наук Ярая Татьяна Анатольевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)**;**
старший преподаватель Рокотянская Леся Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ РАБОТЫ СЕТИ ПЛОЩАДОК, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

Аннотация. В статье представлен анализ опыта работы сети площадок, реализующих инклюзивные практики в Южном федеральном округе. Изучен опыт применения инновационных технологий в обучении и воспитании детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ: тьюторское сопровождение, индивидуализация образования в условиях реализации программы междисциплинарного гуманитарного образования, инклюзивный туризм, обучение с применением дистанционных технологий, педагогический театр-инклюзия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инновационные технологии, тьюторское сопровождение, дистанционное обучение, инклюзивный туризм, лечебная педагогика.

Annotation. The analysis of experience of a network of sites implementing inclusive practices in the Southern federal district are discusses in the article. Studied the experience of innovative technologies application in the training and education of children and youth with disabilities and special needs: tutor support, individualization of education in the conditions of the program of interdisciplinary Humanities, inclusive tourism, training with application of distance technologies, educational theatre inclusion.

Keywords: inclusive education, innovative technology, tutor support, distance education, inclusive tourism, therapeutic pedagogy.

творческих исследовательских работ:

Реферативные – работы, в основу которых входят сбор информации по выбранной теме. Суть реферативной работы в выборе материала из первоисточников, которые наиболее полно освещают выбранную проблему. Специфика реферата состоит в том, что в нем нет развернутых доказательств, сравнений, рассуждений. Реферат отвечает на вопрос о том, что нового выявлено обучающимся именно в тексте. Например, темой реферативной работы может быть такая «Знаменитые задачи древности (удвоение куба, трисекция угла, квадратура круга) и их значение в развитии математики». В ходе данного исследования обучающийся не делает никаких открытий, но используя разные источники, может проанализировать решения данных задач, значение их в развитии математической науки.

Экспериментальные – творческие работы, написанные на основании выполненного эксперимента, описанного в науке с известным результатом. Такие работы носят скорее иллюстрированный характер, допускают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения выходных данных. Данного вида работы носят чаще межпредметный, прикладной характер, то есть показывают возможность применения математики в других науках, таких как физика, биология, география, экономика, химия и т.п. Примером такой работы может быть исследование «Математика потребительского кредитования», целью которого является анализ практического применения методов погашения кредита.

Проектные – творческие работы, основу которых составляет достижение и описание заранее спланированного результата по решению той или иной проблемы, значимой для участников проекта. Например, можно предложить старшеклассникам в рамках изучения геометрии проект «Изображение пространственных фигур на плоскости», целью которого является исследование различных методов изображения пространственных фигур на плоскости и поиск ответа на вопрос, по каким правилам строить изображение трехмерного объекта на плоскости, чтоб оно наилучшим образом представляло оригинал. [3]

Описательные – творческие работы, которые направлены на наблюдение и описание какого-либо явления. Такие работы могут иметь элемент научной новизны. Такие работы наиболее характерны для исследования по естественно-научным дисциплинам, таким как география, биология, экология.

Исследовательские – творческие работы, выполненные с помощью, корректной с точки зрения научного подхода, методики, имеющие собственные научные выводы. Например, «Microsoft Excel на уроках математики: построение графиков кривых», целью которой может быть иллюстрация принципа построения линий в полярной системе координат с помощью формул перехода от декартовых координат к полярным координатам. Результатами данной работы может быть: изучение перехода от декартовой системы координат к полярной и обратно; исследование изменения вида кривой, в зависимости от параметров входящих в её уравнение, что позволит автору работы сделать выводы, основываясь на собственные результаты.

Все творческие работы имеют общие элементы, а именно выполняются с использованием литературных источников, но при выполнении реферативной работы, анализ литературы является основным содержанием работы, а при

выполнении проектной, экспериментальной, описательной, исследовательской работы – литературное описание данных про исследуемое явление. В методическом плане все виды творческих работ направлены на постановку проблемы, изложение основного материала работы и выводы.

При выполнении исследовательской работы обучающихся можно выделить несколько этапов, и показать роль учителя и ученика в этом процессе.

этап	Деятельность обучающегося	Деятельность учителя
1	Подбор интересной информации, продумывание проблемной ситуации	
2	Проявление заинтересованности ив изучении того или иного объекта, желание понять процесс или явление	Поощрение поиска, помощь в самоопределении в отношении объекта исследования
3	Определение темы исследования	Помощь в определении темы исследования
4	Определение цели и задач исследования	Помощь в формулировании цели и задач исследования
5	Построение гипотезы исследования	Предложение в поиске объяснения выдвинутой гипотезы
6	Планирование и разработка методики проведения исследования, создание экспериментальной установки	Предложение различных методов решения задач исследования
7	Сбор и систематизация информации	Оказание помощи в фиксации результатов теоретического или экспериментального исследования
8	Анализ, объяснение и обобщение полученных данных и материалов	Помощь в анализе различных точек зрения на исследуемую проблему, в анализе экспериментальных данных, в формулировке собственного взгляда на проблему. Предложение различных подходов, схем, шаблонов для обобщения результатов исследования
9	Подготовка отчета	Консультирование по подготовке отчета и публичной защиты исследования
10	Презентация и защита результатов исследования	Помощь и поддержка непосредственно перед защитой
11	Обсуждение хода и полученных результатов работы	Организация рефлексии

материальную базу, просторные современные помещения, соответствующие санитарно-гигиеническим нормам того времени. Все это способствовало повышению начального уровня образования населения. В этом контексте творческое использование опыта прошлого приобретает в современных условиях характер пандемических процессов, обусловленных социально-экономическим и политическим развитием общества.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / [под ред. Д.Н. Ушакова]. – М.: Издательства Астрель, АСТ, 2009. – 1280 с.
2. Большой энциклопедический словарь / М.: Советская энциклопедия, Прогресс, 1974. – 748 с.
3. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (Х – начало ХХ века): учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.:Форум, ИНФРА-М, 1998. – 584 с.
4. Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование Александра II / Ф. Благовидов. – Казань: [б.в.], 1891. – 374 с.
5. Сумароков Л. Собрание правил, законоположений и распоряжений Св. Синода о церковноприходских школах и школах грамоты. – Изд. 5-е, значит. дополн. – Вятка: [б.в.], 1897. – 272 с.
6. Грабко, М.Е. Обер-прокуроры Святейшего Синода и «рабочий вопрос»: мнения и проекты его решения в 1880-1914 гг. (по материалам всеподданейших отчетов обер-прокурора) // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. - 2014. - №3(15). – С. 186-195.
7. Правила о церковно-приходских школах, Высочайше утверждённые 13 июня 1884 г. и Циркулярный указ Святейшего Синода от 12 июля 1884 г. за № 8 о Высочайше утверждённых 13 июня 1884 г. правилах о церковно-приходских школах // Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты. – Изд. 2-е, исправл. – Спб.: [б.в.], 1894. – 95 с.
8. Дьяконов А.Н. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1882 г. / Сост. директором народных училищ на основании ст. 23 положения о начальных народных училищ 1874 года. – Бердянск: тип. Э. Килиус и К°, 1883. – 318 с.
9. Ганкевич В.Ю. Этноконфессиональная система народного образования национальных групп Таврической губернии (рубеж XIX – XX вв.) / В.Ю. Ганкевич // Проблемы современного педагогического образования / Серия: Педагогика и психология. – Часть 1. – Киев: Педагогическая пресса2000. – С. 87 – 89.
10. Отчёт о церковно-приходских школах и школах грамоты Таврической епархии за 1895–1896 учебный год. – Симферополь: Тавр. губ. Тип., 1897. –231 с.
11. Дело о церковно-приходских школах Симферополя (1889). // ГКУ РК «Государственный архив республики Крым». Ф. 419. Оп. 1. Д. 7. Л.1 – 30.
12. Сборник школьной статистики. Учащиеся. Учительский персонал. Стоимость и источники содержания школ. – Выпуск 1. – Симферополь: Издание Таврического губернского земства, 1903. – 194 с. – (Статистическое бюро Таврического губернского земства).
13. Восторгов И.И. Государственная Дума и церковные школы / И.И. Восторгов. – Спб.: [б.в.], 1911. – 40 с.
14. Обзор Положения начального народного образования в Таврической

Таблица 2

Обеспечение уездными отделениями училищных советов учебниками церковно-приходские школы Крыма в течение в 1895–1896 учебного года

Уездные отделения училищных советов	Количество церковно-приходских школы и школы грамоты	Количество зкземпляров учебников
Евпаторийское	16	610
Керченское	9	204
Перекопское	9	420
Симферопольское	20	568
Ялтинское	7	268
Феодосийское	13	306
Всего	74	2376

На рубеже XIX – XX столетия в церковно-приходских школах Таврической епархии как одноклассных, так и двухклассных, использовали только учебники и учебные пособия, рекомендованные учебными программами по предметам для церковно-приходских школ и распоряжениями Училищного совета при Высшем Священном Синоде [10, с. 34].

Необходимо отметить, что письменные принадлежности в большинстве церковно-приходских школ Крыма покупались самими учащимися. Но в Ялтинском уезде и Севастопольском градоначальстве они приобретались на средства местных отделений или попечителей, жертвователей или церкви и раздавались детям бесплатно. В некоторых церковно-приходских школах полуострова дети из бедных семей бесплатно снабжались письменными принадлежностями, а более состоятельные приобретали их на свои средства [10, с. 36-37].

При всех церковно-приходских школах и школах грамоты Таврической епархии, имелись школьные библиотеки, которые состояли из учебников и учебных пособий для бесплатного пользования ими учащимися.

В церковно-приходской школе на первом месте по значимости стояло религиозно-нравственное воспитание; важное место занимало патриотическое воспитание: любовь к Отечеству, к православию, славянской культуре; дети воспитывались в духе христианской морали, их учили быть добрыми, кроткими, отзывчивыми, справедливыми, честными, терпеливыми; огромное внимание обращалось на то, чтобы учащиеся с любовью относились к родителям и родным людям, уважали старших; дети приобщались к отечественной музыке, пению.

Выводы. Конец XX века стал поворотным этапом в истории Русской православной церкви. Возросли ее авторитет и влияние в обществе, произошел отказ от стереотипов, связанных с абсолютным отрицанием значительного вклада духовенства в отечественную культуру и развитие образования. Благодаря деятельности православного духовенства по развитию начального образования в Крыму на рубеже XIX – XX столетия создавались и развивались церковно-приходские школы, школы грамоты, уровень которых в большинстве своём, был достаточно высоким. Они имели хорошую учебно-методическую и

Данные этапы исследовательской деятельности, как отмечает Григорьева Ж.В., показывают, что педагог играет в учебном процессе роль консультанта, помощника, наставника, готового помочь обучающемуся в процессе исследования [3].

Видно, что такие этапы проведения научно-исследовательской работы дают возможность формирования и развития таких блоков универсальных учебных действий как *регулятивные и познавательные.* Учитывая, что формами организации исследовательской деятельности являются не только индивидуальное, но и групповое, и коллективное исследование, легко можно представить возможности формирования *коммуникативных УУД*. А, принимая во внимание, что в результате проведённых исследований старшеклассник получает не только определённый продукт (новое знание), но и переживания, личный опыт, можно говорить и возможности формирования *личностных УУД*. Таким образом, организуя проектно-исследовательскую деятельность школьников, можно формировать все группы универсальных учебных действий.

Выводы. Проведя анализ различных форм организации исследовательской деятельности старшеклассников на уроках математики, можно сделать вывод о том, что успешное внедрение исследовательской деятельности в учебный процесс требует:

- переориентации деятельности обучающихся со знания на понимание;
- смены общеизвестной учебной парадигмы знание – умение – навык на другую: знание – понимание – компетентность – УУД;
- учебный диалог должен стать не только основным способом освоения предметных знаний и умений, но и основной формой формирования универсальных учебных действий.

В результате целенаправленной учебной деятельности, осуществляемой в формах учебного исследования, учебного проекта, в ходе освоения системы научных понятий у выпускников будут заложены:

• потребность вникать в суть изучаемых проблем, ставить вопросы, затрагивающие основы знаний, личный, социальный, исторический жизненный опыт;

• основы критического отношения к знанию, жизненному опыту;

• основы ценностных суждений и оценок;

• уважение к величию человеческого разума, позволяющего преодолевать невежество и предрассудки, развивать теоретическое знание, продвигаться в установлении взаимопонимания между отдельными людьми и культурами;

• основы понимания принципиальной ограниченности знания, существования различных точек зрения, взглядов, характерных для разных социокультурных сред и эпох.

Многообразие форм проектно-исследовательской деятельности позволяет обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию УУД.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего полного общего образования http://standart.edu.ru

2. Григорьева Ж. В. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике [Текст] / Ж. В. Григорьева // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 35-37.

3. Фридман Е.М. Математика. Проекты? Проекты…Проекты! 5 – 11 классы: учебно-методическое пособие / Е.М. Фридман. – Ростов н/Д.:Легион, 2014. – 80 с.

Педагогика

УДК: 004.928:82-96

аспирант Ланковская Елена Константиновна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «АНИМАЦИЯ», «АНИМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье проведен анализ трудов, посвященных определению понятий «анимация», «анимационная деятельность» в научной литературе, который позволил обозначить ряд существенных категорий, раскрывающих теоретические аспекты анимации как важного направления отечественной социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: анимация, анимационная деятельность, социокультурная анимация, социально-культурная анимация, педагогическая анимация.

Annotation. The article analyzes the works devoted to the definition of «animation», «animation activities» in the scientific literature, which is allowed to designate a number of significant categories that reveal the theoretical aspects of animation as an important direction of national socio-cultural activities.

Keywords: animation, animation activities, socio-cultural animation, social and cultural animation, pedagogical animation.

Введение. На сегодняшний день в научной среде возникла обеспокоенность тем фактом, что современная учебно-методическая литература по анимации имеет сугубо прикладной, методический характер, а также направленность на формирование специалиста-аниматора ориентированного исключительно на туристскую индустрию. Однако для обеспечения устойчивого развития современного российского общества необходимо формирование социокультурных аниматоров с гуманитарным образованием, являющихся носителями духовно-нравственных ценностей.

Также, необходимо отметить существование значительного разрыва между областью современных исследований анимации в России и огромным научным и практическим потенциалом социально-культурной деятельности. Непонимание сущности анимации долгое время мешало ученым устранить данный разрыв. Однако в настоящее время появились подходы, позволяющие проследить связь анимации с отечественной педагогической наукой, обозначив ряд существенных категорий, анализ которых позволит раскрыть теоретические аспекты анимации.

Формулировка цели статьи. Провести анализ понятий «анимация», «анимационная деятельность» в научной литературе.

Изложение основного материала статьи. Над данной проблемой, с

потрясениями [12].

В развитии начального народного образования в Крыму особенно остро стоял вопрос его материального обеспечения, что сказывалось и на развитии школьной сети. Приходское духовенство всячески беспокоилось о материальной и духовной поддержке школ грамоты, но средства на финансирование школ выделялись недостаточные, и не каждый учитель соглашался работать за незначительное жалованье. Если на Министерство Народных Училищ государство ассигновало 655 рублей ежегодно, то на школу грамоты – 136 рублей. [13, с.1 – 2].

В начале XX столетия. школы грамоты начали терять своё значение, одни переходили в разряд церковно-приходских школ, другие закрывались из-за недостатка средств на их содержание. Так, если в 1903 году на территории Таврической губернии во всех её уездах было 198 школ грамоты [12, с. 2], то в 1911 году, как указано в «Обзоре положения начального народного образования в Таврической губернии», школы грамоты, «как частные православные греческие, так и находящиеся в управлении уездных отделений, относятся уже к школам постепенно вымирающим» [14, с. 3]. В частности, в январе 1910 года было146 школ грамоты, к январю 1911 году – 143 [15, с. 27], а к январю 1912 года их уже осталось 133 [16, с. 23]. Таким образом, за 9 лет (с 1903 по 1912 г.) число школ грамоты уменьшилось на 65. Количество же учеников уменьшилось с 9345 человек в 1906 году до 1241 человек в 1912 году [15, с. 22].

На 1 января 1912 года в Крымской епархии соотношение между школами было следующим: рядом с 640 земскими и 257 церковно-приходскими школами было только 146 школ грамоты, так как многие школы грамоты были реорганизованы в церковно-приходские школы или закрыты [15, с. 22-23].

Церковно-приходских школы в Крыму открывались с разрешения Таврического епархиального училищного совета при церквах и монастырях. Принимали в них детей с 8 лет. Курс обучения в одноклассных церковно-приходских школах продолжался три года, а в двухклассных – пять лет.

Учащимся преподавались следующие предметы:

– в одноклассных церковно-цриходских школах: русский язык, чистописание, обучение счислению, Закон Божий, церковно-славянская грамота, церковное пение, рукоделие (для девочек).

– в двухклассных церковно-приходских школах изучались дополнительные предметы: церковная и отечественная история, география, черчение, рисование (там, где было возможно) [17, с. 32 – 45.].

По данным Статистического комитета (1903 г.), в Таврической губернии в церковно-приходских школах кроме общих предметов преподавались пение, рукоделие, гимнастика, пчеловодство, садоводство, огородничество, ремесленничество. Для учителей с 1887 года проводились курсы повышения квалификации по данным предметам [12].

В течение 1895 – 1896 учебном году уездные отделения училищных советов обеспечили практически все церковно-приходских школы и школы грамоты Таврической епархии всеми учебниками в необходимом количестве, что представлено нами в таблице 2 [10, с. 36]:

Таблица 1

Развитие церковно-приходских школ и школ грамоты Крыму по уездам (1881–1905 гг.)

Уезды	Число церковно-приходских школ, основанных по годам							Число школ грамоты, основанных по годам				
	До 1881	1881-1885	1886-1990	1891-1895	1896-1900	1901-1903	Итого	1886-1890	1891-1895	1896-1900	1901-1905	Итого
Перекопс-кий	-	-	3	4	5	1	13	-	-	2	-	2
Евпато-рийский	-	3	-	1	6	-	10	-	1	5	2	8
Симферо-польский	3	2	2	2	6	1	16	1	1	2	3	7
Феодо-сийский	3	-	5	4	9	1	22	-	3	4	4	11
Ялтинский	-	2	3	5	5	2	17	-	4	7	-	11
По губернии	6	7	13	16	31	5	78	1	9	20	9	39
Тоже в %	7,7	9,0	16,7	20,5	39,7	6,4	100	2,5	23,1	51,3	23,1	100

Анализ данных, приведенных в таблице 1 позволяет сделать вывод о том, наибольшее количество школ в Крыму было открыто в 1896–1900 году: церковно-приходских школ – 31 (39,7%) и школ грамоты – 20 (51,3%), причем в Феодосийском уезде в этот период преимущественно открывались церковно-приходские школы, а Ялтинском уезде – школ грамоты. В 1900–1905 году наблюдается резкий спад этого роста, и интенсивность открытия школ слабеет. Так, число церковно-приходских школ, ежегодно открываемых в 1901–1903 годах, понизилось в 6,2 раза (39,7%– 6,4%); соответствующие величины по школам грамоты (51,3% и 23,1%) показывают, что их стало меньше более, чем в 2 раза. В целом можно сделать вывод о том, что на Крымском полуострове с 1981 по 1900 годы наблюдался интенсивный рост церковно-приходских школ и школ грамоты.

Коренное реформирование всех духовных школ полуострова, которое шло постоянно и имело особый подъём в начале XX столетия, было прервано в связи с началом I Мировой войны и последующими социальными

точки зрения различных междисциплинарных подходов работали М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.В. Киселева, Ю.Д. Красильников, В.М. Чижиков. В наиболее общем виде данная проблема исследуется в теории социальной анимации Ж. Дюмазедье, М. Каплана, Е.В. Мамбекова, Дж. Шиверса, Н.Н. Ярошенко и др. Над вопросами подготовки студентов к анимационной деятельности в образовательном процессе ВУЗа занимались В.С. Плотникова, Л.В. Тарасов, И.И. Шульга и др.

Одной из главных проблем проведения анализа рассматриваемых дефиниций является размытость ключевых терминов анимации и отсутствие установившегося понятийно-терминологического аппарата. Понятно, что без системы специальных терминов проведение исследований становится затруднительным.

Данная ситуация вызвана тем, что положение анимации в науке до сих пор четко не определено, так как среди ученых нет единодушия в вопросе о праве существования термина «анимация» в научном обороте. Часть из них настаивает на существовании только особых качеств анимации, которые будут отличать ее от всех других явлений. Другие рассматривают ее как зарубежный аналог отечественной культурно-досуговой деятельности. Также, современные исследования в области анимации в большинстве случаев носят прикладной характер, а теоретическая работа в России практически не проводилась.

Тем не менее, при изучении ряда зарубежных и отечественных источников по анимации обнаруживаются некоторые фундаментальные термины, которые используются наиболее часто и в большей степени отражают ее сущностные признаки.

Одним из первостепенных является вопрос о сущности родового понятия «анимация». В современных зарубежных исследованиях прослеживается тенденция понимать анимацию в соответствии с этимологией самого слова.

Тарасов Л.В. отмечает, что термин «анимация» используется активно в российской науке в следующих областях: анимационное кино, компьютерная анимация, анимация в педагогике [2]. И считает, что если во всех перечисленных направлениях термин «анимация» применяется как в науке, так и на практике, то использование его как понятия исключительно педагогической науки было бы не корректно.

Нужно согласиться, что применение родового понятия «анимация» возможно для целого ряда почти не пересекающихся между собой научных направлений. Например, ее можно рассматривать с точки зрения социологии, философии, культурологии, психологии, педагогики, политологии, экономики. Сейчас говорят и об востребованности ее в рамках валеологии, рекреалогии, экономики впечатлений и т.д.

Несмотря на то, что накоплен большой потенциал исследований в области близкой анимации, а именно культурно-досуговой и социально-культурной деятельности. Ситуацию осложняет тот факт, что даже в самой социально-культурной сфере, анимация, рассматривается не только в рамках педагогической науки, но и как направление прикладных наук. К примеру, культурологии (по М.А. Ариарскому), психологии (В.П. Зинченко), социологии досуга (Ж. Дюмазедье), культурно-досуговой, туристской, клубной деятельности, социальной работы и др.

В связи с этим Л.В. Тарасов предлагает не использовать термин «анимация» для обозначения самого явления, а понимать его в качестве

базового понятия, родового термина, этимология которого раскрывает важнейшую сущностную характеристику явления [3].

Впервые термин «анимация» был употреблен в середине XX века французским социологом Ж. Дюмазедье. Ученый связал качество досуга с обращением личности к экзистенциальным ценностям и ввел понятие «социокультурной деятельности» как сознательной, преднамеренной, организованной деятельности личности в сфере свободного времени [4].

Ж. Дюмазедье акцентировал, что высшие духовные ценности должны являться неотъемлемой частью отдыха и развлечений, но подрастающее поколение не в состоянии самостоятельно преодолеть соблазны разрушительного и разрушающего досуга. Для чего и необходимы особые «проводники», можно сказать социокультурные лидеры, которые должны стать воспитателями культуры досуга. Далее обращаясь к феномену лидера в сфере организованного досуга, Ж. Дюмазедье употребил словосочетание «социокультурное лидерство», которое затем заменил термином «анимация».

Термин обладает широкими лингвистическими границами и используется во многих современных языковых культурах, что объясняется его этимологией. «Анимация» (рус.), «animation» (англ.), «animacion» (исп.) и пр. происходит от латинского корня «anima», который имеет несколько самостоятельных значений: жизненное начало, дух, душа, разумное начало.

В этом случае возможны следующие толкования: «anima» (жен.) и «animus» (муж.) – желание, стремление («душа влечет»); настроение, расположение («душа желает»); храбрость, мужество («воспрянуть духом»); наслаждение, удовольствие, развлечение («все, что душе угодно»).

Следовательно, глагол «animo» обозначает оживлять, одушевлять, воспламенять. Дословный перевод латинского «animator» – дающий жизнь, воспитывающий характер, а его производное «animateur» во французском языке переводится уже как вдохновитель, руководитель, организатор досуга [4].

В контексте социально-культурной деятельности как направления педагогической науки используется термин введенный профессором Н.Н. Ярошенко «социально-культурная анимация».

Социально-культурная анимация – особый вид культурно-досуговой деятельности общественных групп и отдельных индивидов, который основан на современных (педагогических и психологических) гуманистических технологиях преодоления социального и культурного отчуждения [3].

Данный термин используется сейчас для обозначения профессиональной деятельности специалистов-аниматоров в рамках социально-культурной деятельности. Тарасов Л.В. отмечает, что на данный момент термин «социально-культурная анимация», принятый в социально-культурной деятельности, практически совпадает по значению с термином «педагогическая анимация», в связи с недостаточной развитостью исследований анимации в педагогической науке и разработанностью анимационных технологий на практике. Но в перспективе, при более подробном изучении анимации во всем спектре педагогических специальностей российской науки, данный термин будет востребован. Так как, он будет объединять анимационные практики, обладающие педагогической методологией, в одно крупное научно-практическое направление.

Для описания анимации непосредственно в социально-культурной сфере Л.В. Тарасов предлагает использовать в качестве родового термина понятие

изданий, архивных материалов дал нам возможность сделать вывод, что начальное образование исследуемого периода, состояла из школ трех ступеней.

К школам первой ступени относились школы организованного и неорганизованного типа. К организованному типу принадлежали одноклассные училища с 3-годичным и 2-годичным сроком обучения в церковно-приходских школах. К неорганизованному – школы грамоты, дававшие минимальный объем знаний.

Вторую ступень составляли двухклассные училища (министерские образцовые училища, второклассные церковно-приходские школы), в которых первый класс соответствовал одноклассной школе, срок обучения во втором классе составлял 3 года и 2 года для церковно-приходских школ.

Третья ступень включала многоклассные училища и высшие начальные училища с 6-летним курсом обучения.

Подавляющее большинство населения Крыма относилось к одной из трёх монотеистических религий: христианству, мусульманству и иудаизму. Анализ архивных материалов и историко-педагогической литературы, показал, что этноконфессиональное начальное образования в Таврической губернии на рубеже XIX – XX веков, было на весьма высоком уровне и удовлетворяло запросы населения разных конфессий. Так, к 1882 году. начальных национальных школ было всего 930. Из них русских школ для представителей восточнославянского этноса христианско-православного исповедания – 340; болгарских христианско-православных – 30 [8, с. 21].

В Крыму в православных начальных школах, обучение славян (русских, украинцев, белорусов, болгар) и греков шло на русском языке [9, с. 88]. В школах греческих кроме церковно-славянского и русского языков, обязательно изучался греческий язык (первоначальное обучение шло на греческом языке, а позже количество часов русского и греческого языков уравнивалось). Еврейские школы отличались от караимских и крымчакских школ тем, что кроме изучения обязательного религиозного языка иврита, они изучали наравне с русским родной идиш [9, с. 89].

В 1895–1896 учебном году в Таврической епархии самостоятельных приходов, вовсе не имеющих школ, уже не было. В каждом приходе имелась или церковно-приходская школа, или же школа, подведомственная Губернскому училищному совету. Число православных детей школьного возраста от 7 до 14 лет во всей Таврической епархии достигло 121220 человек. Из них 63454 мальчика и 57766 – девочек [10, с. 2–4]. К началу 1896–1897 учебного года в Таврической епархии насчитывалось 139 церковно-приходских школ, включая образцовые школы при духовной семинарии и епархиальном женском училище, из них двуклассных – 4 и школ грамоты – 94. Из 233 церковно-приходских школ и школ грамоты Таврической епархии 21 школа была для мальчиков, 14 – для девочек и 198 школ были смешанными [11. л.1 – 30].

Дальнейший рост церковно-приходских школ является результатом призыва православного духовенства к школьной деятельности с одной стороны, и выделения субсидий на эти школы с государственного казначейства с другой.

Рост церковно-приходских школ и школ грамоты в Крыму по уездам с 1881 до 1905 года отчетливо виден в таблице1 [12]:

введение в школах улучшенных методик и приёмов преподавания и проведение практических занятий с учениками. Во многих церковно-приходских школах расширялся круг преподаваемых предметов [4, с. 104].

Высший Священный Синод, пользуясь поддержкой правительства, сформировал независимую от Министерства Народного Просвещения систему начального образования [5]. Утверждение программ учебных предметов для церковно-приходских школ, определениями Синода в 1886 году позволило провести более четкие различия между церковно-приходскими школами и школами грамоты: наименование «церковно-приходских школ» стало присваиваться лишь тем школам, в которых велось преподавание всех предметов в определенном объеме [6, с.186 – 195].

Значительный рост количества церковно-приходских школ в этот период объясняется направлением государственно-образовательной политики в усилении влияния религии на просвещение.

В ведение Высшего Священного Синода входили начальные церковные школы 3-х ступеней со следующим подразделением:

- низшая ступень – школы грамоты, воскресные школы; повторительные и вечерние классы при церквах для взрослых;
- средняя ступень – начальные школы, предназначенные для начального обучения детей и взрослых – это одноклассные (2 года обучения) и двухклассные (4 года обучения) церковно-приходские школы;
- высшая ступень – учительские второклассные церковно-приходские школы для подготовки учителей в начальные школы [7, с. 1 – 28].

В «Правилах о церковно-приходских школах» 1884 года был определен порядок открытия, функционирования и устройства школ грамоты, церковно-приходских школ, воскресных школ, дополнительных классов, особых ремесленных отделений и рукодельных классов при этих школах. Высшим Священным Синодом было скорректировано содержание учебных программ, согласно которым окончательно сформировалась церковно-религиозная направленность обучения. Необходимо отметить, что в «Правилах о церковно-приходских школах» представлены программы одноклассных и двухклассных церковно-приходских школ [8, с. 3 – 20]. Так, в учебную программу, согласно § 5, были включены: Закон Божий, письмо, чтение общественной прессы, начальные арифметические знания; а в двухклассных школах – также и сообщения по истории церкви и отечества. В дополнении к «Правилам о церковно-приходских школах» Высший Священный Синод в 1886 году специальными постановлениями (от 14 февраля, 27 марта, 3 апреля и 2 мая) утвердил разработанные «Программы учебных предметов для церковно-приходских школ», и подробные объяснительные записки к программам по всем учебным предметам для церковно-приходских школ (по русскому языку, чистописанию и обучению счислению, Закону Божию, церковному пению, церковно-славянской грамоте). В этих правилах был дан перечень книг и пособий, допущенных к использованию в церковно-приходских школах. Учебный курс церковно-приходских школ совершенствовался: с разрешения епархиального архиерея, при церковно-приходских школах открывались дополнительные классы по отдельным предметам, особые ремесленные отделения и рукодельные классы, школы для взрослых и воскресные школы [5, с. 5 – 9].

В конце XIX – начале XX века начальная школа, как в России, так и в Крыму, была многотипной. Анализ научной литературы, периодических

«социокультурная анимация», убрав дефис между «социо» и «культурный». Тем самым ученый указывает на неразрывное единство социального и культурного, которое непрерывно формирует личность[3].

Шульга И.И. определяет социокультурную анимацию как формулу «Три D»: Delassiment, Divertissement, Development (рис. 1) [4]:

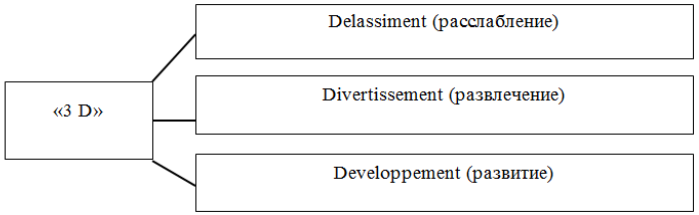


Рис. 1. Формула социокультурной анимации

Автор, подчеркивая тем самым, что целью анимационной деятельности является сопровождение отдыха человека от физического восстановления (расслабление) через переживание радости и удовольствия (развлечение) к удовлетворению потребностей в творческой созидательной деятельности (развитие).

Вместе с тем, продолжает И.И. Шульга, до сих пор представляется сложным разграничение пространства социокультурной анимации и выделение направлений анимационной деятельности, а, также определение критериев, по которым можно рассматривать ее эффективность.

Автор подчеркивает необходимость учета междисциплинарного подхода и на основе различных концепций анимации в социально-культурной сфере и педагогике, выделяет, три основных подхода к определению понятия [4]:

1. Первый подход представляет сферу досуга как условие социализации личности, в процессе которой объективно возможны как позитивные, так и негативные влияния на человека. Однако, в данном подходе не обособляется феномен детства и юности как особый этап социально-нравственного становления личности, когда она нуждается в особых социокультурных лидерах, способных профессионально учесть специфику этого этапа развития и отразить его в различных формах педагогически оптимального досуга. Данного подхода придерживаются М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.В. Киселева, Ю.Д. Красильников, Л.В. Тарасов, В.М. Чижиков.

2. Второй подход ориентирован на психологическую природу досуга, которая связана с удовлетворением потребностей личности в сфере свободного времени. В рамках данного подхода исследуются процессы и результаты деформационного влияния свободного времяпрепровождения на детей и подростков (С.А. Беличева, И.В. Бестужев-Лада, Р.Н. Битянова, М.А. Галагузова, И.С. Кон, К. Роджерс, Э.Фромм, К.Г. Юнг).

3. Третий подход, который является наиболее актуальным для педагогики, раскрывает развивающую тенденцию сферы досуга, его главный смысловой, социально и личностно ценный аспекты (В.Г. Бочарова, О.С. Газман,

Г.А. Евтеева, А.В. Мудрик, В.В. Полукаров, Б.А. Титов, С.А. Шмаков и др). Таким образом, созидающий смысл детско-юношеского досуга центрируется на проблеме одухотворения и воодушевления личности в сфере свободного времени.

Так как в отечественной науке социокультурная анимация изучается в разделе педагогических наук, родовой для данного направления можно считать методологию педагогики, а все остальные смежные науки – вспомогательными. Здесь и возникает один из родовых терминов анимации в педагогической науке – «педагогическая анимация», введенный в науку И.И. Шульгой.

Педагогическая анимация – профессиональная анимационная деятельность, использующая в педагогическом процессе средства культуры и искусства для выявления и реализации духовно-творческого потенциала личности [4].

Таким образом, в соответствии со сложившимися теоретическими подходами, педагогический ракурс анализа проблемы позволил определить педагогическую анимацию как самостоятельное социально-профессиональное явление и зафиксировать ее своеобразие в культурно-образовательном пространстве. Педагогическая анимация определяет статус сферы свободного времени как пространства социального воспитания подрастающего поколения, внутри которого позволяет использовать не только возможности педагогической системы общества, т.е. системы образования, но также и семьи, культуры, спорта, молодежных организаций, масс-медиа, шоу-бизнеса.

Понятие «анимация» тесно связано с понятием «деятельность», через различные формы которой находит свое выражение социокультурная анимация. Если понятие «социокультурная анимация» отражает само социально-культурное явление, то понятие «анимационная деятельность», раскрывает процессы, технологии реализации духовно-творческого потенциала личности и социальных групп в общественно полезных целях.

Анимационная деятельность, по мнению Л.В. Тарасова, это процесс бытийного взаимодействия человека с окружающим миром, во время которого происходят удовлетворение и рост его духовных потребностей. Ученый подчеркивает, что анимационная деятельность представляет собой свободную общественно значимую активность индивидов и социальных групп, которая направлена на духовно-творческое развитие личности и духовное оздоровление общества.

Таким образом, одним из ключевых терминов анимации является термин «анимационная деятельность» который может использоваться в качестве синонима термина «социокультурная анимация», но в котором преобладает деятельностный аспект. Анимационная деятельность может включать в себя любительскую и профессиональную деятельность. Понятно, что именно профессиональная анимационная деятельность будет требовать системного подхода в ее организации.

Также, Л.В. Тарасов видит два вектора развитие анимационной деятельности. Первое направление в сфере профессионального образования, где основное внимание уделяется технологиям подготовки специалистов в туристской сфере в рамках рекреационной, туристской и гостиничной анимации. Второе – в социально-культурной деятельности, где идет развитие технологий решения социальных задач на основе ресурсов самоорганизации

В образовательных учреждениях проводятся уроки Закона Божьего; в учебные программы по литературе, мировой художественной культуре включены произведения религиозного содержания; священнослужители принимают участие в воспитательной работе с детьми разных возрастных групп.

Данное исследование позволяет раскрыть один из недостаточно изученных аспектов деятельности представителей духовенства Крымской епархии, а именно, их роль в создании церковно-приходских школ в Крыму во второй половине XIX – начале XX века. Таким образом, выбранная для исследования тема имеет научное, обще-гуманитарное, культурно-образовательное значение, что и обусловливает ее актуальность.

Осмыслению духовной и нравственной роли Русского православного духовенства в распространении образования посвящены исследования русских историков, педагогов, философов, религиоведов (Бердяев Н., Булгаков С., Лосков Н., Соловьев В., Франк С. Маслов Н., Никитская Е., Разина М., Сергеев А., Склярова Т., Чурсина Э., Благовидов Ф., Бунге М., Федоренко С., Шумский К., Шип И., Яковенко Г., Андреев Е., Попова О., Андре0евский Ф., Ачкинази И., Ганкевич В., Дьяконов А., Непомнящий А., Малинина В., Моцовкина А., Прохоров Д., Редькина Л., Малинина В.

В тоже время в указанных исследованиях не достаточно полно рассматривалась роль Крымской епархии в создании церковно-приходских школ во второй половине XIX – начале XX века на региональном уровне, не были определены возможности использования ее опыта в контексте возрождения социально-экономического и культурного развития Крыма.

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ деятельности православного духовенства Крымской епархии в создании церковно-приходских школ на Крымском полуострове во второй половине XIX – начале XX века с целью использования его опыта в реформировании современной системы образования в Крыму с учетом духовных запросов и интересов его населения.

Изложение основного материала статьи. Во второй половине X1X – начале XX века в Крыму основное количество начальных учебных заведений подчинялось ведомству православного вероисповедания. К ним относились церковно-приходские школы.

В «Толковом словаре» Д. Ушакова «церковно – приходские школы – это начальные школы, находившиеся в ведении церкви и приходского духовенства» [1]. В «Большом энциклопедическом словаре» «церковно-приходские школы – начальные школы при церковных приходах в России, которые находились в ведении Синода …. Ранее они назывались приходскими училищами. Название закреплено в 1884 году «Правилами для церковно-приходских школ» Упразднены после 1917 году» [2].

Право на их открытие этих школ принадлежало приходским священникам и другим членам причта с утверждения епархиального архиерея.

Следует отметить, что церковно-приходские школы сыграли значительную роль в развитии начальной школы Российского государства. С 1804 года церковно-приходские школы получили официальное название приходских школ и действовали как одноклассные с 2–3 летним сроком обучения. С 1828 году начали действовать двухклассные, обучение в которых длилось 4–5 лет [3]. С 1870-х годов началось постепенное совершенствование учебного процесса в церковно-приходских школах. Этому способствовало

учащихся 10-11 классов общеобразовательных организаций / отв. ред. Горбунова (Шалконис) А.В.,Семёнова Г.Ю., Кривошеина И.Н., Челышева Т.Г. - Симферополь: "Издательство типография "Ариал", 2015. - 230 с.

10. Люсиер Р. К позитивным результатам через культурное разнообразие класса // Новые ценности образования. Вып. 4. – М.:Инноватор; Bennett College,1996. – С. 20- 24.

11. Программа по литературе для 5—11 классов общеобразовательной школы / авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2010. — 200 с.

12. Челышева И.Л. Формирование культурологической компетентности старшеклассников как исследовательская проблема // Человек и образование. – 2015. – № 3.

Педагогика

УДК: 257.37

соискатель Шкарлат Лидия Петровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА В СОЗДАНИИ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается создание православным духовенством Крымской епархии церковно-приходских школ во второй половине XIX – начале XX века. Обобщение, систематизация архивных материалов и периодических изданий позволили проследить за развитием церковно-приходских школ, организацией учебно-воспитательного процесса и духовно-нравственного воспитания, что представляет интерес при реформировании современной системы образования Крыма.

Ключевые слова: церковно-приходские школы, учебно-воспитательный процесс, духовно-нравственное воспитание.

Annotation. The article discusses the creation of parish schools by the Orthodox clergy of the Crimean diocese in the second half of the nineteenth - early twentieth century. Generalization, systematization of archival materials and periodicals made it possible to follow the parochial schools development, the organization of the educational process and the spiritual and moral education that is of interest in reforming the modern education system of the Crimea.

Keywords: parish schools, educational process, spiritual and moral education.

Введение. Современные реформы в Крыму меняют не только социально-экономическую структуру общества, но и духовное содержание жизни. Изменение идеологических ориентиров государства приводит к тому, что сегодня религия и вера воспринимаются обществом как один из факторов образования и духовно-нравственного воспитания. В конце XX – начале XXI века активизировался процесс возрождения церковного образования в Крыму.

различных категорий населения [2].

Тарасов Л.В. располагает термины в определенной иерархической последовательности, закладывая тем самым фундамент для дальнейшего формирования понятийно-терминологического аппарата анимации в социально-культурной сфере как профессиональной деятельности.

Таким образом, Л.В. Тарасов выделяет фундаментальные термины, которые позволяют построить ось понятийно-терминологической системы социокультурной анимации (рис. 2) (составлен по материалам [3]).

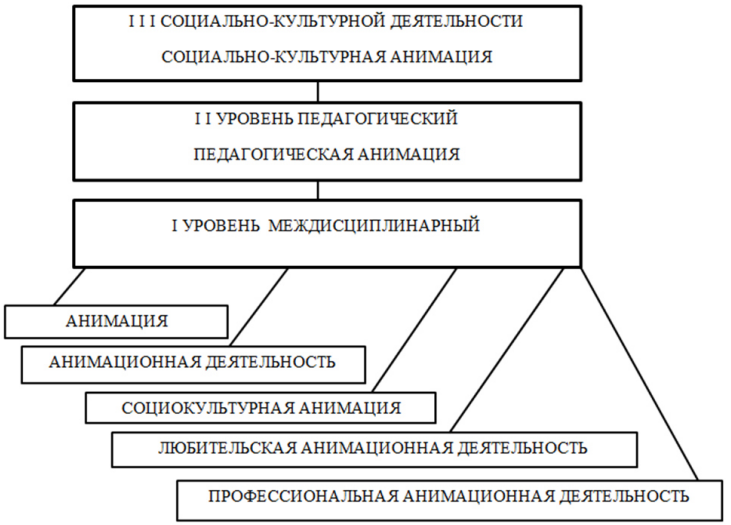


Рис. 2. Ось фундаментальных терминов социокультурной анимации в российской педагогической науке (по Тарасову Л. В.)

Некоторые специалисты считают, что социально-культурная анимационная деятельность является одной из относительно молодых отраслей социальной педагогики и социальной психологии, которую обозначают как педагогику социально-культурной деятельности, что определяет ее как педагогику досуга.

По мнению Власовой Т.И., анимация, являясь одним из направлений культурно-досуговой деятельности, имеет рекреационную функцию, которая заключается в повышении удовлетворенности отдыхом и быстром восстановлении моральных и физических сил [1].

В идеале социально-культурная анимация служит не только снятию накопившегося психологического и физического напряжения, но и должна способствовать раскрытию способностей человека, его творческого потенциала, обогатить его новыми знаниями и навыками, помочь преодолеть имеющиеся у человека комплексы и включить его в реальное действие.

Итак, стоит согласиться с авторами и признать, что социокультурная

анимация – одно из немногих социальных явлений современности, которое вызывает оживленные споры среди исследователей и изучение данного явления не столько дает ответы, сколько ставит новые вопросы о его сущности и роли. Разнородность форм анимационной деятельности делает это явление чрезвычайно сложным.

Выводы. Проведенный анализ понятий «анимация» и «анимационная деятельность» в научной литературе показал, что, несмотря на то, что в большинстве работ понятие «анимация» рассматривается в контексте развлечений и отдыха, прослеживается тенденция придания ей более глубокого смысла, связанного с развитием личности и обращением ее к духовным ценностям. Постепенно происходит осмысление социально-культурной анимации как общественно-педагогической деятельности по утверждению в обществе духовно-нравственных начал**.** Для того, чтобы в ближайшей перспективе анимация играла одну из ведущих ролей не только в сфере туризма, но и в системе социальной работы с населением как социальная практика, направленная на духовное оздоровление общества, необходимо более подробное изучении анимации во всем спектре педагогических специальностей российской науки.

Литература:

1. Власова Т. И. Анимационный менеджмент в туризме: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Власова, А. П. Шарухин, Н. И. Панов. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 320 с.

2. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России: монография. / Тарасов Л. В. – М.: Русаки, 2012. – 223 с.

3. Тарасов Л.В. Современное состояние изучения социально-культурной анимации в российской педагогической науке: аналитико-библиографический обзор. Самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов: сборник научных трудов по материалам XII международной молодежной научно-практической конференции «Культурно-досуговая самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов», Екатеринбург, 25 марта 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 199 с.

4. Шульга И. И. Педагогическая анимация – новая профессия организатора досуга / Шульга И.И. / Вестник СГУТиКД. – 2011. № 3 (17). С. 154-158.

русскими (54 автора), украинскими (4 – 6% от общего количества), крымскотатарскими (4 – 6%), польскими (1 – 2%) авторами, писавшими о Крыме [8, 9]. Результатом реализации этих и других учебных программ («Культура Добрососедства», «Крымоведение» (география)…) поликультурной направленности на территории Крыма стабильно наблюдается ситуация этнического согласия в течение нескольких десятилетий.

Выводы. Представив анализ школьных учебных программ по литературе 2000 (5-11 кл.), 2004 (5-11кл.), 2010 (5-9 кл.), 2015 (10-11 кл.) гг., действующих/-овавших в Российской Федерации и в Республике Крым, можно отметить ряд положительных моментов:

1. Интегрированные программы по литературе дают возможность создания широкого культурного поля учащегося и являются условием развития их культурологической компетентности в поликультурном обществе многонационального государства.
2. Данные программы являются наиболее актуальными на сегодняшний момент с учетом развития мира в сторону мультикультурности.
3. Интегрированные программы с не менее чем ¼ частью, выделенной для изучения литературы народов Российской Федерации, проживающих на определенной территории, необходимы не только для создания благоприятной коммуникативной ситуации, но и для предотвращения информационной перегрузки учащихся.

В качестве перспективы развития данных идей представляется возможным создание на региональном уровне в рамках внедрения ФГОС ОО подобных программ для реализации внеурочной деятельности в 5-11 классах.

Литература:

1. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997 г. – 440 с.

2. Бэнкс Д. Мультикультурное образование: цели и измерения. // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Выпуск 4. - М.: Инноватор; Bennett College,1996 – С. 15

3. Данилюк А. Я. Кондаков А. М. Тишков В. А.. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение. – 2009.

4. Крылова Н.Б., Князева М.М. Вместо введения: культурная среда и особенности саморазвития культурного пространства класса. // Новые ценности образования. Вып. 4. – М.:Инноватор; Bennett College, 1996.

5. Литература (интегрированный курс) // Педагогический вестник Крыма. – 2000. – №11-12. – С. 22-31.

6. Литература. Программы общеобразовательных учреждений. 5-11 классы (Базовый уровень). 10-11 классы (Профильный уровень) / Под ред. В.Я.Коровиной. – М.: Просвещение. – 2010. – 256 с.

7. Литература. Рабочие программы . Предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной. 5-9 кл. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение. – 2011. – 160 с.

8. Литературное краеведение. Часть 1 (10 класс): учебно-методическое пособие к программе спецкурса/отв.ред.: Горбунова (Шалконис) А.В., Челышева И.Л. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2013. – 126 с.

9. Литературное краеведение. Часть 2 (11 класс): учебно-методическое пособие к программе элективного курса "Литературное краеведение" для

Таблица 2

Анализ школьной учебной программы по литературе, действовавшей на территории Автономной Республики Крым (Украина)

Автор(ы) программы	Классы	Количество авторов русской литературы	Количество авторов зарубежной литературы	Количество авторов литературы народов Крыма (крымские татары)
В.А. Стрепетов, Л.С. Юнусова, И.К. Денисенко	5 кл.	8	4	4 + устное народное творчество (УНТ)
	6 кл.	11	5	6
	7 кл.	13	3	4 + УНТ
	8 кл.	15	3	3 + УНТ
	9 кл.	8	6	8 + УНТ
	10 кл.	10	3	7
	11 кл.	17	7	5
Итого		***82***	***31***	***37***

На момент создания школьной учебной программы по литературе в Крыму русских было 60% населения (перепись 2001г.), украинцев – 24%. С учетом данного распределения на изучение литературы доминирующей в Крыму культуры после русской и украинской – крымскотатарской (10%) – отведена ¼ часть часов (17 из 68) в 5-9 классах и почти одна пятая (17 из 102) – в 10-11 классах, что составляет 25% от количества изучаемых авторов за 5-11 класс. При этом из общего числа часов еще выделяются часы на изучение литературы родного края (по 8 часов в 5-10 кл.) На знакомство с авторами, представляющими блок зарубежной литературы, отводится 21% [5, с. 22-31].

Таким образом, в школьной учебной программе по литературе дан широкий спектр авторов, представляющих славянскую (русскую), зарубежную (в основном европейскую) и тюркскую (крымскотатарскую) культуры, что дает возможность развития культурологической компетентности, предполагающей в том числе изучение мирового, регионального и национального культурного процесса в целом, выделение его духовно-ценностной составляющей, выработку ответственного отношения к жизни и последующим поколениям, уважительного отношения к предыдущим. Развитие культурологической компетентности учащихся как составляющая мультикультурного образования будет содействовать «мультикультурному осознанию значимости разнообразия эстетических и социальных ценностей, которое в свою очередь … делает учащихся более восприимчивыми к чувствам и нуждам других, а затем и политически более гибкими и способными к оказанию помощи» согражданам. [10, с. 22-23].

Элективный курс «Литературное краеведение» (10-11 кл.), востребованный в настоящий момент в Крыму, предполагает знакомство с

Педагогика

УДК:371

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АВТОРСКАЯ ШКОЛА: ОБОСНОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «педагогическая система», автор проанализировала структурные компоненты, которые являются базовыми для создания авторской школы как целостной педагогической системы. Представила структурные компоненты педагогической системы. Исследователь обосновала ключевые понятия теоретических положений авторской школы.

Ключевые слова: авторская школа, инновация, педагогическая система, педагогический коллектив, педагогические технологии, системообразующий компонент, структура, структурные компоненты, сущность, ученики.

Annotation. In article the concept "pedagogical system" is considered, the author analysed the structural components which are the basis for creation of author's school as a complete pedagogical system. Main structural components of pedagogical system were presented. The researcher explained the key concepts of theoretical thesis of author's school.

Keywords: author's school, innovation, pedagogical system, pedagogical staff, pedagogical technologies, backbone component, structure, structural components, essence, pupils.

Введение. Вопрос о сущности педагогической системы, системного подхода в педагогике, реализации внутренних и межсистемных связей, характеристики элементов педагогической системы является достаточно разработанным в психолого-педагогической литературе (В. Беспалько [2], В. Буряк [5], Н. Кузьмина [9], В. Лозовая [10], Б. Наумов [12], М. Поташник [15], В. Сластёнин [15] и др.). Категория "педагогическая система" - одна из основных в понятийном аппарате педагогики. Эта система многоаспектная и отражает следующие подходы: персонифицированный, когда речь идет о совокупности идей и взглядов выдающихся педагогов (К. Ушинского, С. Русовой, С. Френе, А. Макаренко, В. Сухомлинского (подаем в хронологии)) структурно-отраслевой, характеризующий отдельное звено образования (дошкольное, общеобразовательных, внешкольных, профессиональную и т.п.); локальный, по которому рассматривается деятельность отдельного учебного заведения или даже педагога.

В статье уместно понимание педагогической системы как совокупности взаимосвязанных компонентов, образующих единое целое и подчинены цели воспитания, образования и обучения [8, с. 649-650].

Цель статьи: рассмотреть сущность и структуру педагогических систем.

Изложение основного материала статьи. Известная ученая Н. Кузьмина рассматривает педагогическую систему как "функционирующую структуру

взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [9, с. 85]. Итак, педагогическая система состоит из разнообразия взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, которые обладают интегральными свойствами и закономерностями.

Структурные компоненты - это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (непедагогичных) систем. Представим основные структурные компоненты педагогической системы:

1. Педагогические системы создаются в соответствии с определенной целью, то есть там и тогда, когда есть осознанная потребность общества в воспитании и обучении определенных категорий людей (детей, подростков, взрослых и т.д.), их подготовке к выполнению тех или иных функций в обществе, к той или иной деятельности. Итак, педагогическая цель - главный компонент любой педагогической системы, что приводит факт ее создания.

2. Педагогическая система возникает тогда, когда в обществе накоплена определенная информация, которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми. Поэтому содержание учебной и научной информации, ради усвоения которой создается система, - важный компонент любой педагогической системы.

3. Педагогическая система может возникнуть только тогда, когда определены способы достижения целей, то есть средства, формы и методы педагогического воздействия (средства педагогической коммуникации) на определенный контингент учащихся, позволяющие реализовать цели, стоящие перед определенной педагогической системы.

4. Педагогическая система возникает лишь при наличии определенного контингента людей, которые нуждаются в определенной подготовки, образования или воспитания. То есть ученики - обязательный компонент любой педагогической системы.

5. Педагогическая система может возникнуть только в том случае, если есть педагоги, которые соответствуют целям системы и обладают определенной информацией, средствами коммуникации, вооруженные знаниями об объектах педагогического воздействия. Успешность педагогической системы определяется составом педагогов, в ней задействованных. В зависимости от целей системы, контингента учащихся, своеобразия информации о составе преподавателей в различных педагогических системах разный. Общим условием является наличие педагогов как обязательного компонента любой педагогической системы [9, с. 85-86].

Итак, выделены компоненты необходимые и достаточные для создания педагогической системы. При отсутствии любого из них существование педагогической системы становится невозможным. Проанализированы структурные компоненты являются базовыми для создания авторской школы как целостной педагогической системы.

Ведущими факторами успешности функционирования педагогической системы отечественный ученый С. Кушнирук называет: соответствие поставленной цели возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; содержание, количество и качество учебного материала, способ, структуру, доступность его преподавания и тому подобное; методы и приемы обучения и воспитания, технические средства обучения и т.д.; уровень общей подготовки,

	общего образования (2010г.)		6 кл.	26	6 + устное народное творчество (УНТ) Древней Греции	2 (татары, балкарцы)
			7 кл.	31	5 + карело-финское, *французское* УНТ	1 (аварцы)
			8 кл.	38	3	-
			9 кл.	28	4	-
	Итого			***156***	***24***	***3***

При детальном сравнении данных таблицы можно отметить, что количество авторов, представляющих литературу различных национальностей России, занимает 1-2% вне зависимости от года создания школьной учебной и ее авторов, при том что доля зарубежных авторов в программах составляет от 8% до 13%. Отсюда следует вывод, что программы практически не дают возможности ознакомиться с литературой (а значит, и с культурными особенностями, традициями, обычаями) народов России, т.е. учащиеся не могут сравнить культуры «соседей», взаимообогатиться, проанализировать общекультурные тенденции развития многонационального государства. А это необходимо в современном мультикультурном пространстве, в первую очередь, для выработки умения вести конструктивный диалог, для сохранения взаимопонимания и мира, для сохранения мирового культурного наследия.

С нашей точки зрения, одним из удачных вариантов для развития культурологической грамотности и впоследствии для формирования культурологической компетентности является внедрение **дополняющего подхода** на территории Крыма посредством создания программы **интегрированного курса «Литература»** вместо обычного предмета **«Литература»** и **трансформационного подхода** – программы спецкурса для 10-11 классов «Литературное краеведение» в 2007 году (новая редакция в качестве элективного курса – 2015г.).

В региональной программе «Литература» (интегрированный курс), действовавшей на территории Крыма в 2000-ом году, изначально заложены часы на изучение русской, зарубежной и национальной (доминирующей после русской) литератур (с учетом того, что Крым в эти годы входил в состав Украины, украинская литература изучалась отдельно) [5, с. 22-31] (табл.2).

Таблица 1

Сравнительный анализ школьных учебных программ по литературе, действующих на территории Российской Федерации

№	Стандарт	Автор(ы) программы	Кла-ссы	Колич-ество авторов русской литературы	Количество авторов зарубежной литературы	Количество авторов литературы народов России
1.	Федеральный компонент государственного стандарта (2004г.)	В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, И.С. Збарский, В.П. Полухина	5 кл.	34	6	-
			6 кл.	26	7 + устное народное творчество (УНТ) Древней Греции	2 (татары, балкарцы)
			7 кл.	38	5 + карело-финское УНТ	1 (аварцы)
			8 кл.	38	4	-
			9 кл.	28	5	-
			10 кл.	15	3	1 (осетины)
			11 кл.	35	4	1 (башкиры)
	Итого			***214***	***34***	***5***
2.	Федеральный компонент государственного стандарта (2004г.)	Г.С. Меркин С.А. Зинин В.А. Чалмаев	5 кл.	30	8	Параллель с УНТ в регионе 1 (аварцы)
			6 кл.	22	3	Параллель с УНТ в регионе 1 (аварцы)
			7 кл.	40	5	Параллель с УНТ в регионе 1 (белорусы)
			8 кл.	24	2	Параллель с УНТ в регионе
		Г.С. Меркин.	9 кл.	24	3	-
		С.А. Зинин	9 кл.	47	1	-
			10 кл.	16	-	-
			11 кл.	28	-	-
	Итого			***184/207***	***19/21***	***3***
3.	Федеральные государственные образовательные стандарты основного	В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева	5 кл.	33	6	-

общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики мышления, умения и навыки учебного труда, работоспособность и тому подобное; факторы, касающиеся педагогов и учащихся (уровень педагогической подготовки учителя, уровень его знаний, работоспособность, личностные характеристики и т.д.); факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи в педагогическом процессе (формы контроля, его периодичность и т.п.) [8, с. 650].

Профессор В. Беспалько, исследуя сущность и структуру педагогических систем, отмечает, что "педагогическая система - очень устойчивое и прочное объединение элементов. Структура любой педагогической системы подается сейчас через такую взаимосвязанную совокупность элементов:

1 - учащиеся;
2 - цели воспитания (общие и частные);
3 - содержание воспитания;
4 - процессы воспитания (собственно воспитания и обучения);
5 - учителя (или ТСО - технические средства обучения);
6 - организационные формы воспитательной работы »[2, с. 6-7].

Поддерживаем мнение известного современного ученого И. Подласого о том, что определенная Н. Кузьминой и В. Беспалько структура педагогической системы является неполной. Ведь важными компонентами, которыми нужно дополнить структуру педагогической системы, являются: результаты, управления учебно-воспитательным процессом и технология.

Системообразующим компонентом, подчеркивает ученый, следует считать технологию учебно-воспитательного процесса. Согласно этому подходу педагогическая система - это "устойчивый организационно-технологический комплекс, обеспечивающий достижение поставленной цели. Педагогическая система всегда технологическая. Технологичность - внутреннее свойство системы, определяет ее возможности и подчинена строгой организационной (и управленческой) логике »[13, с. 183].

На основе указанного выше мы пришли к таким выводам. Авторская школа является явлением многоплановым и разноаспектных, что дает основания рассматривать ее как уникальную целостную педагогическую систему, главными структурными компонентами которой являются: цель (ведущая идея), личность творца-основателя, образовательное пространство ("атмосфера школы", "дух школы"), ученики, педагогический коллектив, педагогические технологии, методы и организационные формы учебно-воспитательной работы, содержание образования, результат.

Следует подчеркнуть, что становлению на современном этапе авторских школ способствует активизация инновационного движения в образовании, которым охвачено педагогическую систему в целом, учитывая следующие параметры: философская основа, цель и цели, характер содержания, формы учебного взаимодействия, ведущие методы обучения, характер взаимодействия субъектов объектов учебно-воспитательного процесса, контроль и оценка тому подобное. Исходя из того, что важной сущностной характеристикой авторской школы является инновационная педагогическая деятельность, необходимо подчеркнуть, что каждая авторская школа всегда является инновационной. Однако не каждая инновационная школа является авторской.

Принято считать, что инновационную сущность педагогической системы свидетельствует также организационный статус нетрадиционных по типу

учебных заведений: лицеев, гимназий, колледжей и колледжей, коллегиумов, школ-комплексов, учебно-воспитательных комплексов и, конечно же, авторских школ. В научно-педагогической литературе вопрос тождественности понятий "инновационная школа" и "авторская школа" достаточно разработанным (Н. Побирченко, А. Попова, Т. Цырлина и др.).

Поддерживая мнению М. Гузика, что "авторская школа полностью инновационное образовательное учреждение", считаем необходимым отметить, что авторская школа является вершиной инновационного педагогического поиска. Исследование феномена инновационной школы значительно расширит сущностные характеристики авторской школы и обеспечит более глубокое его изучение. Наиболее неоднозначным понятием, несмотря на многообразие подходов, остается "инновация" ("инновационный"). Если в общем понимании инновации (итал. Innovatione - новость, нововведения) - это новые формы организации труда и управления, новые виды технологий, которые охватывают не только отдельные учреждения и организации, но и различные сферы, то по педагогической системы - это привнесение нового, обновление, модификация цели, содержания, методов, форм обучения и воспитания, то есть совершенствование педагогической теории и образовательной практики.

Рассмотрим определение образовательных инноваций, которые наиболее соответствуют проблеме нашего исследования. Известный ученый С. Гончаренко определил инновации в образовании как деятельность учителей и воспитателей, направленную на улучшение процесса обучения и воспитания, по его рационализацию. По мнению ученого, эта деятельность может касаться изменений в задачах, методах и приемах обучения, а также изменений в формах организации процесса обучения и воспитания и может осуществляться в виде деятельности экспериментальных, пилотных, авторских школ [7, с. 233-234].

По определению отечественной исследовательницы Л. Ващенко, образовательные инновации - это "процесс создания, внедрения и распространения в образовательной практике новых идей, средств, педагогических и управленческих технологий, в результате которых повышаются показатели (уровни) достижений структурных компонентов образования, происходит переход системы к качественно другому состоянию [8, с. 338]. Сущностными признаками инноваций, по мнению ученого, является их способность влиять на общий уровень профессиональной деятельности педагога, расширять инновационное поле образовательной среды в учебно-воспитательном заведении. Характеризует инновации такими интегральными качествами: инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационный потенциал, инновационная среда.

Известные отечественные ученые О. Адаменко и Е. Хрыков, анализируя социальные и педагогические условия развития новаторства в образовании, отмечают, что инновации в образовании - это новые идеи, прогрессивные принципы, развитие передового опыта, гибкое реагирование на требования времени; деятельность учителей, воспитателей, руководителей учебно-воспитательных заведений, направленная на совершенствование учебно-воспитательного процесса и требует кардинальных изменений в задачах, приемах, методах и формах учебно-воспитательного процесса, в способе деятельности и стиле мышления педагогов [1, с. 20].

Как показывает анализ научных источников, критериями педагогических

с учетом различных точек зрения многих этнических и культурных групп, а не только доминирующих. Меняется структура программы. При этом важно дать понять учащимся, что даже с учетом вариативности обычаев разных народов и взглядов на одну проблему «всех граждан единого национального государства объединяют многие культурные традиции, ценности и политические идеалы, цементирующие нацию» [2, с. 17].

Целью создания интегрированных по содержанию программ является чаще всего обеспечение мультикультурного пространства, процессов интеграции и поддержки различных культур, сосуществующих на определенной территории, без ущемления и для удовлетворения их культурных потребностей. Создание таких программ возможно по различным учебным дисциплинам, однако «культурологически благодатным» является по естественным причинам блок гуманитарных предметов.

В.С.Библер, подчеркивая теснейшую связь культуры и книг, письменных трудов как отражения действительности писал: «Культура есть моя жизнь, мой духовный мир, отделенный от меня, транслированный в произведение и могущий существовать (больше того, ориентированный на то, чтобы существовать) после моей физической смерти (соответственно, после «физической смерти» данной цивилизации, формации) в ином мире, в живой жизни людей последующих эпох и иных устремлений» [1]. Общеизвестно, что наибольший нравственный, духовный потенциал заложен изначально в художественных текстах, знакомство с которыми и изучение моральных установок, норм поведения в родной и других культурах, общечеловеческих ценностях, изучение вариантов выхода из различных проблем происходит на уроках литературы. Психологи утверждают, что чтение книг обеспечивает опыт, равный сокращенному варианту жизни. Изучение художественных текстов на уроках литературы – это погружение в глубины мировых культур, истории, человеческой психологии и одновременно взгляд в будущее.

С одной стороны, у обучающегося появляется субъективный чувственный и теоретический бытовой опыт, с другой – присутствует объективность стороннего наблюдателя, анализирующего события, «примеряющего их на себя», одновременно являющегося стратегом собственной жизни и жизни своего поколения.

Частично **дополняющий подход** применен авторами рабочих программ, реализующих как Федеральный компонент государственного стандарта (2004г.), так и Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (2010г.) [6, 7, 11]. *Количество авторов-представителей русской литературы, указано приблизительно с учетом обзорных тем* (табл. 1).

«педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества»), с другой стороны, практически воспитательная составляющая весьма условно реализуется в такой единице образовательного процесса, как урок [3]. При этом наиболее существенную воспитательную нагрузку несут уроки литературы и истории. Активное применение культурологического подхода в учебно-воспитательном процессе школы и ориентация на результат – формирование и развитие культурологической компетентности учащихся – позволят найти компромисс между воспитательным и образовательным аспектами.

Формулировка цели статьи и задач. Целью статьи является рассмотрение теоретических основ интеграции содержания учебного материала, анализ уже существующих школьных учебных программ и обоснование на примере крымского опыта целесообразности создания интегрированного курса литературы в регионах Российской Федерации с двумя и более доминирующими национальными культурами.

Изложение основного материала статьи. С учетом сложившейся объективной необходимости активной инкультурации общества (подразумевается процесс приобщения к культуре/-ам) можно предположить, что новое поколение граждан, обладающее культурологической компетентностью (т.е. понимающее, что оно является частью культурно-исторического процесса Земли и несущее ответственность за сохранение и передачу основных ценностных ориентиров своей и мировой культуры в целом), будет в состоянии создать культурную среду, в которой конструктивно решаются проблемы межкультурной коммуникации, сохраняются и транслируются, в первую очередь, жизненно необходимый набор общечеловеческих ценностей, отличающих человека от всего остального животного мира и механического создания, приемы мирного сосуществования различных сообществ, достижения естественнонаучной мысли человечества [12].

С целью формирования культурологической грамотности (5-9 класс), а на следующей ступени образования и культурологической компетентности (10-11 класс) стоит рассматривать возможность ***интеграции содержания*** школьных учебных программ как одной из сфер действия мультикультурного, межкультурного образования, что является далеко не новой идеей, дающей положительные результаты [2, с. 15]. Интеграция содержания в программе достигается путем знакомства с основами различных культур (в том числе через литературу) и особенностей социальных групп, чтобы представить спектр достижений людей, их взглядов и проиллюстрировать «спорные вопросы в своей предметной области или дисциплине» [2, с. 15].

При построении учебного материала используется несколько подходов к интеграции содержания:

1) При **подходе, основанном на описании исторического вклада**, сообщаются отрывочные факты из жизни и деятельности известных личностей. При этом не меняется структура программы, количество учебных часов.

2) **Дополняющий подход** не меняет структуру программы, но при этом добавляются отдельные часы для занятий, посвященных различным этническим и культурным группам, характерным для данной территории и определенного исторического контекста.

3) **Трансформационный подход** предполагает конструирование знания

инноваций являются:

- Новизна, что дает возможность определить уровень новизны опыта;
- Оптимальность, которая способствует достижению высоких результатов с небольшими затратами времени, физических и умственных сил;
- Результативность и эффективность, что означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителя;
- Возможность творческого применения в массовом опыте, предусматривающий пригодность апробированного опыта для массового внедрения в общеобразовательных учреждениях [6, с. 409].

Известные ученые Н. Бордовских и Реан отмечают, что образовательные инновации связаны с внесением изменений в: цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления; стиле педагогической деятельности и организации учебно-воспитательного процесса; систему контроля и оценки уровня образования; систему финансирования; учебно-методическое обеспечение; систему воспитательной работы; учебный план и учебные программы; деятельность учителя и учащихся [4, с. 123].

Источниками инновационных идей по обновлению школы могут быть: потребности страны, региона, города, района как социальный заказ; воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах; достижения комплекса наук о человеке; передовой педагогический опыт; интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок; опытно-экспериментальная работа; зарубежный опыт [там же, с. 124].

Внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс школ происходит с общей ведущей целью - повысить эффективность работы школы, развить ее, устранить имеющиеся педагогические проблемы. Построение авторской школы, в которой ее создатель и весь педагогический коллектив являются субъектами инновационного процесса, участвующих в разработке, планировании, внедрении и оценке инновационной деятельности, является достаточно серьезным и сложным заданием.

В современной педагогической науке нет единого подхода к определению понятия "инновационная школа". Так, по мнению Е. Бондаревский, инновационная школа - это школа: интегрированная в национальную культуру, культуровидповидна; личностно ориентированная, что обеспечивает самоопределение и педагогическую поддержку индивидуальности ребенка; экологически чистая, что проявляет постоянную заботу об экологии детства (физическую и духовную) открыта миру, людям, которая имеет системные связи с окружающим миром; связана с новым гуманитарным содержанием образования; технологическая, внедряющая гуманистические технологии образования; саморозвивальна; регионоутворювальна, укоренившаяся в социум [3].

Российская ученая А. Тряпицына рассматривает инновационную школу как демократическую, в которой:

- Обеспечивается защита учащихся от некачественных образовательных услуг на основе разработки образовательных стандартов;
- Создаются условия для развития творческого потенциала каждого ученика;
- Увеличивается степень открытости школы для всех заинтересованных лиц и общества в целом [11].

Известный российский исследователь авторских школ А. Саранов определил три направления возникновения альтернативных (инновационных) школ:

- Первое направление - это возрождение традиционных типов учебных заведений, исчезли из образовательного пространства советского государства, - гимназий, лицеев, колледжей, школ разных профилей и направлений, где новизна заключается прежде всего в диверсификации школьных программ более насыщенной и сложной образованием, чем в обычных школах;

- Второе направление - это создание моделей новых школ с ориентацией на зарубежный опыт, прежде всего, гуманистически ориентированной школы (М. Монтессори, Вальдорфской педагогики и т.д.), за определенными проблемами образования, с ориентацией на общечеловеческие ценности;

- Третье направление - это экспериментальный путь на основе инновационного опыта, ведет к созданию экспериментальных, авторских школ с научно обоснованной педагогичною деятельностью, в которых целенаправленно осуществляется педагогический эксперимент, направленный на проектирование и разработку инновационной модели школы [16].

И. Подласый отмечает, что инновационные школы - "это учебные заведения, внедряют нововведения по собственной инициативе для удовлетворения растущих потребностей учеников и учителей, преимущественно за счет внутренних резервов, с учетом новых идей и достижений педагогики" [13, с. 210]. Такие школы имеют собственное лицо и их главное назначение состоит в содействии самореализации и самоутверждению личности учащихся; формировании более совершенных межличностных и общественных отношений; моделировании перспективных жизненных линий учеников и тому подобное. Деятельность инновационного учебного заведения основывается на научных, объективных принципах. Целью инновационных школ, по мнению И. Подласого, является развитие личности ученика и избежание "тупиков" в этом развитии. Учебно-воспитательный процесс в школах такого типа имеет творческий, продуктивный характер, в нем преобладают индивидуально-дифференцированные формы работы с учениками, используются новые образовательные технологии, ориентированные на облегчение труда ученика и учителя; контроль является целостным и внутренним. Ученик инновационной школы - это субъект деятельности, источник собственного развития, а объектом управления является целостная педагогическая система. Учитель, прежде всего, - гуманист, настоящий друг детей, открытый для учеников, ориентированный на сотрудничество и демократический стиль общения. Результатом инновационной педагогической деятельности является воспитание активной, инициативной, свободной, уверенной в собственных силах и жизнеспособной личности. Нововведения инновационных школ направленные на совершенствование педагогической системы.

В этом контексте И. Подласий утверждает, что учебное заведение является инновационным, если: учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосообразности и классических принципах педагогики; педагогическая система развивается в гуманистическом направлении; организация учебно-воспитательного процесса не ведет к перегрузке учащихся и педагогов; высокие результаты учебно-воспитательного процесса достигаются не за счет специального отбора учеников и учителей, а путем

пособ. / В.Н. Селуянов. - М.:ТВТ Дивизион, 2004. - 192 с.

3. Шамардин А.И. Совершенствование скоростно-силовых способностей футболистов (плиометрическая тренировка): учеб.-метод. пособ. / А.И. Шамардин. - Волгоград: ФГОУВПО «ВГАФК», 2008. – 47 с.

Педагогика

УДК: 37.011.33

аспирант Челышева Ирина Леонидовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС «ЛИТЕРАТУРА» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются применение культурологического подхода в учебно-воспитательном процессе школы и ориентация на результат – формирование и развитие культурологической компетентности учащихся посредством возможности создания на основе крымского опыта интегрированной программы по литературе в регионах Российской Федерации с двумя и более доминирующими национальными культурами.

Ключевые слова: культурологическая компетентность, интеграция содержания программ, литература.

Annotation. The article considers the use of cultural approach in the educational process of the school and result orientation – the formation and development of cultural (culturological) competence through an integrated program for literature in in the regions of the Russian Federation taking into account the Crimean experience. Contains an analysis of the literature programs.

Keywords: cultural (culturological) competence, integration of program content, literature.

Введение. Крылова Н.Б. и Князева М.М. – авторы вступительной статьи к сборнику «Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ» – в 2006 г. были твердо убеждены в том, что одним из решений социальных и образовательных проблем может стать акцент не на обучающих функциях школ, а на нравственных и культурно-воспитательных. Время подтвердило их правоту: на данный момент именно культурная воспитательная составляющая образования (в том числе и духовная ее часть) стала приоритетной в России. Однако кризисные явления социокультурной среды («влияние социальных негативных средовых факторов на школу, в результате которых ухудшается культурно-нравственная атмосфера»; «необходимость восполнения для личного роста детей и подростков в семье и среде проживания недостающего им положительного социального и нравственного опыта …») сохранились и пока слабо нейтрализуются семейным и школьным воспитанием [4, с. 8-9].

До сих пор, на наш взгляд, не решен вопрос приоритетности или сосуществования образования и воспитания на бытовом школьном уровне: с одной стороны, теоретически приоритетным является воспитание (как

контрольной группе результаты улучшились в среднем на 0,2 с - 2,0%, в экспериментальной – на 0,5 с, - 5,1 %.

Средние показатели по тесту «прыжок в длину с места» после проведения эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели по тесту «прыжок в длину с места» в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента

Группа	Среднее значение (см)	Среднее квадратичное отклонение	P><0,05
Контрольная	171,8	9,0	<
Экспериментальная	179,4	6,9	

Как видно из табл. 3 после проведения эксперимента показатели контрольной и экспериментальной групп повысились. Однако, в контрольной группе улучшение результатов незначительное и составило 4,1 см - 2,4%. В экспериментальной группе повышение составило 13,5 см - 8,1 %.

Проведенный эксперимент свидетельствует об эффективности разработанной программы совершенствования скоростно-силовой подготовленности у футболистов студенческого возраста с учетом игрового амплуа. В экспериментальной группе, которая занималась по разработанной программе, по большинству тестов произошли достоверные положительные изменения результатов.

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Спецификой процесса подготовки студенческой футбольной команды является: необходимость быстрого достижения соревновательного результата, разный уровень общей и специальной подготовленности игроков (разный спортивный стаж и уровень квалификации), сформировавшееся ранее амплуа игроков, необходимость учета режима жизнедеятельности и возраста студентов.

2. Программа совершенствование скоростно-силовых качеств футболистов студенческого возраста основывается на осуществления внутригруппового дифференцирования с учетом амплуа игрока в процессе применения специальных скоростно-силовых упражнений.

3. Проведенный эксперимент свидетельствует об эффективности разработанной программы совершенствования скоростно-силовой подготовленности у футболистов студенческого возраста с учетом игрового амплуа. В экспериментальной группе, которая занималась по разработанной программе, по большинству тестов произошли достоверные положительные изменения результатов.

Литература:

1. Мелентьев В.П. Программа высшего уровня по созданию высококлассных команд и высококлассных футболистов: учеб.-метод. пособ.- М.: ФиС, 2004. - 48 с.

2. Селуянов В.Н. Физическая подготовка футболистов: учеб.-метод.

использования нераскрытых и незадействованных возможностей системы; производительность учебно-воспитательного процесса не является прямым результатом использования современных технических средств обучения [13, с. 210-212].

Изучение и анализ исследуемой проблемы показывает, что авторские школы отличаются от других типов инновационных учебных заведений постановкой собственной, оригинальной, концептуальной педагогической идеи, наличием ядра, обеспечивает индивидуальность и неповторимость авторской школы. Например, у А. Макаренко - это идея коллективного воспитания, у В. Сухомлинского - "школа радости", в А. Захаренко - идея центров и ситуаций, в М. Гузика - идея персонифицированного обучения, известная в педагогическом мире как комбинированная система учебно воспитательного процесса; у М. Чумарной - идея ребенка как проводника космических знаний, в С. Курганова - идея диалога культур и тому подобное.

Характеризуя авторскую школу как инновационную педагогическую систему, обратим внимание на такой показатель, как взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, по традиционной системе обучения имеет автономный, авторитарный, субъект-объектный характер, тогда как инновационная педагогическая система опирается на общий взаимодействие, равноправие субъектов учебной деятельности, гуманность их взаимоотношений.

Учитывая то, что движущей силой инновационной деятельности авторской школы является ее организатор, создатель, целесообразно рассмотреть именно на эту ведущую составляющую авторской школы как целостной инновационной педагогической системы. Автор школы является носителем определенной идеи, конкретного нововведения. Он имеет большие возможности как для создания новой педагогической теории, так и широкое поле практической деятельности, в процессе которой проверяется эффективность имеющихся традиционных методик обучения, происходит их модификация, корректировки и совершенствования; создание и апробация новых альтернативных образовательных технологий. Основное условие такой деятельности - инновационный потенциал создателя авторской школы.

Инновационный потенциал организатора авторской школы мы понимаем как совокупность социокультурных, личностных, профессионально-ценностных и творческих характеристик педагога, проявляет готовность совершенствовать педагогическую деятельность; наличие внутренних механизмов, способных обеспечить эту готовность.

Важным в контексте нашего исследования является определение критериев готовности автора (авторского коллектива) школы к инновационной деятельности: осознание необходимости инновационной деятельности; готовность к творческой деятельности по нововведений в школе; уверенность в положительных результатах воздействия нововведений; согласованность личных целей с инновационной деятельностью; готовность к преодолению творческих неудач; органичность инновационной деятельности, профессиональной и личностной культуры; уровень технологической готовности к инновационной деятельности; позитивное восприятие своего прошлого опыта и влияние инновационной деятельности на профессиональную самостоятельность; способность к профессиональной рефлексии и т.д

Выводы. Итак, гуманистическая направленность современного образования, ориентация в личностное развитие ребенка связана с появлением в образовательном пространстве новых типов учебно-воспитательных заведений, среди которых особое место занимает авторская школа как целостная инновационная педагогическая система. Инновационную сущность педагогической системы определяют системообразующие составляющие, которыми в авторской школе являются: цель (ведущая идея), личность творца-основателя, образовательное пространство ("атмосфера школы", "дух школы"), ученики, педагогический коллектив, педагогические технологии, методы и организационные формы учебно-воспитательной работы, содержание образования, результат. Проведенный анализ дает основания утверждать, что авторские школы отличаются от других типов инновационных учебных заведений постановкой собственной, оригинальной, концептуальной педагогической идеи, которая приводит цель авторской школы. Нами охарактеризован главные педагогические принципы авторской школы (принцип природосообразности, культуросообразности, гуманизации, демократизации, целостности, индивидуально-личностного подхода, принцип веры в ребенка, принцип единства и непротиворечия педагогических действий образа жизни ученика), которые выполняют роль основных требований к педагогической деятельности и определяют стратегию отношений субъектов учебно-воспитательного процесса и их общий смысл. Особую роль играет инновационный потенциал создателя авторской школы как главного организатора благоприятного инновационного образовательного пространства авторской школы, создателя культуры школы. Исходя из того, что системообразующим компонентом авторской школы есть технологии учебно-воспитательного процесса, считаем необходимым охарактеризовать педагогические технологии, которые внедряются в деятельность авторских школ.

Литература:

1. Адаменко О. В. Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історико-педагогічного аналізу новаторства в освіті / Олена Вікторівна Адаменко, Євген Миколайович Хриков // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка, 2007. – Вип. 36. – С. 20–22.

2. Беспалько В. П Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.

4. Бордовская Н. В. Педагогика: [учеб. для вузов] / Нина Валентиновна Бордовская, Артур Александрович Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.

5. Буряк В. Розвивальне навчання: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Володимир Буряк. – К.: Фенікс, 2010. – 298 с.

6. Волкова Н. П. Педагогіка: [посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Вид. центр “Академія”, 2001. – 576 с.

7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

разработанного нами комплекса в экспериментальной группе применяли упражнения, направленные на совершенствование координационных способностей и гибкости. Причем координационные способности совершенствовались в подготовительной части тренировочного занятия, т.к. Процесс совершенствования данного вида способностей не осуществляется на фоне усталости, а гибкость совершенствовалась в заключительной части.

Объективная оценка состояния подготовленности и динамика его изменения являются одним из главных условий эффективного управления тренировочным процессом. Процедура комплексного контроля дает объективную оценку уровня подготовленности футболистов-студентов, учитывая все стороны скоростно-силовой подготовленности [3, с. 45].

После проведения формирующего педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование по всем показателям в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты, полученные по тесту «подъем туловища в сед», представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели по тесту «подъем туловища в сед» в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента

Группа	Среднее значение (количество)	Среднее квадратичное отклонение	Балл	P><0,05
Контрольная	40,0	9,2	4	<
Экспериментальная	43,1	2,5	5	

Как видно из табл. 1 после проведения эксперимента средние показатели в этом тесте повысились как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Однако, в контрольной группе эти изменения незначительны и составили 2,1 раза, что соответствует 5,5%, в экспериментальной изменения значительные - 5,5 раза, что составляет 14,6%.

Показатели по тесту «бег 60 метров» после проведения эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели по тесту «бег 60 метров» в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента

Группа	Среднее значение (с)	Среднее квадратичное отклонение	Балл	P><0,05
Контрольная	9,6	0,1	3	<
Экспериментальная	9,2	0,04	4	

Как видно из табл. 2 показатели после проведения эксперимента повысились как в контрольной, так и в экспериментальной группах. В

развитие некоторых проявлений скоростно-силовых качеств (например, прыгучести). Поэтому помимо специализированных футбольных упражнений, используют неспецифические упражнения, бег, различные виды прыжковых упражнений, бег в подъем, бег под уклон и т.д.

Следует отметить еще один важный момент: в неспецифических упражнениях легко дозировать нагрузку, в то время как в футбольных упражнениях это сделать значительно сложнее.

В настоящее время среди практиков и теоретиков в области футбола нет единого мнения по поводу оптимального соотношения неспецифических и специфических упражнений на разных этапах годичного цикла подготовки футболистов. Однако нельзя не согласиться с мнением большинства ученых по поводу необходимости рационального сочетания неспецифических и специфических упражнений в процессе совершенствования скоростно-силовых качеств [3, с. 40].

При разработке программы совершенствования скоростно-силовых способностей футболистов студенческой команды мы предложили больше внимания уделить специфическим упражнениям по сравнению с общепринятыми подходами. Мы учитывали тот факт, что в студенческой футбольной команде достижение соревновательного результата предполагается в короткий промежуток времени. Это связано, прежде всего, с ограниченной продолжительностью обучения футболистов-студентов в академии. В таких условиях нет возможности уделять много времени общефизической подготовленности спортсменов в ущерб специальной подготовленности.

Кроме того, в процессе тренировки по разработанной программе учитывался тот факт, что часть игроков имела изначально низкий уровень скоростно-силовых способностей. Чтобы нивелировать эту проблему мы применяли приемы индивидуализации нагрузки. Спортсменам с низким уровнем прыжковой подготовленности в индивидуальном порядке добавлялась нагрузка (15 минут от тренировки), состоящая из прыжковых упражнений общей направленности (многоскоки, выпрыгивания вверх, прыжки в длину, тройной прыжок, прыжки с отягощением и т.д.) [1, с. 25].

Отличие программы подготовки в экспериментальной группе заключалось в том, что внимание акцентировалось на амплуа игроков (защитники и нападающие) и на основании этого была предложена соответствующая программа совершенствования скоростно-силовых качеств. Она предполагала внутригрупповое дифференцирование на две части: защитники и нападающие. Для каждой из этих двух групп применялись специальные упражнения скоростно-силового характера. В группе нападающих преобладали специальные упражнения, связанные с выполнением коротких ускорений с ведением мяча, обводки, финты, передачи различной дальности, удары в различные квадраты ворот, различные комбинации этих действий. В группе защитников и полузащитников использовались упражнения, связанные с борьбой за мяч, длинные передачи, комбинации этих действий.

Воспитанию скоростно-силовых качеств в контрольной группе было посвящено две тренировки в неделю в течение полутора месяцев и занимали они 25 % общего времени тренировочного занятия. Эти упражнения проводились в основной части занятия, где применялись следующие методы: повторный, интервальный, повторно – серийный, до и после применения

9. Кузьмина Н. В. Системный поход в педагогическом исследовании / Н.В.Кузьмина // Методология педагогических исследований: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; под ред. А.И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: НИИОП, 1980. – С. 82–105.

10. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: [навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

11. Модернизация общего образования: самообразование учителя инновационной школы / под общ. ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб.: Береста, 2002. – 95 с.

12. Наумов Б. М. Школа-поліцентр: модель, план, організація діяльності / Борис Миколайович Наумов. – Х.: Вид. група “Основа”, 2007. – 124 с.

13. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

14. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. / О. В. Попова. – Х.: ОВС, 2001. – 256 с.

15. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: [пособие для руководит. обще-образоват. учреждений] / М.М.Поташник. – М., 1996. – 320 с.

16. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: [монография] / Алексей Михайлович Саранов. – Волгоград : Перемена , 2000. – 258 с.

17. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / Сластёнин В. А., Подымова Л. С. . – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

Педагогика

УДК 378.54

магистрант Максимова Дарья Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития творческой деятельности обучающих в процессе решения учебных задач трудового обучения. особенности организаций занятий по трудовому обучению в школе.

Ключевые слова: инновационное обучение, преэтор, передовые технологии, степень обученности, трудовое обучение.

Annotation. In the article the questions of development of creative activity training in the process of solving educational problems labor studies. characteristics of organizations practice in career education at school.

Keywords: innovative training, priority, advanced technology, degree of training, employment training

Введение. Федеральный компонент государственного стандарта

начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы, и одна из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей [1].

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности учащихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации. Если посмотреть на современное состояние образования в России, то можно увидеть, что оно характеризуется качественными изменениями в области содержания, которое направлено на развитие творческого мышления учащихся. И эффективность работы школы в данном направлении определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность школьника, готовит его к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности. Главной целью школы является разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, обще учебных умений, навыков самообразования и, конечно, творческих способностей.

Формулировка цели статьи. В педагогических исследованиях рассматривались психологические особенности и возрастные возможности активизации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения элементами творческого труда в школе и развитие их способности к творческому труду (М.Н. Скаткин, С.М. Шабалов, М.А. Жиделев, В.П. Беспалько, Т.В. Кудрявцев, П.Р. Атутов, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская, Г.В. Кирия, Е.А. Милерьян, А.Г. Дубов, П.Н. Андрианов, А.К Бешенков, В.И. Качнев, В.Ф. Чирков, В.М. Аридин, Э.Ф. Зеер, Д.И. Купов, А.С. Алферов, В.М. Катаев, Л.А. Лиферов, В.В. Алексеев, В.М. Казакевич, А.А. Михайлов, Г.М. Щукина и др.). Однако вопрос об активизации познавательной деятельности и о развитии способности учащихся IV-VI классов к творческому труду в процессе обучения технико-технологическим работам в педагогике разработан недостаточно. По мнению большинства ученых и педагогов-практиков, нужно усовершенствовать процесс обучения, направить его по творческому пути. Для этого необходимо усовершенствовать формы и методы существующего процесса трудового обучения так, чтобы они позволили достичь необходимого уровня активизации познавательной деятельности и постепенного развития способности учащихся к творческому труду. Все это поможет заложить солидную основу в подготовку современного, творчески мыслящего рабочего. В.Е. Алексеев предлагает создать новую познавательно-творческую систему трудового обучения, основанную на решении творческих задач по следующей модели: "объяснение и показ - подражание - творчество - контроль" вместо - "объяснение и показ - подражание - контроль". Однако эта модель не предусматривает таких необходимых психологических моментов, как создание потребности, постановки задачи, познания, творчества и проверки [2].

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы богатый творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно создать

мозга. В связи с этим особенно важную роль в скорости реакции играют волевые усилия спортсмена, его психологическая настроенность, внимание, сосредоточенность на выполнении данного действия. В футболе быстрота связана с мышечной, как говорится, «взрывной» силой, которая обусловлена специфическими внутренне мышечными изменениями, происходящими под влиянием тренировки на скорость, но в большей мере с развитием мускулатуры спортсмена и его способностью проявлять силу для быстрых движений. Для достижения высокого уровня скорости передвижения футболисту необходимо иметь сильные эластичные мышцы ног, хорошая подвижность в тазобедренных, коленных и голеностопных суставах [2, с. 84-88].

Достижение высоких спортивных результатов в студенческом футболе невозможно без качественной скоростно-силовой подготовки. Успехи любой футбольной команды, в том числе и студенческой, определяются в основном тремя факторами: техникой игроков, тактикой и общим состоянием каждого игрока (физическим, морально-волевым, психологическим и т.д.).

Высокотехничный и тактически грамотный игрок никогда не сможет в полной мере продемонстрировать своё мастерство, если из-за плохой физической подготовленности он редко овладевает мячом, медленно передвигается по футбольной площадке, слабо бьет по мячу. Проявление мышечной силы и скорости в игре способствуют полной реализации технического и тактического арсенала футболиста [1, с. 46].

Предполагается, что система построения тренировочных нагрузок с применением рационального соотношения базовых и специфических упражнений, позволяющая достигнуть оптимизации скоростно-силовой подготовки футболистов студенческого возраста, должна строиться на основе учета амплуа игрока, уровня его физической подготовленности.

Мы выдвинули предположение о том, что разработанная программа скоростно-силовой подготовки футболистов студенческого возраста при рациональном соотношении упражнений с мячом и без мяча, а также с учётом основных педагогических условий, определяющих её эффективность, позволит повысить общий уровень спортивного мастерства игроков.

Педагогический эксперимент проводился на протяжении 2015 года на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) в г. Ялте. В нем принимали участие студенты 1-4 курсов дневной формы обучения.

Разработанная программа развития скоростно-силовых качеств состоит из 2 частей: тестирующей и обучающей. Тестирующая часть программы, включает в себя ряд тестов, оценивающих уровень развития скоростно-силовых качеств футболистов. Обучающая часть программы включает такие неспецифические для футбола средства: приседание с отягощением с последующим быстрым выпрямлением; подскоки и прыжки после приседа без отягощения и с отягощением; прыжки на одной или на двух ногах с продвижением, с преодолением препятствий, то же с отягощением; прыжки по ступенькам с максимальной скоростью; прыжки в глубину, спрыгивание (высота 40 – 80см) с последующим прыжком вверх или рывком; эстафета с элементами бега, прыжков, переноса тяжестей; прыжки на скакалке. Специфическими средствами программы являются: игровые упражнения с мячами; учебные игры в квадратах 2х2, 3х3, 4х4 [1, с. 15].

Применение такого большого числа разнообразных упражнений не случайно. Игра или игровые упражнения оказывают недостаточное влияние на

Обобщение опыта спортивной тренировки футболистов в возрасте 17-20 лет, свидетельствует о недостаточной разработанности вопросов управления их скоростно-силовой подготовкой. В современной методической и научной литературе более детально разработана методика совершенствования скоростно-силовых качеств у взрослых футболистов (Монаков Г.В., Селуянов В.Н., Шамардин А.И.).

Существует несколько основных точек зрения на проблему совершенствования скоростно-силовых качеств у спортсменов. Первая точка зрения заключается в использовании упражнений исключительно с мячом. Вторая точка зрения сводится к тому, что определенная часть скоростно-силовой подготовки должна осуществляться без мяча. Можно согласиться с второй точкой зрения, так как многие игроки при выполнении упражнений на быстроту и маневренность, основное внимание концентрируют на мяче и поэтому не могут полностью раскрыть свои физические возможности.

В настоящее время, нам не удалось обнаружить работы, которые бы раскрывали сущность, особенности и технологию управления скоростно-силовой подготовкой футболистов в студенческом возрасте с учётом рационального соотношения упражнений с мячом и без мяча.

Таким образом, решение проблемы совершенствования скоростно-силовых качеств футболистов студенческого возраста является достаточно актуальной, что определило направление нашей работы.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в разработке и обосновании программы совершенствования скоростно-силовых качеств студенческой команды Гуманитарно-педагогической академии (филиала) в г. Ялте.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Определить оптимальное соотношение общих и специальных упражнений в процессе совершенствования скоростно-силовых качеств футболистов-студентов.

2. Разработать и обосновать программу совершенствование скоростно-силовых качеств футболистов студенческого возраста с учетом амплуа игрока.

3. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы совершенствование скоростно-силовых качеств футболистов-студентов.

Изложение основного материала статьи. В теории и практике спортивной подготовки фактически отсутствуют четкие научно обоснованные указания по методике осуществления скоростно-силовой подготовки в студенческом футболе. При разработке программ развития, совершенствования и поддержания уровня скоростно-силовой подготовки у футболистов студенческого возраста необходимо учитывать ряд особенностей, касающихся неоднородности физической и технической подготовленности игроков, уже сформировавшегося ранее стиля игры и амплуа игрока, режима жизнедеятельности студентов, условий для тренировок и подготовки к соревнованиям, а также возрастные особенности футболистов.

Скорость футболиста включает скорость реакции, скорость передвижения по полю и скорость выполнения ударов. Для получения наибольшего эффекта в ходе развития скорости спортсменам необходимо проявлять значительные волевые усилия. В настоящее время известно, что важнейшим физиологическим фактором, определяющим скорость движений, считается подвижность нервных процессов, которые регулируются корой головного

определенные условия, прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность. Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса развития творческих способностей учащихся необходимо остановиться на таких понятиях как «творчество», «способности» и «творческие способности».

Что такое творчество? Это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности, это возможность выразить своё особое, неповторимое отношение к миру. Однако потребность в творчестве, заложенная в самой природе человека, обычно реализуется в течение жизни далеко не полностью.

Именно в школьные годы наступает критический момент детских творческих способностей. Следовательно, именно в школьный период как никогда нужна помощь педагога, чтобы преодолеть этот кризис, обрести, а не потерять возможность для самореализации.

Творчество — это порождение новых идей, стремление научиться большему, думать о деле иначе и делать его лучше.

Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя ещё никем не было сделано или сделать по-новому, лучше.

Психологи давно пришли к мнению, что все дети обладают самыми разнообразными творческими способностями. Творческие потенциалы заложены и существуют в каждом человеке. При благоприятных условиях каждый ребёнок может проявить себя. Бесталанных детей нет. Задача школы состоит в том, чтобы выявить и развить эти способности в доступной и интересной деятельности. Исследователи отмечают, что для того, чтобы стать «кем-то», достичь «чего-то», надо многое перепробовать в детстве, то в соответствии с этим обозначается задача педагогов: как можно с более раннего возраста создать ребёнку благоприятные условия для занятия различными видами деятельности, чтобы ребёнок через руки сформировал своё ощущение и отношение к разного рода действиям.[3].

Признаками и критериями творческой деятельности являются продуктивность, нестандартность, оригинальность, способность к генерации новых идей, возможность «выхода за пределы ситуации», сверхнормативная активность. Но, к сожалению, до сих пор в начальном трудовом обучении преобладают репродуктивные методы и часто недооцениваются творческие возможности ребёнка, его умение и желание работать самостоятельно, инициативно. Поэтому следует пояснить, что под творчеством ученика мною понимается создание им оригинального продукта, в процессе работы над которым самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки. Ведь творчество, индивидуальность, художество проявляются даже в минимальном отступлении учеником от заданного образца.

Творчество – очень важный момент в развитии ребёнка. Хорошо, когда ребёнок видит красоту и разнообразие окружающего мира. Но ещё лучше, если он не только замечает эту красоту, но и творит её. Полученный результат эстетически эмоционально привлекателен для ребёнка, поскольку ту или иную милую вещицу он сделал сам. После того, как ребёнок своими руками начнёт создавать красоту, он непременно начнёт с любовью и заботой относиться к нашему миру. И любовь и гармония войдут в его жизнь.

Работая с детьми, мы должны раскрыть их природные потенциалы и подготовить к продуктивному труду. Для того, чтобы дети развивали способности к творческому мышлению, необходимо постоянно создавать

ситуацию творческой, учебной деятельности, способствующей раскрытию и развитию природных творческих дарований. [4].

Творчество предполагает наличие у человека определенных способностей. Что же такое способности? Вот как рассматривал способности Р.С. Немов: «Способности - индивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности».

Творческие способности не развиваются стихийно, а требуют специального организованного процесса обучения и воспитания, пересмотра содержания учебных программ, разработки процессуального механизма реализации этого содержания, создания педагогических условий для самовыражения в творческой деятельности. Одной из главных задач, стоящих перед школой, является создание оптимальных условий для развития каждого учащегося в различных видах деятельности. [5].

В своей педагогической деятельности большое внимание я уделяю развитию творческих способностей в трудовой деятельности, так как в ней имеются большие возможности для развития творческой, разносторонней личности. Эти возможности можно успешно реализовать, опираясь на традиционные и нетрадиционные методы воспитания и обучения, а так же на собственное педагогическое творчество. Для формирования творческой личности ребенка, развития его активности я использую идею сотрудничества. Это идея свободного выбора ребенком способа и сроков работы, идея коллективного творческого воспитания, идея творческого производительного труда.

Особенно значимы такие идеи, как идея творческого самоуправления, идея сотрудничества с родителями, как детей, так и педагогов, идея личностного подхода к ученику.

В начальной школе на уроках трудового обучения дети выполняют такие виды занятий, как рисование, лепка, аппликация, конструирование. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Труд — это творческая работа ребенка с различными материалами, в процессе которой он создает полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта (игр, труда, отдыха). Такой труд является декоративной, художественно-прикладной деятельностью ребенка, поскольку при создании красивых предметов он учитывает эстетические качества материалов на основе имеющихся представлений, знаний, практического опыта, приобретенных в процессе трудовой деятельности и на художественных занятиях.

В своей работе с учащимися начальных классов Нижнегорской школы-гимназии большое внимание я уделяю аппликации. В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с простыми формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует большой работы мысли и воображения, т.к. в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой основными признаками предмета.

Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Младшие школьники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т.д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко

Педагогика

УДК: 796.015.2:796.332-051-057.875
ассистент Фетисов Михаил Михайлович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ФУТБОЛИСТОВ-СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема совершенствования скоростно-силовых качеств футболистов студенческого возраста. На основе анализа научной литературы разработана и экспериментально проверена эффективность программы совершенствование скоростно-силовых качеств футболистов-студентов с учетом амплуа игрока.

Ключевые слова: скоростно-силовые качества, учебно-тренировочный процесс, студенческий возраст, футболист.

Annotation. This article reveals the problem of improving the speed-power qualities of College-age players. On the basis of scientific literature analysis was developed and experimentally tested the effectiveness of the program improvement of speed-power qualities of the players-students taking into account the position of the player.

Keywords. speed and power performance, the training process, student age, player.

Введение. Анализ крупнейших футбольных турниров в г. Ялта свидетельствует о том, что эволюция игры идёт в направлении интенсификации игровой деятельности футболистов, быстроты выполнения технических приёмов в условиях жесткого единоборства. Следовательно, для современного футбола наиболее значимыми являются скоростно-силовые качества, которые в значительной мере влияют на качество игровой деятельности.

Получивший в последнее время значительную популярность студенческий футбол в г. Ялта значительно отличается от футбола профессионального уровня. Несмотря на это скоростно-силовая подготовка игроков студенческой команды Гуманитарно-педагогической академии должна соответствовать уровню игры команд более высокого уровня квалификации.

Популярность футбола в студенческом возрасте заставляет уделить особое внимание специфике организации учебно-тренировочного процесса с учетом учебной нагрузки футболистов-студентов. Кроме этого, в сборных студенческих командах по футболу уровень подготовленности и спортивный опыт отдельных игроков существенно отличается. Все это требует индивидуализации учебно-тренировочного процесса в целом.

Возраст 17-18 лет является наиболее оптимальным для совершенствования скоростно-силовых способностей у футболистов. Поэтому решение задачи по качественному развитию скоростно-силовых качеств у игроков студенческого возраста приобретает особенное значение.

Ю.Н. Кулюткин. - Москва: Просвещение, 1985. - 128 с.: ил., табл. - (Библиотека руководителя вечерней и заочной средней общеобразовательной школы).

7. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых [Текст]/Ю.Н. Кулюткин. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm#a12

8. Марченко Е. П. Социальные практики образования взрослых в процессе вторичной социализации: дис. ... канд. социолог.наук / Е.П. Марченко – Ростов-на-Дону, 2008. – 140 с.

9. Митина А.М. Критериальные основания взрослого человека в зарубежной андрагогике [Текст] / А.М. Митина // Человек и образование.– 2005. – №3. – С. 23-26. – Режим доступа:http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2005_3_p23-26.pdf

10. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями на 13 июля 2015 года) [Текст]: Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ [Электронный ресурс] / Режим доступа:http: // base.garant.ru/179146/1/#block_100#ixzz3hUuxQIoa

11. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. – Мариуполь, 2004. - 19 с.

12. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014г. №295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы».[Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html

13. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. - Л., 1981. - 80 с.

14. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009 – 90с.

15. DarkenwaldG.G., MerriamS.B. AdultEducation: FoundationsofPractice.- N.Y., 1982.

16. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.- Chicago, 1980.

17. Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training. – London and New York:Routledge, 1998. 2nd ed. 2003.

усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям.

В процессе занятий у детей развиваются чувства цвета, ритма, симметрии и на этой основе формируется художественный вкус. Им не надо самим составлять цвета или закрашивать формы. Представляя ребятам бумагу разных цветов, у них воспитываются умение подбирать красивые сочетания.

Занятия аппликацией приучают учащихся к плановой организации работы, которая здесь особенно важна, т.к. в этом виде искусства большое значение для создания композиции имеет последовательность прикрепления частей (сначала наклеиваются крупные формы, затем детали; в сюжетных работах сначала фон, потом предметы второго плана, заслоняемые другими, и в последнюю очередь предметы первого плана).

Выполнение аппликативных изображений способствуют развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Аппликация – очень хороший способ для развития гибкости и точности движений пальцев, который благотворно влияет на формирование личности ребенка. Проще говоря, это еще один способ для развития мелкой моторики. С помощью аппликации у малышей развиваются творческие способности, художественный вкус, тактильное восприятие, внимание, память, абстрактное мышление.

Развитие творческих способностей – сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. А сам учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей, будь они даже не в нужный момент или же просто кажущимися нам глупышами. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

Игровая деятельность используется в следующих случаях:

1) в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

2) как элемент более общей технологии;

3) в качестве урока или его части (введение, контроль);

4) как технология внеклассной работы.

И, наконец, еще одна инновация, применяемая в школе при трудовом обучении детей, это метод проектов. Методом проектов называют способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным в виде некоего конечного продукта.

Принципы метода проектов:

- предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей;

- преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта;

- проекты могут быть индивидуальными и групповыми, локальными и телекоммуникационными. В последнем случае группа обучаемых может вести работу над проектом в Интернете, при этом будучи разделены территориально;

- к работе над проектом могут привлекаться родители учащихся;

- задача учебного проекта заключается в том, чтобы дать ответ на

проблемный вопрос проекта и всесторонне осветить ход его получения, то есть само исследование.

Требования к оценке: оценивается актуальность выбранной темы, глубина её раскрытия, соответствие плану, обоснованность выводов, грамотность аккуратность и дизайн оформления, содержательность приложения, умение изложить самое интересное и ценное, отвечать на вопросы, защищать свою точку зрения в ходе выступление на защите проекта.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что истинная цель обучения - это не только овладение определенными знаниями и навыками, но и развитие воображения, наблюдательности, сообразительности и воспитание творческой личности в целом. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуется решение нестандартных задач. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе, особенно начальной, нужно учить творчеству.

Труд пробуждает хорошие качества у детей, те работы которые они сделали своими руками требует похвалы которое приносит ребенку удовольствие. К труду детей должен привлекать родитель, от их примера у них будет желание и стремление помогать и самому делать.

Трудовая деятельность имеет большое значение в процессе формирования личности:

Труд для ребёнка является средством умственного развития, т. к. ребенок практическим путём узнает свойства и качества предметного мира, преобразуя его в своих интересах потребностях.

Труд является источником развития всех психических процессов.

Труд это способ формирования и проявления всех нравственных качеств и свойств личности ребёнка. (доведение деятельности до конца, взаимопомощь)

Труд является условием решения задач эстетического и экологического воспитания.

Труд является средством социализации ребёнка. (Чтобы ребенок мог адекватно, позитивно адаптироваться в обществе)

Труд – универсальная сознательная деятельность человека, в которой он реализует себя, создает материальные и духовные ценности для удовлетворения сущностных потребностей.

Литература:

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897

2. Алексеев В.Е. "Организация технического творчества учащихся" М. 1998 год.

3. Волков И.П. "Приобщение к творчеству" М., Просвещение,2001

4. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. - 240 с.

5. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: Учебное пособие - 2-е изд. М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 480 с.

реализации прав граждан государств-участников Содружества на образование в течение всей жизни; расширение выбора образовательных услуг, повышение их качества; развитие теоретической и научно-методической базы образования взрослых; развитие межгосударственного информационного обмена в сфере образования взрослых; обеспечение признания квалификации, полученной в системе образования взрослых государств-участников Содружества, и мобильности трудовых ресурсов [5].

Образование взрослых в современной России набирает свои обороты. Так, обобщен международный практический и теоретический опыт развития непрерывного образования в разных странах (В.И. Подобед, П.И. Юнацкевич, Ю.М. Ипатов, Р.И. Юнацкевич); проанализированы новые подходы, проблемы, состояния и перспективные пути организации институциональных форм образования взрослых, отвечающие социально-культурным потребностям современной жизни (В.И. Подобед, Л.Н. Бегали, Н.М. Божко, Г.С. Канатов, Л.В. Сухобская и др.); разработано содержание государственных задач России и других государств-участников СНГ в области образования взрослых, формируется нормативная правовая база образования взрослых и просветительской деятельности; подготовлено научно-методическое обеспечение развития образования взрослых (П.И. Юнацкевич).

Выводы. Подводя итоги определения сущности образования взрослых и его значения в современной системе образования, выделим основные особенности этого феномена:

– образование взрослых – составляющая целостной и всеобъемлющей системы обучения и образования на протяжении всей жизни;

– непрерывноеобразование взрослых является одним из ключевых компонентов обеспечения устойчивого и эффективного развития человеческого капитала и социально-экономического развития страны;

– в XXI веке перед системой образования взрослых стоит задача не только подготовки специалиста, но и развитие культурного, нравственного, социально-экономического мировоззрения взрослого человека.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996.

2. Гамбургская декларация об обучении взрослых. Июль 1997 г. [Электронный ресурс]/Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html

3. Змеёв С.И. Андрагогика и образование взрослых (основные понятия и термины) [Текст] / С.И.Змеёв.– В:Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург.– 1996. – с. 308-324.–Режим доступа: http://szmeyov.narod.ru/Publications/andrterm.html

4. Квалифицированная рабочая сила - основа интенсивного, устойчивого и сбалансированного экономического роста. Группа двадцати: стратегия в области профессиональной подготовки кадров / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. - Москва, МОТ, 2011.

5. Концепция развития образования взрослых в государствах - участниках Содружества Независимых Государств / VIII конференция министров образования государств-участников СНГ [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/declsng.html

6. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] /

Э. Дюркгейма, Н.В. Федоровой, и определяетобразование взрослых как различные виды деятельности, имеющие образовательную цель, и выполняемые людьми, вовлеченными в повседневную жизнь общества.

Анализ работ исследователей В.И. Астаховой, Б.М. Бим-Бада, Т.А.Васильковой, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, Г.М. Коджаспировой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, А.И. Кукуева, Т.Н. Ломтевой, М.Ноулза, В.М. Полонского, А.Л. Сидоренко, А.П. Ситник позволяет выделить андрагогический компонент образования взрослых – теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, знаний и умений, культурных, образовательных и профессиональных запросов) в системе непрерывного образования.

В XXI веке образование взрослых играет важную роль в социально-экономической, культурной, нравственной, личной жизни человека и воздействует на все виды деятельности человека. В наши дни ученые отмечают, что образование взрослых по своему содержанию значительно шире, чем подготовка специалистов, так как включает в себя вопросы закрепления и развития нравственного мировоззрения взрослого человека, мотивации социально-преобразующей деятельности взрослого как субъекта общественного развития, государственного строительства и местного самоуправления. Образование специалистов как субъектов экономической, социальной, правовой и силовой сфер должно быть направлено на активное и нравственное преобразование социальной действительности.

Перед современной системой образования взрослых стоит задача решать проблему подготовки кадров и их применения в интересах защиты конституционного строя, нравственности, здоровья и законных прав и интересов граждан, коллективной обороноспособности и безопасности государства.

Решая эту задачу, специалисты государственного научного учреждения «Институт образования взрослых Российской Академии образования» разработали концепцию непрерывного образования взрослых. Согласно ей система непрерывного образования взрослых сводится к постоянной адаптации специалистов к изменяющимся требованиям деятельности, к их переподготовке и периодической подготовке в рамках формальной (курсы, сборы и т.д.), инеформальной (самообразование, консультации и т.д.) системы подготовки [14].

В Концепции развития образования взрослых в государствах-участниках Содружества Независимых Государств, утвержденной решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств от 25 мая 2006 года определены следующие цели: расширение возможностей для образования взрослых; создание условий для постоянного самосовершенствования личности, ее адаптации к социально-экономическим переменам; развитие национальных систем образования взрослых; содействие формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств.

Поставлены основные задачи развития образования взрослых: координация действий государств-участников Содружества в области развития образования взрослых в рамках единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств; создание условий для

Педагогика

УДК 796.011.3-057.875

кандидат педагогических наук Маслов Валерий Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)**;**
ассистент Кравчук Александр Львович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗ

Аннотация. Рассмотрено законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорте в высших учебных заведениях как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности. Выявлено, что процесс физического воспитания в ВУЗ осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Определено, что на основе государственных образовательных стандартов высшие учебные заведения самостоятельно с учетом Примерной учебной программы по физической культуре, а также местных условий и интересов обучающихся определяют формы занятий физической культурой и средства физического воспитания определяя виды спорта и двигательной активности.

Ключевые слова: программа по физическому воспитанию, студенты, Высшее учебное заведение (ВУЗ).

Annotation. Reviewed the legislation of the Russian Federation on physical culture and sport in higher education as an academic discipline and a critical component of the holistic development of the individual. It is revealed that the process of physical education in Universities shall be in accordance with the state educational standards of higher professional education. Determined that on the basis of state educational standards of higher educational institution independently, based on the broad curriculum of physical culture, as well as local conditions and interests of students determine the forms of physical culture and means defining physical education sports and physical activity.

Keywords: program in physical education, students, Higher educational institution (HEI).

Введение. За последние годы в нашей стране перестройка системы образования обусловила постоянный поиск наиболее оптимальных путей построения учебно-воспитательного процесса в сфере физической культуры. Это связано с постоянно возникающими противоречиями между образовательно-воспитательными возможностями заложенного в учебные программы содержания и растущими требованиями жизни и общества к уровню культуры и образованности подрастающего поколения. Одним из наиболее значимых факторов полноценной реализации любых проявлений

личности в выполнении каких-либо социальных функций является состояние здоровья и уровень трудоспособности, приобретаемые в значительной мере при условии вовлечения этой личности в систему рационального организованного физического воспитания [6].

В 1941 г. В обязательную программу по физической культуре в ВУЗ входили такие разделы и элементы как: рукопашный бой, бокс, спортивные игры, лазанья по столбу (канату), метание гранаты, лыжи (лыжная подготовка, коньки (конькобежный спорт), плавание, упражнение на развитие гибкости (гимнастика, аэробика), огневая подготовка, химическая подготовка. К середине 1941г. все больше и больше сокращалось время на физическую подготовку, которая заменялась упражнениями, носящие исключительно военно-прикладную направленность.

Так автор Ф. Л. Шувалова проанализировала развитие физической культуры и спорта в вузах СССР. На основе анализа учебных программ по физическому воспитанию Шувалова проследила эволюцию организационных формы и методов физического воспитания в послевоенный период, а также раскрыла особенности проведения занятий со студентами специальной, подготовительной и основной медицинской группы [5].

Реорганизация вузовских программ (1944 г.) и предмета «Физическая культура» в структуре гуманизации высшего образования определили, что важнейшим критерием повышения эффективности процесса физического воспитания должно стать постепенное его перерастание в процесс самообразования и самосовершенствования [1].

После вступления СССР в Международный Олимпийский Комитет (МОК) в 1948г., физическое воспитание, в том числе и в «Трудовых Резервах» стало иметь все более спортивную направленность.

Постановлением Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР (от 17 января 1972г. №61) о введении нового всесоюзного физкультурного комитета «Готов к труду и обороне СССР» были приняты следующие нормативы ГТО: 1ступени- для учащихся специальных учебных заведений, трудящейся молодежи до 18 лет, 2 ступени- для студентов 4-х курсов и трудящейся молодежи 18-27 лет.

В 1996г. Президент Российской Федерации Б. М. Ельцин выдал указ Про целевую спортивно-оздоровительную программу «Президентские соревнования» данную программу разработали такие ученые как Ю.Н. Вавилов, Какоринь, К.Ю. Вавилов, Яриш (1997). В программу входит 6 тестов – это сгибание и разгибание рук в упоре лежа, прыжки в длину с места, поднимание туловища из положения лежа на протяжении 30с., вис на согнутых руках, наклон туловища вперед из положения сидя, бег на 1000 м.

С 1970-х гг. началась меняться направленность и школьной физической культуры. Особенно остро эти вопросы были поставлены после принятия постановления "Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы". Специалисты однозначно констатировали, что два урока физкультуры в неделю не могут решить те задачи, которые ставятся перед школьной физической культурой. Характерной чертой отечественной системы физического воспитания в эти годы является ее направленность на возрождение народных форм и национальных видов физических упражнений.

После распада СССР и образования Российской Федерации как самостоятельного государства принимается новая, принципиально отличная от

Так, при изучении материалов ЮНЕСКО, Гамбургской декларации, исследования Л.В.Мезенцевой, Н.В. Махиня был выделен организационный компонент образования взрослых. Согласно ему образование взрослых – это совокупность непрерывных образовательных процессов (формального, неформального и информального обучения), с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащают свои знания, совершенствуют квалификацию и применяют их в новом направлении для удовлетворения своих и общественных потребностей.

На основании исследований С. Кортни, Л.Н. Лесохиной, Х.Лонга, Н.В. Махиня можно выделить личностный компонент феномена образования взрослых. Образование взрослых – это процесс, направленный на самоидентификацию личности и осуществляемый с целью становления взрослого как образованного человека.



Рис. 3. Основные компоненты понятия «образование взрослых»

Одним из основных компонентов в образовании взрослых является знаниевый компонент, выделенный на основании материалов VIII конференции министров образования стран-участников СНГ, Российской педагогической энциклопедии, исследований С. Кортни, М. Ноулза, Н.В. Федоровой. Образование взрослых, согласно знаниевому компоненту, – это процесс и результат, обеспечивающиеся системой образовательных учреждений и образовательных программ, и направленные на преемственное обогащение знаний и умений необходимых взрослым для выполнения социальных ролей.

Деятельностный компонент выделен в работах Л. Брайсона,



Рис. 2. Характеристика феномена образования взрослых

Наглядно мы можем видеть, что по сути, образование взрослых – это совокупность непрерывных процессов обучения, с помощью которых взрослые удовлетворяют свои образовательные процессы; исходит из потребностей человека, определяющего для себя смысл жизни, свое место в обществе, человеческий и гражданский долг; помогает приобретать знания и навыки необходимые взрослым для выполнения социальных ролей; обеспечивается системой учреждений и образовательных программ; является частью глобальной схемы образования взрослых на протяжении всей жизни.

На основании анализа научной литературы было выделено 5 компонентов ключевого понятия «образование взрослых»: организационный, личностный, знаниевый и деятельностный, андрагогический (рис. 3).

предыдущих школьная программа по физической культуре. Она уже не увязывается с комплексом ГТО и состоит из двух частей: обязательной (стандартной) для всех школ и вариативной (дифференцированной), разрабатываемой в конкретных регионах на принципах местной целесообразности [1, 4].

Кроме того, ряд авторов (Н.А. Агаджанян, 2002, 2004; А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Ю.А. Ямпольская, 1999; Т.М. Брук, С.А. Кореневский, О.В. Молотков, 2004, и др.) отмечают, что действующая система физического воспитания не справляется с возложенными на нее задачами сохранения и укрепления здоровья студентов. Система также оказалась не готова противодействовать влиянию вредных факторов производственной среды на организм обучающихся, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и др., на базе существующих организационных структур вуза и с использованием традиционных технологий обучения.

Специалисты (В.К. Бальсевич, 1995; Л.И. Лубышева, 1998; В.И. Столяров, 1998; В.И. Ильинич, 1999; В.И. Лях, 1995; М.Я. Виленский, 1999; А.И. Завьялова, 1996; А.В. Лотоненко, 1998; В.С. Якимович, 2002; В.Г. Шилько, 2003, и др.) приходят к выводу о необходимости перестройки существующей системы физического воспитания студентов в вузах.

Формулировка цели статьи. Проследить исторические предпосылки формирования программы по физическому воспитанию для студентов ВУЗ.

Задачи исследования:

1. На основании изучения и анализа литературных источников проследить историю развития процесса физического воспитания в ВУЗ.
2. Рассмотреть основные положения примерной программы по физической культуре в ВУЗ.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в программе по физической культуре студентов ВУЗ можно выделить три основных раздела: теоретический, практический, контрольный. Содержание теоретического раздела программы предусматривает усвоение студентами системы социальных, природно-научных, психолого-педагогических и специальных знаний в области физической культуры и спорта, а также формирование профессионального мышления будущих специалистов, направленного на активное и широкое использование средств физического воспитания во всех сферах жизнедеятельности. К практическому разделу относиться: учебный материал направлен на повышения уровня функциональных и двигательных способностей по формированию необходимых качеств и свойств личности, на овладение методами и средствами физкультурно-спортивной деятельности, на приобретение в ней личностного опыта, обеспечивающего возможность самостоятельно, целенаправленно и творчески использовать средства физической культуры и спорта. Практический раздел программы реализуется на практических и учебно-тренировочных занятиях. Данный раздел предусматривает как обучение занимающихся новым двигательным действиям, так и воспитанию физических качеств. Материал контрольного раздела направлен на дифференцированный и объективный учет процесса и результатов учебной деятельности студентов. Контрольные занятия обеспечивают оперативную, текущую и итоговую информацию об уровне освоения теоретических,

практических и методических знаний и умений, о состоянии и динамике физического развития, физической и профессионально-прикладной подготовленности каждого студента.

В физическом воспитании студентов можно выделить основные направления: общеподготовительное, спортивное, профессионально-прикладное, гигиеническое, оздоровительно-рекреативное, лечебное.

Автор Алла Львовна Авторская в своей работе предлагает методику проведения практических занятий на базе ОФЦ также меняет характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. При традиционной структуре учебного взаимодействия, например при проведении практического занятия в спортивном зале, один преподаватель взаимодействует с 15-25 студентами, используя стандартный набор средств физического воспитания, исключающий индивидуальный подход к каждому студенту. При проведении же практического занятия на базе гимнастического, тренажерного залов, зоны оздоровительного процесса ОФЦ с использованием инновационной структуры учебно-тренировочного занятия в течение данного занятия происходит взаимодействие обучаемых с 3-4 преподавателями (обучение построено по принципу конвейера). Преподаватели находятся на своих «станциях» (в разных залах), и в течение 80-90 мин, через каждые 20 мин, к ним прибывают 15-20 студентов. Занимающийся получает возможность в течение учебного занятия реализовать рекомендованную ему в диагностическом центре вуза индивидуальную программу занятий по физической культуре (включающую в себя в том числе и оздоровительные процедуры), взаимодействуя с несколькими специалистами [3].

В соответствии с интегративно-инновационным подходом при освоении основных разделов учебной программы по физической культуре (теоретического, практического, контрольного) должны применяться как традиционные средства обучения, так и инновационные. Арсенал средств физического воспитания необходимо также пополнить средствами, компенсирующими негативное влияние вредных факторов производственной среды на здоровье студентов. Данные факторы и компенсационные средства подробно исследуются автором в диссертации. Целью физического воспитания студентов является формирование физической культуры личности.

Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций. Итоговая оценка работы студента по дисциплине выставляется в ходе зачета; носит комплексный характер и складывается из следующих составляющих: активная работа на практических и лекционных занятиях; успешное выполнение заданий промежуточного контроля (тестирование, контрольные нормативы); собеседование на зачете, отражающее уровень теоретических знаний студента. При этом принимаются во внимание следующие критерии и показатели:

Практические занятия:

1. Работа на практических занятиях
2. Промежуточное тестирование технической и физической подготовленности по видам спорта, предусмотренным рабочей программой дисциплины.
3. Выполнение контрольных нормативов
4. Промежуточное тестирование методико-практической

нести за них ответственность. Такие специалисты появляются при условии обучения на протяжении всей жизни. Поэтому, по мнению Е.П. Марченко, «взрослый может выступать в качестве социального заказчика собственной образовательной траектории» [8].

Образование взрослых, по своей сути, представляет важнейшую меру, которая необходима в ответ на вызовы окружающей среды, с которыми человек постоянно сталкивается в условиях растущей глобализации. Оноявляется ключевым компонентом целостной и всеобъемлющей системы обучения и образования на протяжении всей жизни.

Развитие образования взрослых в настоящее время становится настолько актуальным в России, что Постановлением Правительства РФ № 295 от 15 апреля 2014 принята государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы, одной из задач которой является формирование системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, включая развитие региональных систем непрерывного образования. А для активизации процесса предложены меры по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах РФ (письмо от 26 декабря 2013 г. № АК-3076/06, письмо от 23 января 2014 № ДЛ-28/06) [12].

Анализ специальной литературы показал отсутствие единой трактовки понятия «образование взрослых».

Мы возьмем за основу определение, данное в Гамбургской декларации об обучении взрослых 1997 года: образование взрослых – это «весь комплекс поступательных процессов формального или иного обучения, с помощью которых люди, являющиеся, с точки зрения общества, к которому они принадлежат, взрослыми, развивают свои способности, обогащают свои знания, совершенствуют технические и профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении для удовлетворения потребностей – своих и общества» [2].

На основании изученных материаловв Гамбургской декларации об обучении взрослых (1997 г.), VIII конференции министров образования государств-участников СНГ, Российской педагогической энциклопедии, исследований Л. Брайсона, Э.Дюркгейма, С. Кортни, Л.Н. Лесохиной, Х. Лонга, Н.В. Махиня, Л.В. Мезенцевой, Н.В. Федоровой можно выделить 7 основных характеристик феномена образования взрослых (рис. 2).

жизнедеятельности в общей системе социальных отношений, самостоятельно и продуктивно реализовывать намеченные планы, предвидеть последствия своих решений и нести за них ответственность на основе усвоенных социальных норм и ценностей, т.е. взрослый человек выступает в позиции активного субъекта общественной и производственной жизни [7].

Отечественный исследователи феномена образования взрослых С.И. Змеев, А.М. Митина определяют взрослого как лицо, обладающее достаточной степенью физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелости, экономической независимости и внутренней свободы для ответственного самоуправляемого поведения [3; 9].

В нашей стране Федеральным законом от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации"(с изменениями и дополнениями на 13 июля 2015 года) определено, что ребенок– лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия)[10]. Соответственно, взрослым считается человек, достигший совершеннолетия, т.е. 18 лет.

Принимая во внимание все вышеизложенные точки зрения относительно категории «взрослый» человек, мы предлагаем наглядно посмотреть на это понятие (рис.1).



Рис. 1. Определение понятия «взрослый»

Таким образом, под «взрослым» человеком мы будем понимать активного субъекта общественной и производственной жизни, достигшего физической, духовной, социальной и психологической зрелости (он может быть любого возраста, начиная с 16 лет; обладает определенным жизненным опытом; несет ответственность за свою собственную жизнь, выбор решений, поведение; экономически независимый; выполняет социальные роли, которые общество относит к ролям взрослого человека).

На современном этапе развития общества взрослый человек является основным компонентом развития государства, которое невозможно без образованных, активных, самостоятельно мыслящих и действующих специалистов, способных к постоянному саморазвитию, умеющих самостоятельно принимать решения, прогнозируя возможные последствия, и

подготовленности

5. Индивидуальный (дополнительный) рейтинг

Тесты:

1. Итоговое тестирование методико-практической подготовленности
2.Выполнение итоговых контрольных нормативов по ОФП

Распределение баллов

Текущий контроль				Промежу-точная аттестация	Всего
Вид учебной деятельности				Зачет 3-7 семестр	
Лекции	Практические	Самостоятельная работа	Всего		
-	60	10	70	30	100

Шкала оценивания: национальная и ECTS

Сумма баллов за все виды учебной деятельности	Оценка ECTS	Оценка по национальной шкале	
		для экзамена, курсового проекта (работы), практики	для зачета
90-100	**A**	отлично	зачтено
82-89	**B**	хорошо	
74-81	**C**		
64-73	**D**	удовлетворительно	
60-63	**E**		
35-59	**FX**	неудовлетворительно с возможностью повторной сдачи	не зачтено с возможностью повторной сдачи
1-34	**F**	неудовлетворительно с обязательным повторным изучением дисциплины	с обязательным повторным изучением дисциплины

Критерии оценивания деятельности студентов по дисциплине **«Прикладная физическая культура»**:

1. 90–100 (А) – студент совершенствует индивидуальный фонд двигательных умений и навыков, способствующих освоению избранной профессиональной деятельности; владеет высоким уровнем общей и профессионально-прикладной физической подготовленности; опытом творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей;

2. 83-89 (В) – студент владеет индивидуальным фондом двигательных умений и навыков, способствующих освоению избранной профессиональной деятельности; достаточным уровнем общей и профессионально-прикладной

физической подготовленности; опытом использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей;

3. 75-82 (C) – студент владеет системой двигательных умений и навыков, способствующих освоению избранной профессией; средним уровнем общей и профессионально-прикладной физической подготовленности; опытом репродуктивного использования физкультурно-спортивной деятельности;

4. 68-74 (D) – студент частично владеет двигательными умениями и навыками, способствующими освоению избранной профессией; уровнем общей и профессионально-прикладной физической подготовленности ниже среднего; ситуативным опытом использования физкультурно-спортивной деятельности;

5. 60-67 (E) – студент владеет некоторыми двигательными умениями и навыками, способствующими освоению избранной профессией; низким уровнем общей и профессионально-прикладной физической подготовленности; недостаточным опытом использования физкультурно-спортивной деятельности.

6. 1-59 (FX, F) – у студента недостаточно сформированы или отсутствуют двигательные умения и навыки, необходимые для освоения избранной профессии; уровень общей и профессионально-прикладной физической подготовленности ниже допустимого; неэффективным опытом использования физкультурно-спортивной деятельности.

Выводы:

1. Анализ научно-методической литературы указывает на то, что на протяжении 19-20 века система физического воспитания значительно изменилась. Однако такие специалисты (В.К. Бальсевич, 1995; Л.И. Лубышева, 1998; В.И. Столяров, 1998; В.И. Ильинич, 1999; В.И. Лях, 1995; М.Я. Виленский, 1999; А.И. Завьялова, считают о необходимости перестройки существующей системы физического воспитания студентов в вузах.

2. Основные положения примерной программы по физической культуре в ВУЗ направлены на сохранение и укрепление здоровья студентов, формирования у них потребности в физическом совершенствовании и здоровом образе жизни.

Литература:

1. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта: Учеб. пособие для студентов / Б.Р. Голощапов. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 175с.

2. Градопалов, К. В. Бокс./К. В. Градопалов. М.: Физкультура и спорт, 1955. – 323 с.

3. Димонова, А. Л. Проектирование системы физического воспитания студентов вузов в условиях информатизации образования автор. докт. наук (13.00.04) Алла Львовна Димонова. – Москва, 2012. 24 с.

4. Царик А. В. О культуре физической и духовной. Гигиена физкультуры / А.В. Царик. - М.: Знание, 1999. – С. 65

5. http://cheloveknauka.com/fizicheskoe-vospitanie-i-sportivno-massovaya-rabota-v-vuzah-tatarstana-vo-vtoroy-polovine-xx-nachale-xxi-vv#ixzz3xZNVITo1

6. http://www.dslib.net/fiz-vospitanie/tehnologija-formirovanija-variativnoj-chasti-uchebnoj-programmy-po-fizicheskomu.html

Annotation. The article considers the main categories and the essence of the phenomenon of adult education, its importance in the modern education system. It selects the basic components of the concept of "adult education". Special attention is paid to the role of adult education for socio-economic development of the state.

*Keywords:*adult, adult education, the concept of adult education.

Введение. В современном мире невозможно развитие государства без высококвалифицированных специалистов, способных к принятию быстрых и правильных решений. Такие специалисты получаются при выполнении государством комплекса необходимых условий, а именно: «доступность качественного образования как основы для профессиональной подготовки в будущем; соответствие приобретаемых навыков потребностям предприятий и рынка труда; обеспечение трудящихся и предприятий возможностями адаптации к изменениям технологии и рынков; прогнозирование и подготовка к приобретению навыков, необходимых в будущем» [4]. С теорией непрерывного образования тесно связана идея образования взрослых.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие сущности феномена образования взрослых и его значения в современной системе образования.

Изложение основного материала статьи. Для раскрытия сущности феномена образования взрослых рассмотрим основные категории: «взрослый», «образование взрослых», концепция образования взрослых.

В терминологическом словаре-справочнике «Основы андрагогики» В.В. Маслова рассматривает взрослого как лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения, совмещающее или чередующее учебную деятельность с иными видами деятельности [11].

Среди исследователей существуют различные подходы к определению взрослости. Некоторые ученые считают основной характерной чертой взрослого человека его естественный возраст и пытаются установить определенные психологические возрастные границы периода взрослости.

Так, по мнению Б.Г. Ананьева, взрослость – это период с 21 до 65 лет [1], Ю.Н. Кулюткин относит взрослость к 16-70 годам [6], а Е.И.Степанова считает, что это период 18-40 лет [13]. М.Тайт отмечает, что в европейских странах взрослость устанавливается законом, а в развивающихся странах – это вопрос местных традиций [17].

Исследователи Г.Г. Даркенвальд и С.Б. Меррием отмечают, что «взрослый – это человек, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь» [15].

Известный американский исследователь образования взрослых М.Ш. Ноулз считает, что человек является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою собственную жизнь [16].

Российский ученый Ю.Н. Кулюткин отмечает, что общество признает взрослой такую личность, которая обладает высокой степенью социальной и профессиональной компетентности, необходимой для принятия жизненно важных решений, способна реально и взвешенно планировать процесс своей

Sante Strasbourg URL: http://ed.vie-sante.unistra.fr/formation/ (дата обращения 20.09.2015)

14. Habilitation à diriger des recherché. Universite Paris 1. Pantheon Sorbonne URL: http://www.univ-paris1.fr/recherche/habilitation-a-diriger-des-recherches/ (дата обращения 15.12.2015)

15. INRIA Institut national de recherche en informatique et en automatique URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/INRIA (дата обращения 01.12.2015)

16. Institut national d'études démographiques. The French Institute for Demographic Studies (INED) URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Institut_national_d'études_démographiques (дата обращения 12.12.2015)

17. L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n 6 [édition 2012] – 114 p. URL: www.enseignementsup-recherche.gouv.fr (дата обращения 12.06.2015)

18. Les Ecoles doctorales Paris Descartes. Universite Paris Descartes URL: https://www.univ-paris5.fr/RECHERCHE/Formation-doctorale/Les-Ecoles-doctorales-Paris-Descartes (дата обращения 02.11.2015)

19. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche URL: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66659/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-6-fevrier-2013.html (дата обращения 04.06.2015)

20. Quelques chiffres cles. IFSTTAR. Institut francais des sciences et technologies des transports, de Lamenagement et des reseaux. http://www.ifsttar.fr/linstitut/colonne-1/lifsttar/quelques-chiffres-cles/

21. Sadlak J. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. – Paris, UNESCO, 2004. – 304 p.

22. The CIFRE incentive scheme: Industrial Agreement for Training Through Research URL: http://www.france.fr/en/studying/following-training/long-training-courses/cifre-incentive-scheme-industrial-agreement-training-through-research (дата обращения 07.07.2015)

Педагогика

УДК: 37.013.83

аспирантка Устинова Юлия Дмитриевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.*В статье рассмотрены основные категории и сущность феномена образования взрослых, его значение в современной системе образования. Выделены основные компоненты понятия «образование взрослых». Особое внимание уделено вопросам современной роли образования взрослых для социально-экономического развития государства.

Ключевые слова: взрослый, образование взрослых, концепция образования взрослых.

Педагогика

УДК 371. 134:81'23

кандидат педагогических наук Пирожкова Алёна Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НАУЧНЫЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена научному кружку как форме организации внеаудиторного обучения студентов филологических направлений подготовки. Автором приводятся цели, задачи работы научного кружка, особенности организации подобного кружка по методике преподавания иностранных языков в школе. Раскрыты основные принципы работы и требования к организации эффективного функционирования кружка.

Ключевые слова: филологические направления подготовки, студенты, компетенции, внеучебная деятельность, методика преподавания, иностранный язык, результат обучения.

Annotation. The article deals with a scientific group as a form of organization of extra-curricular study of students of philological specialties. The author presents the aims of the scientific group and main features of organization of this group in methods of teaching foreign languages. The article outlines the main principles and requirements for the organization of effective functioning of the scientific group.

Keywords: philological specialties, students, competences, extra-curricular study, methods, foreign language, results of study.

Введение. Согласно Федерального закона об образовании в Российской Федерации [4, с. 3], обучение – это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Научно-исследовательская работа в вузе является одним из составляющих элементов обучения. С. Брызгалова [1, с. 57-59] делает акцент на том, что необходимо разграничивать научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс, и научно-исследовательскую работу, выполняемую во внеучебное время. Научные кружки создаются как раз для реализации второго вида научно-исследовательской работы студентов. Л. Вохминцева и Л. Шарапов акцентируют наше внимание на том, что в вузе формируются не только знания, но и интерес к самостоятельному получению знаний. Воспитание в них стремления к саморазвитию также одна из целей вуза [2, с. 41]. Максимально эффективная подготовка к любой деятельности происходит в сочетании теоретических и практических занятий. Благодаря научному кружку «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» студент может расширить и углубить полученные на учебно-практических занятиях знания. Деятельность учителя иностранных языков, как

и любого учителя, рассматривается не только с точки зрения педагогики, методики и филологии, но и в психологическом, и философском аспектах. Этому вопросу посвящены труды известных психологов (П. Гальперин, А. Леонтьев, С. Рубинштейн). С точки зрения преподавания иностранных языков деятельность учителя иностранных языков рассматривали О. Вишневский, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Маслова и др. Однако до сих пор недостаточно раскрыта проблема вовлечения студентов в деятельность, адекватную формируемой готовности, через работу в научном кружке в вузе.

Формулировка цели и задач статьи. Цель статьи – раскрыть особенности организации научно-исследовательского кружка в процессе работы со студентами филологических направлений подготовки, в частности по направлению «Зарубежная филология».

Задачи статьи:

- конкретизировать цели и задачи работы научно-исследовательского кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» для студентов направления «Зарубежная филология»;
- перечислить те компетенции, на формирование которых направлена работа данного научно-исследовательского кружка;
- описать работу научно-исследовательского кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе», основываясь на приведённом плане его работы;
- сделать выводы по результатам исследования.

Изложение основного материала статьи. Научный кружок помогает студентам сконцентрироваться на научно-исследовательской работе, а также углубить полученные знания при изучении теории и переосмыслить их в практической деятельности и в процессе научной работы. На сегодняшний день в каждом вузе России ведётся кружковая деятельность. Тематика кружковой деятельности зависит от специфики вуза и от потребностей студентов.

От деятельности преподавателя зависит успешность работы кружка, вевлеченность студентов и уровень организации. Вуз разрабатывает Положение о научных кружках и проблемных группах, в котором описываются требования к их организации и результатам работы. Данное положение определяет регламент работы научно-исследовательских кружков, принципы их работы, форму организации занятий, периодичность и цель организации научно-исследовательских кружков. Каждый руководитель отдельно взятого кружка, основываясь на данном Положении, разрабатывает программу и график работы кружка, описывает цели и конкретизирует задачи.

Научно-исследовательский кружок «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» направлен на популяризацию и углублённое изучение методики преподавания иностранных языков. Кружок организуется для студентов 1-6 курсов направления подготовки 45.03.01; 45.04.01 «Филология» профиля подготовки «Зарубежная филология» и «Романская и германская филология». Программа занятий кружка составляется таким образом, что занятия представляют интерес и для тех, кто ещё не изучал дисциплину «Методика преподавания иностранных языков» (1-2 курсы), для тех, кто её изучает (3 курсы) и для тех, кто уже согласно учебному плана, изучил данную дисциплину (4-6 курсы).

Создавая научно-исследовательский кружок, необходимо чётко

оформлению диссертации. Все образовательные программы имеют междисциплинарный и часто международный характер. В итоге можно констатировать, что образовательные программы подготовки научных кадров Франции разрабатываются в соответствии с установленными принципами Европейского пространства высшего образования; передовой опыт Франции может служить определенным ориентиром на пути выработки стратегического пути развития высшего образования в Российской Федерации.

Литература:

1. Аспирантура во Франции. Французское государственное агентство по продвижению французского высшего образования за рубежом URL: http://www.russie.campusfrance.org/node/8201 (дата обращения 20.10.2015)
2. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
3. Национальный центр научных исследований URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный_центр_научных_исследований (дата обращения 24.10.2015)
4. Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends, College and University Journal. – 2004. – Vol 80. - №2. - P. 3-10
5. ANNUAL Report. INRA science & impact. – 2012. – 70 p. URL: http://inra-dam-front-resources-cdn.brainsonic.com/ressources/afile/239086-ec962-resource-rapport-d-activite-2012-version-anglaise-.html (дата обращения 12.12.2015)
6. Bienvenue sur le site de l'école doctorale Bio Sorbonne Paris Cité (BioSPC) URL: http://ecolesdoctorales.parisdescartes.fr/ed157/ (дата обращения 12.11.2015)
7. Décrets, arrêtés, circulaires. Textes généraux Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherché. Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale NOR: MENS0602083A // Journal officiel de la République Française. 24.08.2006 URL: http://ed.vie-sante.unistra.fr/fileadmin/upload/DUN/edvs/Documents/arrete_7_aout_06.pdf (дата обращения 01.06.2015)
8. Doctoral Education and International Mobility to France: Key Figures // Attractivité du doctorat et mobilité internationale vers la France: chiffres clés 3 URL: http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/noindex/brochure_campusfrance_chiffres_cles_mai09.pdf (дата обращения 18.11.2015)
9. Doctorat research Business thinking. Cifre URL: http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/pdf/plaquette_cifre_en.pdf (дата обращения 01.10.2015)
10. Doctorats Sciences de gestion. Universite De Strasbourg URL: https://www.unistra.fr/index.php?id=18130#c81761 (дата обращения 21.09.2015)
11. Ecole Doctorale De Dauphine. Dauphine Universite Paris URL: http://www.edd.dauphine.fr/es/area-de-investigacion-y-tesis/financements/ (дата обращения 01.11.2015)
12. Enseignement supérieur et recherche. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche URL: http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_R_37-la_formation_par_la_recherche.php (дата обращения 12.12.2015)
13. Formation Généralités. Ecole Doctorale des Sciences de la vie et de la

сотрудничества с Cifre являются: IT-технологии (22%), Инженерия (20%), Гуманитарные науки (13%), Химия (13%), Социальные науки (11%) [9].

После успешного прохождения образовательной программы и написания исследовательской работы необходимо пройти заключительный этап системы подготовки научных кадров - защиту диссертации в специализированном Совете. В состав Совета входит от двенадцати до двадцати шести членов, научный руководитель и директор Докторской школы. В последние годы все чаще в состав Совета приглашают представителей других, часто зарубежных университетов. Предварительное рецензирование осуществляется двумя внутренними профессорами или исследователями со степенью HDR – сотрудниками того университета, где выполнена работа, и 3-4 внешними экспертами – сотрудниками зарубежных университетов [2].

В случае успешной защиты диссертации Совет присуждает исследователю ученую степень Doctorat. Обязательным условием является оценка диссертации членами Совета и председателем, что отражается в дипломе:

– с отличием (très honorable avec les félicitations du jury) – высшая оценка;

– превосходно (très honorable)

– похвально (honorable).

Оценка «с отличием», присуждается только в том случае, когда кандидат продемонстрировал отличную работу и сам процесс защиты; и только с единогласного голосования членов совета.

Численность научных кадров – один из важнейших показателей, характеризующий развитие научной сферы страны. Во Франции, как и во всех экономически развитых странах мира количество докторантов увеличивается ежегодно. Но здесь важно учитывать не общее количество докторантов, а количество успешно закончивших образовательную программу и получивших ученую степень. Так, если в 1990 году во Франции ученую степень doctorat получили 7161 исследователей, в 2000 году – 9926, то в 2011 году их количество достигло 13374 [19; 21].

Французские Докторские школы пользуются большой популярностью среди иностранных исследователей. Так, в 2013-2014 учебном году более 40% французских докторантов являлись иностранцами. Среди них большую часть – ¼ составляют приезжие из Северной Африки. В то время как граждане стран-членов ЕС составляют всего 19%. В тоже время, крупные научные страны, такие как Соединенные Штаты Америки, Япония и Южная Корея практически не принимают участия в системе подготовки научных кадров во Франции [8].

Процент женщин в системе подготовки научных кадров Франции, как и в других развитых странах, приближается к 50%. К примеру, еще в 1998 г. 40,3 % от общего количества французских докторантов были представителями женского пола, а уже в 2011 г. их количество составило 48 %. Среди иностранных докторантов процент женщин составляет 30,5% [19; 21].

Выводы. Анализ образовательных программ подготовки научных кадров во Франции позволяет выделить ряд особенностей. Прежде всего, это подготовка докторантов до поступления в Докторскую школу, что позволяет лучше сориентироваться с выбором научного руководителя, темы исследования и снижает риски «случайных слушателей». Сама образовательная программа имеет три этапа: организационный, образовательный – направлен на выработку академических и профессиональных компетенций и диссертационный, посвящен написанию и

сформулировать цель, с которой он создается. Цель научно-исследовательского кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» – обогатить и разнообразить теоретические знания и практические умения и навыки преподавания иностранных языков студентов, опираясь на законодательство Российской Федерации в сфере образования и программное обеспечение обучения иностранным языкам в школе, а также способствовать формированию научного подхода в проведении педагогического эксперимента при обучении иностранным языкам.

Задачи научно-исследовательского кружка:

1. Изучить программные требования к обучению иностранным языкам в Российской Федерации.
2. Формировать и закреплять теоретическую базу студентов для их будущей профессиональной деятельности в школе и вузе.
3. Вырабатывать у студентов умения творчески использовать полученные на занятиях знания на практике.
4. Обучить студентов старших курсов методам самостоятельной диагностики и определения наиболее эффективных методов обучения в зависимости от педагогических условий организации обучения иностранным языкам.
5. Учить проводить педагогическое исследование и описывать его результаты в тезисах и статьях.
6. Обучать правилам оформления тезисов, статей и исследований по методике преподавания иностранных языков.
7. Формировать навык публичных выступлений и докладов о результатах собственных исследований.

В процессе обучения в научно-исследовательском кружке «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» продолжают формироваться элементы компетенций согласно ФГОС ВПО и ООП ВПО по данному направлению подготовки [3, с. 8-9]:

общекультурные компетенции (ОК):

способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов (ПК-2);

педагогическая деятельность:

умение готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик (ПК-6);

готовность к распространению и популяризации филологических знаний и воспитательной работе с обучающимися (ПК-7).

Научно-исследовательский кружок создаётся как для углубленного подхода к подготовке учителей иностранного языка, но и для формирования привычки научного подхода в работе, а также для развития аналитико-синтетического мышления исследователя.

Методика как наука связана с концепцией учебного процесса, его основными компонентами, которые и составляют совокупность объектов изучения и объектов исследования. Методика обучения иностранному языку как самостоятельная педагогическая наука одновременно связана с большим количеством других наук: лингвистика, психология, психолингвистика, педагогическая лингвистика и т. д. Соответственно, работа в научно-

исследовательском кружке предполагает расширение кругозора молодых ученых и основывается на межпредметных связях, возникающих в процессе изучения основных проблем методики преподавания иностранных языков.

Работа в научно-исследовательском кружке строится на принципах доступности, добровольности, инициативности. Результат обучения в научно-исследовательском кружке зависит от того, насколько соблюдаются принципы систематичности, логичности, концентричности, научности, взаимосвязи теории с практикой.

Научный кружок создаётся для студентов, склонных к глубокому познанию достижений в педагогике и методике преподавания иностранных языков, к креативности, активных и с научным складом мышления. Привлечение слабоуспевающих и безынициативных студентов также выступает одной из целей организации работы научного кружка, поскольку через внеурочную деятельность можно пробудить у таких студентов интерес к исследовательской деятельности, поможет им в самостоятельном написании курсовой и квалификационной работ.

Эффективность работы научно-исследовательского кружка обеспечивается предварительным планированием и выполнением данного плана работы на год.

Календарный план работы научного кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» строится из расчета занятий 1 раз в месяц на протяжении учебного года.

Согласно программе, первый раздел «Научно-методические основы преподавания иностранного языка (ИЯ) в школе» раскрывает ряд теоретических вопросов, без познания которых невозможна практическая деятельность учителя. К таким вопросам относятся следующие темы: «Теоретические основы преподавания ИЯ в школе», «Категориальный аппарат методики преподавания иностранных языков», «Связь методики с другими науками», «Типы и структура уроков ИЯ», «Требования к уроку ИЯ», «Учебная программа как основа систематического преподавания ИЯ», «Виды планирования. Обучение планированию. Планирование при организации педагогического эксперимента». «Многообразие методов обучения ИЯ», «Выбор методов и средств обучения в зависимости от педагогических условий обучения иностранным языкам», «Средства обучения ИЯ», «Новые технологии обучения на уроках иностранного языка».

Во втором разделе «Особенности обучения ИЯ в школе и во внеурочное время» предполагается изучение следующих тем: «Роль игры в обучении учащихся ИЯ», «Элементы страноведения на уроках ИЯ (на примере уроков английского)», «Изучаем Родину на уроках английского языка», «Международное сотрудничество с учителями и учащимися в рамках изучения иностранных языков», «Формы, методы и приёмы работы с иностранными студентами и учащимися», «Нетрадиционные уроки ИЯ», «Внеклассная работа по ИЯ в школе: Олимпиады, Кружки).

Безусловными требованиями к занятиям в рамках научно-исследовательского кружка являются:

1) единство подачи теоретических знаний и отработки практических навыков на занятиях, в которых большую роль играет активная работа студентов;

2) выполнение заданий научно-исследовательского характера (изучение

диссертационной работы (диссертация – франц. «thèse»).

Помимо теоретической подготовки докторские школы постоянно организуют специальные семинары – doctoriales, которые докторанты могут посещать в любой период обучения. Такие семинары проводятся с целью создания «академической атмосферы», а также с целью активизации общения между докторантами и бизнес-партнерами, что содействует осведомленности аспирантов об актуальности и важности своих личных и профессиональных проектов [11]. Чаще всего doctoriales проводятся в форме пресс-конференций с представителями промышленности, бизнеса, правительства и т.п. Помимо этого в зависимости от профессионализации они могут проходить в форме теоретических курсов по иностранным языкам, экономике, юриспруденции или другим направлениям, необходимых для работы над исследованием и для будущего трудоустройства докторанта [21]. Все чаще к проведению подобных семинаров приглашаются зарубежные выдающиеся исследователи. Вся информация о doctoriales рассылается докторантам заранее по электронной почте и отражается на сайте программы докторантуры.

Еще одним необходимым условием на пути получения ученой степени во Франции является участие в национальных или международных конференциях с сообщением или стендовым докладом.

Наиболее популярными научными направлениями у французских докторантов являются:

– естественные науки – ≈ 45% от общего количества докторантов,

– гуманитарные, социальные науки и филология – ≈ 34% докторантов,

– право, экономика, экономическое управление – ≈ 20 % докторантов;

– медицина – ≈ 2 % докторантов (за исключением фармацевтики и стоматологии, где процент значительно выше) [12]. Эти показатели достаточно стабильны на протяжении более десяти лет.

Одной из последних тенденций в системе подготовки научных кадров во всех развитых странах является сотрудничество с бизнесом. Так, во Франции связь с бизнесом происходит через подписание соответствующего контракта (Cifre) сроком до трех лет. В этом случае докторант должен быть зарегистрирован в университете, но содержание образовательной программы будет зависеть от тех компетенций, которые необходимы для заказчика исследования. Программа Cifre с одной стороны предоставляет крупным предприятиям доступ к передовым исследованиям, с другой, помогает докторантам получить опыт работы с точки зрения их будущей перспективы трудоустройства. В случае заключения докторского контракта Cifre, предприятие получает фиксированную ежегодную субсидию от правительства в среднем 14 000 евро и оплачивает годовой оклад (стипендию) исследователю. Так, например в 2012 г. средняя стипендия докторанта, заключившего Cifre, составляла 28 тыс. евро [9]. Но особенно важным является количество успешно защитившихся в установленный срок докторантов. Так, в 2010 году 93% докторантов, заключивших Cifre, успешно защитили свои исследования. В то время как из всех остальных докторантов только 35% успешно заканчивают исследование (получают ученую степень) в установленный срок [17].

Помимо этого, после защиты диссертации докторанты практически не испытывают затруднений в трудоустройстве: в 2008 году 96% из них нашли работу в течение года; в 2013 г. около 80% были трудоустроены в течение трех месяцев [9; 22]. Наиболее популярными научными направлениями в рамках

подготовки научных кадров осуществляет принцип мобильности докторантов и научно-педагогических работников. В подобном случае образовательную программу докторант, как правило, проходит за рубежом в университете-партнере. Например, в Докторской школе Института политических исследований (SciencesPo) университетами-партнерами являются: Гарвардская юридическая школа (Кембридж, Великобритания), юридические факультеты университетов Корнелл (США), Гетте (Германия), Киото (Япония), Турина (Италия) и др.

После поступления в Докторскую школу докторант должен совместно с научным руководителем подготовить индивидуальный план обучения, в котором будет расписан образовательный процесс: сколько и какие теоретические курсы необходимо посетить, семинары, будет ли практика и какая, а также участие в конференциях и публикация статей.

Чаще всего образовательные программы имеют три этапа обучения. На первом этапе докторантов знакомят с уставом докторской школы, университета, администрацией и научно-педагогическими работниками, образовательными курсами, этическим кодексом. Этому может быть посвящен первый семестр или даже год. После чего докторанты работают над разработкой плана научного исследования под руководством научного руководителя (руководителей). Поэтому, по сути, первый этап является организационным этапом обучения.

Второй этап посвящается теоретической подготовке, который, как правило, имеет два блока: академический (направлен на выработку компетенций, необходимых для работы с научным исследованием) и социально-профессиональный (направлен на выработку компетенций, необходимых для дальнейшего трудоустройства). В каждом из блоков докторант должен выбрать минимум по три курса. Четвертый и последующие курсы также могут быть добавлены в образовательную программу, но только по согласованию с научным руководителем [11]. Приведем пример предлагаемых курсов в Докторской школе университета Эдинбург [10]:

– в направлении подготовки «Управление»: бухгалтерский учет и контроль управления, экономика и управление здравоохранением, управление человеческими ресурсами, Инновации и предпринимательство, Логистика и Производство, Маркетинг, Исследование операций, Стратегия и управление, Информационные системы;

– в направлении подготовки «Экономика и право»: Экономика сельского хозяйства, Экономика труда, Экономика и управление здравоохранения, Государственная экономика, Пространственная экономика, экономическая география, экономика транспорта, История экономической мысли, Макроэкономика, Экономика и международные валюты, Промышленная организация, Экономическая теория, Эконометрика, Теория принятия решений;

– в направлении подготовки «Этика: Права человека»: Этика и бизнес, Этика и религия, Этика и общество, Медицинская этика и биоэтика и т.д. [10].

Докторские школы устанавливают временной минимум, который, чаще всего, соответствует 108 лекционным часам, по 54 часа на каждый из блоков [13]. Важно, что допуск к защите диссертации будет дан только после прохождения всего объема обучения.

Третий этап – диссертационный, посвящается написанию

статей, составление аннотаций, реферированных списков литературы, описание методов обучения, подходов в обучении, дидактических и методических игр), через которые студенты узнают о способах передачи знаний учащимся;

3) просмотры дидактических видеофильмов, содержащих рекомендации по методике преподавания отдельных аспектов иностранного языка, а также фильмов на английском языке, в т. ч. художественных и документальных с целью углубления знаний и уровня владения студентами иностранным языком, активное обсуждение их и подведение итогов просмотра;

4) взаимодействие с образовательными учреждениями, обеспечивающими в дальнейшем базы практик для преподавания иностранного языка;

5) подготовка к практическому применению полученных знаний и формирование практических навыков (составление конспектов пробных уроков, написание авторских статей, рефератов, докладов к научно-практическим конференциям);

6) применение творческого подхода в процессе обучения студентов и требование креативности и нестандартности в процессе выполнения заданий с их стороны.

Система занятий позволяет выявлять и формировать уровень теоретических знаний и на их основе формировать практические умения с высоким уровнем творчества. В некоторых творческих заданиях студенты работают как обучающиеся, а в некоторых – как будущие преподаватели и исследователи, тем самым они вступают в деятельность, адекватную формируемой готовности и в то же время могут представить себя на месте обучающихся, с которыми в дальнейшем будет вестись работа на уроках иностранного языка.

Цель и задачи данного научно-исследовательского кружка можно считать достигнутыми, если:

- у студентов будет выявлено и подтверждено на практике стремление к осуществлению образовательной и научно-исследовательской деятельности в дальнейшем;

- у студентов будет сформирован комплекс теоретических знаний и практических умений, направленных на осуществление научно-исследовательской и образовательной деятельности в области преподавания иностранных языков.

Первое занятие со студентами носит организационный характер. О нем сообщается за неделю, согласовывается время и аудитория. Поскольку списки составляются предварительно, на первом занятии осуществляется их уточнение. К важной информации отнесём ФИО студента, факультет (кафедра), курс, группа, контактная информация (мобильный телефон и адрес электронной почты). Проведя необходимые уточнения и познакомившись лично со всеми членами научно-исследовательского кружка, преподаватель сообщает цели, задачи, примерный план работы кружка. Далее работа ведется согласно плану.

В первом и во втором семестрах проводятся итоговые занятия, которые не сводятся к констатации фактов преподавателем (что изучено, какие цели достигнуты), а они представляют собой мини-конференции, дискуссии с участием студентов кружка и даже с приглашёнными студентами – членами других научно-исследовательских кружков вуза. Такие встречи полезны,

поскольку студенты рассказывают о своих научных достижениях. Чтение докладов и сообщений по проблематике кружка имеет характер дискуссий: аргументированных и взвешенных утверждений и диалога между руководителем научно-исследовательского кружка и его участниками.

Исследования студентов не ограничиваются курсовыми и выпускными квалификационными работами. Студенты могут готовить доклады в рамках тематики занятий научного кружка и зачитывать их на итоговых занятиях кружка в конце каждого семестра или на конференциях, симпозиумах, семинарах. При подборе тем докладов важно учитывать степень разработанности и актуальности изучаемого вопроса. Темы докладов должны быть сформулированы чётко и лаконично. В докладах студенты раскрывают актуальность, цель, проблему и пути её решения. Если студент младших курсов изъявил желание сделать доклад на одну из широко известных тем, рекомендуется освещать её в обзоре, чтобы продемонстрировать широту взглядов на проблему, продемонстрировать разнообразие в западном и отечественном подходах к тому или иному вопросу.

Согласно программе работы научного кружка, основная форма обучения – практическое занятие. Общая цель данных занятий – совершенствовать полученные теоретические знания студентов и дополнять их практическими навыками по применению данных знаний в учебно-воспитательной работе в школе и способствовать творческому развитию студентов через организацию практических занятий. Каждое практическое занятие рассчитано на 2 академических часа. Во время занятий студенты работают в парах, в группах по 4 человека и индивидуально. Под руководством преподавателя студенты осуществляют различные виды моделирования, изучают и анализируют реальные документы и программы. Помимо практической и аналитической работы в аудитории в рамках работы кружка используются: просмотры видеофильмов, посещение занятий в вузе и уроков в школе, самостоятельная работа студентов в библиотеке.

При работе в рамках кружка предполагалось, что студенты по каждой теме выполняют ряд творческих заданий. Так, при изучении темы «Многообразие методов обучения иностранному языку» студентам предлагается продемонстрировать творческий подход в разрешении некоторых заданий по методике преподавания иностранных языков:

1. Проанализируйте методы обучения иностранным языкам. Попробуйте их сгруппировать. Какие характерные черты или признаки метода будут браться за основу? Как можно назвать эти группы? Назовите и аргументируйте наиболее эффективные методы при работе с учащимися различных возрастных групп.

2. Проанализируйте ряд методов одной из групп методов обучения иностранным языкам (например, коммуникативные). Выделите общее и отличное в них. Создайте схему, согласно которой можно легче запомнить характерные признаки каждого из рассмотренных методов.

3. Проанализируйте конспект урока иностранного языка (воспользуйтесь конспектом урока в школе из периодической печати, например, журнал «Иностранные языки в школе»). Какие методы применяет учитель? Какими методами можно разнообразить данный урок? Использовали бы вы его в работе с учащимися в школе или на практике? Почему?

Помимо всего прочего, на занятиях данного научно-исследовательского

фундаментальных исследований, координирует деятельность на национальном уровне; персонал около 30 тысяч сотрудников [3];

– Институт науки и техники для транспорта, территориального планирования, развития сетей (The French institute of science and technology for transport, spatial planning, development and networks – IFSTTAR), специализируется в области транспорта, инфраструктуры, стихийных бедствий; персонал около 1200 сотрудников [20];

– Национальный институт демографических исследований (The French National Institute for Demographic Studies – INED), исследует демографию мира, в частности Европы и Франции на основе истории, географии, социологии, антропологии, экономики, биологии и эпидемиологии [16];

– Национальный институт сельскохозяйственных исследований (The French national institute for agricultural research – INRA), специализируется в экономических и социальных исследованиях в области продовольствия, сельского хозяйства и окружающей среды. Ежегодно в INRA проводится около 2 тыс. исследований, в которых принимают участие более 8 тыс. сотрудников [5];

– Национальный исследовательский институт (Institut national de recherche en informatique et en automatique – INRIA) специализируется в области информатики, теории управления и прикладной математики; в состав INRIA входит 8 исследовательских центров, 1300 исследователей [15].

Основным требованием для поступления в Докторскую школу Франции, как и в большинстве европейских стран, является наличие степени магистра в соответствии с трехцикличной моделью Бакалавриат-Магистратура-Докторантура. При этом особенностью Франции является то, что работа с потенциальными докторантами начинается до поступления на третий цикл. Для претендентов проводятся подготовительные курсы, семинары и собеседования, на основе чего и происходит выбор научного руководителя и темы исследования. Только после этого кандидата могут рекомендовать для поступления в Докторскую школу. При этом одной из последних тенденций при поступлении на третий цикл высшего образования является необходимость указать, как будет оплачиваться процесс обучения в Докторской школе.

Выбор научного руководителя также имеет свои особенности. Так, руководителем может стать только профессор с дипломом Habilitation à diriger des recherches – HDR. Для получения такого диплома необходимо пройти определенный конкурс. Предметом оценивания является вся работа ученого в целом, включая научные публикации, педагогическую деятельность, издание учебных и учебно-методических пособий, участие в международных научных конференция, руководство научными проектами [14]. Хабилитация не является отдельной ученой степенью, а своеобразным уточнением докторской степени. Вместе с тем, хабилитация является важным условием для тех, кто хочет стать профессором высшего учебного заведения.

Вместе с тем, тенденцией является проведение совместного исследования между университетами и, соответственно, совместное научное руководство. В таком случае, первым университетом является французский университет, а вторым может быть зарубежный университет. Соглашение между этими университетами определяет порядок приема докторантов, продолжительность подготовки в каждом учреждении, язык, на котором будет написана диссертация, а также процедура оценки, защиты и подтверждение ученой степени этих двух учреждений [21]. Таким способом французская система

во Франции, которой удается гармонично сочетать национальные традиции и современные европейские требования к системе подготовки молодых исследователей.

Изложение основного материала статьи. Подготовка научных кадров во Франции в основном осуществляется в Докторских школах (Ecole Doctorale) университетов или высших школ. В 2015 г. во Франции насчитывалось более 300 Докторских школ с профессорско-преподавательским составом в количестве 62 000 человек и более чем 1200 научных лабораторий [1]. Каждая Докторская школа имеет свой рейтинг: A+, как наивысший уровень, A, A-, B+, B, B- – как самый низкий. Открытие Докторских школ согласуется с Министерством высшего образования и научных исследований (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) и оформляется специальным контрактом [19]. Несмотря на то, что Докторские школы имеют определенную автономию. Но в условиях централизованного управления Министерство высшего образования и научных исследований проводит процедуру проверку качества подготовки научных кадров. Подобный контроль осуществляется, как правило, один раз в четыре года, на основании чего Докторские школы получают финансирование из государственных средств, право реализации докторских программ и присуждения ученых степеней государственного образца. Основными критериями для заключения (или продления) контракта являются связь научного проекта докторской школы с долговременными стратегическими планами университета, качество научных исследований докторской школы и трудоустройство ее выпускников [4]. Кроме того, на законодательном уровне прописаны процедура поступления в Докторские школы, организация обучения и процесс защиты диссертации (Постановление Министерства образования «О докторантуре», 2006 г.) [7].

Все Докторские школы Франции имеют тематический характер и реализуют собственный научный проект, который соответствует стратегическому плану развития университета. К примеру, Докторская школа Париж Декарт проводит набор докторантов по следующим научным направлениям [6]: «Клеточная и молекулярная биология, иммунология, инфекционные заболевания генетики, неврология, физиология, патофизиология и репродукция старения», «Культура. Люди. Общество» (проводит исследования по социологии, демографии, антропологии, образования, науки, филологии, философии и эпистемология науки), «Познание и поведение человека», «Юридические, политические, экономические и управленческие науки», «Медицина, токсикология, химия», «Компьютеры, телекоммуникация, электроника», «Гематология, Онкогенез и Биотерапия», «Высшая школа математических наук», «Спортивная наука, двигательные навыки» [18].

Несмотря на то, что университет остается доминирующим институтом, где осуществляется подготовка научных кадров, в современных условиях наблюдается устойчивая тенденция к смещению данного вопроса в сторону научно-исследовательских организаций. Но и в этом случае, докторант должен быть зарегистрирован в университете. Например, во Франции наиболее популярными научно-исследовательскими организациями, где осуществляется подготовка научных кадров, являются:

– Национальный центр научных исследований (Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS), специализируется в области прикладных и

кружка необходимо научить студентов работать с учебниками и справочной литературой, правильно оформлять библиографию, уметь отличать по библиографическому описанию журнальную статью от учебного пособия и пр.

Важно не забывать о ведущей роли преподавателя, как в период работы кружка, так и на итоговых занятиях. Несмотря на то, что основная часть итогового занятий посвящается чтению студентами своего доклада, педагог способствует активному слушанию докладов другими участниками кружка, регулирует данный процесс, подтверждает некоторые аксиомы и применяет приёмы дискуссии. Особо интересны доклады, посвященные истории вопроса преподавания иностранных языков в мире.

Кроме того, итоговое занятие можно построить в виде деловой игры или викторины, основываясь на знаниях, полученных в период работы кружка. Игра может проходить между двумя командами, состоящих из студентов, посещающих научно-исследовательский кружок. Им раздаются по несколько заданий, содержащие вопросы по категориальному аппарату, по историческим данным, заданиям в области изучения хронологии и персоналий, педагогические задачи, задания творческого характера, связанные с методикой преподавания иностранных языков в школе. Задания можно усложнять или давать часть заданий заранее, чтобы на итоговое занятие студенты пришли уже подготовленными, особенно это касается творческих и поисковых заданий.

Кроме такого рода обобщающего занятия, руководитель научно-исследовательского кружка может подготовить ряд вопросов для итоговой беседы. Они, с одной стороны, стимулируют мышление студента, с другой – актуализируют полученные ранее знания. Примерными вопросами могут быть следующие: What are the main aims of Teaching Methods? What scholar disciplines have links with Teaching Methods? Give definitions of method, approach and technique. What term is the broadest of the three? What are the aims and characteristic features of Cognitive approach? Which teaching method do you, as a learner, have most experience with? Which teaching method would you, as a teacher, feel more comfortable with? Characterize the contemporary teaching methods. What is your attitude to the dilemma of fluency vs. accuracy? What are the impediments in learning grammar? What is your idea of the best way of learning English pronunciation? Describe the main techniques of teaching foreign language vocabulary. What are the essential factors in a curriculum design?

Результаты работы в научном кружке отражаются в:

- написании рефератов по различным аспектам методики преподавания иностранных языков;
- публикации тезисов и статей по проблемам, рассматриваемым в рамках работы научного кружка;
- разработке и защите научно-исследовательской исследовательской работы;
-накоплении материалов для студенческих портфолио;
- участии студентов в научно–практических, Всероссийских и международных конференциях;
- участии студентов в региональных и Всероссийских научных олимпиадах, проектах и конкурсах научно-исследовательских работ.

Помимо заседания научно-исследовательского кружка рекомендуется проводить совместные заседания научно-исследовательских кружков института или академии с целью демонстрации достигнутых результатов

участникам других кружков и научных сообществ.

Выводы. Научно-исследовательский кружок в высших образовательных учреждениях выступает одной из форм формирования соответствующих направлению подготовки компетенций, стимулирует исследовательскую деятельность и углубляет знания студентов в рамках определённой дисциплины, формирует научное мышление, расширяя образовательный опыт через приобщение к исследовательской деятельности кафедры.

Привлекая будущих учителей иностранных языков к работе в научно-исследовательском кружке «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе», мы сможем способствовать расширению творческого потенциала будущего учителя и совершенствовать его профессиональную готовность к практической работе в школе в учебное и внеурочное время.

Литература:

1. Брызгалова, С. И. Обобщение массового опыта организации исследовательской деятельности студентов педагогических вузов /С. И. Брызгалова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2006. – № 11. –С. 57-64.

2. Вохминцева, Л. В. Роль учебно-исследовательской работ студентов в современном образовательном мире / Л. В. Вохминцева, В. И. Шарапов // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 5. – С. 41.

3. Федеральный государственный образовательного стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата). Квалификация: Академический бакалавр. – М., 2013. – 22 с.

4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. – М., 2012. – 404 с.

Педагогика

УДК: 37.091

кандидат педагогических наук Пулина Анжелика Анатольевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается научно-педагогический феномен профессиональной мобильности педагога как важнейшего условия его профессионального развития, исследуются актуальность, виды, структура и содержание профессиональной мобильности педагога, обосновывается ключевая роль данного феномена в условиях модернизации российской системы образования и развития современного информационного общества.

Ключевые слова: мобильность, социальная и профессиональная мобильность, профессиональное развитие, профессиональное образование.

Annotation. The science and pedagogic phenomenon of professional mobility is considered in the article. Also it gives some research materials about the relevance,

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Скоробогатова Мария Ростиславовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ВО ФРАНЦИИ

Аннотация. Образовательные программы подготовки научных кадров во Франции развиваются согласно принципам Европейского пространства высшего образования: являются третьим циклом после бакалавриата и магистратуры, длятся три года (согласно формуле 3+2+3), междисциплинарны, имеют международную направленность и ориентированы на выработку как академических, так и профессиональных компетенций. Образовательная программа имеет три этапа: первый – организационный, второй – образовательный и третий – диссертационный.

Ключевые слова. Подготовка научных кадров, докторское образование, высшее образование во Франции.

Annotation. Educational programs of research training in France, developed according to the principles of the European Higher Education: is the third cycle after the undergraduate and graduate programs, lasting three years (according to the formula 3 + 2 + 3), interdisciplinary, have an international focus and are focused on the development of both academic and professional competencies. The educational program has three stages: the first - the organizational, the second - and third educational - dissertation.

Keywords. Training of scientists, doctoral education, higher education in France.

Введение. Система подготовки научных кадров во Франции развивается согласно принципам Европейского пространства высшего образования. Так, подготовка научных кадров является третьим циклом высшего образования, длится три года, обязательно включает в себя образовательный компонент, который, в свою очередь, является интегрированным, направлен международную мобильность, работу в команде научных исследователей. Вместе с тем, Франция, осознав важность качества подготовки научных кадров, стремится занять в данной проблеме лидирующие позиции. Ежегодно во Франции выпускается примерно 14 тысяч докторантов (аналог российских аспирантов), защитивших диссертацию и получивших ученую степень доктора наук (PhD, doctorat). Для сравнения, в Германии этот показатель равен 25 тысячам, в Великобритании – 23 тысячам. Россия также находится на пути выработки собственного стратегического пути развития высшего образования. Поэтому исследование зарубежного опыта и особенностей развития систем подготовки научных кадров является необходимым условием.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определить особенности образовательных программ системы подготовки научных кадров

школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость эстетического воспитания в становлении общей духовной картины внутреннего мира каждого школьника как личности. С другой, отмечая “огромное воздействие музыкального искусства на ребенка, способность его без лишней дидактичности ввести детскую душу в огромный мир общечеловеческих ценностей, через развитие фантазии, воображения, творчества повлиять становление духовного мира личности, подвергают сомнению исторически сложившееся отношение к искусству как средству нравственного воспитания. Однако воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Важно понимание урока музыки в воспитании эстетической культуры учащихся как наиболее воздействующего на сферу нравственных, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования школьников. Поэтому в современной школе духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. - 320 с.

2. Коротаева Е.В. Качество подготовки будущего педагога [Текст]. Коротаева Е.В. // журнал «Педагогика», № 9, 2006

3. Михайличенко О. В., Основы общей и музыкальной педагогики: теория и история: учебное пособие (двуязычное) — Сумы: Козацький вал, 2009. - 211

4. Огородников ИТ. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. М.: АПН СССР, 1969. - 48 с.136.0лпорт Г. Основы процесса индивидуального и коллективного развития. -М.: Высшая школа, 1972. 210 с.

5. Ражников В.Г., Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М., 1989.

types, structure and content of the professional mobility of teachers, examines settles the key role of this phenomenon in the modernization of the Russian education system and development of a modern information society.

Keywords: mobility, social and professional mobility, professional development, professional education.

Введение. Высокий динамизм развития современного общества, очень короткий жизненный цикл новых высокотехнологичных отраслей промышленности, смена не просто отдельных технологий, но целых семейств технологий предполагает столь же быстрое осознание потребности в новых специалистах, модернизацию существующих моделей подготовки кадров. Один из подходов строится на форсайт-исследованиях, когда следуя общей логике развития отраслей, опираясь на новейшие разработки, становится возможным предсказание потребностей различных отраслей в специалистах с определенным набором компетенций.

Актуальность данных исследований обусловлена, прежде всего, тем, что технологические сдвиги влекут за собой изменение способов управления в экономике, государство инициирует создание современной экономики знаний в условиях глобальной конкуренции за рынки и квалифицированных специалистов. Все эти факторы требуют определенных изменений содержания и форматов подготовки специалистов и устранение отставания отечественных систем высшего и среднего профессионального образования от общемировых стандартов. Развитие образовательной системы в рамках реактивной парадигмы становится невозможным. Сегодня необходимо стремиться к тому, чтобы вузы и предприятия совместно вырабатывали позицию о том, кого готовить и какие компетенции будут востребованы через пять или десять лет, что сможет обеспечить только проактивная парадигма профессионального образования.

Целью данной статьи является определение актуальности, структуры, содержания понятия профессиональная мобильность, его роли в процессе профессионального развития современного педагога в условиях модернизации российской системы образования.

Масштабное исследование «Форсайт Компетенций 2030» проведенное Агентством стратегических инициатив позволило выявить технологические изменения, социальные и экономические процессы, влияющие на структуру рабочих задач, предложить отраслевые «карты будущего» для выявления спроса на новые компетенции и выстраивания образов новых профессий. Результаты исследования были собраны в «Атлас новых профессий» [1].

Разработчики отметили несколько особенностей развития образовательной отрасли, которая традиционно считается крайне консервативной сферой, но в связи с приходом новых информационных и коммуникационных технологий начинает претерпевать сильные изменения: применение инструментов обучения с привлечением информационных технологий (онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, игровые онлайн-миры и др.); применение инструментов, позволяющих развивать когнитивные навыки и осваивать продуктивные состояния сознания; индивидуализация образования, когда содержание и процесс обучения подстроены под запросы учащегося и его индивидуальные особенности (скорость обучения, предпочтение формы обучения и др.); изменение роли учителя, появление

новых профессий (модератор, разработчик образовательных траекторий, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн платформы, ментор стартапов, игромастер, игропедагог, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания и др.).

Образование, особенно для студентов и взрослых, предметно и практико-ориентированно, в центре - реальные проекты обучающихся, в том числе их стартапы. Образование перестает быть этапом в начале самостоятельной жизни, а становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни [2].

В процессе профессиональной подготовки кроме внутриотраслевых компетенций, позволяющих работать в одной отрасли, обязательной становится кросс-отраслевая специализация – набор знаний, навыков и умений, дающий возможность найти работу в разных отраслях и на стыке отраслей.

Однако, особый интерес для нас представляют надпрофессиональные компетенции – универсальные, позволяющие специалисту повысить эффективность собственной профессиональной деятельности в своей отрасли и дающие возможность для профессионального развития, сохранения востребованности (системное мышление, навыки межотраслевой коммуникации, умение управлять проектами и процессами, программирование ИТ-решений, клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя, мультиязычность и мультикультурность, умение работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем), способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса [1]. Именно надпрофессиональные компетенции могут быть рассмотрены как составляющие профессионального развития и основа всех видов мобильности специалиста.

Изложение основного материала статьи. Понятие мобильность было введено социологами для обозначения явлений, характеризующих подвижность, способность к быстрому передвижению, действию, перемещения, передвижения социальных групп и отдельных людей внутри социальной структуры общества (социальная мобильность).

Категория мобильность выражает тенденцию в деятельности, направленную на удовлетворение растущих материальных и духовных потребностей, стремление достичь гармонии со всем окружающим миром и самим собой как частью этого мира [8]. Профессиональная мобильность понимается исследователями как разновидность социальной мобильности и заключается в перемещении индивида или профессиональной группы в социально-профессиональной структуре общества с изменением или без изменения социального статуса.

Социальная мобильность является важной характеристикой динамичности развития общества и понимается как перемещение индивида или группы по ступенькам социальной лестницы (П.А.Сорокин). Степень социальной мобильности часто используется как показатель степени открытости и подвижности общества. П.А.Сорокиным, одним из родоначальников теории социальной мобильности для обозначения перемещений, изменений внутри социального пространства еще в конце 1920-х гг. применялось понятие

Единство, взаимодействие и взаимосвязь всей системы подготовки учителя музыки с разносторонней деятельностью музыканта-педагога в школе – основной путь совершенствования профессиональных качеств учителя национальной школы. Поиски нового содержания и форм единства школы и профессиональной подготовки учителя музыки, как показали исследования плодотворны на следующих направлениях:

– разработка научно-теоретической и методической концепции личности педагога-музыканта;

– активная исполнительская практика студентов факультета в школе;

– развитие специалиста в системе «школа – вуз – школа»;

– совместная учебно-педагогическая и методическая работа вуза и школы [5, с. 68].

Выводы. Процесс подготовки учителя музыки бесконечно широк и многогранен. Решение проблемы подготовки учителя музыки для национальной школы имеет большое научное и социальное значение. Профессия учителя-музыканта — весьма сложная и многогранная, требующая умений в различных видах музыкальной деятельности. Многое в профессии учителя музыки зависит от того, какой из студента получается педагог как специалист.

Для достижения этой цели и укрепления профессиональной направленности в деятельности будущего учителя музыки одним из важнейших путей является воспитание у студентов любви к музыке и к детям, к своему предмету через осознание сущности искусства, природы музыки, характера ее исполнения, важности ее общественной миссии. Следовательно, будущий учитель музыки должен сразу выработать достаточно ясное и полное представление о тех профессионально-педагогических задачах, которые ему предстоит решать.

Поэтому работу со студентами необходимо строить с учетом региональных особенностей; использования разнообразных творческих заданий, ведущих к выработке более разносторонних знаний, навыков и умений; воспитания любви и увлеченности самим процессом обучения, предполагающим передачу творческого результата труда и опыта другому.

Профессия учителя музыки теснейшим образом связана с проявлением и развитием его способностей. Поскольку музыкально-педагогическая деятельность представляет собой нерасторжимое единство педагогики и музыкального искусства, ее осуществление требует как общепедагогических, так и специальных способностей, целесообразная зависимость между которыми устанавливается лишь при педагогической направленности личности учителя музыки.

Научно обоснованный процесс формирования музыкально-эстетической культуры учащихся на уроках музыки предполагает соблюдение учителем следующих принципов: единство обучения и воспитания; научность и сознательность в обучении; связь обучения с жизнью; доступность и наглядность обучения; прочность усвоенных знаний, умений и навыков; индивидуальный подход и единство эмоционального и сознательного. Последний принцип играет в музыкальном воспитании особо важную роль. Сила воздействия музыки в ее яркой эмоциональности. Эмоциональная отзывчивость на музыку является центром музыкальности.

В современной педагогической науке нравственное воспитание

выпускниками [3, с. 70].

Однако на практике овладение учительской специальностью в определенной степени осложняется не всегда ясным представлением о предстоящей педагогической деятельности, неумением использовать приобретенные теоретические знания и практические умения, недостаточной психологической и профессиональной готовностью к работе в школе.

Необходимо отметить, что процесс подготовки учителей музыки в классе дирижирования, общего фортепиано, вокала на факультете «Музыкальное искусство» Крымского инженерного педагогического университета, происходит с достаточным учетом влияния национального крымскотатарского музыкального фольклора, использование которого способствует активизации такой работы. Подтверждением этому является анализ практики, который в данном аспекте мы проводили по двум параметрам: а) наличие нотной и методической литературы по инструменту; б) применение ее в учебном процессе.

И если национальные произведения звучат в исполнении студентов-дирижеров, то цельная, стройная методика их обучения, исходя из собственных народных основ, пока отсутствует.

Все вышесказанное поставило нас перед необходимостью поиска и исследования новых подходов в профессиональной подготовке музыканта-педагога-дирижера для общеобразовательных школ Республики Крым.

Мы считаем, что в такой подготовке необходима дифференциация методов обучения с учетом национальных эстетических концепций, традиций и стилей народной музыки, а также привлечение музыкального материала разных национальностей и всей мировой музыкальной культуры.

Поэтому можно говорить о необходимости детального исследования процесса подготовки учителя музыки для национальных школ республики, которые стали объектом целенаправленного изучения впервые.

Мы считаем, что оптимизация этого процесса может идти по нескольким путям:

1) конкретизация и осмысление целевых установок на предстоящий вид деятельности;

2) активизация творческого потенциала, которая происходит через оживление накопленного музыкально-слухового опыта и умения использовать его в своей работе;

3) выработка системы профессионально-исполнительских качеств, учитывающих специфику национальной школы;

4) корректировка содержания и форм проверки вузовского обучения в классе дирижирования [4, с. 113].

Творческое становление учителя музыки начинается на факультете искусств. Вузовский педагогический коллектив не просто передает знания, умения, навыки будущим учителям. Он призван формировать их основные личностные качества: мировоззрение, волю, мышление, вкусы, убеждения. Молодых учителей важно не только приобщить к достижениям современного музыкального искусства, к народной музыке, но и подготовить к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность, или, иначе говоря, сформировать их музыкально-эстетическую и музыкально-педагогическую культуру [5, с. 45].

«социальная мобильность» как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» [6, с. 373]. Автором было выделено два типа социальной мобильности: горизонтальная и вертикальная.

Горизонтальная социальная мобильность — это переход индивида или социального объекта от одной социальной позиции к другой, лежащей на том же уровне, например переход индивида из одной семьи в другую, из одной религиозной группы в другую, а также смена места жительства. Во всех этих случаях индивид не меняет социального слой, к которому он принадлежит, или социального статуса. Но наиболее важным процессом является вертикальная социальная мобильность, представляющая собой совокупность взаимодействий, способствующих переходу индивида или социального объекта из одного социального слоя в другой, например, служебное повышение (профессиональная вертикальная мобильность), существенное улучшение благосостояния (экономическая вертикальная мобильность) или переход в более высокий социальный слой, на другой уровень власти (политическая вертикальная мобильность) [6].

Профессиональная мобильность рассматривается как одна из самозначимых составляющих социальной мобильности. Сегодня в самом общем смысле под профессиональной мобильностью понимается изменение трудовой позиции, или ранга работника, обусловленное переменой места работы или профессии [8].

Профессиональная мобильность рядом авторов (А. И. Архангельский, А.И.Ковалёва) рассматривается как карьерный лифт с множеством вариаций для самореализации, что требует определённых уточнений относительно эволюции профессиональных качеств личности. Несомненно, профессиональная мобильность связана с содержанием совокупности приобретенных личностью на всех уровнях образования знаний, умений, навыков, развитием способностей и социальных качеств личности, необходимых в профессиональной деятельности и обусловлена функциональными изменениями содержания труда, качественными изменениями в рабочей силе, исчезновением ряда старых и появлением новых профессий. Огромное значение имеет личностный потенциал человека, его способность реализовывать знания, умения, навыки в различных видах деятельности, овладевать новыми профессиональными компетенциями [2].

А.И. Ковалёва отмечает, что высшую профессиональную мобильность проявляют работники, обладающие гибкостью и способностью адаптироваться к изменениям в тех или иных сферах трудовой деятельности, самостоятельно получить необходимые знания, развивать творческое мышление и мотивацию к постоянному профессиональному самосовершенствованию [5].

Наиболее интенсивному профессиональному перемещению профессиональных групп и отдельных индивидов способствуют различные факторы и каналы профессиональной мобильности. Факторами групповой профессиональной мобильности могут выступать социальные реформы, революции, войны, научно-технический прогресс, развитие информационных технологий, структурные и институциональные изменения в экономике, система профессионального образования. Прослеживается закономерность, имеющая практически универсальный характер: чем выше образовательный

потенциал, тем выше экономическая активность, больше занятость, ниже безработица.

Важнейшим каналом профессиональной мобильности является образование. Целенаправленное исследование проблем мобильности в педагогике началось сравнительно недавно, во второй половине XX в., хотя было введено в научный оборот почти на сто лет ранее.

Отмечая тесную связь проблемы модернизации всех уровней современного российского образования с вопросами профессиональной мобильности педагога, потенциалом его профессионального и личностного развития как участника и организатора личностно-развивающего взаимодействия в социально-образовательной среде, необходимо подчеркнуть, что деятельность учителя является отправной точкой подготовки специалиста, способного в будущем гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда, умеющего анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности.

Систематическое подкрепление, усовершенствование и расширение спектра знаний, развитие личных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения обязанностей на протяжении всей трудовой деятельности сотрудника специалисты называют профессиональным развитием. Указывая на то, что профессиональное развитие должно стать не обязанностью или формальностью, а образом мышления, полезной привычкой. С точки зрения общественных интересов, профессиональное развитие человека можно также рассматривать как один из пунктов кодекса профессиональной этики: человек, не работающий над собой, не может быть признан профессионалом [7]. Одним из необходимых условий профессионального развития педагога является его профессиональная мобильность.

Результаты форсайт исследований в сфере бизнеса и государственного управления по прогнозированию развития отдельных отраслей, регионов и страны подтверждают вывод о том, что подготовка социально, культурно, профессионально мобильных граждан становится одной из главных целей образования, и требует кардинального пересмотра технологий образования, ведь старый опыт в новых условиях может оказаться не только бесполезным, но даже вредным.

Научно-педагогические исследования профессиональной мобильности педагогов приобретают особую актуальность в условиях переориентации всего образования на подготовку мобильных членов общества, а не только профессиональных кадров. Многие исследователи отмечают, что профессиональная мобильность педагога служит важнейшим качеством, определяющим приоритетную, опережающую функцию образования.

Особая роль принадлежит дополнительному профессиональному образованию педагогических работников как фактору отражающему потребность педагогов в самореализации в процессе профессиональной деятельности, способствующему его самосовершенствованию, улучшению социального положения, общественному признанию роли педагога. В работах О. М. Белоцерковского, Б. С. Гершунского, В. Г. Громова, А. А. Макарени, С.С.Фролова, Г. П. Щедровицкого и др. обозначены многие важные аспекты

работ, посвященных процессу обучения – Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, М. А. Данилов, Л. В. Занков, Л. Клинберг, И. Я. Лернер, Д. П. Мансфельд, М. И. Махмутов и др. Общие положения о музыкально-педагогической науке и практики преподавания музыки в школе, подготовка соответствующих специалистов в вузе представлены в работах О. А. Апраксиной, Н. Л. Гродзенской. В научной и методической литературе достаточно полно отражены вопросы преподавания музыки в школе Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский, Ю. Б. Алиев. Стали появляться варианты программ по музыке с учетом национальных особенностей и личностно-ориентированного подхода к обучению детей С. Я. Мамбетов, З. А. Алиева, Л. П. Измайлова, В. В. Баскаков, Д. Е. Огородников, О. А. Рамазан. В Республике Крым эстетические, музыкальные и педагогические проблемы исследовали Г. Р. Туймова, З. А. Алиева, Р. З. Комурджи. Г. Р. Мамбетова.

Мы же рассматриваем процесс подготовки студентов будущих учителей музыки на факультете «Музыкальное искусство» под иным углом зрения, а именно, в плане применения усвоенных в вузе знаний, умений и навыков в конкретной обстановке крымского региона.

Изложение основного материала статьи. Согласно концепции профессионально-деятельностной подготовки учителей ее содержание должно соответствовать следующим принципам:

– профессионально-деятельностному — определяться системой знаний и умений, необходимых для решения учебно-воспитательных задач;

– педагогизации — отвечать содержанию школьного обучения (при преобладании глубины изучения материала в вузе в той мере, в какой это необходимо для лучшего обучения учащихся. Сам же процесс обучения в вузе должен стать образцом организации занятий в школе, естественно с учетом ее специфики;

– личностному – представлять систему формирования целостной личности учителя как педагогического мыслителя и гуманиста, овладевшего педагогической техникой, способствовать его индивидуально-творческому развитию;

– единство теоретической и практической подготовки;

– опоры педагогической подготовка на психологические знания;

– последовательной реализации дидактической теории в методических курсах;

– опережающего распространения передового новаторского опыта — аккумулировать в психолого-педагогических дисциплинах, в методиках преподавания опыт и идеи учителей-новаторов;

– стимулирования исследовательской деятельности студентов в русле профессионально-педагогической подготовки (особенно в процессе практики), психолого-педагогической, методической подготовки студентов;

– активности и самовоспитания — строится на понимании профессионального роста студентов как самодвижения, определяемого внутренними движущими силами личности, самостоятельной работой по овладению знаниями и формированию профессиональных качеств;

– непрерывности педагогического образования — включать в себя профессиональную ориентацию, непосредственную педагогическую подготовку и отбор, послевузовское творческое сотрудничество с

позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным». Требования к качеству образования представлены его основными задачами: подготовка квалифицированных работников, формирование сознательных и активных граждан, принимающих общественные ценности; формирование и обогащение творческого потенциала и духовного мира человека; гармонизация интересов личности и общества [2].

Музыкальное воспитание подрастающего поколения во многом зависят от того, насколько полноценно оно протекает в школе, что, в свою очередь, обусловлено качеством подготовки и работающих в них учителей-музыкантов. Такую подготовку осуществляют, в основном, музыкально-педагогические факультеты педвузов. В Республике Крым на сегодняшний день такую подготовку осуществляет Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Крымский инженерно педагогический университет», а именно кафедра «Музыкальное искусство». Количество выпускников в них с каждым годом увеличивается, однако школы все еще испытывают большую потребность в кадрах учителей музыки, умеющих работать на высоком профессиональном уровне. Решение проблемы подготовки учителя музыки для национальной крымскотатарской школы имеет большое научное и социальное значение. Профессия учителя-музыканта – весьма сложная и многогранная, требующая умений в различных видах музыкальной деятельности, это игра на инструменте (фортепиано, баян) рассматривается как средство достижения цели. Многое в профессии учителя музыки зависит от того, какой из студента получается педагог как специалист.

Для достижения этой цели и укрепления профессиональной направленности в деятельности будущего учителя музыки одним из важнейших путей является воспитание у студентов музыкально-педагогического факультета любви к музыке и к детям, к своему предмету через осознание сущности искусства, природы музыки, характера ее исполнения, важности ее общественной миссии. Следовательно, будущий учитель музыки должен сразу выработать достаточно ясное и полное представление о тех профессионально-педагогических задачах, которые ему предстоит решать.

Формулировка цели статьи и задач. Цель и задачи статьи заключаются в определении сущности понятия подготовки будущих учителей музыки в общеобразовательных школах при помощи учета специфики работы учителя музыки национальной школы, а также возможность и необходимость научно обоснованного построения музыкально-педагогической подготовки учителей с учетом ее национальных особенностей. Следовательно, актуальность темы обусловлена: потребностью национальных школ Республики Крым в кадрах высококвалифицированных учителей музыки, что, в свою очередь, выдвигает проблему повышения уровня подготовки специалистов в педагогическом вузе; сложностью специфических проблем музыкально-педагогической работы в общеобразовательных школах региона, обусловленных многонациональным составом контингента учащихся, и недостаточной степенью их осознания студентами.

Анализ специальной литературы, а также изучение школьной и вузовской практики свидетельствуют о том, что данная область музыкально-педагогической деятельности исследована недостаточно.

В отечественной и зарубежной педагогике имеется достаточно много

подготовки профессионально и социально мобильных педагогических кадров.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012г. в десятой главе посвящённой дополнительному образованию, в 76 статье о дополнительном профессиональном образовании определены нормативно-правовые основания повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Процесс повышения квалификации направлен на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [9, с. 123]. Таким образом, повышение квалификации является необходимым условием осуществления профессиональной педагогической деятельности, горизонтальной профессиональной мобильности современного педагога.

Профессиональная переподготовка педагогов направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации [9, с. 123]. Важнейшей особенностью является то что, новый вид деятельности или новая квалификация связана с педагогической деятельностью и может рассматриваться как горизонтальная профессиональная мобильность, а возрастает лишь амплитуда изменения квалификации.

В одном из первых обстоятельных исследований в этой области, осуществленном Ю. И. Калиновским, педагогическая мобильность представлена как «способность личности (педагога, менеджера образования) организовать содеятельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией, партнерами, представителями социума) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культур» [4].

Исследователь предлагает рассматривать педагогическую мобильность в двух видах – вертикальном и горизонтальном [4, с. 154]. Вертикальная педагогическая мобильность, которая представляет собой движение по административной лестнице в сфере образования, совпадает с социальной и невозможна, по мнению автора, без таких качеств, как гибкость, дивергентность, конвергентность, способность рассуждать, рефлексировать, принимать и понимать позицию других, воспринимать, создавать новации, обладать широтой познавательных потребностей.

Горизонтальная педагогическая мобильность понимается как «движение по повышению профессионального мастерства, признанное и оцененное социумом», т. е. сопровождающееся определенными установленными социально-статусными показателями (учитель первой, второй или высшей категории, победитель конкурса «Учитель года» и т. д.).

В целом, соглашаясь с трактовкой Ю. И. Калиновского, будем считать педагогическую мобильность интегративной характеристикой, включающей все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации педагога в социуме, культуре и профессиональной деятельности, для профессионального и личностного развития.

Важнейшей особенностью современного информационного общества является быстрое обновление знаний, появление новых источников информации, изменение форм образования. Свободный доступ к информации

и образовательным ресурсам, горизонтальная мобильность педагога в данных условиях может быть рассмотрена как возможность войти в тематические сообщества, а не только профессиональные, появление реальных возможностей построения открытой образовательной системы, позволяющей каждому человеку выбрать свою собственную траекторию обучения в течение всей жизни.

Горизонтальная профессиональная мобильность современного педагога рассматривается нами не только как готовность к движению по повышению профессионального мастерства, признанное и оцененное социумом (установление первой или высшей категории, победа в профессиональном конкурсе и др.) и профессиональная переподготовка с целью приобретения новой педагогической квалификации, но и «виртуальная» профессиональная деятельность в информационной сети по повышению профессионального уровня в наиболее интересных, личностно значимых областях, связанных с педагогической деятельностью.

Вертикальная профессиональная мобильность современного педагога представляет собой его готовность к продвижению по административной лестнице в образовательной организации или в сфере образования. Однако в условиях современного информационного общества к вертикальной профессиональной мобильности педагога мы относим и изменение его «статуса» в сетевом профессиональном сообществе. Последнее время наблюдается появление достаточно многочисленной социальной группы «профессиональных любителей» (Pro-Am), основной движущей силой деятельности, которых является не обеспечение своего существования, а реализация собственного потенциала в деле, которое привлекает. Характеризуя представителей данной социальной группы, можно отметить, что в своей деятельности они руководствуются профессиональными стандартами, часто имеют соответствующие сертификаты профессиональных и полупрофессиональных сообществ, неглубоко зная теорию вопроса, интуитивно стремятся к новому, применяемому в реальных условиях, обладают возможностью контроля своей деятельности, достаточно высоким уровнем мотивации и рефлексии. Исследователи отмечают, что средний возраст представителей этой группы 35-54 года, а вовлеченность в любимую деятельность улучшает психологическое и физическое здоровье, качество и продолжительность жизни, повышает жизнеспособность и застрахованность при сбоях в функционировании профессионального сообщества.

Существует прямая зависимость между инвестируемыми усилиями и уровнем удовлетворения результатом. В отличие от закрытых профессиональных сообществ, сообщества «любителей-профессионалов» информационно открыты, мобильны и олицетворяют идею нетворкинга (networking – установление контактов, налаживание связей), активно задействуют глобальные информационные системы, занимая нишу квазипрофессионала (полупрофессионала), а своими идеями, инновациями, моделями организации и управления они создают неповторимый облик общества. Развиваясь параллельно с профессиональным сообществом, данная социальная группа вступает с ним во взаимодействие, рассогласовывая или усиливая процессы развития, оказывая непосредственное и опосредованное влияние [3].

В настоящее время проблемы формирования профессиональной

Педагогика

УДК 371.13:78-057.87(477.75)

старший преподаватель Сейтмеметова Эльмира Ахтемовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете педагогического вуза в современных социокультурных условиях как одному из важнейших факторов формирования будущего педагога, обусловленных необходимостью развития системы вокально-хорового воспитания школьников, что непосредственно связано с подготовкой педагогических кадров, способных объединить учащихся в хоровые коллективы, вызвать интерес к этому виду искусства, ориентируясь в своей работе в значительной степени на крымскотатарскую музыку и творчество крымскотатарских композиторов. Важную роль в этом принадлежит образовательным учреждениям нащей республики. Выпускники которых должны реализовывать себя не только как учителя музыки, но и как организаторы внеклассной работы.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, подготовка учителя музыки, принципы профессионально-деятельностной подготовки.

Annotation. The article is devoted to the training of the teacher of music in the musical-pedagogical faculty of pedagogical high school in the contemporary socio-cultural environment as one of the most important factors shaping the future of the teacher due to the need to develop a system of vocal and choral education in schools, which is directly connected with the preparation of teaching staff able to unite students in choirs , cause the interest in this type of art, focusing its work largely on the Crimean Tatar music and creativity of the Crimean Tatar composers. An important role in this belongs to the educational institutions of the republic ordered last. Graduates of which should be implemented not only as a music teacher, but also as organizers of extracurricular activities.

Keywords: music education, music teacher training, the principles of professional-activity training.

Введение. В настоящее время, когда в России идет процесс определения ценностных ориентиров, соответствующих современным реалиям, ведущей проблемой для общества становится обретение духовного стержня. Необходимо преодолеть духовную разобщенность общества, сохранить духовное целомудрие. И большая роль в этом отводится педагогам, которые должны наметить правильные ориентиры, подвести своих воспитанников к истинному пути, на котором душа человека может развиваться, достигать зрелости и совершенства. Сохранилась традиция качества образования, которое всегда являлось основой российского учительства.

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы» подчеркивается, что «образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению

подготовки будущих юристов формируется система поведения выпускника, которая получает отражение в деятельностной модели его подготовки.

Предметный контекст в форме моделирования системы проблемных ситуаций, приближенных к профессиональным, позволяет осуществить анализ подготовки будущего юриста и произвести необходимую коррекцию.

Выводы. Для повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов в области юриспруденции сущность процесса обучения и воспитания должна заключаться в развитии личностных и профессиональных качеств студентов. Одним из обязательных условий является формирование четкой профессиональной позиции будущих юристов.

Достичь необходимо уровня подготовки выпускников, соответствующих современным требованиям государственного заказа, можно при условии внедрения технологии контекстного обучения. Подобная методологическая основа способствует совершенствованию практических навыков и умений, а также лучшему усвоению теоретических знаний, которые приобретаются в непосредственной деятельности.

Организация учебного процесса с применением технологий обучения в контексте путем создания проблемных ситуаций для решения их студентами значительно повышает осознание собственной профессии и ее специфики, дает возможность успешно адаптироваться в профессиональную деятельность.

Технология контекстного обучения – это новая ступень к совершенствованию профессиональных качеств и компетентности будущего юриста. Использование семиотической, имитационной и социальной моделей обучения студентов юридического факультета в контексте обеспечивает формирование устойчивой профессиональной позиции и гармоничную адаптацию молодого специалиста в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Акмеологический словарь / под ред. А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2005 – 83 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
4. Серова О.А. Методика преподавания юриспруденции в высшей школе: конспект лекций. – Самара: Самар. гуман. акад., 2009. - 35 с.
5. Указ Президента РФ от 26 мая 2009 г. № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ». // www.kommentarii.ru

мобильности педагога рассматриваются многими исследователями с позиций компетентностного подхода. По их мнению, в основу формирования профессиональной мобильности будущих специалистов должны быть положены профессиональные компетенции, которые имеют широкий радиус действия и позволяют выходить за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к освоению новых профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, Д. Мартенс, А. Шелтон). С нашей точки зрения, надпрофессиональные компетенции могут быть рассмотрены как составляющие профессионального развития и основа всех видов мобильности специалиста в любой сфере профессиональной деятельности.

В рамках нашего исследования основным является системно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать профессиональную мобильность педагога процессуально и динамически как результат процесса формирования личности, развития способностей и социальных качеств, необходимых в профессиональной деятельности и одновременно как необходимое условие для формирования и развития субъекта профессиональной деятельности в контексте жизненного развития.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил представить структуру, содержание и выделить виды профессиональной мобильности педагога в контексте системно-деятельностного подхода. Индивидуальная профессиональная мобильность педагога, профессиональная мобильность педагогической группы (методического, предметного объединения, творческой, проектной, тематической сетевой группы и др.), профессиональная мобильность педагогического коллектива школы.

Охарактеризуем содержание индивидуальной профессиональной мобильности педагога как необходимого условия его профессионального развития (таблица 1).

Таблица 1

	Вид	Разновидность	Форма	Результат
Профессиональная мобильность педагога	Индивидуальная	Горизонтальная	повышение квалификации (курсы, тренинги, семинары, в т.ч. дистанционно)	повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации, аттестация на квалификационную категорию
			профессиональная переподготовка	новый вид профессиональной деятельности, приобретение новой педагогической квалификации
			сетевые профессиональные и тематические сообщества	повышение профессионального уровня в наиболее интересных, личностно значимых областях, профессиональное общение, самоутверждение
		Вертикальная	конкурс на замещение должности, назначение	продвижение по карьерной лестнице от учителя до управленца любого уровня в сфере образования.
			сетевые проф- и тематические сообщества	изменение «статуса» в сетевом профессиональном сообществе

В современном обществе возрастает интенсивность профессиональной мобильности, усиливается ее индивидуализированный характер. Каналами индивидуальной профессиональной мобильности педагога являются профессиональное образование (высшее, переподготовка, повышение квалификации, самообразование), эффективное использование результатов образования, опыт и результаты профессиональной педагогической деятельности, личностный потенциал, семья, личные и социальные связи, непосредственная профессиональная подготовка, уровень полученной квалификации, инновационный опыт. Особое значение в информационном обществе приобретают знания, умения и навыки профессионального общения

ситуации как определенного случая из будущей профессиональной деятельности. Задача действия будущего юриста в рамках социальной модели заключается в анализе и решении проблемной ситуации в совместной деятельности.

Социальная модель обучения базируется на групповой работе, способствующей эффективности освоения профессиональной среды. Такая модель обучения формирует предметную и социальную компетентности будущего юриста.

Среди моделей контекстного обучения каждая форма деятельности является обязательной составляющей в системе подготовки профессиональных кадров в области юриспруденции. Однако формирование необходимой компетентности, которая характерна для успешной личности будущего юриста в современных социокультурных и экономических условиях наиболее активно осуществляются в рамках социальной обучающей модели. Ее также называют методом конкретных ситуаций.

Поскольку основной единицей деятельности обучающегося является поступок, наличие действия предполагает возможность его анализа и коррекции. Кроме того, моделируя разнообразные юридические ситуации в совместной деятельности, студенты развивают свои коммуникативные способности, учатся взаимодействовать с людьми в правовом контексте, находят оптимальные пути решения проблемной ситуации.

Сущность реализации метода конкретных ситуаций заключается в изучении и исследовании специально разработанных или существующих проблемных правовых случаев, вариантов их решения, прогнозировании результатов поведенческого пути, выбранного участниками убеной деятельности.

В реализации социальной модели обучения студентов в области юриспруденции особая роль отводится преподавателю, задача которого состоит не только в формировании необходимой теоретической базы студентов, но и в направлении, анализе, коррекции и оценке групповой работы обучающихся в рамках метода конкретных ситуаций.

Предлагая проблемные ситуации для группового профессионального решения, преподаватель должен руководствоваться истинными юридическими фактами, для того чтобы моделируемые ситуации были максимально приближенны к реальным случаям в профессиональной деятельности, с которыми в будущем столкнуться выпускники юридического факультета.

«Одним из методов контекстного обучения являются имитационные игры, в ходе которых участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность», несущую в себе черты как учения, так и труд» [3, 129]. Для моделирования проблемных ситуаций преподаватель может использовать первичные и вторичные источники информации. К первичным источникам относят реальные ситуации с известными подлинными фактами. Вторичными источниками для создания конкретных профессиональных ситуаций относят:

1. Художественные произведения и средства массовой информации.
2. Материалы профессиональной деятельности юристов.
3. Материалы статистики.
4. Научная литература: монографии, статьи, отчеты.
5. Интернет ресурсы.

Применение технологий контекстного обучения как теоретической основы

пространственные и временные аспекты деятельностной ситуации в которой находится личность. Внутренний контекст – это индивидуальные особенности личности, багаж его знаний и жизненный опыт. К основам сущности концепции обучения в контексте относят:

- осознание и восприятие предметного и социального контекста будущими юристами;
- использование в преподавании форм и методов моделирования ситуаций профессиональной деятельности;
- теория деятельностного обучения.

Таким образом, подготовка кадров в области юриспруденции с применением технологий обучения путем создания проблемных ситуаций заключается в организации учебного процесса так, чтобы овладение профессиональными знаниями осуществлялись при условии практического действия студента.

Важным условием осуществления применения технологии ситуативного обучения является организация процесса обучения так, чтобы в действиях будущих юристов было не академического характера, а максимально приближены к особенностям их профессиональной деятельности.

Сущность моделируемой ситуации должна непременно отражать проблемный характер. Ведь любая профессиональная деятельность невозможна без вероятности возникновения проблемных ситуаций.

Согласно теоретической основе технологии контекстного обучения образовательной единицей выступает не порция знаний или решаемая задача, а проблемная ситуация, требующая от студентов проявления логического и креативного мышления, осознания ответственности за свои действия.

Таким образом, система контекстного обучения путем моделирования профессиональных ситуаций способствует трансформации содержания образования в конкретные практические навыки формирования способности адаптироваться к изменяемым условиям и находить нестандартные оптимальные решения в условиях конкретной проблемной ситуации.

Основные формы деятельности студентов в системе профессиональной подготовки в области юриспруденции согласно теории контекстного обучения соответствуют трем основным моделям: семиотической, имитационной и социальной.

В основе семиотической модели лежит изучение теоретической информации о конкретном разделе юридического знания. Эта модель предполагает индивидуальное освоение базовых теоретических знаний каждым студентом юридического факультета. В рамках этой модели основной единицей деятельности студента является коммуникация.

Имитационная модель обучения заключается в исследовании, осмыслении и принятии практических решений на основе усвоенной теоретического материала. В рамках данной модели единицей деятельности обучающегося является предметное действие, заключающееся в создании и преобразовании профессиональных ситуаций.

Активизацию действенности студентов можно осуществлять путем традиционных и инновационных игровых форм. «Имитационные или деловые игры являются эффективным средством формирования и оценивания социально-психологических компетенций» [4, с. 31].

Социальная обучающая модель заключается в создании проблемной

педагога в сетевых сообществах информационной сети Интернет.

Более высокую индивидуальную профессиональную мобильность проявляют педагоги, обладающие гибкостью и способностью адаптироваться к изменениям в тех или иных сферах трудовой деятельности, самостоятельно получить необходимые знания, развивать творческое мышление и мотивацию к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Это означает, что применительно к педагогическому образованию, что подготовка учителей на всех уровнях должна быть ориентирована на формирование у них профессиональной готовности - при необходимости объективного либо субъективного характера - к изменению своего профессионального статуса, свободному перемещению в профессиональной сфере вертикально и горизонтально.

Горизонтальная индивидуальная профессиональная мобильность педагога предполагает его профессиональную подготовленность к работе в образовательных учреждениях разного типа и вида, государственных и негосударственных, в условиях инновационной и проектной организации деятельности и т.д. Так, инновационный опыт учителя рассматривался Е.П.Шаровой как средство формирования социально-профессиональной мобильности педагогической группы и педагогического коллектива школы.

С этой точки зрения перед системой дополнительного профессионального педагогического образования в первую очередь стоит задача подготовки социально и профессионально мобильных специалистов, психологически и инструментально готовых как к горизонтальным, так и к вертикальным перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности.

Выводы. Высокие темпы развития производства, экономики, науки требуют резкого повышения профессиональной мобильности специалистов. Понятия «мобильность» и «профессиональная мобильность» стали объектом специального изучения в педагогике в 90-х гг. XX в. Проблемы рассмотрения профессиональной мобильности в различных педагогических аспектах не являются хорошо и достаточно изученными.

Социальный заказ современной системе образования основывается на рассмотрении её как ресурса развития, способного обеспечить непрерывность освоения знаний и их практическое применение, раскрыть способности всех субъектов учебно-воспитательного процесса и важнейших качеств их личности – инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовности приобретать знания на протяжении всей жизни. Для этого современный учитель должен быть профессионалом – специалистом готовым включаться в полипрофессиональное взаимодействие при решении сложных комплексных проблем, что возможно только на основе формирования личностного профессионального опыта, профессиональной рефлексии, непрерывного профессионального развития.

Системно-деятельностный подход позволил выделить следующие виды профессиональной мобильности педагога: индивидуальная профессиональная мобильность, профессиональная мобильность педагогической группы (методического, предметного объединения, творческой, проектной, тематической сетевой группы и др.), профессиональная мобильность педагогического коллектива школы.

Важными и необходимыми составляющими индивидуальной

профессиональной мобильности педагогов являются ключевые и профессиональные компетентности, личностные качества и свойства, в совокупности обеспечивающие индивидуальную профессиональную мобильность, обусловливающие профессиональное развитие и личностно-профессиональную самореализацию.

Горизонтальная индивидуальная профессиональная мобильность педагога достигается через повышение квалификации, профессиональную переподготовку, деятельность в сетевых профессиональных и тематических сообществах. Вертикальная индивидуальная профессиональная мобильность современного педагога представляет собой не только готовность к продвижению по административной лестнице в образовательной организации или в сфере образования, но и изменение «статуса» в сетевом профессиональном сообществе. Выделенные виды индивидуальной профессиональной мобильности современного педагога являются необходимым условием его профессионального роста.

Профессиональное развитие учителя, возможно, следует рассматривать как процесс направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений, проявляющихся в профессионализме, творческих достижениях, повышении мотивации к самообразованию, квалификационном разряде учителя, обученности и воспитанности обучающихся как непосредственном результате профессиональной деятельности учителя.

В центре внимания многих педагогических исследований оказываются проблемы формирования индивидуальной профессиональной мобильности человека. С этой точки зрения приобретает значимость изучение структуры и сущностных особенностей этого феномена как личностного качества, так как это знание позволит направить образовательный процесс во всей совокупности его составляющих на формирование данного качества личности обучающегося.

Литература:

1. Атлас новых профессий Агентство стратегических инициатив Москва Сколково 2014 [Электронный ресурс] / URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 28.12.2015).

2. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. … канд. пед. наук. М., 2003. – 146 с.

3. Индекс развития человеческого потенциала – информация об исследовании [Электронный ресурс] / URL: http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index.

4. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрогога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2001. – 470 с.

5. Ковалева А. И. Профессиональная мобильность // Знание. Понимание. Умение, 2012 .– №1.– С. 298-230.

6. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность // Сорокин П.А. Человек, Цивилизация, Общество. – Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю.Согомонов. Пер. с англ. – М. Политиздат, 1992. – 543 с.

7. Степанова И. А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен // Образование и наука, 2009 .– № 5 (62) .– С. 38-41.

8. Энциклопедия. Социология / Грицанов А. А. [и др.].–Минск:

базовой подготовки будущих работников сферы юриспруденции необходимо должное внимание уделять формированию профессиональной позиции с истоков обучения студентов в вузе. Для мотивации учебной деятельности и развития понимание сущности и социальной значимости собственной профессии у будущих юристов рациональным является применение современных обучающих технологий, направленных на формирование профессиональных компетентностей.

Для полноценной подготовки специалистов одной из наиболее эффективных является технология контекстного обучения. «Основные формы организации учебной работы студентов искусственны, так как деятельность юриста проистекает не в форме лекции, семинара или практикума, а в реальной жизни, к которой его не подготавливают в вузе. Поэтому для того, чтобы грамотно работать в реальности, важно пересмотреть традиционную систем обучения юристов в вузе, используя технологию контекстного обучения» [2].

В основе данной технологии лежит изменение модели традиционной учебы в профессиональную деятельность путем моделирования содержания образовательной структуры.

Дифференцируя понятия педагогических путей реализации образовательных задач и форм осуществления качественной подготовки кадров стоит относить контекстное обучение к образовательным технологиям. Так как его основополагающая задача заключается в совершенствовании процесса обучения, который направлен не на память или усвоение, а на продуктивное творческое мышление, коммуникацию, взаимодействие.

Контекстный подход отличается интерактивными методами, формами и технологиями обучения, направленными на развитие личности участника процесса обучения и воспитания.

Построение учебного процесса может основываться на основе обучения или через практическую деятельность. Парадигма современной педагогической мысли слоняется к реформации принципов и форм организации учебного процесса с применением системно-деятельностного подхода, то есть формированию знаний, умений, навыков и личностных и профессиональных качеств, выдвигаемых требованиями социального заказа общества через деятельность.

«Контекстное обучение – это концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической)» [3]. Таким образом, с учетом применения системно-деятельностного подхода, концепция обучения в контексте является наиболее рациональной для создания условий полноценной подготовки специалиста.

Технология обучения в профессиональном контексте базируется на теории деятельностного овладения социальным опытом, разработчиками которой были Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и другие. Эта теория заключается в освоении содержания образовательной программы в процессе личностной мотивации к активности.

Под понятием контекст понимается система окружающих условий, в которых осуществляется деятельность человека. Система факторов как внешних, так и внутренних влияет на восприятие личности, позволяя осознавать и преобразовывать собственную деятельность в зависимости от ситуации.

Под внешним контекстом подразумевают социокультурные, объектные,

рамках контекстного обучения.

Изложение основного материала статьи. Система подготовки будущих юристов подразумевает не только обеспечение условий для усвоения студентами знаний и практических навыков, но и для формирования устойчивых личностных качеств, которые необходимы при практическом применении полученного образования.

Профессиональные и личностные качества, которые должны быть сформированы в ходе подготовки специалиста в области юриспруденции, продиктованы социальным заказом, то есть требованиями современного общества. К основным качествам будущего юриста стоит отнести: мобильность и коммуникабельность. Именно эти качества позволят будущему специалисту быть востребованным на современном рынке труда. Эти требования, выдвигаемыми обществом, вызваны стремительными изменениями в различных социальных сферах и необходимостью личности уметь своевременно адаптироваться к ним, находить оптимальные подходы к решению профессиональных задач.

Изменение содержания и форм подготовки кадров продиктовано на законодательном уровне Указом Президента РФ от 26 мая 2009 г. №599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ». В документе говорится о том, что совершенствование профессиональной подготовки будущих юристов должно осуществляться путем увеличения практической части образования, основанной на решение проблемных ситуаций, возникающих в реальной деятельности в области юриспруденции [5].

Задачей современного высшего образования заключается в формировании специалиста, владеющего высоким уровнем теоретических знаний и уверенными практическими навыками в профессиональной сфере. Учитывая тот факт, что деятельность будущего юриста предполагает защиту прав человека, его собственности и свободы, интересов общественности от противозаконных действий, специалист должен обладать такими качествами, как своевременная социальная адаптация к быстроизменяющимся условиям общества, высокий уровень когнитивных способностей и психической устойчивости.

Кроме специальных компетентностей, будущий работник сферы юриспруденции должен обладать уверенными коммуникативными навыками, а также отличаться культурой общения и поведения. Одним из важных условий подготовки специалиста является формирование четкой профессиональной позиции. Это условие является обязательным в связи с тем, что высокие профессиональные достижения подвластны лишь тому человеку, который определил свое место в жизни и четко осознает свою позицию в обществе. «Позиция личности представляет сложную систему отношений личности (к себе, обществу и труду), установок и мотивов, на которые она ориентируется в деятельности, целей и ведущих ценностей этой деятельности» [1, с. 7].

Под понятием профессиональной позиции следует понимать систему определенных отношений специалиста к труду, социуму, другим личностям и осознание своей роли в обществе. Уверенная и определенная профессиональная позиция формирует объективную самооценку, направленность стремлений. А также мотивирует к самосовершенствованию в личностном и профессиональном аспектах.

Учитывая вышесказанное, наряду с осуществлением всех составляющих

Интерпрессервис, 2003.– 1312 с.

9. Федеральный закон о «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) .– Ростов н/Д: Легион, 2015.– 212 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Рамазанова Эльмира Асановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: УСЛОВИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются требования к личностным и профессиональным качествам социального работника, особенности его профессиональной подготовки в контексте современных образовательных тенденций. В работе анализируются критерии оценки уровня компетентности специалистов и их соответствие актуальным потребностям общества с учетом его социокультурных, экономических и геополитических особенностей.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка социальных педагогов, инновационные технологии обучения, условия профессиональной подготовки кадров, парадигма современного образования.

Annotation. The article focuses on the requirements of the personal and professional qualities of a social worker, features of training in the context of modern educational trends. This research work analyzes the criteria for assessing the level of competence of specialists and their compliance with the actual needs of society, taking into account its socio-cultural, economic and geopolitical features.

Keywords. Vocational training of social workers, innovative learning technologies, conditions of vocational training, paradigm of modern education.

Введение. В современной социальной ситуации, характеризующейся постоянным развитием социума и смещением акцентов актуальности проблем, общество нуждается в профессиональных кадрах. Их роль заключается в оценке уровня воспитательного потенциала общества, путей его развития, анализе актуальных социальных явлений.

Современный социальный педагог представляется в роли своеобразного посредника между обществом и личностью с целью урегулирования отношений, а также влияния на формирование гармоничной атмосферы развития социума.

Работник социальной сферы, деятельность которого заключается в анализе явлений и своевременном поиске путей решения проблемных ситуаций, должен обладать определенными личностными качествами и профессиональными навыками для обеспечения реализации возложенных на него функций в условиях стремительного развития общества.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ

основных личностных и профессиональных качеств, которыми должен обладать современный социальный педагог, определение оптимальных условий для реализации подготовки специалистов, а также критериев оценки их соответствия актуальным требованиям общества.

Изложение основного материала статьи. Социальная работа как отдельное профессиональное направление во многих развивающихся странах мира берет истоки с конца XIX – начала XX века. Однако в отечественном профессиональном пространстве данное направление оформилось в отдельную отрасль лишь в 90-х годах прошлого века. Потребность в этом была вызвана сложной социальной атмосферой постсоветского общества, породившей многочисленные негативные явления.

Демократизация подходов к контролю общественного климата породила высокую частотность случаев матерей-одиночек, несовершеннолетних матерей, ВИЧ-инфицированных, возросли показатели бродяжничества и беспризорности среди детей и взрослых, повысился уровень страдающих алкогольной и наркотической зависимостью.

В связи с систематическим ростом численности социально нестабильных групп и их участников обозначилась необходимость развития этого направления педагогики в отдельную специальность. Данная отрасль науки была создана для изучения объективной картины современного общества, формулирования наиболее актуальных проблем и поиска путей их решения, а также для профессионального обучения кадров, деятельность которых будет направлена на работу с вышеуказанными социальными группами.

Темпы развития общества, а также смещение акцентов актуальности проблем требуют гибкости и мгновенного реагирования на трансформацию экономических и социокультурных аспектов картины общества, что, в свою очередь, требует своевременной коррекции особенностей профессиональной подготовки специалистов.

Формирование компетентностей личности в различных областях знаний и сферах деятельности является целью современного образования. [5, с. 95].

Обучение социальных работников является одним из звеньев современного социального образования и подразумевает наличие таких составляющих, как:

- подготовка и переподготовка кадров в сфере социальных наук;
- обучающая деятельность будущих специалистов в области других профессиональных сфер социальных наук;
- социальное воспитание граждан;
- разработка дидактической базы обучения и переподготовки работников социальной сферы;
- просветительная и воспитательная работа с широкими массами населения с целью формирования навыков гармоничного взаимодействия в социуме в определенных социокультурных условиях и историческом пространстве;
- формирование путем просветительной и воспитательной работы системы социокультурных принципов, объективно положительных жизненных ориентиров и социальных идеалов, являющихся основой культуры общества [4].

Подготовка специалистов в области социальной работы должна предполагать формирование базовых компетентностей личности, таких как способность адекватно реагировать и решать жизненные и профессиональные

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета
МВД России (г. Симферополь)

КОНЦЕПЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается сущность концепции технологии контекстного обучения как теоретической основы подготовки специалиста в области юриспруденции. Анализируются профессионально важные качества будущего юриста, в том числе роль формирования профессиональной позиции. Описываются ведущие формы деятельности студентов в рамках технологии контекстного обучения, позволяющие сформировать необходимые компетентности специалиста в области юриспруденции.

Ключевые слова. Педагогическая технология, теория контекстного обучения, профессиональная позиция, профессиональная подготовка, юриспруденция.

Annotation. The article discusses the concept of technology contextual learning as the theoretical basis of training in the field of jurisprudence. Analyses of professionally important qualities of a lawyer, including the role of formation of professional positions. Describes the leading forms of activity of students in the technology contextual learning, in order to form the necessary competences of the expert in the field of jurisprudence.

Keywords. Educational technology, theory of contextual education, professional position, professional training, jurisprudence.

Введение. Трансформация современной системы образования заключается в смещении акцентов относительно объекта профессиональной подготовки, формирования его личностных и профессиональных качеств. Личность, владеющая лишь уверенными теоретическими знаниями, не может быть конкурентноспособной на современном рынке труда, а также не соответствует актуальным требованиям социума.

Государственный заказ специалистов предусматривает подготовку профессиональных кадров в области юриспруденции, владеющих основными компетентностями, а также обладающих определенными личностными качествами, позволяющими корректировать собственную профессиональную деятельность в зависимости от изменяющихся условий и задач труда.

Формирование этих качеств наиболее эффективно реализуется в процессе деятельности. В этой связи для повышения эффективности результатов обучения и соответствия выпускников в области юриспруденции общественным потребностям рациональным является осуществление учебной деятельности с использованием технологии контекстного обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие концепции контекстного обучения и особенностей его использования в профессиональной подготовке кадров в области юриспруденции, рекомендаций по подбору основных форм организации учебного процесса в

потребностей заказа потребителя, то есть общества с учетом его геополитических, культурно-исторических и социально-экономических особенностей. В этой связи одним из путей оптимизации содержания образования является регионализация, способствующая подготовке специалистов, профессиональные компетентности которых, наиболее соответствуют потребностям окружающей общественной среды. Такой подход способствует активизации национальных и личностных интересов будущего специалиста, развитию его профессионального самоопределения, успешного квалификационного роста.

Изменение парадигмы современного образования благодаря внедрению инновационных компонентов, вызвало и трансформацию цели подготовки кадров от вооружения студента знаниями к формированию мыслящей личности, способной к самообучению и подбору оптимальных путей решения профессиональных задач.

Современная задача обучения социального работника заключается в подготовке не узконаправленного специалиста, а профессионала, компетентной личности, обладающей набором необходимых знаний, умений, качеств и практических навыков, способной стать субъектом социально-творческой деятельности в нестабильных условиях развивающегося социума.

Литература:

1. Делия В. П. Инновационная образовательная среда гуманитарного вуза // Актуальные проблемы педагогической инновации: материалы междунар. научно-практ. конф.; под ред. В. П. Делия; ИСЭПиМ. 22–23 апреля 2009 г. Балашиха: ИСЭПиМ, 2009. – 373 с.

2. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / сост. Ю. П. Сенюкова. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

3. Пушкарёв Ю. В. Направление инновационного развития системы образования в современных условиях // Философия образования. 2010. № 1.

4. Теория социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 1998. – 334 с.

5. Тряпицына А. П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения// Педагогика. 2010. № 5.

6. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне; пер. с нем. – М.: Весь мир, 2003. – 416 с.

7. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005.

задачи, которые возникают в реальных ситуациях в процессе профессионального труда. Их решение должно исходить от инициативы, проявленной не интуитивными способностями, а основанной на профессиональных знаниях, опыте, объективных нравственных ценностях и индивидуальных наклонностях, которые не перечат общечеловеческим критериям гармоничной личности.

Таким образом, компетентностный подход предполагает формирование «универсальных учебных действий обучающихся, которые позволяют им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность» [2, с. 18].

Такая парадигма требований к содержанию обучения специалистов соответствует Болонским рекомендациям, а также позволяет ориентировать систему современного образования в области подготовки кадров социальной работы на высокий квалификационный уровень.

Одним из основных условий профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы является инновационный подход, который направлен на обеспечение формирования необходимых навыков решения профессиональных задач в зависимости от конкретных социокультурных, экономических и исторических особенностей общественного контекста. Инновация в научном понимании трактуется, как «конечный результат инновационной деятельности, получившей реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, инновациооного технологического процесса, используемого в практической деятельности» [3, с. 56].

В этой связи, учитывая интеграционные процессы и высокий уровень межнациональных коммуникаций, принципы, формы и методы отечественного образования в области социальной сферы должны быть ориентированы на международные требования к подготовке специалистов. Что включает совершенствование кадрового ресурса и повышение эффективности уровня применения полученных знаний. Инновационные процессы, вызывающие модернизацию системы образования и его качества, продиктованного соответствием подготовленных кадров современным условиям труда в области социальной работы, требуют внедрения в учебный процесс соответствующих технологий.

Одним из важнейших моментов в осознании соответствия уровня образования современным потребностям общества являются критерии оценки создаваемого продукта процесса. Экспертом в области оценки качества выступает потребитель, то есть общество.

Таким образом, сфера образования понимается в роли поставщика услуг, именно поэтому ее результаты и именуются как «образовательный продукт», потребителем которого является не только работодатель, но и общество в целом [5].

Изменяющиеся социальные условия и потребности общества вызывают необходимость преодоления традиционного взгляда на систему профессионального образования в области подготовки социальных работников и вызывают трансформацию основ ее парадигмы. Совершенствование принципов образовательной деятельности и получение новых результатов его осуществления в современной экономической и социокультурной среде подразумевает формирование у обучаемых способности к инновациям в изменяемых условиях социума. «Личность есть динамическая организация тех

психофизических систем в индивиде, которые детерминируют его уникальное приспособление к среде» [6, с. 27].

Согласно исследованиям В.П. Делия, личность инновационного мышления характеризуют такие качества и умения:

- активизация самостоятельной деятельности личности в процессе освоения знаний;
- создание инновационного продукта в виде знаний и смыслов;
- интегрирование знаниями из различных образовательных дисциплин;
- прогнозирование результатов деятельности;
- моделирование инновационных процессов и стратегии действий;
- духовно-нравственные качества личности;
- наличие ценностных ориентиров;
- высокие коммуникативные качества [1, с. 467].

Личность, ориентированная на создание инновационного продукта, должна уметь:

- приспосабливаться к изменениям окружающих реалий, вызываемых особенностями экономического и социального развития;
- объективно и своевременно оценивать социальные явления;
- генерировать инновационный продукт и способы его внедрения;
- творчески мыслить для создания новых идей, продуктов, процессов;
- находить нетривиальные решения для достижения цели в нестандартной жизненной и профессиональной ситуации.

Перечень профессиональных и личностных качеств современного социального педагога составляют такие аспекты, как:

- целенаправленность и логическая последовательность мышления требующая аналитических способностей, интуитивной чувствительности ситуаций и явлений, понимания основных принципов, законов и особенностей взаимодействий социальных процессов;
- оперативность мышления в проблемных ситуациях;
- устойчивость реакций;
- чувство ответственности за создание идей и результат их внедрения;
- предприимчивость, изобретательность, находчивость, практическая смекалистость;
- способность аккумулировать знания для принятия рациональных решений жизненных и профессиональных задач.

Одним из условий подготовки социального педагога, соответствующего современным требованиям инновационного образования, является развитие креативности мышления. Личность, обладающая способностью мыслить креативно, отличается уникальной чувствительностью к реалиям окружающей действительности со способностью адекватной оценки социальных проблем.

Данная личность способна чувствовать дефицит знаний, временами их противоречивость или несоответствие к практическому использованию в конкретной проблемной ситуации. Благодаря этим качествам креативная личность может инициировать алгоритм действий, заключающийся в поиске наиболее оптимальных путей решения проблемы, оценивать результат своих действий и, при необходимости, корректировать подходы к реализации целей и задач. От пластичности нервной системы и готовности воспринимать новые социокультурные реалии зависит уровень креативности личности.

Таким образом, креативная личность обладает такими качествами, «… как

живость мышления, способность к сотрудничеству, умение брать на себя ответственность и управлять ситуацией с учетом риска, гибкость поведения, настойчивость, целеустремленность и уверенность в себе» [2, с. 20].

Критерием показателя соответствующего уровня является реализация собственной индивидуальности, которая заключается в создании нового продукта деятельности и его абсолютной полезности для человечества.

Учитывая, что профессиональная деятельность социального педагога заключается в модели отношений: человек + человек, одним из важнейших профессиональных качеств специалиста в сфере социальной работы является коммуникативная компетентность, которая является доказательством продуктивности мышления.

«Коммуникативность – интегративное качество личности, объединяющее в себе когнитивный и технологический аспекты эффективного взаимодействия…» [7, с. 452].

Для формирования личности специалиста в области социальной работы, соответствующей вышеуказанным требованиям, необходима систематическая работа по совершенствованию структурной и содержательной части профессиональной подготовки.

Обучение будущих профессионалов должно аккумулировать различные модели подготовки с целью интеграции национальных и личностных потребностей, обусловленных региональными, социокультурными, экономическими особенностями.

Совершенствование содержания обучения работников социальной сферы с учетом ментальных, этнокультурных, исторических и других особенностей определенного региона позволит осуществить объективный отбор наиболее необходимых компетенций, которыми овладеет специалист. Регионализация содержания образования позволит повысить качество подготовки, уровень компетентностей социального педагога, обеспечит его благоприятную реализацию на рынке труда и профессиональную успешность.

Выводы. Профессиональная подготовка кадров в области социальной работы как часть педагогической системы представляет собой совокупность целей и содержания. Она реализуется подбором определенных форм, методов и средств, выбор которых должен быть обусловлен общественными и потребностями. Подготовка специалистов предполагает формирование профессиональных навыков и воспитание личностных качеств, необходимых для соответствия социального работника потребностям общества на определенном этапе его развития.

Основными профессиональными качествами современного социального работника должны быть гибкость и быстрая адаптация к изменяющимся социальным условиям, своевременная реакция на социальные явление и умение отыскать решения проблем с применением инновационных технологий, владение базовыми компетентностями.

Личностные качества, которыми должны обладать современные работники социальной сферы включают: высокий уровень нравственного и социального воспитания, логическое, аналитическое и креативное мышление, способность создавать собственный творческий и интеллектуальный продукт или процесс, актуальный на рынке труда.

Современная образовательная парадигма в области системы подготовки квалифицированных кадров социальной сферы должна исходить из