Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят первый. Часть 5.

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 18.02.2016. Подписано к печати 11.02.2016.
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

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
51 (5)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 11 февраля 2016 года (протокол № 6)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 5. – 632 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 № 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

Солоницына М. А.
Волохова В. И.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА **594**

Шаповал В. А.
Потарыкина М. С.
Бондарук А. Ф.
Голянич В. М.
ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ **600**

Юрина А. А.
Коченкова Л. П.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **612**

Педагогика

УДК:371.3:372.882.512.19

магистрант Аблямитова Лилия Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обоснована необходимость изучения влияния ролевой игры в развитии речевой деятельности младших школьников на урока крымскотатарского языка.

Ключевые слова: ролевая игра, речевая компетентность, младшие школьники.

Annotation. The article substantiates the necessity of studying the influence of role playing in development of speech activity of younger school children on the lessons of the crimeantatar language.

Keywords: role play, speech competence, junior school children.

Введение. Владение родным языком является одной из актуальных проблем крымскотатарской молодежи, детей, народа в целом. Основываясь на выводах ученых о том, что если ребенок говорит на родном языке до 7 лет, то он не забудет этот язык на протяжении всей своей жизни. Перед нами стоит задача сделать крымскотатарский язык языком свободного общения, который бы способствовал сохранению и передаче следующим поколениям родного слова.

Овладение языком имеет значение для разных сторон психического развития. Особенности восприятия, мышления, чувств зависят от значений и символов родного языка. Родной язык становится основой, формирующей особенности психических процессов, орудием, создающим картину мира.

В связи с тем, что в первом классе обучаются дети разных возрастов (6,5-8 лет), встает задача определения коммуникативной функции речи детей данного возраста. Это необходимо и для решения вопросов социально-психологической адаптации детей в коллективе. Чтобы безболезненно войти в классный коллектив, занять благоприятное место в нем, эффективно включиться в новую деятельность, ребенку необходимо обладать рядом личностных качеств, навыков и умений, которые должны быть сформированы к этому периоду.

На наш взгляд, именно такая функция речи как общение: общение с взрослыми, со сверстниками, является важнейшим условием адаптации ребенка в новом виде деятельности – в учении, в новых условиях существования – в школе.

Формулировка цели статьи. Раскрыть возможности ролевой игры в формировании и развитии речевой компетентности на уроках крымскотатарского языка.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа многочисленных исследований разных аспектов онтогенеза детской речи

следует отметить, что 6-летний возраст является переломным в коммуникативно-речевом плане. Данный возраст максимально сензитивен для формирования и развития коммуникативной компетенции.

Поскольку первоклассники, растущие в русскоязычной среде, до школы не овладевают крымскотатарским языком или овладевают недостаточно, то встает проблемным определение программы развития и совершенствования речевых умений и навыков и на их базе учить писать. Очевидной есть необходимость формирования умений крымскотатарской речи: слуховые, орфоэпические, грамматические, увеличение словарного запаса, развитие умений диалогической и монологической речи, которые создают базу для обучения чтению и письму. При этом следует отметить, что в случае недостаточного владения устной речью развитие навыков чтения и письма замедляется. [8, 20].

Коммуникативный подход в обучении крымскотатарскому языку в начальных классах должен стать доминирующим в современной методике и практике школьного обучения, что в свою очередь, предопределяет его усвоение непосредственно через общение. Итак, основное внимание учителя должно быть сосредоточено на речевой деятельности ученика на уроке. Очевидно, что при таком подходе одновременно будет усваиваться языковой материал и формироваться речевые умения и навыки.

На современном этапе развития методики начального обучения родному языку особую популярность приобретают элементы ситуативного обучения [6, 60]. Известно, что принцип ситуативности является одним из важнейших для коммуникативного метода обучения языку. Коммуникативность в обучении обязательно определяет ситуативность. [1, 161].

Для обеспечения коммуникации на уроке родного языка, то есть для введения учеников в речевую ситуацию необходимо: наличие предмета разговора, понимание школьниками цели высказывания и условий общения, достаточных для осуществления высказывания. Важно, чтобы, вводя ученика в учебно-речевую ситуацию, учитель знал и учитывал такие 3 момента [2, с. 10]:

1) с кем бы ученик хотел общаться;
2) как он относится к предмету разговора;
3) какой уровень языковой подготовки ученика.

Наиболее благоприятным для обучения родному языку является младший школьный возраст. В этом возрасте закладываются основы речевой компетентности, под которой понимается способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах, что предусматривает сформированность речевой и учебно-познавательной компетенции.

Речевая компетентность входит в состав коммуникативной компетентности. Дефиниция - владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетентности. Однако речевая компетентность, как и языковая, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка. Содержание данной

Конева И. А.
Раевская Л. Ш.
ОСОБЕННОСТИ САМОПОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ **530**

Король О. Ф.
ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ **536**

Кучерявенко И. А.
Ланских М. В.
Ткаченко Н. С.
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **542**

Ланских М. В.
Кучерявенко И. А.
Ткаченко Н. С.
ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОУСТОЙЧИВОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ **548**

Ледовская Т. В.
Солынин Н. Э.
ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ - ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ **555**

Мурзина О. П.
Вербина Г. Г.
РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА **561**

Петунова С. А.
Григорьева Н. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ РЫНКА ТРУДА **568**

Петухова Л. П.
Елисеева Е. В.
Митюченко Л. С.
Морозова С. И.
Осипова Л. А.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ **576**

Полянская С. А.
ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ КОММУНИКАТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГА **584**

Яковенко Т. В.
Мавлюдова Л. У.
Волкова О. В.
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА 472

ПСИХОЛОГИЯ

Александров А. Ю.
Захарова А. Н.
Николаев Е. Л.
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 480

Вайберт М. И.
АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ 487

Велиева С. В.
Максимова Н. Л.
Литвинова Е. М.
Николаев Е. Л.
СПЕЦИФИКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА 493

Вербина Г. Г.
Андреев А. И.
ПРОФАЙЛИНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УИС, ДРУГИХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ И СЛУЖБ БЕЗОПАСНОСТИ 499

Дишкант О. В.
ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ РЯТУВАЛЬНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇХ РІВНЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ 505

Иванова А. М.
Кутырёв М. А.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ «МОББИНГА» В СЛУЖЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 512

Казакова Т. В.
Басалаева Н. В.
Захарова Т. В.
Левшунова Ж. А.
Свиридова А. Н.
Яковлева Е. Н.
ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 524

компетентности для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах. [4] Для ее формирования следует создавать такие ситуации, в которых ученик мог бы реализовать свой опыт общения, а также использовать упражнения, которые помогают раскрыться каждому ученику независимо от его способностей [3; 45].

Целью начального этапа изучения крымскотатарского языка является формирование умений общаться на нем с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников. Именно на начальном этапе овладения крымскотатарским языком очень важно показать обучающимся практическое применение их знаний, умений и навыков. Вне языкового окружения недостаточно на уроке использовать только разнообразные упражнения, важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли. Не менее важным аспектом является формирование мотивации к изучению крымскотатарского языка. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения [3; 48].

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребность школьников в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Использование разнообразных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения крымскотатарского языка как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель-группа, преподаватель- ученик, ученик- группа, ученик – ученик и т.д. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность [5; 86].

Решить все эти дидактические задачи позволит использование на уроках игровых форм обучения.

Урок крымскотатарского языка рассматривается как социальное явление, где классная аудитория – это определенная социальная среда, в которой учитель и учащиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом, где учебный процесс- это взаимодействие всех присутствующих. Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр [7; 68].

Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Центром внимания партнеров становится содержание беседы, что само по себе является положительным фактором. Обучающиеся наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения.

Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Игра дает возможность робким,

неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В обычной дискуссии ученики – лидеры, как правило, захватывают инициативу, а робкие предпочитают отмалчиваться. В ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

Для формирования правильного произношения на уроках крымскотатарского языка эффективны различные ролевые игры. Нами были использованы такие свободные ролевые игры, как «Экимде» («На приеме у врача»), «Тюкянда» («В магазине»), «Мектепте» («В школе»), а также сценарные игры «Аранчыкъ» и другие. Предлагаем фрагмент урока крымскотатарского языка с использованием ролевой игры.

Мевзу: Нутукъ инкишафы. «Экимде»

Макъсат: талебелернинъ нутукъ фаалиетини инкишаф эттирмек.

Вазифелер:

Талебелерге экимлер насыл олгъанларыны хатырлатмакъ ве бильгилерини пекитмеге ярдым этмек;

Нутукъ, фикир юрютюв ве дикъкъатыны инкишаф эттирмек;

Оджанынъ суаллерине джевап тапмакъ ичюн малюматны талиль этмеге огретмек;

Диалогны алып барув ве оюн усулларынынъ къаиделерини огретмек;

Оюн девамында мунасебетлер къурмакъ беджериклигини шекиллендирмек;

Агъыр алларда ярдым эткен инсанларгъа даир урьмет дуйгъусыны тербиелемек.

Дерснинъ чешити: комбинирли дерс.

Окъутув васталары: «Экимде» мевзусында мультимедия презентациясы.

Дерснинъ кетишаты:

I. Тешкилий къысым

Эр кес тегерекке тура. Эллерни шапылдатып, ашагъыдаки сёзлерни айталар. Башта яваштан, сонъра кет-кете темпини тезлештирелер.

Биз достумнен экимиз,
Пек гузель яшаймыз.

II. Дерс макъсадынынъ къоюлувы.

- Бугунь дерсте экимлер акъкъында сёз юрютеджекмиз. Экимлер насыл ола, нени тедавийлейлер. Экимде ве регистратурада догъру лаф этмеге огренинъиз. Келинъиз, ойнайыкъ.

III. Янъы мевзуны анълатув

Мантыкъ мешгъулиети:

– Бугунь не акъкъында лаф этеджекмиз, насыл тюшюнесинъиз? (Джевап: - Ёкъ. Бильмеймиз).

- Мевзумызны огренмек ичюн тахтагъа бакъынъыз. (Тахтада шприц, памукъ, бинт, илядж, градусник киби предметлеринынъ ресимлери иле презентация косьтериле).

- Не акъкъында лаф этеджекмиз.

-Догъру, экимлер акъкъында лаф этеджекмиз.

- Хаста олгъанда сиз не япасынъыз?

(Экимни эвге чагъырамыз. Анамызнен хастаханеге кетемиз).

- Хастаханеде не бар? Билесинъизми? (Ёкъ. Бильмеймиз)

- Келинъиз, бакъайыкъ, хастаханеде не бар экен?! (Слайдларда хастахане

Тенекова А. М. — **ОБУЧЕНИЕ ЖАНРАМ СПРАВОЧНОГО АППАРАТА КНИГИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА** **420**

Томакова А. Э. — **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»** **426**

Узденова Л. Х. — **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **432**

Федына Н. В. — **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА** **438**

Хотулёва О. В.
Ющенко Ю. А. — **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЯДА ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА БАЗЕ ЗООЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ** **444**

Челебиева У. Д. — **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В БУКВАРНЫЙ ПЕРИОД** **450**

Шевцова Л. А.
Лескина И. Н.
Степанова С. Ю. — **ЭЛЕКТРОННАЯ ФОРМА УЧЕБНИКА – НОВЫЙ КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ** **456**

Юшкевич Е. В. — **АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ «ЛИЧНОСТНЫЙ ТЕЗАУРУС»** **464**

Сорока И. Ю.	**ЭКОЛОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В ГОРОДСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	
Родионова О. Н. **Лебеденко И. Ю.**	**МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**367**
Садыкова Г. С.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ**	**373**
Самохина С. С.	**ОРГАНИАЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА**	**379**
Сапрыгина С. А.	**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК**	**386**
Семенова Е. В. **Немчинова Н. В.** **Казанцева Я. Н.** **Ростова М. Л.**	**ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**	**393**
Скрипченко Т. В.	**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ**	**399**
Соколовская Т. А.	**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**	**405**
Стовбыра Т. В. **Нецымайло К. В.**	**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**	**414**

косьтериле).

- Хастаханеге киремиз. Бу регистратура. Регистратура сёзю къыйын бир сёздир. Башта мен окъуйым. Энди сиз. Къана, ким яхшы окъуйджакъ?
- Регистратурада не япалар?

Регистратурада сизни экимнинъ къабулуна язалар.

- Экимнинъ къабулуна насыл язылмакъ мумкюн?
- Келинъиз, экимнинъ къабулуна язылмагъа огренейик.
- Келинъиз, ойнайыкъ.
– Ким хаста оладжакъ?
- Не еринъиз агъырта?
- ,,,,, агъырта.
- Не япмакъ керек?

(Экимни чагъырмакъ. Хастаханеге бармакъ)

- Мына хастаханеге кельдик. Не япаджакъмыз. Регистратурагъа барайыкъ.
- Экимнинъ къабулуна насыл язылайыкъ, билесинъизми? (Ёкъ).
- Келинъиз, язылып бакъайыкъ.

(Балалар регистратурада эким къабулуна язылып ойнайлар).

В играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы и т.д.

Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией и правильно отреагировать на реплику.

Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов школьников, способствуют осознанному освоению крымскотатарского языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность; воспитанию чувства коллективизма. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей. Учитель лишь управляет учебной деятельностью.

В игре появляется и еще один важнейший момент- общение со сверстниками. В игре развиваются не только физические качества, умственные, социальные (овладение ролями - будущими социальными обязанностями). В игре развивается «Я» человека как индивидуально-социальное целое. В игре развивается активное, творческое «Я» ребенка. Игра-это фантазия, радость, восторг. Это важнейшая форма становления человеческого «Я» в раннем возрасте.

Регулярное использование ролевых игр на уроках крымскотатарского языка способствует успешному решению не только практических, но также воспитательных и образовательных задач.

Выводы. Анализ теории и практики применения ролевых игр в учебном процессе в младшей школе на основе материалов, представленных в современной методической и учебной литературе показал, что ролевые игры могут быть использованы на уроках крымскотатарского языка как средство формирования речевой компетентности и повышения мотивации, мобилизующее резервы личности и коллектива, при этом подготовка и проведение ролевых игр способствует формированию коммуникативных умений в большей степени, чем переводные упражнения.

Каждый, даже самый пассивный ученик может проявить себя с наилучшей стороны. Однако для того, чтобы увлечь учеников, необходимо, чтобы содержание ролевых игр было для них интересным и связанным с потребностями учащихся младших классов; критерии оценки - просты и наглядны и способствовали повышению мотивации к изучению крымскотатарского языка.

Следовательно, на современном этапе развития методики начального обучения крымскотатарскому языку особое значение должна приобретать система методических приемов, основанная на эффективном использовании учебно-речевых ситуаций, позволяющих формировать активную языковую личность младшего школьника.

Литература:

1. Алиева Л. А. Речевые и учебно-речевые ситуации в формировании коммуникативной компетенции школьников / Л.А. Алиева // Культура народов Причерноморья. – 161. – С. 173-176.
2. Большакова І. Ситуативна навчально – мовленнєва діяльність школярів на уроках української мови / І. Большакова // Початкова школа. 2002. №10. С. 9-11.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. / Н. Д. Гальскова.— М.: Аркти-глосса, 2000
4. Новый словарь методических терминов и понятий *(*теория и практика обучения языкам*).* — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. - 320 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. - Минск: Лексис.
6. Скалкин.В.Л. Типичные коммуникативные ситуации как структурно-тематическая основа обучения устной речи // Русский язык зарубежом. – 1975. N 5. С. 58-62.
7. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин – М.: Просвещение, 1984.
8. Язык – это сердце народа, погибнет язык – погибнет народ: вариант Концепции образования на крымскотатарском языке Оказ Л.С. – Симферополь: Крым-Юрт, 2006. – 20 с.

Обухова М. Ю. — **РАБОТА НАД АРХЕТИПИЧЕСКИМ СЮЖЕТОМ СКАЗКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ** — **296**

Овсянникова О. А. — **БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК МЕТОД АНАЛИЗА ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА КОМПОЗИТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ** — **302**

Окерешко А. В. — **СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ** — **310**

Осипов А. Ю.
Гольм Л. А.
Фукалова А. О. — **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ** — **319**

Панов Н. А. — **ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ ПРИКЛАДНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ** — **325**

Парфентьев Е. А. — **МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** — **335**

Пащенко А. Ю.
Волков Л. А. — **ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ** — **342**

Пронина Н. С.
Поспелова Ю. Ю. — **ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНАМ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ** — **350**

Пустовалова Е. И.
Выгузова Е. В. — **РОЛЬ «КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАЧ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ** — **356**

Радецкая И. В.
Варфоломеева О. Г. — **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОВЕДЕНИИ МАССОВЫХ** — **361**

Лобанова О. Б.
Колокольникова З. У.
Плеханова Е. М.
Безруких Ю. А.
Пильчук М. Д.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ СИБИРСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВВ. **237**

Лобанова Т. И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ **243**

Лунева О. В.
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» **249**

Мазанова Р. И.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ **255**

Макарьев И. С.
КЛАССИФИКАЦИЯ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ **261**

Матвеева С. В.
Филинова Н. В.
Матвеев П. А.
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ **270**

Меметова Л. Э.
КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ МОНИТОРИНГА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ **276**

Молоткова Н. В.
Руппель Т. И.
АКТУАЛЬНОСТЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ БИЗНЕСА **282**

Москаленко Е. В.
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУКОДЕЛИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА **290**

Педагогика

УДК: 371.13

кандидат педагогических наук Аванесян Лиана Рубеновна
Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы становления будущих педагогов дошкольных образовательных организаций как высоких профессионалов, самоактуализирующихся личностей, способных раскрыть творческий потенциал детей, в том числе, и через сочинение сказок, рассказов, стихотворений.

Ключевые слова: общество, личность, педагог, дошкольники, творчество, воспитание.

Annotation. In article questions of formation of future teachers of the preschool educational organizations as the high professionals, spontaneous persons capable to open the creative potential of children, as well through the composition of fairy tales, stories, poems are considered.

Keywords: society, personality, teacher, preschool children, creativity, education.

Введение. Современные динамичные изменения, происходящие в нашей стране и остальном мире стали повседневной обыденностью. Развитие науки, технический прогресс, вновь возникающие задачи в сфере экономики, политики, законодательства, несомненно, оказывают влияние на многие стороны жизнедеятельности общества. Перемены затрагивают практически все страты населения, предъявляя к рядовым гражданам, представителям различных профессий новые, как правило, повышенные требования.

Особое значение в современных реалиях имеет подготовка воспитателей дошкольных образовательных организаций (далее ДОО). По роду профессиональной деятельности именно они занимаются воспитанием и обучением детей в первые годы их жизни. О решающей роли данного возрастного периода в становлении личности спорить не приходится: мнения педагогов и психологов совпадают. Тем более особую значимость приобретает обучение специалиста для работы с детьми дошкольного возраста.

Личность воспитателя, обладающего всем набором необходимых компетенций для успешной работы с детьми, а также эффективного взаимодействия с их родителями, приобретает важнейший смысл, становится базисной в свете профессионального аспекта. Педагог – это не просто выпускник учебного заведения, имеющий диплом, подтверждающий его профильную подготовку, но специалист, обладающий целым рядом особых умений и личностных качеств.

Творчество является таким же необходимым компонентом в структуре личности педагога, как и коммуникабельность, толерантность, инициативность… Выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги, вне всякого сомнения, являлись яркими творческими личностями.

Идеалом настоящего учителя можно считать В.А. Сухомлинского. Его

«школа под голубым небом» - представляет собой замечательный опыт педагогической целенаправленной работы по развитию детской мысли посредством сочинения сказок, рассказов, небольших поэм. В.А. Сухомлинский отмечал: «Важнейшим первоисточником творчества как самовыражения и самоутверждения личности является слово» [1, 523].

Литературное творчество сопровождает нас с самого момента рождения и далее – всю жизнь. Создать небольшое и несложное литературное произведение – умение, которому можно научиться. В данном случае происходит овладение еще одним видом деятельности, обеспечивающее расширение возможностей автора, активизацию мыслительной деятельности, повышение уровня эрудиции (например, при написании сказки, где главными героями явились насекомые, необходимо было пользоваться справочной литературой, чтобы не ошибиться в описании их мест обитания, особенностях строения и т.п.).

В.А. Сухомлинский был глубоко убежден в том, что «без поэтической, эмоционально-эстетической струи невозможно полноценное умственное развитие ребенка» [2, 39].

Для того, чтобы работать с детьми в направлении литературного творчества, уметь научить ребенка создавать словесные образы и картины, педагогу необходимо самому пройти этот путь, испытав при этом множество эмоций от неудовольствия, бессилия, затруднения в процессе работы, до чувства удовлетворения, когда сказка или рассказ представлены в окончательном варианте.

Формулировка цели статьи. Обучение в ВУЗе предполагает формирование и развитие не только необходимых для профессионального осуществления педагогической деятельности компетенций, указанных в ФГОС ВО, но и особых личностных качеств необходимых будущему педагогу.

В статье рассматриваются этапы проведения практических занятий дисциплины «Саморазвитие личности педагога ДОО» выстроенные таким образом, чтобы учебный процесс явился катализатором положительных изменений в личностной сфере студентов, побуждал к поиску новых форм творчества, развивал такое качество, как креативность, способствовал повышению мотивации к овладению и осуществлению выбранной профессии.

В результате проведенной работы, происходит формирование следующих компетенций, прописанных в ФГОС ВО:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК (общекультурная компетенция) -4);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК (общепрофессиональная компетенция) -1);
- способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10);

Изложение основного материала статьи. Практические занятия по дисциплине «Саморазвитие личности педагога ДОО» составили около половины аудиторного времени.

Целью занятий являлось: раскрепощение личности будущего воспитателя, осознание студентом собственных возможностей, формирование адекватной,

Ельчина Н. М. — **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** — **172**

Задумова Н. П. — **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА** — **178**

Зайцева Е. В. — **ОТНОШЕНИЕ К ЧТЕНИЮ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ** — **184**

Золотова М. В.
Каминская Н. В. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОСОБИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ** — **193**

Ибрагимова Л. С. — **АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ** — **201**

Карнаухова Я. Б. — **ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР МЕТОДОМ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ** — **207**

Картушина Л. С. — **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ «ГРУППЫ РИСКА»** — **216**

Ковальчук Л. О.
Паничок Т. Я. — **ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ** — **221**

Лигута В. Ф.
Лигута А. В. — **ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИЦ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ** — **228**

Бушева Ж. И. **ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЕВЕРНОГО ГОРОДА** **105**

Бушева Ж. И.
Шкотова Л. А. **ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЕВЕРНОГО ГОРОДА** **113**

Верхоляк А. В. **МОДЕРНИЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДЖАЗОВОМУ ТАНЦУ** **121**

Глухова В. С. **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** **131**

Гришкова Н. В. **ИГРОВЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** **137**

Демко Е. В.
Родионова О. Н. **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ** **144**

Дерюгина Е. Г. **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ДИРЕКТОРА, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ** **150**

Дидковская Н. Л. **АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТОВ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ** **160**

Елисеева Е. В.
Красоткина И. Н.
Щерба И. И.
Шкитырь О. Н.
Шадоба Е. М. **ПОДГОТОВКА КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** **166**

(возможно, слегка завышенной) самооценки, создание у обучающихся положительного настроя на достижение успеха.

Работа проводилась в несколько этапов.

Первый этап заключался в обсуждении со студентами следующих тем: «Влияние родной речи на психическое развитие ребенка», «Значение устного народного творчества в процессе воспитания ребенка», «Воспитатель – разносторонняя личность» и т.п. После чего студентам было предложено написать небольшое по объему эссе на тему «Почему я выбрал профессию воспитателя?» Ниже приводятся две работы с выраженной авторской позицией, наиболее полной аргументацией сделанного выбора (стилистика авторов здесь и далее максимально сохранена).

Моя профессия - педагог

Педагог с большой буквы, по моему мнению, это человек, преданный своей профессии, любящий детей всем сердцем.

Почему я стала педагогом?

Еще с детства мне нравилось заниматься и играть с маленькими детьми. В школе я была единственной, кто проходил практику в детском саду: все остальные пололи овощи в соседнем совхозе. Когда воспитательница узнала, что я хочу быть педагогом, она долго меня отговаривала, но моя мечта сбылась!

Я с отличием окончила педагогическое училище, начала работать в детском саду и посвятила двадцать лет своей жизни любимому делу.

Я очень люблю свою профессию, люблю детей. Я всегда осознавала, что именно от меня, в какой-то степени, зависит судьба многих из них. То, что я смогу заложить сейчас, поможет детям хорошо учиться, а может и выбрать будущую профессию.

Приятно сегодня видеть своих выпускников, многие из которых добились определенных успехов в жизни, привели в наш детский сад своих детей, а некоторые из них стали моими коллегами.

Приятно слышать в свой адрес слова благодарности и уважения от воспитанников, их родителей, коллег и понимать, что работа, которую выполняешь – нужна и востребована.

Я с гордостью могу сказать: «Я – педагог!» (пусть пока еще не с большой буквы).

С. Б.

Автор вышеизложенного рассказа, в следующую экзаменационную сессию уже занимала должность заведующего детской образовательной организации. На протяжении всего периода обучения преподаватели кафедры у данной студентки отмечали истинную заинтересованность, активность, хорошее владение как практическим, так и теоретическим материалом.

Почему я выбрала профессию педагога?

Несколько лет назад передо мной встал вопрос о выборе профессии. Я всегда задумывалась о работе с детьми, но не была уверена, что хочу стать педагогом. Мне всегда казалось, что педагог - это достаточно сложная профессия, и не каждый человек может с ней справится. И оказалось действительно так! Педагог детского сада, становится для ребенка первым наставником, носителем знаний и любви, человеком, который всегда поймет и сможет поддержать ребенка в его, казалось бы, детской, но очень важной для него проблеме.

Первый педагогический опыт ко мне пришел в 17 лет, когда я проводила пробные уроки в младших классах своей школы. Я никогда не забуду глаз детей, которые с восхищением смотрели на меня, впитывая буквально каждое мое слово. Я давала им знания, а они наполняли меня положительными эмоциями. Впечатление о первом моем опыте невозможно передать словами. Могу сказать только, что я была благодарна детям просто за работу с ними. После этого опыта, я окончательно решила для себя, что хочу и, наверное, должна стать педагогом.

Поступив в педагогический университет на факультет дошкольного и начального образования, я с каждым годом учебы понимала, что не ошиблась в выборе профессии. Я получила много знаний в области педагогики, и стала еще больше любить детей.

Конечно, в профессии педагога встречается много трудностей. Все не может быть так гладко, как бы нам хотелось. Каждый ребенок индивидуален, и нужно найти к любому свой исключительно индивидуальный подход. Не всегда это легко, но грамотный педагог может найти выход из любой педагогической ситуации.

Профессия педагог действительно является одной из самых сложных, но самое главное - нужных профессий. После окончания университета, я обязательно продолжу свою работу с детьми в области педагогики.

С. Ф.

Следующий этап работы начался с обсуждения: кто или что может быть героем сказки или рассказа. После чего каждый студент написал на нескольких листочках имена потенциальных героев сказки. Все листочки были перемешаны и собраны в конверт (коробку).

Далее студенты объединились в группы по три – четыре человека, каждый вытянул из конверта по листочку с именем (названием) будущего героя сказки, после чего группа могла выбрать одного или нескольких героев и приступала к совместному сочинению сказки.

Вот пример группового творчества.

Фиалка и Светофорчик

Жила-была Фиалка. У нее были маленькие розовые цветочки и зеленые пушистые листики. Домом ей служил глиняный горшочек, который одиноко стоял на широком подоконнике большого окна.

Фиалка любила смотреть в окно и наблюдать за Светофорчиком. Он жил у дороги и подмигивал то красным, то желтым, то зеленым огоньком. На другой стороне дороги цвела большая клумба. Фиалка мечтала подружиться с цветами, которые на ней жили.

Однажды ей приснился волшебный сон. Стоит она у большой дороги и не знает: как ее перейти?

На помощь Фиалке пришел Светофорчик. Он объяснил ей, что когда горит красный свет, он означает, – стой! Желтый – приготовься! А если загорелся зеленый – то можно переходить дорогу. Фиалка поблагодарила Светофорчик, и смело пошла навстречу своей мечте.

Проснулась Фиалка, а она на клумбе, в окружении подруг.

- Как же все произошло? - удивилась Фиалка, - ведь это был сон?

А Светофорчик ответил:

- Если о чем-то мечтаешь, и не боишься учиться, то мечта обязательно сбудется!

Аницоева Л. К. **Вайник Г. А.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ЗАЩИТА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ"**	**47**
Артюхина А. И. **Иванова Н. В.** **Чумаков В. И.** **Великанова О. Ф.** **Великанов В. В.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**	**55**
Багге М. Б.	**ПОНИМАНИЕ АВТОРСКОЙ МЫСЛИ КАК ОСНОВА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА**	**61**
Бакиева О. А. **Мокроусов С. И.**	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СТРАТЕГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**	**69**
Бекирова А. Р.	**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**74**
Бекузарова Н. В. **Ткачева А. В.**	**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**	**82**
Бобров А. М. **Садыкова Р. А.**	**ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ В ОРГАНАХ И УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**92**
Бушева Ж. И.	**ОПТИМИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЮНЫХ ГИМНАСТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО ГОРОДА**	**98**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аблямитова Л. С.	**РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА**	**3**
Аванесян Л. Р.	**ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**9**
Акимова С. С.	**МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД БАСНЕЙ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**	**15**
Алексеева Т. А. Никонова З. В. Рипинская И. К.	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**22**
Алексеева П. М.	**МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КВАЛИФИКАЦИИ**	**29**
Алієва З. А.	**ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ КРИМСЬКИХ ТАТАР**	**35**
Алиева З. Э.	**ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**41**

Л.С., В.Д., И.П., Т.А.

Обучающиеся к заданию отнеслись серьезно, работали заинтересованно, с воодушевлением. Кто-то из студентов ранее занимался сочинением сказок, но, как правило, в устной форме, в процессе взаимодействия с детьми в условиях ДОО. Большинство отмечало, что пишут сказку впервые.

После проведения работы в малых группах, наступал этап индивидуальной творческой деятельности. Каждый студент вытягивал из конверта от 2 до 4 листочков с именами героев и писал сказку самостоятельно. Данная работа вызвала больше затруднений, но, по отзывам студентов, явилась более ответственной и увлекательной.

Несомненно, что чувство удовлетворения за полученный результат оказалось гораздо более глубоким.

Ниже приводится пример индивидуальной работы студентов.

Лягушка –«рыцарь»

Лунной ночью Лягушка на болоте комаров наелась, с подругами напелась…

Все уж уснули, а Лягушке не спится: мысли всякие в голову лезут, да не простые!

Забралась Лягушка на кочку повыше и задумалась:

- Надоело быть лягушкой, рыцарем хочу стать! Стану носить доспехи, подвиги совершать, да принцес целовать!

Пока Лягушка мечтала, утро наступило, подруги проснулись…

Взглянула Лягушка на подруг, как те комаров едят, песни поют, ничего не делают… и передумала быть рыцарем:

- Да ну эти подвиги, уж лучше в болоте сидеть: есть да петь.

Е.С.

Следующий этап работы заключался в написании стихотворений. Студентам предлагалось называть рифмующиеся пары слов, которые записывались на доске. После того, как список достигал семи - десяти пар, обучающийся выбирал любую пару (или несколько) и старался сочинить стихотворение. На всю работу отводилось от 20 до 30 минут. Подавляющее большинство справлялось с заданием. Желающие зачитывали свои стихи.

Примеры данной работы.

Озорные мыши

Утащили мышки с нижней полки книжку!
И прогрызли мышки дырки в нашей книжке!
Ах, какие мышки, мышки шалунишки!
Не грызите мышки, больше наши книжки!
Книжки – это хорошо, в них хранятся тайны,
И сюрпризов, там мешок: прячут не случайно!
Свой секрет у книжек есть, раскрывать не буду…
Стоит лишь ее прочесть, чтоб поверить в чудо!
С.Ф.

Считалочка

Раз, два, три, четыре, пять!
Я иду грибы искать!
Вот веселые ребята:
На пеньке сидят опята!
Вот масленок, вот волжанка,

Вот и бледная поганка!!!
Я поганки не беру,
Лучше белый гриб найду!
Раз, два, три, четыре, пять!
Я иду грибы искать!
Л.О.

По окончании работы студентам сообщалось, что если у кого-то возникли затруднения в написании текстов, то это нормальная реакция на новую деятельность, а также были даны следующие рекомендации: текст, над которым велась работа, следует отложить на 2-3 дня, или до того времени, пока не захочется продолжить работу. Позже студенты с удовольствием показывали доработанные вне аудиторного времени сказки и стихи.

Следует отметить, что в процессе проведения занятий устанавливалась доброжелательная атмосфера, способствующая поставленным целям. Студенты поддерживали автора любого озвученного произведение одобрительными высказываниями или аплодисментами.

Заключительный этап – рефлексия.

Студенты отмечали появление у себя в процессе занятий таких качеств, как воодушевление поставленной задачей, гордость за полученный результат, заинтересованность в такой форме творчества, а по окончании – «появилось больше уверенность в себе», «испытала удовольствие от учебного процесса», «обязательно буду писать еще»…

Выводы. Предложенная форма практических занятий оказалась достаточно эффективной для достижения целей, поставленных в рамках освоения дисциплины «Саморазвитие личности педагога ДОО».

В настоящее время студенты кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования с энтузиазмом готовятся впервые представить творческие работы данного формата на ежегодную университетскую выставку научно-технического и художественного творчества.

Литература:

1. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянска школа, 1969. – 248 с.

организационные условия, а так же личностные особенности самих молодых специалистов. Было установлено, что наиболее важным организационным фактором, определяющим успешность адаптации молодого специалиста, является его удовлетворенность перспективами карьерного роста на предприятии. Чем больше сотрудник удовлетворен указанными перспективами, тем лучше он адаптирован на предприятии. С другой стороны, индивидуально-психологические особенности также влияют на успешность адаптации. Чем в большей степени сотрудники убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем более высоким уровнем адаптации они характеризуются. Уровень осмысленности жизни сотрудника также влияет на успешность его адаптации. Чем выше уровень осмысленности жизни, тем лучше респондент адаптируется на предприятии.

Эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, результаты формирующего этапа оказались достоверно высокими. Возможны дальнейшие направления изучения данной проблемы: поскольку наше исследование проводилось в условиях одной организации, в дальнейшем возможна разработка системы адаптации персонала в зависимости от сферы деятельности организации (сферы производства, услуг, торговли и др.), в соответствии с учетом организационных и профессиональных особенностей предприятий.

Литература:

1. Долгова В. М. Адаптация как научно-исследовательский феномен: сущность и содержание // Молодой ученый. 2009. №9. С. 149-152

2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности.- СПб: Питер, 2011. – 310 с.

3. Мороденко Е.В. Социально-психологические критерии социальной адаптации личности в переходные (кризисные) периоды (поступление в вуз, окончание вуза, первичное трудоустройство): Автореферат дисс…канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. – 23 с.

платы: у специалистов это фиксированный оклад, у рабочих – сделка, т. е. от оценки руководителем работы рабочего будет зависеть его заработная плата.

Результаты исследования на контрольном этапе по методике «Интерпретация притчи» показали, что 50% специалистов и 25% рабочих характеризуются интернальным локусом контроля. 25% специалистов и 50% рабочих характеризуются экстернальным локусом контроля. В группе специалистов более ярко выражен интернальный тип личности, в группе рабочих – экстернальный.

По результатам исследования по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (адаптация Д.А. Леонтьева) по общему показателю осмысленности жизни на констатирующем этапе получилось следующие результаты: у 75% специалистов и 88% рабочих осмысленность жизни находилась на среднем и высоком уровне. Низкие результаты по данному показателю получили 25% специалистов и 16% рабочих. На контрольном этапе исследования низкий показатель в обеих группах уменьшился до 16% и 8% соответственно . Полученные данные по шкале «Цели в жизни» показали, что для большинства молодых специалистов и рабочих (по 75%) после тренинга стало характерно наличие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (будущее). По шкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» на контрольном этапе большинство сотрудников (56%) удовлетворены своим настоящим.

Итоги по шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» свидетельствуют, что все сотрудники удовлетворены результатами прожитого отрезка жизни и оценивают его удовлетворительно или высоко. Неудовлетворенными прожитой частью жизни на констатирующем этапе было 16 % респондентов (рабочие).

Среди полученных данных по шкале «Управляемость жизни» большая часть сотрудников - 75% специалистов и 75% рабочих - после тренинговой программы стали убежденными (было 25% и 50% соответственно) в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, по всем шкалам опросника показатели в группе специалистов выше соответствующих показателей рабочих. Можно предположить, что неудовлетворенность организацией и условиями труда, отсутствие перспектив повышения квалификации и карьерного роста оказывает наибольшее влияние на успешность адаптации личности.

Таким образом, на основе анализа психологических концепций адаптации личности (теория Ж. Пиаже, А. Бандуры, Л. Филипса, Г. Гартманна, А. Маслоу, К. Роджерса, А. А. Реана, А. А. Налчаджяна и др.), проведенного эмпирического исследования социальной адаптации сотрудников, можно заключить, что адаптация к профессиональной деятельности определяется несколькими факторами. Особенность адаптации молодого сотрудника к предприятию заключается в ее двойственности, во-первых, молодому человеку необходимо приспособиться к условиям, существующим в конкретной организации, а, во-вторых, для него это также и адаптация к новому виду деятельности - профессиональной.

В результате проведенного исследования было выявлено, что на успешность адаптации к профессиональной деятельности сотрудников влияют

Педагогика

УДК 37.034: 372.882.512.19-34

магистрант Акимова Селиме Сайдалиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД БАСНЕЙ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье подробно рассматриваются особенности строения басни. Рассмотрены аспекты содержания методики преподавания литературы, а также определена последовательность работы над художественным текстом. Определен необходимый лексический минимум младших школьников для понимания текста художественной литературы.

Ключевые слова и термины: методика преподавания, аллегория, басня, мораль, нравственность.

Annotation. The paper examines in detail the structural features of the fable. The aspects of the content of the methodology of teaching literature and determined the sequence of the work on the artistic text. Determine the necessary lexical minimum younger students to understand the fiction text.

Keywords: Methods of teaching, allegory, fable, moral, morality.

Введение. Главной задачей обучения младших школьников является методика работы с литературными произведениями на уроках чтения.

Круг чтения младшего школьника охватывает достаточно большое количество различных жанров, в которые входят, например, рассказ, басня, стихотворение и т.д. Если брать во внимание психологические особенности развития младшего школьника, то можно предположить, что им лучше воспринимается произведение, в котором присутствует яркий и эмоциональный литературный образ.

Одним из видов крымскотатарского художественного текста, изучаемых в начальной школе, является къысса(басня). Басня может быть написана в форме поучительного рассказа, но чаще всего она бывает в стихотворной форме. В начальной школе широко используются басни Ивана Андреевича Крылова. На уроках крымскотатарского литературного чтения (окъув дерслеринде) так же изучаются къысса(басни) Черкез Али Аметова.

Цель исследования данной статьи заключается в том, чтобы учитывая изменения, происходящие в современном обществе, разнообразить работу над изучением крымскотатарских басен в начальной школе, чтобы дети научились и захотели их читать.

Изучение басен в начальной школе имеет огромное влияние на воспитание младшего школьника. В работе [1] внимание уделяется приобретению нравственных знаний, выработке у младших школьников этических представлений и понятий, воспитанию интереса к нравственным проблемам, стремлению к оценочной нравственной деятельности. В публикации автора [2] подробно описывается воздействие на эмоциональную сферу ребёнка и воспитание у него высоких моральных качеств силой художественного слова.

В работах [3-5] приведены рекомендации как на уроках литературного чтения при изучении произведений басенного жанра необходимо формировать у младших школьников представление о нравственных категориях, ведь каждая басня - это положительная направленность того или иного суждения.

Изложение основного материала статьи. Главная задача, которая стоит перед учителем, является формирование таких качеств личности как совесть, долг, честь, достоинство, патриотизм. Каждый понимает, что их нужно воспитывать с младенчества, воспитывать всегда, при любых социально-экономических условиях. Как никогда, актуальна эта проблема и сейчас. В эпоху отрицаний всяческих идеалов и вечной занятости родителей, у которых очень мало времени остается на воспитание собственных чад, школа берет на себя еще и роль семьи по введению в жизнь маленького человека понятий этики, гражданской идентичности, добра и зла.

Необходимое звено в процессе нравственного развития – нравственное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Благодаря изучению басен, дети глубже познают мир вокруг, получают представление о нормах поведения в обществе.

По мнению Л.С.Бушуевой, самым главным достоинством басни является нравственное влияние на младших школьников [1, с. 41-42].

Басня - небольшое произведение повествовательного характера в прозе или стихотворной форме с нравоучительным, ироническим и сатирическим содержанием.

Каждая басня – метко нарисованная сценка из жизни, поэтому заключает в себе большие возможности для нравственного воспитания. Внимание к басне обусловлено рядом ее *достоинств*.

1. Басня заключает в себе большие возможности для нравственного воспитания.

2. Народность языка, выразительность описаний, лаконизм, картинность воздействуют на развитие речи и мышления обучающихся.

3. Размер басни не превышает 30 строк, однако по содержанию – это пьеса со своей завязкой, кульминацией и развязкой.

4. Образные выражения из басни, становятся со временем пословицами.

2. Особенности методики анализа басни

Один из главных вопросов анализа басни связан с раскрытием морали(нравоучения) и аллегории (иносказания).Целесообразным считается начинать работу над басней с раскрытия ее конкретного содержания.

В методической литературе при подготовке к восприятию текста басни рекомендуется вспомнить и обсудить с детьми *повадки* тех *животных*, которые стали героями басни [3, с. 10]. Это поможет детям проникнуть в иносказательный смысл произведения.

Успех работы над басней определяется рядом *условий*. Важно в процессе анализа басни помочь ученику представить развитие действия, ярко воспринять образы. Для этого лучше всего проводить с обучающимися словесное рисование, а на заключительном этапе работы – чтение в лицах. Необходимо развивать у учащихся внимание к каждой детали обстановки, в которой действуют персонажи, к каждому штриху их облика.

Например, в басне «Лебедь, Щука и Рак» И.А. Крылов осуждает несогласованность. Не случайно, героями басни являются птица, рыба и рак.

предприятия стали наиболее адаптированы к таким сферам своей профессиональной деятельности как: взаимоотношения в коллективе, содержание работы (специалисты), способы выполнения своих непосредственных обязанностей. По результатам опроса в соответствии с выделенными нами критериями молодые специалисты и рабочие предприятия разделились на три группы относительно уровня адаптации: сотрудники с высоким уровнем адаптации, со средним уровнем адаптации и группа сотрудников, характеризующихся низким уровнем адаптации на предприятии.

Сотрудников предприятия с высоким уровнем адаптации на контрольном этапе эксперимента стало на 17% больше, для них характерна эмоциональная удовлетворенность тем, что они работают именно в этой организации и наличие установки на продолжение работы на предприятии в будущем. Сотрудники данной группы активно включены в коллектив, они гордятся содержанием выполняемой рабы и считают ее значимой для организации. Сотрудники полагают, что их знания и способности соответствуют сложности тех задач, которые они выполняют и выдвигают предложения по усовершенствованию способа выполнения своих обязанностей.

Группа сотрудников с низким уровнем адаптации, для которых характерно желание покинуть организацию в будущем, считают, что они могли бы выполнять более сложную работу, что, возможно, говорит о потребности сотрудников в карьерном росте, уменьшилось на 24%.

Результаты исследования на контрольном этапе по методике «Карта оценки удовлетворенности работой» (В. Смирнова) показали, что наиболее удовлетворены специалисты такими аспектами своей работы как: отношения в коллективе, отношения с руководителем, стиль и методы работы руководителя, а также объективность оценки работы руководителем. В зоне средней удовлетворенности находятся следующие аспекты работы: организация и условия труда, содержание труда (выполняемая работа), степень участия сотрудника в принятии решений, распределение премий, возможность влиять на дела коллектива, отношение администрации к нуждам сотрудников, перспективы повышения квалификации. Более всего специалисты неудовлетворенны такими аспектами как: заработная плата и перспективы роста (48% и 32% соответственно). Такой показатель как заработная плата находится на достаточно низком уровне удовлетворенности как у специалистов, так и у рабочих, однако специалисты не удовлетворены уровнем своей заработной платы гораздо больше, это самый низкий показатель удовлетворенности из всех.

Удовлетворенность отношениями в коллективе находится на достаточно высоком уровне у обеих групп, но для рабочих это наиболее высокий показатель удовлетворенности, а у специалистов он несколько ниже (72% и 56% соответственно). В то же время специалисты в большей степени удовлетворены отношениями с руководителем и стилем его работы, чем рабочие. Возможно, данные результаты объясняются тем, что коллектив специалистов гораздо менее многочислен, чем у рабочих, и менее однороден по возрасту, в то же время работать с руководителем им приходится чаще. В целом можно говорить о благоприятном социально-психологическом климате в коллективах сотрудников.

Показатель объективности оценки работы руководителем выше у специалистов, что может быть связано с системой начисления заработной

мира, формирование умений оценивать эмоциональное и психическое состояние других людей);

- выстраивание системы взаимодействия с коллегами и предупреждение межличностных конфликтов.

При разработке тренинговой программы использовались работы, отражающие практические, теоретические и прикладные аспекты групповой работы (И.В. Вачков, Л.А. Петровская, М. Фопель, Н.Ю. Хрящёва и др.).

Социальная адаптация в профессиональной деятельности включает различные формы работы. Одной из таких форм является социально-психологический тренинг. И прежде всего – тренинг уверенности в себе. Тренинг снимает эмоциональную напряженность, существенно сплачивают молодых сотрудников, дает возможность обсуждать социально-психологические трудности, с которыми они сталкиваются в служебных коллективах и при общении с коллегами, формирует чувство уверенности в себе. В ходе социально-психологического тренинга прививается определенный иммунитет к негативным явлениям, закладываются основы для личностного роста сотрудников. Это проявляется в усвоении основных профессиональных приемов, методов работы и ценностных ориентаций. Молодой сотрудник начинает идентифицировать себя с коллективом, у него появляется чувство «мы», чувство профессиональной гордости, он связывает свою дальнейшую судьбу со служебной карьерой и результатами профессиональной деятельности.

В ходе тренинговой программы использовался ряд методов.

Групповая дискуссия – способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон.

Анализ конкретных ситуаций. В общепринятом понимании ситуация представляет собой совокупность факторов, характеризующих то или иное событие, явление. Анализ конкретных ситуаций способствует развитию творческого потенциала личности (умению выявить проблему) и планирования своих действий, в том числе коммуникативных.

Ролевая игра – это метод, при котором реальное поведение имитируется участниками в соответствии с заданными ролями и ситуацией.

Психодрама (социодрама) – активный метод обучения и групповой психологической коррекции, при использовании которого участники исполняют социальные роли, моделирующие жизненные ситуации, имеющие личностный смысл.

Психотехнические упражнения – задания, выполнение которых в игровой, непринужденной форме способствует решению таких психологических задач, как снятие эмоциональной напряженности, ускорение процесса сплоченности группы и т.п.

Представим результаты исследования до и после проведения тренинговой программы по вышеперечисленным методикам. Результаты исследования уровня социальной адаптации по опроснику «Оценка адаптации молодого специалиста» О.В. Виноградова на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показали, что для большинства опрошенных сотрудников после проведенных тренингов стала характерной удовлетворенность профессиональным выбором, а это, безусловно, является позитивным фактором их вхождения в социальную профессиональную среду. Сотрудники

Таким образом, понимание причины выбора автором действующих лиц имеет немаловажное значение для осознания идейной направленности басни. Не менее значимым является и раскрытие деталей обстановки. На вопрос: «Почему Лебедь, Рак и Щука не могут сдвинуть воз?» - учащиеся отвечают словами басни: «Лебедь рвется в облака, Рак пятится назад, а Щука тянет в воду», т.е. двигаются в разные стороны.

Для басни характерно наличие *аллегории* (иносказания) и *морали* (нравоучения). Если при чтении сказки аллегория не разбирается, то в басне иносказательный смысл не только раскрывается, но и обязательно обсуждается с детьми, ведь жизненная мудрость и эстетическое содержание не предстанут перед детьми в полном объеме.

В методике существуют два взгляда на то, когда именно следует раскрыть аллегорию. Методисты Н.П. Каноныкин и Т.Г. Рамзаева исходят из того факта, что младший школьник должен сначала уяснить содержание басни, затем эмоционально пережить его и только потом осмыслить мораль басни. Другие методисты, в частности Л.В. Занков и его последователи, считают, что такой подход к анализу басни разрушает понимание басенного мира. В программе развивающего обучения по системе Л.В.Занкова, начинать анализ басни нужно с ее морали, затем с обсуждения позиции автора и только затем разбирать содержание, давать характеристику персонажам, наблюдать изобразительно-выразительные средства языка. По мнению ученых, только тогда можно раскрыть перед детьми всю неповторимость языка и художественного мира басни[3, с. 14-15].

Очень часто басни заучиваются наизусть, поэтому не стоит ограничивать работу над ней только чтением в лицах, как вариант можно использовать драматизации. Во внеклассное время обучающиеся могут разыгрывать басни, как небольшие комедии или лепить фигурки зверей из пластилина, располагая их затем на макете.

3. Структура урока изучения басни

Урок, на котором учащиеся изучают басню, имеет следующую *структуру*.

1. Подготовительная работа
2. Рассказ учителя об авторе басни.
3. Беседа о повадках животных – действующих лицах басни.
4. Чтение басни учителем или прослушивание аудиозаписи.
5. Беседа эмоционально-оценочного плана.
6. Анализ содержания басни.

Методика работы над басней «Кто достоин похвалы?» Черкез Али.

Мевзу: Черкез Али. Къысса «Макътавгъа ким ляйыкъ?»

Дерснинъ макъсады: талебелерни къысса жанрнен таныш этмек ве Черкез Али ким олгъаныны анълатмакъ.

Дерснинъ вазифелери:

1) – къырымтатар тилинде метинни бир къарар тезликте, догъру, анълап, ифадели окъумагъа билювни мукеммеллештирмек;

2) – къырымтатар тилининъ лексикасыны актив менимсевни, агъзакий тюзгюн нутукъны инкишаф эттирмек;

3) – достлукъ ве бирдемлик дуйгъуларыны, Черкез Алининъ эсерлерине меракъ тербиелемек.

Дерс донатылувы: шаирнинъ сурети, проектор, мультимедиялы тахта, индивидуаль карточкалар.

Дерснинъ кетишаты

I. Тешкилий къысым.

Оджанынъ сёзю:

- Селям алейкум балалар!

Балалар: Алейкум селям.

Ант эткенмен, сёз бергенмен миллет ичюн ольмеге,
Билип, корип миллетимнинъ козь яшыны сильмеге.
Бильмей, корьмей бинъ яшасам, Къурултайлы хан олсам,
Кене бир кунь мезарджылар келир мени коммеге.

II. **Янъы мевзуны анълатув.**

Оджанынъ сёзю: Отурынъыз. Бугунь биз дерсте аджайи шаиримиз акъкъында сёз юрьсетеджемиз. Козьчиклеринъизни котеринъиз ве медиялы тахтагъа бакъынъыз(презентация девамында оджа малюматны анълата).



III. Лугъат иши.

Макътав-похвала
Пычкъы-пила
Чёкюч-молоток
Эренде(мында)-рубанок
Эдепсизлик-невежливость, невоспитанность
Ёнмакъ-строгать, тесать
Балта-топор

профессиональной деятельности. В качестве объекта исследования выступил процесс социальной адаптации личности в профессиональной деятельности. Предметом исследования стало влияние психологических условий и факторов на оптимизацию социальной адаптации личности в профессиональной деятельности. Мы предположили, что условиями и факторами, определяющими оптимизацию социальной адаптации личности в профессиональной деятельности, являются: 1) организационные условия, прежде всего наличие потенциальной возможности карьерного роста; 2) личностные особенности поступивших на работу в последний год специалистов и рабочих.

Методами исследования являлись анализ документов, опрос и контент-анализ. Анализ документов проводился с целью первичного ознакомления с организацией, анализа внутренних условий для более эффективного включения сотрудников в профессиональную деятельность и жизнь предприятия.

В качестве опросных психодиагностических методик, направленных на исследование влияния психологических условий на оптимизацию социальной адаптации личности в профессиональной деятельности, были использованы:

1. Модифицированный опросник «Оценка адаптации молодого специалиста» О.В. Виноградова.
2. Методика «Карта оценки удовлетворенности работой» (В. Смирнова).
3. Методика «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) (адаптация Д.А. Леонтьева)
4. Методика «Интерпретация притчи» (В.А. Романенко).

Проведённое исследование показало, что на предприятии ещё недостаточно внимания уделяется проблеме социальной адаптации личности в профессиональной деятельности. Для решения этой проблемы была составлена тренинговая программа из 8 занятий по повышению уровня социальной адаптации сотрудников предприятия ОАО «Газпром газораспределение Майкоп» «Адаптация к профессиональной деятельности», которая была осуществлена в ноябре-декабре 2015 г.

Целью тренинговой програмы явилось создание психологических условий по оптимизации социальной адаптации сотрудников предприятия, повышение её уровня. Адаптационный тренинг молодых сотрудников является составной частью программ адаптации и нематериальной мотивации сотрудников и позволяет решить целый комплекс кадровых задач:

- создание позитивного образа предприятия и быстрое установление благоприятного отношения к нему в сознании нового сотрудника;
- передача новых знаний о предприятии и существующей профессиональной культуре, освоение новыми сотрудниками базовых ценностей предприятия;
- снижение уровня неопределенности и беспокойства и формирование состояния психологического комфорта у новых сотрудников;
- формирование и повышение лояльности сотрудников;
- личностное развитие;
- обучение эффективным способам общения и тренировка навыков конструктивного межличностного взаимодействия;
- развитие социально-перцептивных способностей (распознавание невербальных коммуникаций, чувствительности в восприятии окружающего

показателем социально-психологической адаптированности выступает удовлетворенность отношениями с руководителями и коллегами по работе [1].

Таким образом, под социальной адаптацией понимается процесс активного приспособления человека к новым для него социальным условиям жизнедеятельности. Система социальной адаптации включает разные виды адаптивных процессов: производственная и профессиональная адаптация; бытовая; досуговая; политическая и экономическая; адаптация к формам общественного сознания (наука, религия, искусство, мораль и пр.); к природе и др. В процессе социальной адаптации субъект не только испытывает воздействие со стороны социальной среды и социальных институтов (семья, система образования, трудовой коллектив, СМИ и пр.), но и сам может активно воздействовать на внешнюю среду, трансформируя ее в соответствии со своими потребностями.

Показатели успешной социальной адаптации: высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его психологическая удовлетворенность этой средой в целом и ее наиболее важными для него элементами.

Социальная адаптация в профессиональной деятельности представляет собой единство нескольких адаптационных процессов. Исследователи (например, Мороденко ЕВ.) чаще всего выделяют профессиональную и социально-психологическую адаптации. Профессиональная адаптация предусматривает выбор профессии, обучение специальности, а также вхождение в профессию с момента начала работы по специальности. Социально-психологическая адаптация – это процесс вхождения новичка в новый для него производственный коллектив, формирования личностных связей и отношений с другими людьми [3].

Наиболее распространенной классификацией факторов является их деление на внешние и внутренние, где под внешними факторами понимают условия социальной среды, а под внутренними – индивидуальные возможности человека.

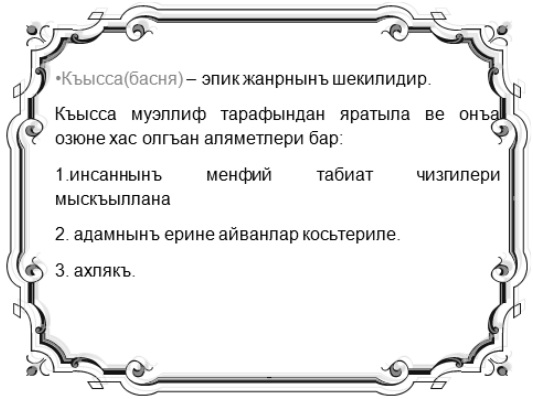
Психологическое обеспечение социальной адаптации должно строиться на всестороннем учете факторов в их взаимосвязи и взаимодействии. Психологическая поддержка и помощь в процессе социальной адаптации состоят в снятии состояния тревоги, формировании позитивной установки на преодоление трудностей, развитии чувства востребованности и социальной защищенности, актуализации резервных возможностей специалиста. Работа психолога в этом направлении помогает успешному продвижению специалиста не только в период адаптации, но и в направлении профессионального самосовершенствования.

Экспериментальное исследование психологических условий и факторов оптимизации социальной адаптации личности в профессиональной деятельности осуществлялось на базе предприятия ОАО «Газпром газораспределение Майкоп»

В качестве респондентов выступили поступившие на работу в последний год специалисты и рабочие данного предприятия в возрасте от 18 до 30 лет, общий объём выборки составил 12 человек. Исследование процесса адаптации молодых специалистов на предприятии проводилось на двух группах: 4 специалистах с высшим образованием и 8 сотрудниках, работающих по рабочим специальностям. Нашей целью было исследовать влияние психологических условий на успешность социальной адаптации личности в

Къурмакъ-строить
Уста-мастер
Таван-потолок
Скемле-скамья
Орталыкъ-округа, всё что окружает человека
Эмир-приказ
Нафиле-напрасно
Рухландыргъан-вдохновлять, придавать силы.

Оджанынъ сёзю: Шимди исе «Макътавгъа ким ляйыкъ?» къыссаны окъуджамыз.



IV. Агъзавий мешгъулиетлер.

Амма окъумаздан эвель **мешгъулиетлерини** беджереийк:
Рессам Расим ресим сызгъан,
Ресимни Расим саткъан.

V. **Беден тербиевий дакъкъачыкъ.**

Солгъа бакъамыз, сагъгъа бакъамыз,
Тёпеге ве ашагъа бакъамыз.
Энди эгильмеге башлаймыз.
Ери-еримизге отурамыз.

VI. **Къысса узеринде иш.**

Оджанынъ сёзю: Балалар, раленъизде япракъларда къыссанынъ метинни бар, пармачыкъларынъызнен незарет этинъиз.

Макътавгъа ким ляйыкъ?

Тамам учь йыл ятып балта, ярым къалгъан бир эвде,
Корьди бир кунь этрафында: пычкъы, чёкюч, эренде.
- Бу не къадар эдепсизлик! Я сиз неге ятасыз?
Мен дагъ йыкъам, агъач ёнам, сиз манъа не бакъасыз?
Менсиз бир эв къуруламы? Шахталаргъа мен тюшем,
Мен эр ерге, эр устагъа, эр керекке етишем.
Балта агъыз толдурып, бу сёзлерни дегенде,
Даянамай ачувдан турды сёзге эренде:
- Я скемле, столларны,
Ойма таван ве полларны,

Я пенджере ве къапуны,
Атта балтанынъ сапыны,
Ким тегизлеп аль эте?
Ким инсангъа мал эте?
Эренденинъ сёзюн болип, деди пычкъы къайрай тиш:
-Къуруджылыкъ ишинде пычкъыдадыр муим иш!
Эгер менде олмасайды бу инджидай тишчиклер,
Чыкъмаз эди орталыкъкъа, сизинъ япкъан ишчиклер.
-Мен уфачыкъ олсам да, - деди чёкюч зытланып,
Таш толаны ким парлай, агъыр ишке къатланып?
Мыхчыкъларгъа эр сёзюм, санки дерсинъ эмирдир,
Бильмиш олунъ, достларым, чёкюч башы демирдир!
Шай дегенде умютсизден кельди адам етишип, деди:
- Сизлер нафиле ерде менлик сатманъ чекишип.
Эвлер къургъан, иш беджерген сиз дегильсиз, - адамдыр,
Адамны да севип-сайгъан, рухландыргъан – Ватандыр!
Черкез-Али.

Оджа къыссаны ифедели окъугъан сонъ, талебелер роллерге болюнип басняны мультимедиялы тахтадан окъуйлар.

Б.Г. Ананьев, Л.В. Корель, И.К. Кряжева. Вопросы критериев эффективности процесса социальной адаптации личности изучали: Ф.Б. Березин, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, В.А. Лабунская, Т.А. Немчин.

Не смотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, проблема социальной адаптации личности остается до сих пор актуальной и требует дальнейшего исследования, так как в психологических концепциях нет единого подхода к пониманию данного психологического явления. Анализ литературных источников позволил вывести основное противоречие, возникающее между большим количеством исследований, посвященных социальной адаптации личности, и недостаточностью разработки вопросов социальной адаптации личности к профессиональной деятельности.

Целью данной статьи является анализ изучения системы работы психолога по созданию психологических условий и факторов оптимизации социальной адаптации личности в профессиональной деятельности.

Мы придерживаемся определения понятия «оптимизация», данного Е.П. Ильиным, и под оптимизацией понимаем осуществление мероприятий, направленных на получение наиболее возможной при данных условиях эффективности деятельности [2].

Адаптацию в широком смысле понимают как процесс приспособления человека к условиям среды обитания. При этом понятие «адаптация» является процессом, а «адаптированность» – результатом, итогом процесса социальной адаптации. Адаптированность – это уровень фактического приспособления человека, его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью.

Социальная адаптация в профессиональной деятельности представляет собой единство нескольких адаптационных процессов. В литературе чаще всего выделяют следующие из них:

- профессиональную адаптацию,
- социально-психологическую адаптацию.

Профессиональная адаптация предусматривает выбор профессии, обучение специальности, а также вхождение в профессию с момента начала работы по специальности. Критерием профессиональной адаптированности является достижение индивидом соответствия профессиональных навыков, личностных качеств требованиям конкретной профессиональной деятельности. Показателями профессиональной адаптированности являются профессиональная квалификация, уровень и стабильность производственных показателей, удовлетворенность профессией.

Под социально-психологической адаптацией понимает процесс вхождения новичка в новый для него производственный коллектив, формирования личностных связей и отношений с другими людьми. В процессе социально-психологической адаптации происходит активное сравнение и взаимоприспособление ценностных ориентаций, нравственных идеалов и представлений коллектива и нового работника. Социально-психологическая адаптация выражается в формировании положительных неформальных отношений с коллегами по работе и руководителями, в достижении ценностного единства работника и коллектива. Основным объективным показателем социально-психологической адаптированности является отсутствие конфликтов с руководством и членами коллектива. Субъективным

Психология

УДК:159.923

кандидат филологических наук, доцент Юрина Алла Анатольевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);
кандидат педагогических наук Коченкова Любовь Павловна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы создания психологических условий и факторов оптимизации социальной адаптации личности в профессиональной деятельности. Особое внимание обращается на использование в деятельности психолога предприятия тренинговой программы как условия и фактора оптимизации социальной адаптации сотрудников.

Ключевые слова: личность, социальная адаптация, оптимизация, профессиональная деятельность, тренинг.

Annotation. The article is devoted to the problems of creating the psychological conditions and factors optimization for social adaptation of personality in their professional activities. Particular attention is drawn to the use in the activity of the enterprise training program as psychologist conditions and optimization of social adaptation of employees.

Keywords: personality, social adaptation, optimization, professional, training.

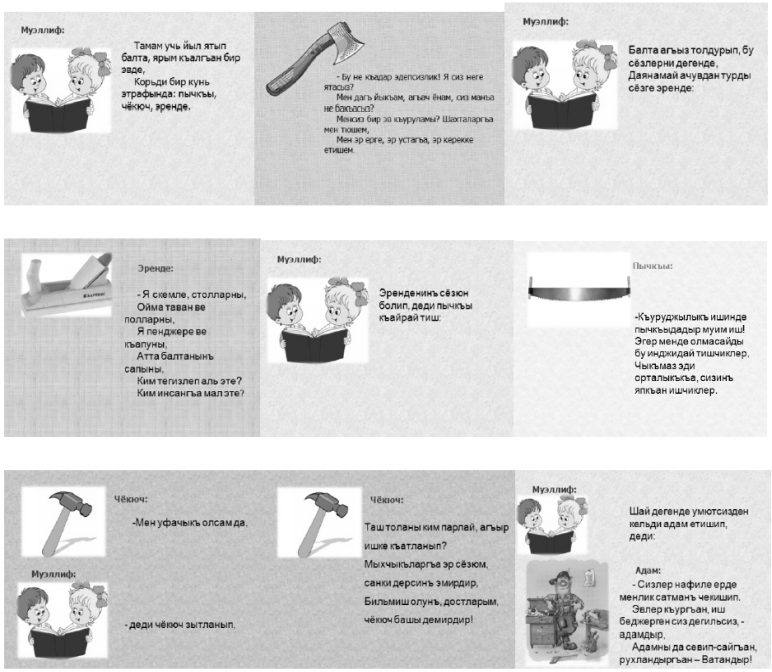
Введение. Современная цивилизация, достигшая высокого уровня социального прогресса, материальной и духовной культуры общества, вызвала глубокие изменения в природном и социальном окружении человека. В настоящее время происходит постоянное увеличение числа факторов и интенсивности их действия, которые усиливают динамичность взаимоотношений человека и его среды. Это, в свою очередь, требует своевременной адаптации индивида к новым социальным реалиям его жизни.

Принципиально новые условия жизни в нашей стране, сложившиеся в настоящее время, делают проблему социальной адаптации личности более значимой. В настоящее время отсутствуют психопрофилактические мероприятия для населения, обеспечивающие оптимизацию адаптации индивида в социуме, необходимость которых повышается в период глобальных изменений в обществе.

Изложение основного материала статьи. Различными теоретическими аспектами проблемы социальной адаптации личности занимались: Ю.А. Александровский, Ж. Пиаже, Г. Селье, Л. Филипс, Х. Хартман и др.

Достаточно четко ставит теоретические вопросы и проблемы понятия социальной адаптации личности в своих работах Д.А. Андреева. Вопросы классификации социальной адаптации личности хорошо рассмотрены в работах А.А. Налчаджян, в которых представлены ее основные виды и типы. Теоретическая модель социальной адаптации личности в рамках системно-деятельностного подхода описана в работах М.В. Ромма. Процесс социальной адаптации личности исследовали: Ф.З. Меерсон, Л.Д. Столяренко. Вопросы факторов социальной адаптации личности в своих работах рассматривали:





VII. Дерснинъ нетиджеси, баа къоюв.

VIII. Эвге вазифе.

Къыссаны ифадели окъумакъ.

Выводы. Проанализировав научно-методическую литературу и практику работы в школе, можно сделать вывод, что учитель на уроках литературного чтения владеет разнообразными средствами нравственного воспитания.

Важнейшую роль в нравственном воспитании детей играют басни, в которых герои демонстрируют детям разные, четко обозначенные модели нравственного поведения. Их анализ и сравнение позволяют учащимся сформировать собственную нравственную позицию, систему нравственных

представлений.

Следовательно, заложенные на уроках литературного чтения образовательные, мировоззренческие, нравственные, культурные и физические приоритеты определяют жизненный путь поколений, воздействуют на личностное развитие младших школьников.

Литература:

1. Бушуева Л.С. Нравственное воспитание при изучении произведений басенного жанра / Л.С. Бушуева, Н.И. Комаха // Начальная школа. - 2013. - №6. - С. 39-42.

2. Ильенко С.В. Особенности изучения басни детьми младшего школьного возраста // Начальная школа, изд. Первое сентября. 2013.- №1.- С. 175

3. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 288 с. – С. 8-13

4. Методика обучения чтению. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности "Учитель начальных классов") / Сост. Т.П.Сальникова. - М.: ТЦ "Сфера", 2000. – С. 36-38.

5. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: Учеб. пособие. - СПб., 2008. - 159 с. –С. 138-139

Педагогика

УДК:377.8

директор Алексеева Татьяна Александровна
Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж №1 имени М. Горького» (г. Красноярск);
заместитель директора Никонова Зинаида Валерьевна
Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж №1 имени М. Горького» (г. Красноярск);
заведующая практикой Рипинская Ирина Константиновна
Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж №1 имени М. Горького» (г. Красноярск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны особенности построения основных профессиональных образовательных программ, реализующихся в ситуации сетевого взаимодействия двух уровней образования: высшего и среднего профессионального и предполагающих практико-ориентированную подготовку педагогических кадров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов). Представлены результаты, полученные в ходе реализации проекта «Усиление практической

4. Рассчитаны математические модели линейной множественной регрессии, отражающие влияние центральных Я-функций на систему ценностей сотрудников полиции.

5. Выявленная детерминированность системы ценностей центральными Я-функциями свидетельствует о взаимосвязанности и взаимовлиянии различных механизмов и элементов бессознательного в процессе формирования профессиональной идентичности сотрудников полиции. Представляется целесообразным дальнейшее исследование выявленных закономерностей с целью разработки эффективных технологий прогнозирования и превенции девиантного поведения у сотрудников полиции.

Литература:

1. Голянич В.М., Тулупьева Т.В., Шаповал В.А. Новые подходы к оценке степени ценностного единства личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 3 (43), с. 198 – 207.

2. Голянич В.М., Тулупьева Т.В., Шаповал В.А. Ценностная согласованность и психодинамическая репрезентация личности. // Вестник СПбГУ. Сер. 12, 2010, вып. 1, с. 140-150.

3. "Единая Россия" отмечает рост преступлений среди сотрудников МВД РФ [Электронный ресурс] // Риановодости [офиц. сайт]. URL: http://ria.ru/incidents/20150422/1060216724.html (дата обращения: 21.01.2016).

4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

5. Магун В.С., Руднев М.Г. Россия в европейском контексте // Общественные науки и современность. – 2010 №3 С. 9

6. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М. Кабанова, Н. Г. Незнанова. СПб.: Институт им. В. М. Бехтерева, 2003. - 438 с.

7. Шаповал В.А. Метод оценки и прогнозирования психологического здоровья и профессиональной идентичности кандидатов на службу и сотрудников МВД на основе Психодинамически ориентированного личностного опросника (ПОЛО) «Ресурс». – Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: СПб Университет МВД России, 2013. – 276 с.

8. Шаповал В. А. Психологическое здоровье сотрудников органов внутренних дел как предмет исследования ведомственных психологов: новые подходы к оценке и прогнозированию // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009, № 3 (43), С. 232- 246.

9. Шаповал В.А., Бондарук А.Ф., Голянич В.М. Ценностно-интенциональные и психодинамические корреляты адаптированности курсантов к социально-профессиональной среде обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 1 (61). с. 208-218.

10. Я-структурный тест Аммона. Опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне: Пособие для психологов и врачей / Авт.-сост.:Ю.Я. Тупицын, В.В. Бочаров, Т.В. Алхазова и др. СПб., 1998. 70 с.

конструктивным нарциссизмом и негативно – конструктивным страхом (уравнение 4). Подобные влияния отражают значимую роль в формировании данной ценности механизма безусловного принятия себя. Вместе с тем, механизм прогнозирования опасности и совладания с угрозами не представляется важным для формирования данной ценности.

Конструктивный страх оказывает положительное влияние на ценность «гедонизм», трактуемую как стремление к сиюминутному удовлетворению желаний, наслаждению едой, сексом, развлечениями, получению удовольствий (уравнение 3). Подобная связь объясняет роль эффективного механизма прогнозирования опасности и совладания с реальными и мнимыми угрозами в формировании перманентно хорошего настроения у гедонистических личностей.

На наименее значимый в ценностной иерархии нормативных идеалов показатель «традиции», трактуемый как уважение и сохранение обычаев, избегание крайностей в чувствах и действиях, скромность, подчинение жизненным обстоятельствам, следование религиозным верованиям и убеждениям, положительное влияние оказывают функция дефицитарной сексуальности (уравнение 5), отражающая несформированность механизма взаимообагащающего единения в силу интериоризированного запрета на сексуальную активность.

Анализ влияния психодинамических показателей на ценности уровня индивидуальных приоритетов (уравнения 6 и 7) показал разнонаправленное влияние конструктивной сексуальности на ценности «доброта» и «традиции». В первом случае выявленное положительное влияние механизма взаимообогащающего обмена чувственным опытом объясняет формирование трансцендентной ценности «доброта», под которой понимается благожелательное отношение к близким, забота об их благополучии, преданность друзьям, чуткость к нуждам других людей, умение прощать обиды (уравнение 6). Во втором случае отрицательное влияние данного механизма на ценность «традиции» уровня индивидуальных приоритетов подтверждает несформированность взаимообогощающего гендерного единения (уравнение 7), что характерно для этой же ценности уровня нормативных идеалов (см. уравнение 5).

Выводы. Таким образом, представленный материал исследований позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Подтверждена гипотеза о детерминирующем влиянии центральных Я-функций, формируемых в процессе первичного симбиоза и отражающих бессознательные механизмы адаптации индивида к требованиям социальной среды, на систему ценностей сотрудников полиции исследуемой выборки.
2. Показано, что центральные Я-функции в большей степени влияют на систему убеждений (нормативных идеалов), чем на ценности уровня поведенческих приоритетов.
3. Установлено, что из шести механизмов центральных (неосознаваемых) Я-функций доминирующую роль в детерминации ценностей сотрудников полиции исследуемой выборки играют механизмы страха (тревоги), нарциссизма и сексуальности. При этом Я-функции страха и нарциссизма являются наиболее значимыми детерминантами ценностей уровня нормативных идеалов, а Я-функция сексуальности – ценностей уровня индивидуальных приоритетов.

направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика».

Ключевые слова: модернизация образования, педагогическое образование, деятельностный подход, бакалавриат, учитель начальных классов, сетевое взаимодействие, проектная логика, электронный портфолио, рефлексия, трудовые действия.

Annotation. In this article are described the special aspects of the designing of the general educational programmes, which are implemented in the networking cooperation of the two educational levels: higher and secondary professional education, and which contemplate practice-oriented training of the Teaching cadres in Psychological and Pedagogical Education (Primary Teacher). The results attained in the project “Intensification of the Practical Direction of the Prospective Teachers Training in the Education and Training Undergraduate Pregrammes” are represented.

Keywords: educational modernization, pedagogical education, activity approach, baccalaureate, undergraduate, primary teacher, networking cooperation, project logic, e-portfolio, reflection, work activities.

Введение. С 2014г. Красноярский педагогический колледж №1 совместно с партнерами профессиональных образовательных организаций участвовал в реализации проекта модернизации педагогического образования РФ по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в соответствии с требованиями Федеральных образовательных и профессиональных стандартов (Государственный контракт № 05.043.12.0031 от 18 июня 2014).

Цель статьи: представление опыта апробации и реализации основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое» (Учитель начальных классов) в сетевом взаимодействии высшего и среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Создание системы сетевого взаимодействия вуза с учреждениями среднего профессионального образования напрямую связано с усилением прикладности в подготовке студентов высшего образования (далее - ВО) и усилением академичности для учащихся среднего профессионального образования (далее - СПО) при освоении модулей основной профессиональной образовательной программы.

При разработке программы использовался опыт подготовки учителей начальных классов в Сибирском Федеральном университете, Красноярском педагогическом колледже №1 (сетевом партнере), а также опыт реализации образовательные программ подготовки, реализуемых в ведущих ВУЗах РФ (РГПУ им А.И.Герцена, МПГУ, МГППУ, ЮФУ, КФУ, САФУ), зарубежных ВУЗах Генриха Гейне, Дюссельдорф, Германия, Таллиннский университет, Эстония, Университет Лоррейн, Франция, программы развивающего образования для начальной школы МОУ «Красноярская университетская гимназия «Универс» №1, МОУ прогимназия №131, МОУ Лицей №1,9, МОУ гимназия №2,7» г.Красноярска.

Такая модель сетевого взаимодействия выстраивается на общности образовательных программ среднего профессионального и высшего образования. Общность программ строится на тех трудовых действиях профессионального стандарта, которые формирует СПО и ВО в образовательных программах. В этом плане, какие бы программы не осваивал

студент, проверяться будут трудовые действия. Поэтому при сетевом взаимодействии мы и обсуждаем трудовые действия, которые могут являться общими и для ВО и для СПО. Выстраивается единая логика формирования трудовых действий, при этом академичность высшего образования объединяется с сильной практикой среднего профессионального образования. Выделяя общность, определяем трудовые действия, формированием которых занимается только высшее образование, и это позволяет выстраивать двухуровневую систему непрерывного образования. Образец ранжирования трудовых действий представлен в таблице №1.

Таблица 1

Трудовые функции	**Трудовые действия**	
	СПО	**ВО**
Обучение 3.11	Д.1.1.Реализация программ учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы; Д.1.2.Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования; Д.1.4.Планирование и проведение учебных занятий; Д.1.6.Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; Д.1.7.Формирование универсальных учебных действий; Д.1.8.Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ); Д.1.9.Формирование мотивации к обучению	Д.1.1.Реализация программ учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы; Д.1.2.Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования; Д.1.4.Планирование и проведение учебных занятий; Д.1.6.Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; Д.1.7.Формирование универсальных учебных действий; Д.1.8.Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ); Д.1.9.Формирование мотивации к обучению Д.1.10.Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей Д.1.3.Участие в реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды

проявление собственной сексуальной активности и возникновения на этой почве страхов и предрассудков. Подобные психологические особенности Я-структуры личности не позволяют межличностным контактам достигать какой-либо глубины и проявляются низкой оценкой своей сексуальной привлекательности, восприятием сексуальных отношений как «грязных», греховных, заслуживающих отвращения, избеганием реальных сексуальных контактов.

Содержательный анализ психодинамических детерминант системы ценностей сотрудников проводился с учётом иерархии их ценностных показателей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов.

Как видно из приведенных регрессионных моделей, в системе доминирующих ценностей на уровне нормативных идеалов позитивной психодинамической детерминантой ценностного показателя «достижения» является конструктивный страх, а негативной – деструктивный нарциссизм (уравнение 1). Следовательно, положительное влияние на ценность «достижения», содержательно трактуемой как целеустремлённость, влиятельность, компетентность, способность эффективно действовать, успешность в достижении цели, оказывают такие качества личности как психологическая устойчивость, толерантность к тревожным переживаниям, умение принимать взвешенные решения в ситуациях ответственного выбора (конструктивный страх). Наряду с этим, негативное влияние на ценность «достижения» оказывают деструктивно-нарциссические свойства личности – ненасытное стремление получать подтверждение своей значимости от окружающих в сочетании с непереносимостью критики, сочетание фасадной безупречности с чрезмерной требовательностью к другим. Полученные результаты позволяют предположить, что на достижение личного успеха сотрудников положительно влияют действенные механизмы оценки реальной опасности без потери целостности личности (Я-идентичности), способности к деятельности в условиях риска (способность различать реальные угрозы и необоснованные опасения). Отрицательную же роль в стремлении личности к успеху играет нестабильная оценка себя с потребностью в поддержке извне (колебания переоценки и недооценки себя).

Позитивной психодинамической детерминантой ценности уровня нормативных идеалов «самостоятельность» является конструктивный страх, а негативной – конструктивный нарциссизм (уравнение 2). Ценность «самостоятельность», содержательно интерпретируемая как автономность мыслей и действий, креативность, любознательность, так же, как и ценность «достижения», детерминируется конструктивными характеристиками механизма совладания с угрозой – психологической устойчивостью, толерантностью к тревожным переживаниям, умением принимать взвешенные решения в ситуациях ответственного выбора. Такое влияние объясняет свойственную самостоятельным личностям устойчивость к эмоциональным стрессам и психологическим перегрузкам. Требует дальнейшего изучения негативное влияние на ценность «самостоятельность» проявлений конструктивного нарциссизма.

Ценность «универсализм», отражающая значимость для личности равных возможностей для всех, свободы от войн и конфликтов, защиты окружающей среды, зрелого понимания мира, социальной справедливости, терпимости к различным идеям и верованиям, положительно детерминируется

сексуальности - ценностей уровня индивидуальных приоритетов.

Я-функция страха отражает эффективность механизма совладания с тревогой (угрозой) и согласования уровня поведенческой активности с реальной опасностью в актуальной жизненной ситуации. Признаками конструктивной сформированности данной психодинамической характеристики являются: психологическая устойчивость, толерантность к тревожным переживаниям, умение принимать обоснованные, взвешенные решения в ситуациях ответственного выбора как в повседневных, так и в экстремальных условиях.

В данном контексте важно отметить, что анализируемая Я-функция страха может также иметь деструктивные и дефицитарные проявления. Первые характеризуются слабостью совладания с тревогой и недостаточной эффективностью согласования поведенческой активности с ситуацией реальной угрозы, что проявляется «захлестыванием» страхом, превышающим степень реально существующей опасности и дезорганизацией поведения в угрожающих ситуациях вплоть до панических аффектов. Вторым свойственны неразвитость механизма оповещения об опасности и как следствие – ее недооценка или полное игнорирование.

Я-функция нарциссизма отражает степень принятия собственной ценности и позитивного представления о себе. Конструктивная её составляющая проявляется адекватно высокой самооценкой, уверенностью в себе, самостоятельностью, чувством собственного достоинства, хорошим эмоциональным самоконтролем, способностью противостоять недоброжелательным оценкам, терпимостью к собственным слабостям и недостаткам других. В деструктивном проявлении нарциссизму свойственно деформация механизма принятия собственной ценности в виде колебаний идей собственного величия и ущербности с невозможностью стабилизации отношения к себе. Феноменологически данная деформация проявляется ненасытным стремлением получать подтверждение своей значимости от окружающих в сочетании с непереносимостью критики, сочетанием фасадной безупречности с чрезмерной требовательностью к другим. Дефицитарная составляющая нарциссизма отражает неразвитость механизма принятия собственной ценности, что проявляется низкой самооценкой, неуверенностью в себе, ощущением своей неполноценности, выраженной зависимостью от окружающих, стремлением к отношениям симбиотического слияния и постоянной потребности в поддержке.

Я-функция сексуальности представляет собой механизм формирования партнерского симбиоза в ситуации сексуального взаимодействия. Конструктивная реализация данной Я-функции характеризуется способностью к установлению зрелого взаимообогащающего единения самодостаточных личностей, хорошей интегрированностью эротических компонентов в целостной, естественной активности. При деструктивном проявлении данная Я-функция отражает степень нарушения процесса интеграции сексуальной активности в целостном поведении личности, проявляющегося неспособностью к духовно и эмоционально наполненному партнерскому взаимодействию, избеганием эмоциональной близости как обременительной обязанности или угрозы потери собственной свободы. Дефицитарная сексуальность отражает несформированность механизма симбиотического сексуального взаимодействия как следствие интериоризации запрета на

Такая модель позволяет отслеживать сформированность трудовых действий студента на первой ступени (СПО), определять ситуацию и траекторию формирования и «прироста» трудовых действий на второй «ступени» (ВО). Это позволяет сокращать сроки обучения выпускника СПО при получении высшего профессионального образования. Сокращение сроков обучения, возможно при системе перезачетов итоговых результатов по освоению дисциплин модуля, осваиваемых в рамках сетевого партнерства. Процедурой измерения образовательных результатов модуля основной профессиональной образовательной программы является квалификационное испытание в форме выполнения студентами заданий, требующих разворачивания педагогического действия на трех уровнях (репродуктивном, пользовательском, разработческом) на материале постановки и решения им самим современных психолого-педагогических задач (реализация программ учебных предметов: математика, русский язык; проектирование, организация и мониторинг учебной деятельности учащихся начальной школы на предметах математика и русский язык). Промежуточный контроль процесса формирования трудовых действий осуществляется через демонстрацию действий студента в образовательных событиях (контрольных точках). Одним из примеров сетевого взаимодействия может служить построение дисциплины «Теоретические основы преподавания математики и методика преподавания математики» с контрольной точкой замера уровня сформированности трудовых действий в образовательном событии «Конкурс проектов уроков математики». Результаты освоения дисциплин модуля, отражены в индивидуальных ведомостях студента, в которых указан уровень освоения трудового действия и объем зачетных единиц дисциплины.

Вторая существующая модель сетевого взаимодействия - сертификация квалификации.

Организация процедуры сертификации должна осуществляться на базе ВО по основной профессиональной программе вуза. Студенты СПО, собирающиеся поступать на обучение в ВО, предварительно в рамках дополнительного образования могут посещать курс по выбранной дисциплине модуля из образовательной профессиональной программе вуза. По окончанию курса, слушатель проходит квалификационные испытания, результаты которого выставляются в сертификат с указанием объема зачетных единиц курса и итоговой аттестации по дисциплине. Сертификат предоставляется студентом при поступлении в ВО, осуществляется процедура перезачета при предъявлении сертификата. Процедура сертификации квалификации служит основанием для сокращения сроков обучения в ВО.

Практика в модулях должна создавать условия, в которых студент сможет обнаружить и открыть для себя проектную логику организации деятельности детей в начальной школе: замысел - реализация - образовательный результат. Проектирование предполагает обсуждение открытой задачи (проблемы), не имеющей однозначного решения. Проектирование должно задавать вариативность и значительный «запас содержания», восполняющий несколько конкретных занятий (урочных и внеурочных). Проект занятия должен предвидеть возможные сценарии событий; в центре проекта - деятельность учащихся. В процессе практики студенты включаются в проектирование, организацию и проведение урочной, внеурочной, воспитательной деятельности, анализ и рефлексию собственной психолого-педагогической

деятельности.

При организации практики важно задать:

• ориентацию на компетенции и трудовые действия. Задания практики формулируются таким образом, чтобы максимально «провоцировать» студента на выполнение операций, составляющих трудовое действие. Обеспечивается направленность на развитие профессиональных компетентностей, позволяющих не столько применять готовые методики работы, сколько решать профессиональные задачи:

– реализовывать программу учебной дисциплины в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта;

– конструировать учебные задания, направленные на формирование предметных умений;

– использовать контрольно- измерительные материалы, позволяющие оценивать предметные умения учащихся;

– использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценивать метапредметные умения учащихся;

– использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить индивидуальное продвижение учащихся;

– разрабатывать оценочные материалы, позволяющие диагностировать метапредметные умения и личностные достижения учащихся.

Умения, необходимые для решения этих профессиональных задач, представляют собой основные профессиональные компетентности педагога как пользователя учебно-методического инструментария (учебных программ, заданий, оценочных процедур) и разработчика дидактического материала (заданий, проектов урока, сценариев, контрольно-оценочных материалов, конспектов и пр.).

• рефлексивность. Рефлексивный характер предполагает цикличное построение практики: постановку задачи на практику, поиск способов достижения, планирование своих действий в ходе практики, организацию собственной деятельности и ее рефлексию, постановку следующей задачи.

Для формирования профессиональной деятельности студента как рефлексивной, необходимо строить деятельность на практике в виде рефлексивного цикла.

• уровневый характер заданий. При освоении каждого трудового действия предлагаются задания разных уровней: пользовательского, конструктивного (разработка заданий, дидактических и оценочных материалов, проектов, планов, конспектов, сценариев).

• перспективность. В ходе прохождения практики студент включается в «идеальные» образцы современной организации школьной жизни и профессиональной деятельности. Предполагается, что освоенные студентом образцы воссоздаются им впоследствии самостоятельно в период прохождения преддипломной практики в тех организациях, которые не имеют опыта подобной работы. В связи с этим необходимо обеспечить адресный подбор для студента организаций – баз практики для периода прохождения практики модуля и преддипломной практики. В первом случае, организация должна соответствовать нормам «образца»: выступать местом порождения новых образовательных технологий и укладов, соответствующих современным требованиям. Во втором случае, организация может не иметь статуса инновационной и позволять студенту осуществлять собственные

Уравнение 2:

Yсамостоятельность НИ = 1,484 - 0,247(N1) + 0,143(C1)

где:

Yсамостоятельность НИ - центрированное значение ценности «самостоятельность» на уровне нормативных идеалов методики Ш. Шварца.

N1 – значение шкалы «конструктивный нарциссизм» методики ПОЛО,

C1 - значение шкалы «конструктивный страх» методики ПОЛО.

Уравнение 3:

Y гедонизм НИ = −2,461 + 0,185(C1)

где:

Y гедонизм НИ - центрированное значение ценности «гедонизм» на уровне нормативных идеалов методики Ш. Шварца,

C1 - значение шкалы «конструктивный страх» методики ПОЛО.

Уравнение 4:

Yуниверсализм НИ = −1,615 + 0,095(N1) - 0,159(C1)

где:

Yуниверсализм НИ - центрированное значение ценности «универсализм» на уровне нормативных идеалов методики Ш. Шварца.

N1 – значение шкалы «конструктивный нарциссизм» методики ПОЛО,

C1 - значение шкалы «конструктивный страх» методики ПОЛО.

Уравнение 5:

Yтрадиции НИ = −1,080+0,095(S3)

где:

Yтрадиции НИ – центрированное значение ценности «традиции» на уровне нормативных идеалов методики Ш. Шварца

S3 – значение шкалы «дефицитарная сексуальность» методики ПОЛО.

По результатам линейного множественного регрессионного анализа также установлено детерминирующее влияние психодинамических показателей у сотрудников на 2 из 10 ценностей на уровне индивидуальных приоритетов:

1) «доброта» (ранг 5; КМК=0,411; КМД=0,169, при $p \leq 0,05$) и
2) «традиции» (ранг 10; КМК=0,527; КМД=0,278, при $p \leq 0,01$)

Для ценностей уровня индивидуальных приоритетов были получены следующие линейные уравнения множественной регрессии:

Уравнение 6:

Y доброта ИП = −0,593 + 0,084(S1)

где:

Y доброта ИП – центрированное значение ценности «доброта» на уровне индивидуальных приоритетов методики Ш. Шварца,

S1 – значение шкалы «конструктивная сексуальность» методики ПОЛО.

Уравнение 7:

Yтрадиции ИП = 0,522 - 0,179(S1)

где:

Yтрадиции ИП – центрированное значение ценности «традиции» на уровне индивидуальных приоритетов методики Ш. Шварца,

S1 – значение шкалы «конструктивная сексуальность» методики ПОЛО.

Как следует из приведенных линейных уравнений множественной регрессии, Я-функции страха и нарциссизма оказались наиболее значимыми детерминантами ценностей уровня нормативных идеалов, а Я-функция

составило 3 ранга. Данный феномен свидетельствует о том, что сотрудники в реальном поведении демонстрируют очевидную независимость поступков, в то время как их убеждения не «требуют» исполнения подобной социальной роли.

На первом этапе исследования рассчитывалась взаимосвязь ценностных показателей методики Шварца с психодинамическими (центральными) Я-функциями личности сотрудников полиции с применением корреляционного анализа по Спирмену.

По результатам корреляционного анализа были установлены следующие взаимосвязи:

– ценности «достижения» с показателем «деструктивный нарциссизм» (rs= ─0,35; p≤0,05),

– ценности «самостоятельность» с показателями шкал «конструктивная агрессия» (rs= ─0,42; p≤0,01) и «конструктивный нарциссизм» (rs= ─0,48; p≤0,01),

– ценности «традиции» с показателем шкалы «дефицитарная сексуальность» (rs= 0,35; p≤0,05),

– ценности «универсализм» с показателями «конструктивная агрессия» (rs= 0,39; p≤0,05) и «конструктивный нарциссизм» (rs= 0,41; p≤0,05),

– ценности «гедонизм» с показателем «конструктивный страх» (rs= 0,38; p≤0,05).

Также была обнаружена взаимосвязь ценностей «доброта» (rs= 0,41; p≤0,05) и «традиции» (rs= ─0,53; p≤0,01) на уровне индивидуальных приоритетов с показателем шкалы «конструктивная сексуальность».

Изучение детерминирующей роли центральных (неосознаваемых) Я-функций личности на систему ценностей сотрудников проводилось с применением линейного множественного регрессионного анализа (метод шагового отбора, вероятность включения равна 0,05; вероятность исключения равна 0,1). Результаты регрессионного анализа позволили построить математические модели в виде линейных уравнений регрессии с расчётом коэффициентов множественной корреляции (КМК) и множественной детерминации (КМД).

По результатам проведённого анализа установлено детерминирующее влияние психодинамических характеристик личности на следующие 5 из 10 ценностей уровня нормативных идеалов:

1) «достижения» (ранг 2; КМК=0,482; КМД=0,232, при $\boldsymbol{p}$≤0,05);
2) «самостоятельность» (ранг 5; КМК=0,583; КМД=0,340, при $\boldsymbol{p}$≤0,05);
3) «гедонизм» (ранг 6; КМК=0,376; КМД=0,141, при $\boldsymbol{p}$≤0,05);
4) «универсализм» (ранг 8; КМК=0,583; КМД=0,339, при $\boldsymbol{p}$≤0,01);
5) «традиции» (ранг 9; КМК=0,351; КМД=0,123, при $\boldsymbol{p}$≤0,05).

Для ценностей уровня нормативных идеалов были получены следующие линейные уравнения множественной регрессии:

Уравнение 1:

Y достижения НИ = ─0,475 - 0,135(N2) + 0,106(C1)

где:

Y достижения НИ - центрированное значение ценности «достижения» на уровне нормативных идеалов методики Ш. Шварца.

N2 – значение шкалы «деструктивный нарциссизм» методики ПОЛО,

C1 - значение шкалы «конструктивный страх» методики ПОЛО.

профессиональные педагогические пробы, транслируя освоенные образцы в условия иной образовательной среды.

При построении практики в сети ВО - СПО важно было создать места, обеспечивающие взаимодействие студентов университета и колледжа. Это было сделано за счет выбора единых организаций – баз практики и, соответственно, учителей – супервизоров и руководителей практики. Важен и опыт совместного «проживания» студентами образовательных событий по итогам практики.

Логика организации практики в каждом модуле программы основана на рефлексивном цикле и включает следующие шаги: постановку собственных задач на практику и принятие внешних, выбор материала для рефлексии, описание действий ребенка, анализ собственных действий студента, оценку эффективности, проектирование следующего шага.

Схема прохождения всех видов практики в модуле:

– включенное наблюдение занятия (события, урока, проектной работы и т.д.),

– обязательные задания трех уровней (опознаем, анализируем-сравниваем, конструируем собственное задание).

В ходе практики должны быть освоены следующие позиции:

– «пользователь» (программ, заданий и оценочных процедур),

– «разработчик» (заданий, дидактических материалов, проектов, конспектов, сценариев, оценочных материалов).

Принципы работы со студентами в ходе практики:

- непрерывность практики на протяжении всего семестра;
- преемственность содержания дисциплин модуля и заданий практики; ориентация на освоение трудовых действий;
- коллективно-распределенная деятельность. Задания практики могут выполняться как индивидуально, так и в коллективно - распределенной деятельности. При этом могут формироваться умения: отбирать и реконструировать учебную предметную информацию; ставить цель и целостно планировать профессиональную деятельность при решении конкретной профессиональной задачи; осуществлять замысел в реальных условиях практики; осуществлять рефлексию деятельности;
- «задачный» принцип (оформление ответов на вопросы: какова задача? что будет делать ребенок и класс? что буду делать я и моя группа? что будет уметь ребенок, и что буду уметь я сам);
- рефлексия деятельности на каждом этапе: постановка задач – замысел– реализация замысла – результат

Учебная практика первого семестра имеет для студента совершенно особый смысл: при ее прохождении первокурсник вынужден диагностировать и в ходе практики изменять собственные представления о деятельности учителя, о построении образовательного процесса в современной школе и о выбранной профессии в целом. Достигается это не специальным конструированием заданий практики, а, скорее, ранним сроком и концентрированным способом ее прохождения, перспективным характером учебной практики. Студент включается в «идеальные» образцы современной организации школьной жизни и профессиональной деятельности. Следует учитывать тот факт, что первокурсники до прохождения практики имеют достаточно сложившиеся, вполне оформленные, пусть даже и на эмпирическом

уровне, представления о педагогической деятельности, трудовых функциях учителя. Приведем яркий пример таких представлений из рефлексии студента: «Моя практика меняет отношение к педагогической деятельности. Скажу честно: до практики и даже до поступления я думала, что быть учителем это легко, ну что тут может быть сложного? Пришел, отвел уроки и иди домой, не требуется особых умений - стоять и говорить, рассказывать предмет, ну прочитал вечером какая у них тема, подготовил им задания и хватит». Именно за счет осознания разрыва между собственными представлениями и наблюдаемыми «идеальными» образцами происходит переоформление первичных представлений, возникают необходимые предпосылки для понимания сущности действий учителя и действий учащихся, осознание понятия «учебное действие», «образовательный результат», что необходимо для создания собственных замыслов на практику.

Характер заданий на практику:

- задания, реализуемые студентом в ходе практики, отражают уровень «пользователь» в части: использования при разработке уроков программ учебных предметов, УМК, методических материалов, предоставляемых руководителем практики, а также инструкций дневника практики;
- уровень «разработчик» отражен в заданиях по разработке уроков, занятий в части конструирования дидактического материала, конструирования или модификации студентом учебных заданий, направленных на формирование метапредметных результатов, конструирования материалов оценки достижения школьниками планируемых метапредметных результатов;
- обязательным заданием практики является проведение наблюдений и рефлексивного анализа профессиональных проб по каждому из видов практики модуля. Рефлексия может проводиться по достижению собственных задач практики, которые студент формулирует перед ее прохождением.

Материалы контроля и оценки деятельности студентов в ходе реализации программы практики модуля предоставляются в трех взаимосвязанных составляющих:

- Е-портфолио студента: материалы, сконструированные или разработанные самим студентом в ходе прохождения практики, продукты его деятельности и организованной им деятельности обучающихся: фрагменты программ учебных предметов, внеурочной деятельности, календарно-тематические планы, контрольно-оценочные материалы по учебным предметам и внеурочной деятельности, задания по формированию универсальных учебных действий в учебном предмете и внеурочной деятельности, конспекты, сценарии, репетиционные планы, графические, аудио-, фото-, видео- материалы, подборки материалов для организации исследовательской деятельности, проведения опытов, экскурсий, праздников, событий, образцы детских работ. По желанию студента могут быть предоставлены характеристики, отзывы и благодарности с места работы. Материалы доступны для внешнего экспертирования и оценивания (например, работодателем);
- материалы, предоставляемые руководителями практики от образовательной организации высшего образования, среднего профессионального педагогического образования и организации-базы практики и оценивающие степень сформированности трудовых действий и умений студента: оценочные листы, характеристики; доступны для

стабильности взаимоотношений и стремлением к независимости мыслей и поступков индивида. Наименее значимыми на уровне индивидуальных приоритетов были ценности «власть» и «традиции» (рисунок 1).

Как видно из представленного рисунка, на обоих уровнях ценностной репрезентации сотрудников доминирует ценность «безопасность», отражающая индивидуальные и групповые потребности в безопасных, стабильных и гармоничных взаимоотношениях, направленных на подавление социально-разрушительных наклонностей. Представленные данные согласуются с полученными ранее результатами обследования курсантов высшего военного учебного заведения, где ценность «безопасность» также доминировала на обоих уровнях ценностной репрезентации и сохраняла свою лидирующую позицию на протяжении всего периода обучения в ввузе [9].



Рисунок 1. Соотношение ценностей у сотрудников на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов (n=39)

В настоящем исследовании степень ценностной согласованности испытуемых [1] в среднем по выборке оказалась достаточно высокой, что свидетельствует о соответствии их мировоззрения требованиями референтной профессиональной группы. Практически по всем ценностям отличия между обоими уровнями ценностной репрезентации не превышают 2-х рангов. Исключение составила ценность «самостоятельность», для которой различия между уровнями нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов

рассчитывались центрированные показатели ценностей, которые затем ранжировались. Это позволяло определить положение каждой из 10 ценностей в ценностной иерархии конкретного испытуемого и группы в целом. Ранги от 1 до 3 рассматривались как показатель высокой значимости, а от 7 до 10 – низкой значимости ценностей для испытуемых.

Изложение основного материала статьи. Сопоставление иерархии ценностей показало, что у сотрудников на обоих уровнях ценностной репрезентации доминирует (первый ранг ценностной иерархии) ценность «безопасность», мотивационная цель которой ассоциирована с безопасностью для себя и других людей, стабильностью общества и взаимоотношений. На второй и третьей позиции на уровне нормативных идеалов оказались ценности «достижения» и «доброта», характеризующие оппозицию мотивов, ориентированных, с одной стороны, на достижение социально одобряемого успеха, а, с другой, – на удовлетворение потребности в благожелательных, неконкурентных отношениях с членами своей референтной группы. Наименее значимыми для сотрудников на уровне нормативных идеалов были ценности «традиции» и «стимуляция» (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение ценностей у сотрудников (x±σ) на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов (n=39)

Ценность	На уровне нормативных идеалов		На уровне индивидуальных приоритетов	
	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг
Конформность	0,29 ±0,74	4	0,15 ±0,46	4
Традиции	-0,79 ±0,74	9	-0,76 ±0,76	10
Доброта	0,31 ±0,56	3	0,02 ±0,50	5
Универсализм	-0,35 ±0,55	8	-0,19 ±0,47	7
Самостоятельность	0,19 ±0,62	5	0,46 ±0,41	2
Стимуляция	-0,84 ±1,03	10	-0,25 ±0,72	8
Гедонизм	0,02 ±1,14	6	-0,01 ±0,88	6
Достижения	0,50 ±0,75	2	0,21 ±0,55	3
Власть	-0,34 ±0,75	7	-0,37 ±0,77	9
Безопасность	1,06 ±0,58	1	0,55 ±0,47	1

На уровне индивидуальных приоритетов (поведения) оппозицию доминирующей ценности «безопасность» (1 ранг) составляет ценность «самостоятельность» (2 ранг). Такая оппозиция отражает противоречие между мотивом к сохранению и поддержанию безопасности, гармонии и

внутреннего экспертирования и оценивания;

• рефлексивные материалы, позволяющие систематически осуществлять анализ, рефлексию и корректировку деятельности студента в ходе прохождения практики: дневники практики, листы наблюдений, отчеты о выполнении заданий практики; оформляются студентами и руководителями практики от образовательной организации высшего образования, среднего профессионального образования; доступны для текущего внутреннего экспертирования и оценивания.

Выводы. Материалы контроля и оценки деятельности студента могут предоставляться к публичному обсуждению на конференциях, круглых столах или итоговых семинарах, которые организуются по итогам защиты каждого вида практики модуля на базе практики с обязательным участием руководителей практики и учителей - супервизоров.

Педагогика

УДК: 378.046.4

аспирант Алексеева Полина Михайловна
Новгородский Государственный Университет
имени Ярослава Мудрого (НовГУ) (г. Великий Новгород)

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье дается научное обоснование актуальности мотивации учителей начальных классов к повышению своей квалификации в области методической деятельности в условиях введения ФГОС основного общего образования; описывается модель мотивации поведения через потребности, характеризуется процесс адаптации основных теорий мотивации к процессу повышения квалификации учителей начальных классов в области методической деятельности.

Ключевые слова: потребности, мотив, мотивация, мотивирование, модель мотивации поведения через потребности, методическая деятельность учителя, стратегии поведения, стимулирующий фактор, компетенции, уровни мотивированности.

Annotation. The article gives a scientific substantiation of the relevance of motivation of primary school teachers to improve their skills in the area of methodological work under the conditions of the introduction of the GEF basic general education; describes a model of behavior through motivation needs, is characterized by the adaptation of the basic theories of motivation in the process of training of primary school teachers in the area of methodical activities.

Keywords: need, motive, motivation, motivation, motivation model behavior through the needs of teachers methodical activity, behavior strategies, stimulating factor, competence, motivation level.

Введение. Вопрос повышения мотивации к учению в современной концепции непрерывного образования имеет первостепенное значение. Учащийся, его нужды и потребности, интерес к получению новых знаний,

становится краеугольным камнем всей системы образования. Мотивация будучи понятием из области психологии и педагогике, по нашему мнению, в настоящее время приобретает экономическую значимость, так как является необходимым элементом человеческого капитала и оказывает влияние на его развитие. В связи с этим очень важно исследовать существующие мотивы, которыми руководствуются учителя начальных классов при принятии решения о повышении квалификации в области методической деятельности.

Мы называем такую мотивацию экономической, так как она является показателем спроса на образовательные услуги, а также может оказать влияние (по окончанию обучения) не только на качество методической деятельности учителя, но и иметь положительный эффект во всей его педагогической деятельности.

Цель статьи. Сформулировать научное обоснование актуальности мотивации учителей начальных классов к повышению своей квалификации в области методической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблема мотивации современного учителя начальных классов к методической деятельности актуализируется в связи с введением ФГОС основной общеобразовательной школы.

В создавшихся условиях в начальной школе провозглашена идея функциональной грамотной личности, «которая способна использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»[1, с. 3].

В соответствии с требованиями стандарта на ступени начальной школы осуществляется формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, к активной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Обеспечение достижения учащимися начальных классов основных результатов обучения и воспитания в отношении социального, личностного, познавательного, коммуникативного их развития в контексте ФГОС становится основной задачей методической деятельности учителя начальной школы, результативность которой во многом зависит от качества повышения его квалификации.

В данном контексте потребность в модернизации системы повышения квалификации учителей начальных классов на основе реализации мотивационного подхода, позволяющего активизировать педагогов к осмыслению своей методической деятельности, становится актуальной.

Изучение проблемы реализации мотивационного подхода связывается с выявлением сущностных характеристик таких понятий, как «потребности», «мотив», «мотивация» и «мотивирование».

Потребности являются главным источником активности человека. При этом, М. Вудкок и Д. Фрэнсис «потребность» рассматривают как локализованную в головном мозге силу, которая субъективно переживается как побуждение или принуждение к действию» [2, с. 313]. Целью удовлетворения потребностей всегда является получение пользы или удовольствия, а характерной особенностью человеческих потребностей - их фактическая не насыщаемость. При этом нельзя удовлетворить какую-либо потребность раз и навсегда, так как будучи удовлетворенной, она возникает вновь, раздваивается и при этом побуждает человека создавать все новые и

«Ресурс» (Шаповал В.А., 2012), разработанный на основе концепции личности Г. Аммона [7];

2. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности [4].

Результаты исследования были сгруппированы в матрицу данных, которая была подвергнута математико–статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics 17.0. Для повышения достоверности результатов исследования использовалась стандартная процедура отбраковки аномальных ответов (устранения случайных выбросов), нормализующая характер распределения. После отбраковки «выпадающих» данных выборка сократилась до 39 человек.

Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс» позволяет интегративно оценивать личность испытуемого на основе сочетания лимитирующего (патоцентрического) и ресурсоцентрического подходов. Опросник включает в себя 190 утверждений, отражающих самооценку собственных переживаний и поведенческих проявлений в различных ситуациях отношений, содержащих опыт психоаналитически ориентированного наблюдения [8]. Он позволяет наряду с 6 центральными (находящимися в области бессознательного) Я-функциями личности (агрессией, страхом, внешним и внутренним Я-отграничением, нарциссизмом и сексуальностью) в их конструктивном, деструктивном и дефицитарном проявлениях оценивать склонность испытуемого к тому или иному типу психической дезадаптации (психосоматическому, психопатоподобному, невротическому и психоорганическому), а также осуществлять градацию сотрудников на 4 группы профессионально-психологического здоровья (конструктивного ресурса личностной идентичности, субъектно-профессиональной идентичности и профессионально-психологической успешности).

Система ценностных ориентаций личности исследовалась с использованием теста Ш. Шварца [4]. Опросник состоит из двух частей, первая часть которого представляет собой «Обзор ценностей» в виде двух списков слов, суммарно отражающих 57 ценностей. Вторая часть опросника - «Профиль личности» включает в себя список из 40 коротких описаний поступков человека, каждое из которых соответствует одному из 10 типов ценностей. Методика позволяет получить количественную оценку каждого из десяти мотивационных типов ценностей (*традиции*, *доброта*, *универсализм*, *самостоятельность*, *стимуляция*, *гедонизм*, *достижения, власть, безопасность, конформность*) на двух уровнях: на уровне нормативных (мировоззренческих) идеалов и на уровне индивидуальных (поведенческих) приоритетов. Ценности на уровне нормативных идеалов отражают жизненные принципы, убеждения, установки человека, его представления о том, как нужно поступать. Уровень индивидуальных приоритетов имеет поведенческое выражение и проявляется конкретными поступками [4]. Нормативные идеалы не всегда проявляются в реальном социальном поведении. Отличие показателей двух уровней ценностной репрезентации – нормативного и поведенческого – отражает степень социального давления референтной группы на систему ценностей личности.

Для устранения искажений, связанных с типом реагирования (приоритета наиболее частого выбора высоких, средних либо низких значений при процедуре тестирования) респондентов на тестовый материал [5],

проводимых ведомственными психологическими службами.

Базисом рабочей гипотезы явилась холистическая концепция Г. Аммона [6], в которой личность представляет собой систему первичных (генетических, биологических и нейрофизиологических), центральных (находящихся в области бессознательного) и вторичных (обеспечивающих контакт с внешним миром) Я-функций. Автор выделяет шесть центральных Я-функций, репрезентативно отражающих целостную структуру бессознательного: агрессию (механизм активного преодоления препятствий), страх (механизм совладания с тревогой), внешнее «Я-отграничение» (механизм регулирования границы между «Я» и социумом), внутреннее «Я-отграничение» (механизм регулирования границы между осознаваемым «Я» и бессознательным), нарциссизм (механизм принятия себя), сексуальность (механизм взаимообогащающего единения). Основополагающим в понятии личности при этом является Я–идентичность, понимаемая как ядерное психологическое образование, обеспечивающее интеграцию Я–функций в единое целое.

Следует отметить, что в отличие от большинства психологических концепций, в концепции Я-структурной модели личности Г. Аммона особое значение уделяется динамическим процессам взаимодействия индивида с окружающей средой и межличностным отношениям. Автор полагал, что центральные психодинамические характеристики личности (Я-функции) формируются под влиянием симбиотической связи с матерью, социального окружения и социальных отношений в группе. В зависимости от характера симбиотических отношений центральные Я-функции могут быть сформированы конструктивно (нормально), деструктивно (патологически) или дефицитарно (задержанными в своем развитии).

По определению Г. Аммона конструктивная идентичность подразумевает гомеостатическую уравновешенность, креативность, адекватное восприятие внешней и внутренней реальности, способность гармонично связать рациональное с эмоциональным и позитивно взаимодействовать с социальным окружением. В ряде работ показано, что преобладание в структуре личности конструктивных Я-функций способствует формированию ресурса адаптивных возможностей личности, а превалирование деструктивных и дефицитарных – провоцирует возникновение дезадаптивных состояний [7]. Также установлено, что конструктивные психодинамические характеристики положительно связаны с ценностной согласованностью личности, а деструктивно-дефицитарные сопряжены с ее ценностно-интенциональным рассогласованием [2].

В качестве рабочей гипотезы авторами выдвигается предположение о том, что индивидуальные ценности сотрудников полиции детерминируются психодинамическими характеристиками их личности (центральными Я-функциями).

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является анализ детерминаций системы ценностей сотрудников полиции психодинамическими свойствами их личности.

В исследовании приняли участие 63 сотрудника полиции ГУ МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области в возрасте от 20 до 35 лет.

Обследование проводилось с использованием бланковых методик и предварялось стандартной инструкцией. В качестве психодиагностических инструментов применялись:

1. Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО)

новые предметы материальной и духовной культуры.

Побуждение является поведенческим проявлением потребности и сконцентрировано на достижении цели. Цели в этом смысле - это то, что осознается как средство удовлетворения потребности. Когда человек достигает такой цели, его потребность оказывается удовлетворенной или неудовлетворенной. Такой тип поведения показан на рисунке 1 [3].

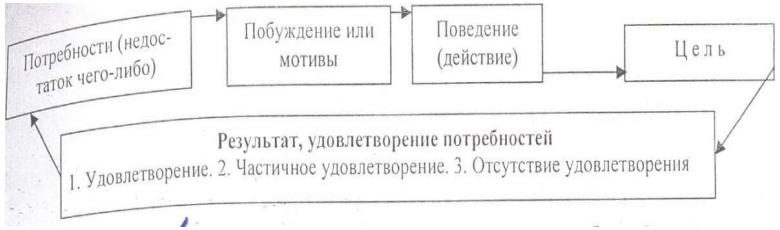


Рис. 1 Модель мотивации поведения через потребности

Степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение человека в сходных обстоятельствах и в будущем. Люди стремятся повторить то поведение, которое ассоциируется с удовлетворением потребности и избегания того, что ассоциируется с недостаточным удовлетворением. Этот факт известен, как «закон результата».

Следующей категорией, относящейся к мотивации является категория «мотив». Мотив - это то, что вызывает определенные действия человека. Мотив имеет персональный характер, зависит от множества внешних и внутренних по отношению к человеку факторов, а также от действия других мотивов, он не только побуждает человека к действию, но и определяет, что надо сделать и как будет осуществлено это действие.

С мотивацией, как отмечают О.С. Виханский, А.И. Наумов, В.И. Лебедев, А.Г. Здравомыслов непосредственно связан процесс мотивирования, воздействующий на человека с целью побуждения его к определенным действиям путем побуждения в нем определенных мотивов[4;5;6].

Особое внимание некоторыми авторами уделяется процессу мотивации. Так, например, в работе О.С. Виханского и А.И. Наумова выделены шесть стадий этого процесса: первая стадия **-** возникновение потребностей. Потребность проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Проявляется она в конкретное время и начинает «требовать» от человека, чтобы он нашел возможность и предпринял какие-то шаги для ее удовлетворения; вторая стадия **-** поиск путей удовлетворения потребности. Раз потребность возникла и создает проблемы для человека, то он начинает искать возможности ее удовлетворить. Возникает необходимость что-то сделать, что-то предпринять; третья стадия - определение целей (направления) действия. Человек фиксирует, что и какими средствами он должен сделать, чего добиться, что получить для того, чтобы удовлетворить потребность; четвертая стадия - осуществление действия. На этой стадии человек затрачивает усилия для того, чтобы осуществить действия, которые, в конечном счете, должны предоставить ему возможность получения чего-то, чтобы устранить потребность. Так как процесс работы оказывает обратное

влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей; пятая стадия - получение вознаграждения за осуществление действия. На данной стадии выясняется, насколько выполнение действий дало желаемый результат, в зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к действию; шестая стадия - устранение потребности. В зависимости от степени снятия напряжения, вызываемого потребностью, человек либо прекращает деятельность до возникновения новой потребности, либо продолжает искать возможности и осуществлять действия по устранению потребности [6].

Важным понятием, относящимся к мотивации, является понятие *«вознаграждение»*. Вознаграждение — это все, что человек считает ценным для себя. Понятия ценности у людей специфичны, а следовательно различна оценка вознаграждения и его относительной ценности. В исследованиях определяются два главных типа вознаграждения: внутреннее и внешнее. Внутреннее вознаграждение дает сама деятельность. Например, это чувство достижения результата, содержательности и значимости выполняемой работы, самоуважение, дружба и общение, возникающие в процессе работы. Наиболее простой способ обеспечения внутреннего вознаграждения - создание соответствующих условий для успешной деятельности и точная постановка задачи. Внешнее вознаграждение – это такой тип награждения, который возникает не от самой деятельности, а дается организацией. Примеры внешних вознаграждений – повышение зарплаты, присвоение категории по результатам аттестации, использование символов служебного статуса и престижа, похвалы и признания, а также дополнительные выплаты (дополнительный отпуск, оплата определенных расходов и др.).

Особое место в мотивации занимает такая категория, как «ожидание».

Ожидание рассматривается В.И. Лебедевым как «оценка данной личностью вероятности определенного события» [5,с.346]. Основываясь на прошлом опыте и оценке текущей ситуации, люди формируют ожидания относительно результатов своего поведения.

В настоящее время существует большое количество различных теорий, в которых описывается и объясняется сущность мотивации и факторы, влияющие на появление мотивов, их силу, устойчивость и направленность. В контексте нашего исследования особое значение имеют содержательные и процессуальные теории. К содержательным теориям мотивации относятся - двухфакторная теория Херцберга, теория приобретенных потребностей Мак Клелланда, теория иерархии потребностей А. Маслоу и др., в которых раскрываются факторы, лежащие в основе мотивации и основаны на определении потребностей человека, побуждающих его к действию, таких как: физиологические, безопасности и уверенности в будущем, социальные, уважения к себе, самовыражения (по А. Маслоу); власти, успеха, причастности (по Мак Клелланду). Сущность и сопоставительный анализ содержательных теорий представлен в работе Ю.В. Кузнецова и В.И. Подлесных [7].

Процессуальные теории мотивации включают: теорию ожиданий В. Врума, теорию справедливости Портера-Лоулера, модель выбора риска Д. Аткинсона и др.).

С нашей точки зрения, теории мотивации расходятся по ряду вопросов, но не являются взаимоисключающими. В современных условиях они могут быть использованы в решении ежедневно возникающих задач побуждения людей к

ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс», ценностная система личности сотрудника полиции, Ценностный опросник Шварца, психодинамические детерминанты ценностей у сотрудников полиции.

Annotation. This paper, with the use of psychodynamically oriented personality questionnaire (POPQ) “Resource” and value evaluation technique of Schwartz, provides the study ofpsychodynamic determinants of value system of the police officers. The analysis was carried out in order to determine the influence of indicators of central (in the area ofuncondiciousness) self-functionsin their constructive, destructive and deficiency demonstration on the value orientation of the officers.

Keywords: central self-functions, Psychodynamically oriented personality questionnaire (POPQ) “Recourse”, values of the police officers, value evaluation technique of Schwartz, psychodynamic determinants of value system of the police officers.

Введение. Несмотря на реализацию комплекса разнообразных мер, направленных на повышение эффективности деятельности правоохранительных органов государства, а также на создание положительного имиджа их сотрудников, обеспечивающего доверие со стороны граждан, в настоящее время продолжает отмечаться рост числа противоправных действий и преступлений, совершаемых самими правоохранителями [3], сохраняется тенденция роста случаев неправомерного применения насилия и превышения ими служебных полномочий. Не вызывает сомнений, что даже единичные негативные факты подобного рода бросают тень на всех сотрудников полиции, дискредитируя правоохранительные органы в целом.

Недостаточная эффективность превентивной деятельности ведомственных психологических служб в данном направлении сегодня связывается с кризисом психодиагностического обеспечения кадровой работы, проявляющимся острым дефицитом валидного психодиагностического инструментария и недостаточной информативностью критериев, позволяющих в условиях недобровольных массовых скрининговых психопрофилактических обследований на фоне диссимулятивной установки выявлять у сотрудников те или иные психодиагностические признаки склонности к различным видам девиантного (включая агрессивно-насильственное, противоправное, коррупционное и др.) поведения. В этой связи исследование роли психодинамических детерминант системы ценностей сотрудников полиции, в том числе в формировании девиантных ценностных трансформаций, представляется нам актуальной и перспективной научно-прикладной задачей.

Личностные ценности играют ведущую роль как при выборе человеком профессии, так и в механизмах поведенческой регуляции. Среди многочисленных факторов их детерминации особый интерес с нашей точки зрения представляют психодинамические характеристики личности. Последние понимаются нами как имеющие отношение к системам и теориям, в которых неосознаваемые побуждения и императивы рассматриваются в качестве основы человеческого поведения (синоним «психоаналитические»). Релевантная операционализация психодинамических характеристик личности в виде валидных психодиагностических конструктов позволит существенно повысить эффективность превентивных психодиагностических мероприятий,

11. Нечаев А.В. Онтология одиночества: рассуждение о природе человеческого одиночества. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2004. – 282 с.

12. Николаева Н.А. Переживание одиночества и проблемы развития личности // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия - Германия. – Ч. 1. – Оренбург, 2000. – С. 318-322.

13. Николаева Е.И., Каменская В.Г. Аддиктология. Теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикций. – М.: Форум, 2011. – 208 с.

14. Пепло Л. Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс. – 1989. – С. 152-168.

15. Проблема диагностики ургентной зависимости / О.Л. Шибко // Психология XXI века: материалы межд. науч-практ. конф. студентов и аспирантов, Санкт-Петербург, 24 - 26 апреля 2003 г. / С-Петерб. гос. ун-т; под ред. В.Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 331 - 335.

16. Социально-гуманитарные проблемы современности: политика, социум, культура: монография / А.Ю. Николаева, Е.И. Лобынева, Ж.С. Головко [и др.]. – Красноярск: научно-исслед. Центр, 2012. – 256 с.

17. Тасси, Н. Ургентная аддикция – Нью Йорк: A. Signet Book, 1993. – 197 с.

18. Юрченко М.А. Ценностные характеристики одиночества в контексте идей экзистенциализма XX века», Гуманитарные и социально-экономические науки, № 12, 2006 г. С. 51-54

Психология

УДК 159.9

кандидат медицинских наук, доцент Шаповал Валентин Анатольевич
Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт кафедры юридической психологии
Потарыкина Марина Сергеевна
Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации(г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук Бондарук Александр Феодосьевич
Санкт-Петербургский государственный
институт культуры (г. Санкт-Петербург);
доктор медицинских наук, профессор Голянич Валерий Михайлович
Санкт-Петербургский государственный
институт культуры (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В работе с использованием психодинамически ориентированного личностного опросника (ПОЛО) «Ресурс» и методики оценки ценностей Ш. Шварца исследовались психодинамические детерминанты системы ценностей сотрудников полиции. Анализировалось влияние показателей центральных (находящихся в области бессознательного) Я-функций личности в их конструктивном, деструктивном и дефицитарном проявлениях на ценностные ориентации сотрудников.

Ключевые слова: центральные Я-функции личности, Психодинамически

эффективному труду.

Большое значение в процессе мотивации учителей начальных классов к повышению квалификации имеют факторы-мотиваторы (Ф. Херцберг) к которым отнесены: успех деятельности, признание и одобрение результатов его труда, продвижение по службе и т.д. Как мотивирующую силу Ф. Херцберг рассматривал и оплату труда, если она зависит от результативности деятельности работника.

В. Врум отмечал, что мотивация человека зависит от трех факторов: ожидания возможного результата, ожидаемого вознаграждения за полученный результат и ожидаемой ценности вознаграждения.

Адаптируем представленные теории к повышению квалификации учителей начальных классов в области их методической деятельности.

При этом методическую деятельность мы будем рассматривать как систему его предметной деятельности, включающей специфическую форму мышления, которая обеспечивает присвоение и преобразование идей современных методик обучения с целью создания условий для усвоения содержания и саморазвития учащихся.

Рассмотрим особенности мотивирования учителей начальных классов к повышению квалификации в области своей методической деятельности.

Мы полагаем, что к мотивации учителей начальных классов надо подходить дифференцированно, учитывая, что одни и те же мотивы имеют для них разную ценность. Согласно типологии Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой [9] всех педагогов можно разделить на три группы по их ориентации мотивов, различающихся, в конечном счете, стратегиями поведения.

«Достигатели» (инициативные), характеризуются стремлением к успеху, высоким результатам, разумному риску, ответственности. Их поведение определяют мотивы: самооценка (наличие перспектив продвижения; возможность действовать самостоятельно, доверие; признание, одобрение; ощущение успеха, достижения); самореализация (возможность реализовать свои идеи; лидерство, возможность вести за собой; возможность проявить свои способности); саморазвитие (рост профессионального мастерства; общекультурное развитие).

«Избегатели» (исполнительные), характеризуются стремлением избежать неудачи, с ориентацией на линию поведения, сводящую к минимуму вероятность нанесения ущерба собственному престижу. Они стараются уклониться от участия в любой деятельности, связанной с риском и необходимостью проявлять инициативу и ответственность. К мотивам их поведения можно отнести: материальное благополучие (возможность сохранения и улучшения - социально-бытовых условий; возможность для отдыха и поддержания здоровья, зарплата); защищенность (справедливость в отношениях с руководителем; уверенность в завтрашнем дне; спокойная работа без стрессов и психических напряжений).

«Общительные» (коллективисты)ориентированы в первую очередь не на работу, а на хорошие отношения с другими учителями. Определяющим для их поведения является мотив включенности в совместную деятельность, информированность, участие в выработке решений, хорошие отношения с педагогами, возможность полноценного общения. Для каждого из выделенных типов, с нашей точки зрения , нужен свой подход в выборе адекватных стимулирующих факторов повышения квалификации учителей начальных

классов.

Мотивированность учителей начальных классов в условиях введения ФГОС на повышение квалификации в области своей методической деятельности будет зависеть в первую очередь от того, насколько ценным и значимым для себя он будет считать то, что будет результатом его обучения.

Вместе с тем следует отметить, что одной из особенностей учителей начальных классов является то, что несмотря на всю важность материального вознаграждения, они склонны придавать ему второстепенное значение, основным же для них является моральное стимулирование и удовлетворение от проделанной работы. Результаты опроса учителей начальных классов Великого Новгорода и Санкт-Петербурга подтверждают справедливость теоретических положений: 54% назвали сам процесс обучения на курсах повышения квалификации и сама педагогическая деятельность наиболее привлекательной стороной их труда.

Следует отметить еще одну особенность, которая должна учитываться при мотивации учителей начальных классов к повышению квалификации в области своей методической деятельности. Как отмечает В.В. Краевский, в силу недостаточно высокого «уровня компетентности и методической культуры педагоги не всегда знают, в чем объективно нуждаются»[8]. Получается некий «замкнутый круг»: для осознания необходимости роста своей компетентности в области методической деятельности учителя начальных классов часто сами не обладают ею в достаточной мере.

Наконец, отмечается, что привлекательность роста компетенций в области методической деятельности определяется отношением учителей начальных классов к ожидаемым последствиям подобного роста и их мотивам. Уровень мотивированности на повышение компетентности Т.П. Афанасьева, В.Н. Немова определяют тремя параметрами: оценкой достижимости результата (получение заявленной квалификационной категории); оценкой ожидаемых последствий при его достижении(материальных и моральных); оценкой полезности (или привлекательности) последствий[9, с. 11].

Выводы. Таким образом, эффективность повышения квалификации учителей начальных классов в области своей методической деятельности во многом зависит от методов и средств воздействия преподавателей, выполняющих мотивирующую и активирующую роль в учебном процессе (нетрадиционные формы организации учебного процесса, создание условий слушателям в разрешении проблем и решении практических задач, усиление связей результатов учебы с повышением компетентности учителей начальных классов в своей методической деятельности).

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом №373 Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г.

2. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер // Пер. с англ.— М.: “Дело”, 1994. - 320 с.

3. Методики социально-психологической диагностики личности и группы – М.:1990. - с. 346-363.

4. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.:Просвещение.1996. - 189с.

5. Лебедев В.И. Психология управления. М.: Агропромиздат.1990.176 с.

людей, помогающих определить так ли складывается их жизнь. Отставание от «расписания» порождает появление чувства тревоги [16]. Чувство тревоги и ощущение того, что человек не успевает за чередой событий, обозначенных «расписанием», могут спровоцировать формирование субъективного переживания ощущения внутренней пустоты, чувства отчужденности и одиночества у человека, что может стать удобной базой для формирования ургентной аддикций, которая заполнит возникшую пустоту и подавит тревогу [11]. Особенно ярко это проявляется в настоящее время, что обусловлено современным представлением социума о том, что уровень успеха прямо пропорционален количественному показателю занятости на работе: чем больше человек занят каким-либо видом деятельности, тем более успешным он выглядит в глазах окружающих.

Выводы. Таким образом, компенсаторным механизмом переживания чувства одиночества может выступать формирование ургентной аддикции, т. к. потребность в ощущении постоянной спешки и страха «не успеть» позволяет заглушить экзистенциальные переживания, а именно переживание одиночества, которые являются неотъемлемой частью самоанализа и рефлексии. Компенсация переживания одиночества посредством заполнения его определенным видом деятельности, фрустрацией базовых потребностей; непроизвольным сужением круга межличностного, неформального общения и др. приводит к определенным модификациям, происходящим внутри самой личности: отсутствие самоанализа и рефлексии на фоне постоянной спешки в ходе осуществления череды событий, регламентированной «расписанием», усиливает субъективную потерю собственного Я и влечет за собой нарастание уровня личностной тревоги. Все это выступает стимулом к формированию субъективного переживания ощущения внутренней пустоты, чувства отчужденности и одиночества у личности, что может стать удобной почвой для формирования ургентной аддикций, которая и заполнит возникшую пустоту и заглушит имеющуюся тревогу. Данная проблематика становится все более актуальной, что обуславливает более подробное эмпирическое исследование данных феноменов.

Литература:

3. Бакалдин С.В. Одиночество и его связь с функциями Я: автореф. дис... канд. психол. наук / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 2007. – 23 с.

4. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена // Прикладная психология. – 2000. – № 4. – С. 28-36.

5. Идрисова Н.Г. Зависимое поведение: механизмы формирования и методы коррекции. – М.: Изд-во ИИКЦ «Эльф-3», 2005. – 173 с.

6. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 222 с.

7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001. – 251с.

8. Корчагина С.Г. Психология одиночества. – М.: МПСИ, 2008. – 228 с.

9. Кустова Ю.В. Феномен одиночества: (Теоретические аспекты проблемы) // Молодая наука – 2000: Сб. науч. ст. аспирантов и студентов. – Ч. 3. Иваново, 2000. – С. 233-242.

10. Лабиринты одиночества (сборник статей) / Под ред. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.

эмоциональная изоляция, отсутствие отношений, основанных на любви, дружбе, взаимопонимании, развивается глубокое нарушение идентичности, потеря прежнего Я [5].

Необходимо ещё раз обозначить, что ургентная аддикция – это именно *субъективное ощущение* постоянной нехватки времени и страх «не успеть». Таким образом, переживание нехватки времени наполняет чувственный мир, в котором не остаётся места для разрешения вопросов о принадлежности к группе, причастности к какой- либо деятельности, необходимости кому-либо и т.д. Находясь в состоянии постоянной спешки, заполняя свое личное время рабочими вопросами, ургентный аддикт непроизвольно сужает круг межличностного общения и качество взаимодействия с другими людьми в неделовой, неформальной сфере. Процесс общения осуществляется только в рамках профессиональных тем, касающихся рабочих вопросов. В результате, у человека начинает нарастать психическое напряжение, которое выступает контрастом прошлого на настоящее, что проявляется насыщенностью переживаний и наполненностью жизни прошлого времени, что, в свою очередь, может выступать предиктором для возникновения чувства одиночества и отчужденности от жизни «здесь и сейчас» у личности.

Анализируя проблему переживания одиночества можно предположить, что существует некое психическое образование, которое помогает компенсировать и преодолевать данное чувство: преодоление тревоги одиночества посредством переживания единства (Э. Фромм); преодоление болезненного чувства одиночества, используя слияние — с любимым человеком, с общим делом, с тем или иным сообществом или даже с Богом (И. Ялом); «Я должен потерять себя в деятельности, иначе я умру от отчаяния» (А. Теннисон). *Потребность в ощущении* постоянной нехватки времени позволяет отодвигать на задний план экзистенциальные переживания и в данном случае можно предположить о компенсаторном механизме ургентной аддикции. Предпринимая попытки скомпенсировать внутреннее переживание чувства одиночества, заполнив его определенным видом деятельности, фрустрируя базовые потребности; стремясь функционировать на все большей и большей скорости; отказываясь от личного времени ради выполняя всех требований, касающихся работы; сужая круг межличностного, неформального общения, человек только усиливает субъективную потерю собственного Я и деформацию личности, что выступает результатом постоянной спешки и отождествлением себя с другими людьми, растворением в социуме через постоянную ориентацию на других и беспрекословное выполнение всех внешних требований, касающихся работы; обезличенностью и формальностью в общении, в силу постоянной занятости, что в результате только усугубляет имеющуюся проблему, так как данное явление может не только усилить переживание чувства одиночества, но и повлиять на формирование ургентной аддикции.

Современный поток информации в газетах, телепередачах, радио, а также безграничные возможности виртуального общения, постоянная занятость звонками и встречами - порой не оставляют человеку возможности побыть наедине со своим Я. В любом обществе существуют негласные возрастные нормы, подобно «расписанию». В определенные возрастные периоды человеку необходимо окончить школу, поступить в вуз, начать работать, создать семью, родить детей. Эти нормы выступают в качестве своеобразных подсказок для

6. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Экономисть. 2006. – 670 с.
7. Кузнецова Ю.В., Подлесных В.И. Основы менеджмента. Спб.: ОЛБИС. 1998. 192 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогического исследования.Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.
9. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. - М.: АиК иПРО. 2004. – 116 с.

Педагогіка

УДК 37.013.43: 78 (=512.19) «18/19»

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
музичного мистецтва Алієва Зарема Алієвна
Державна бюджетна освітня установа вищої освіти Республіки Крим
«Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ КРИМСЬКИХ ТАТАР

Аннотация. В статье рассмотрены принципы преемственности музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа; определены особенности традиционной крымскотатарской культуры и педагогики; охарактеризованы основные формы преемственности исламских и этнопедагогических традиций крымских татар.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая культура, эпические традиции, художественная культура, народное творчество, этнопедагогические традиции.

Anotation. In the article the principles of continuity of musical and pedagogical culture of the Crimean Tatar people; the features of traditional Crimean Tatar culture and pedagogy; describes the main forms of Islamic succession and ethnopedagogical traditions of the Crimean Tatars.

Keywords: musical and pedagogical culture, the epic tradition, artistic culture, folk creativity, ethnopedagogical traditions.

Вступ. Наступність музично-педагогічної культури кримськотатарського народу, невід'ємною частиною якої була духовна діяльність людини, відображала життєдіяльність кримських татар і формувалася протягом багатьох століть.

Формування мети статті. Розглянути принципи наступності музично-педагогічної культури кримськотатарського народу.

Виклад основного матеріалу статті. Наприкінці XIX – на початку XX ст., коли в кримськотатарській музично-педагогічній культурі відбувалися процеси реформування, питання, що стосуються історії наступності музичних традицій, набули великого значення. Для прилучення кожного члена суспільства до музичної культури свого народу, опанування професійної та народної музичної діяльності кримськотатарська спільнота не могла не зберігати музичну спадщину, накопичену упродовж багатьох століть; виявилися деякі форми наступності музично-педагогічних традицій народу.

Як відомо проблема наступності епічних традицій ще з давніх-давен

відігравала важливу роль у справі збереження кримськотатарської музично-поетичної творчості – оповідачі казок самостійно розв'язували її – передавали досвід і майстерність своїм учням, які змалку навчалися у них і згодом ставали творцями та виконавцями цього жанру. При цьому, така форма забезпечувалася і підготовленими кадрами на державному рівні і була найдавнішим видом художньої творчості кримських татар. Серед підготовлених кадрів, які володіли музичними навичками, були служителі культових та ритуальних обрядів, до яких ставилися такі вимоги, як:

1. Виконання виховних і освітніх функцій, навчання масових культових дійств регламентування ритму життя, формування колективної свідомості і традицій.

2. Виховання поваги до навколишнього світу, певні норми поведінки, відчуття індивідуума повноцінним членом суспільства.

Принципи наступності трудових наспівів кримських татар виявлялися з урахуванням традицій навчання певних трудових навичок і дій, в яких містилися особливості психології, педагогіки, етики, естетики, побуту, господарської діяльності людини.

При цьому слід враховувати і те, що в історії розвитку кримських татар сформувалися і такі принципи музичної наступності, які були пов'язані з усіма приуроченими до масових свят іграми, змаганнями і обрядами, завдяки яким розвивалися: народна творчість; усне професійне музичне мистецтво.

Від стародавніх свят і обрядів, що являли собою різнобічні виховні процеси, значною мірою залежало підтвердження важливості сім'ї як основи суспільства й утвердження норм сімейної етики (послух, повага до батьків), зміцнення моралі та етики. Ступінь мудрості і важливості у підходах до цих питань значною мірою виражався надіями народу на благополуччя, духовну і фізичну досконаліть нових поколінь. Музична спадщина кримськотатарського народу, накопичена протягом багатьох століть, свідчила, що ефективність прищеплення як етичних, так і морально-естетичних норм здійснювалася завдяки принципам наступності різноманітних музичних, музично-поетичних і синкретичних жанрів музики. Виконання трудових, побутових, розважальних наспівів формувало у кримських татар повагу до природи й усвідомлення себе не як повелителя, а як частину природи [2, с. 8]. Це, у свою чергу, давало певні знання про навколишній світ і виконувало освітні функції.

Отже, широко використовуючи музики в народній, загальній та професійній педагогіці, кримські татари послідовно вирішували питання наступності та розвитку музичної культури і традиційної системи виховання й освіти кримських татар. Одним з принципів наступності був ісламський компонент, який виявлено у всіх видах музичної творчості протюркських народів. Однак, позитивна дінамика розвитку ісламських традицій, визначила зміст, форми прояву і принципи наступності інонаціональних традицій у музично-педагогічній культурі кримських татар. Тому, мусульманські традиції, змінивши язичницькі, стали основою духовного життя кримських татар. Стверджувався один з головних принципів наступності „тріади" компонентів кримськотатарської культури – ісламський. Однак тюркський компонент був, як раніше, основною формою прояву музичних традицій. Отже, вище зазначені компоненти свідчили про особливості наступності інонаціональних традицій. Сприймаючи досягнення інших культур, кримські татари прагнули дбайливо ставитися до власних традицій, характерною рисою яких була наступність

некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [4].

Многие авторы, занимающиеся изучением зависимого (аддиктивного) поведения (Дж.Б. Уолтер, Дж. Ф. Андерсон, Ю.С. Шевченко, Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарева, К.С. Янг) сходятся во мнении о том, что в процессе развития аддикции, происходит денатурация контроля человека над собственным поведением. В связи с чем, широко применяется понятие психическая зависимость [3].

Избегание человеком встающих перед ним проблем через трансформацию своего психического состояние посредством биологически активных веществ или определенной последовательности действий является спецификой зависимого поведения [11]. Ряд авторов, занимающиеся исследованиями в данной области (К. Свит; Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарева; и др.) подразделяют зависимости на два основных вида: химическую (обусловленную воздействием на организм разных веществ: пищевая, алкогольная, наркотическая аддикции) и нехимическую (эмоциональную, поведенческую, обусловленную сопутствующими переживаниями).

В настоящее время список нехимических аддикций растет. В связи с тем, что скорость темпа и образа жизни современного «информационного» человека усиленно набирает обороты благодаря качественным перестройкам во всех сферах жизни общества, идеализируется и активно транслируется через СМИ гиперактивный образа жизни («чем ты быстрее, тем лучше и успешнее»). Особое внимание стоит уделить особой форме аддиктивного поведения – ургентной аддикции. Это тип зависимости, который проявляется в привычке находится в состоянии постоянной нехватки времени. Пребывание в каком-то ином состоянии способствует развитию у человека чувства отчаяния и дискомфорта [15]. Такое состояние обусловлено сверхзанятостью; жестким мониторингом времени; постоянным принятием всех требований, касающихся работы; отказом от личного времени, эмоционально отрицательная будущностная проекция; потеря способности радоваться текущему моменту; функционированием на слишком большой скорости, выходящей за пределы зоны комфорта человека [5, 15].

Учитывая ориентацию современного общества на формулу «чем скорее, тем лучше» людям навязывается модель успеха, подразумевающая выполнение максимального количества задач в минимальные временные интервалы, что выступает одним из факторов, демонстрирующих мощную конкурентноспособность человека. В современной культуре ургентная аддикция наблюдается у лиц самых разнообразных профессий (бизнесмены, учителя, офисные работники и т. д.), Однако, аддикция данного типа начинает развиваться крайне незаметно, что, в первую очередь, во многом связано с трудностями к проявлению критического отношения к ургентной зависимости, что, по мнению Ц.П. Короленко (2001), связано с «автоматическим включением психологической защитной реакции, основывающейся на проекции ситуации на других людей - «эта проблема касается всех» [5]. Стоит отметить, что первым маркером проявления ургентной аддикции выступают отношения в сфере межличностных (особенно внутрисемейных) отношений, так как ограничивается возможность неформального общения с близкими людьми из-за отсутствия должного личного времени. Аддиктам характерна

каждое из которых имеет свою специфику проявления. *Первый вид* связан с преимущественным действием механизмов обособления в психологической структуре личности, крайней формой которых выступает отчуждение: от норм, ценностей, других людей, определенной группы, мира в целом. *Диффузное переживание* связано с действием механизмов идентификации. Данный вид состояния обусловлен субъективной потерей собственного «Я», что выступает результатом постоянного отождествления себя с другими людьми, растворением в социуме, обезличенностью общения, отчуждением от себя самого. Третий вид одиночества – *диссоциированное одиночество,* которое представляет собой наиболее сложное состояние, генезис которого определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой по отношению даже к одним и тем же людям. Сперва человек отождествляет себя с другим, безгранично доверяя ему «как самому себе». После полной идентификации наступает резкое отчуждение от того же объекта, что иллюстрирует истинное отношение человека к самому себе: принятие одних сторон своей личности и категорическое отвержение других. После того, как проекция отверженных качеств находит свое отражение в объекте идентификации, то происходит резкое и безоговорочное отчуждение от воспринимаемого ранее объекта. Последний вид одиночества – *управляемое одиночество, или уединенность.* Данный вид переживания чувства одиночества имеет положительно направленный характер, что обусловлено оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления, и представляет собой вариант переживания психологической отдельности, осознания собственной автономности, индивидуальности, самости [6].

Социальные процессы, нацеленные на оптимизацию и облегчение жизни человека, приводят к снижению ценности отдельной личности. Как следствие, снижается возможность духовного и информационного обогащения, которое происходит при общении с другими людьми. В результате, снижается ценность самого общения, и качество заменяется количеством. Это может привести к социальной изоляции, отчуждению, причинами которых выступает страх одиночества и стремление избежать его или заполнить появившуюся «пустоту» каким-либо способом. В качестве компенсации внутреннего ощущения «пустоты» может выступать смена виртуальных социальных контактов на реальные, а так же тотальное увлечение какой-либо деятельностью (например, спортивная деятельность, трудовая деятельность, и т.д.), которая может доходить до уровня фанатизма. В результате, человек, стремясь заполнить переживаемое чувство какой-либо деятельностью, попадает в зависимость от этой же деятельности. Как отмечают К. Свит (1997), М. Гаулстон, Ф. Годберг (1996) объектом зависимости могут стать любые виды деятельности или объект. Таким образом, начинают формироваться различные формы аддиктивного поведения.

К числу самых современных моделей, описывающих большую часть типов девиаций, принадлежит модель аддиктивного поведения, которая объединяет биологические, психологические и социальные причины формирования социально неэффективного и неадекватного поведения человека [11]. Аддиктивное поведение является одним из типов девиантного поведения, который характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством

художньої творчості кримських татар.

Незважаючи на проблему наступності ісламських традицій, ліберальність і віротерпимість ісламу забезпечила прагнення релігії не входити в конфронтацію з самобутніми кримськотатарськими традиціями. Вона практично діяла методами переконання, це означало, що іслам враховував своєрідність самобутньої культури, не знищував старі ідеї, а давав їм нове пояснення, пристосовувався до самобутніх звичаїв [2, с. 10]. При цьому, наступність музичної культури мусульманського Сходу була спрямована на сферу освіти і виховання.

В системі кримськотатарського виховання й освіти виявлялися такі форми наступності ісламських традицій:

- канонічні ритуальні традиції, що входили безпосередньо до системи культової обрядовості, які визначали розвиток мусульманських традицій на основі сунітського напряму, а також деяких елементів суфізму, які виявляються тільки в музиці;

- наукова діяльність, що розглядала музику як частину раціональних знань;

- художня практика вивчення основ віршування, а також освоєння вокальної та інструментальної, танцювальної музики [4, с. 34].

У цілому, прояв ісламу спостерігався в музичній культурі кримськотатарського народу як у морально-естетичному плані, так і в плані впровадження канонічних і нових жанрів музичної творчості. Розвиваючись на самобутній основі, наступність цих традицій включалась у систему ісламських музично-культурних традицій [6, с. 76]. Отже, високі критерії і вимоги, які ставив іслам до музики, забезпечувалися високою моральністю та духовністю розвитку кримськотатарської громади. Наступність ісламських традицій також свідчила, що вони мали значний вплив на всі сфери духовної діяльності кримських татар і чітко дотримувалися ними, виявляючись у кримськотатарській педагогці.

Значними формами спадкоємності в музичній творчості кримських татар були традиції усної і писемної літератури та поезії: книга була найефективнішим педагогічним засобом забезпечення розвитку системи кримськотатарських духовних цінностей. Як і в усьому мусульманському світі, кримські татари велику увагу приділяли художньому оформленню книжок, про що свідчать збережені кримськотатарські раритети. Вони, як правило, переписувалися хорошими каліграфами, розписувалися мініатюрами, прикрашалися як вироби декоративно-прикладного мистецтва шкірою, цінними тканинами, коштовними металами і камінням. Крім того, книги читалися співучо з інструментальним супроводом [3, с. 77]. Таке ставлення до книг було пов'язане, по-перше, з тим, що вони являли собою феномен духовної та художньої діяльності. По-друге, книга була не тільки літературним, а й синкретичним твором, що поєднував музику (вокальну та інструментальну), образотворче (каліграфія, книжкова мініатюра) і декоративно-прикладне мистецтво [6, с. 17]. Таким чином, книжні наспіви посилювали наступність морально-естетичного потенціалу літературних творів на емоційній основі. Крім того, такий вияв наступності значно підвищував виявлення педагогічної та художньої цінності літератури, яка вела за собою інші види мистецтва, включаючи і писемну літературну творчість кримських татар. Найбільш яскравим зразком, як зазначалося в попередньому розділі, був твір „Сказання

про Юсуфа" Махмуда Киримли, який мав велике виховне та освітнє значення, поєднував у собі прояви моральних та естетичних поглядів, і був засобом всебічного гармонійного розвитку особистості.

Початкові форми наступності народних традицій базувалися на казках, колискових та інших піснях, які дитина засвоювала спочатку пасивно, сприймаючи на слух, а потім виконувала з самого раннього дитинства. Подальше включення системи професійної педагогіки допускало форми наступності жанрів канонічної і самобутньої, народної та професійної музичної творчості. Вони виявлялися на всіх етапах освіти. Разом із тим, відбувалося й освоєння принципів спадкоємності на основі релігійних традицій, природничих знань і світського музикування. Отже, що існували різні існуючі форми виявлення музичної творчості кримських татар сприяли виникненню практичної педагогіки.

В епоху Золотої Орди і пізнього Середньовіччя, спадкоємність музичної творчості забезпечувалася творами усної і писемної літератури та поезії, одним з яких був дестан „Едігє". Цей твір не тільки поповнив скарбницю духовної культури, але й входив до системи педагогіки кримських татар і збагатив морально-естетичний потенціал кримськотатарського народу. Крім того, загальнотюркські епічні традиції у золотоординський період як основні форми прояву значно збагатили образність і стилістику музичного мистецтва кримських татар. Тому, подальший розвиток самобутньої кримськотатарської музичної культури відбувався на основі консолідації єдності мови, релігії, писемності [6, с. 54]. Це посідало значне місце в житті суспільства, у вихованні й освіті кримських татар, сприяло становленню системи морально-естетичних цінностей кримськотатарського народу.

Не менш важливі зміни відбувалися в період Кримського ханства, коли спадкоємність загальнокультурних досягнень здійснювалася на основі тематичної і стильової різноманітності кримськотатарської музичної творчості і набувала більш світського характеру [3, с. 9]. Крім того, взаємопроникнення професійної і народної творчості сприяло проявові нових форм музики, а саме класичних макамів, які забезпечували можливість їх застосування в моральному й естетичному вихованні кримськотатарського народу.

Таким чином, спадкоємність культури кримських татар сприяла спрямованості в культуру XX століття, яка суттєво відповідала їхній музичній культурі, що відобразила властивий для кримськотатарської духовної культури – гуманізм, раціоналізм, оптимізм, відкритість до нових віянь. У кримськотатарській музиці періоду Кримського ханства оспівувалась духовна і зовнішня краса людини і навколишнього світу, виявлялася її гордість за приналежність до свого народу.

Опріч того, в епоху Кримського ханства, в системі кримськотатарської музично-педагогічної культури потужно проявлялася спадкоємність ісламських музично-культурних традицій (МКТ), що базувалися:

- на канонічних формах музики;
- на жанрах мусульманської обрядовості, які втілювали „регіональні традиції";
- на ісламських книжкових співах [4, с. 58 - 59].

Починаючи з епохи Середньовіччя, музичні традиції передавались на основі традиційної формули „майстер-учень", яка культивувалась протягом багатьох століть і сприяла формуванню багатьох поколінь музикантів-

Keywords: addictive behavior, Urgent addiction, loneliness.

Введение. Процесс развития современного общества характеризуется не только быстрыми темпами развития научно-технического прогресса, но и процессами нарастания субъективного восприятия одиночества, которое сопровождается концентрированностью на себе, нестабильностью и поверхностностью значимых связей, как на индивидуально-личностном, так и на социальном уровне, приобретая все более широкое распространение в современном мире [1, 8, 9]. Переживание чувств одиночества и отчужденности, которые детерминируются появлением чувства базальной тревоги, непосредственно связано с низкой самооценкой и с подверженностью личности к социальному влиянию. В дальнейшем это сможет выступить в качестве основы для развития аддикций [11].

Изложение основного материала статьи. Проблема переживания чувства одиночества не имеет унифицированного подхода к пониманию сущности явления и исследуется в рамках различных направлений (философии, социологии и психологии). Представители философского направления Ж.-П. Сартр, Н.А. Бердяев, М. Бубер и др. рассматривают одиночество как суть человеческого положения в мире, без которого невозможно достигнуть подлинного существования. Представители социологического подхода П. Слэйтер, Д. Рисмен и др. при исследовании феномена одиночества ориентируются на аспект межличностных отношений между личностью и окружающей средой. Особый интерес для нас представляет психологическое направление, так как оно представлено многообразием школ, каждая из которых опирается на свои концепции при рассмотрении феномена одиночества: представители психоаналитического направления Дж.Зилбург, Г. Салливан понимают одиночество как негативное состояние, основу которого составляют детские переживания; гуманистическое направление (К. Роджерс) трактует одиночество как проявление низкой приспособляемости личности, причина которого лежит в феноменологическом рассогласовании представлений индивида о собственном «Я», где проявляется несоответствие между действительным и идеализированным «Я»; представители когнитивного направления (Д.И. Янг, Л.Э. Пепло) исследуют проблему одиночества с опорой на субъективность и стереотипизацию его восприятия, и понимают одиночество как восприятие реакции на результат диссонанса, возникшим между определенным внутренним стандартом индивида и его социальными связями. В рамках интеракционистского подхода (Р. Вейс) существует два типа в рассмотрении проблемы переживания чувства одиночества: эмоциональное и социальное. Первый тип является следствием отсутствия тесной интимной привязанности (любовной или супружеской). Социальное одиночество является результатом отсутствия значимых дружеских связей или чувства общности, что может выражаться в переживании тоски и чувстве социальной маргинальности личности [9]. В экзистенциальной психологии (И.Ялом, К.Мустакас) одиночество, возникающее наравне с переживаниями о смысле жизни и мыслях о смерти, рассматривается как базовый конфликт, обусловленный конфронтацией индивидуума с данностями существования.

С. Г. Корчагина выделяет несколько **видов** состояния переживания одиночества: *отчуждающее, диффузное, диссоциированное и управляемое,*

мерами, а лишь умело используя речевое воздействие, моделируя своё взаимодействие с ними. Он обязательно должен воспользоваться этой возможностью, поскольку усилия по определению наиболее эффективных способов взаимодействия с аудиторией для опытного педагога являются незначительными, а эффект от этих усилий бывает зачастую довольно значительный. Эффективное использование методов речевого воздействия в ходе межличностного взаимодействия преподавателя и студента, знание социально-психологических особенностей этого процесса и грамотное их использование являются залогом успешного формирования учебно-познавательных интересов студентов, продуктивной педагогической деятельности преподавателя.

Литература:

1. Гартфельдер Д.В. Проблемы применения психологического моделирования в подготовке студентов-психологов. В сборнике: Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях. Материалы VI Международной учебно-методической конференции. Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2014.

2. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: учебное пособие. - М.: Пед. общ. России, 2000.

3. Полянская С.А. Коммуникативная компетентность педагога как критерий его профессионализма в процессе психологического воздействия. В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015.

Психология

УДК: 159.97+316.6

студентка Солоницына Марина Андреевна
Новосибирский государственный
педагогический университет (г. Новосибирск);
старший преподаватель факультета психологии
Волохова Валентина Игоревна
Новосибирский государственный
педагогический университет (г. Новосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА

Аннотация. Данная статья представляет собой теоретический обзор переживания чувства одиночества и особой формы аддиктивного поведения - ургентной аддикции. Авторами сделана попытка раскрыть компенсаторный механизм формирования ургентной аддикции.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, ургентная аддикция, чувство одиночества.

Annotation: This article is a theoretical review of the experience feelings of loneliness and a special form of addictive behavior - urgent addiction. The author attempts to identify the theoretical relationship between the above-mentioned phenomena.

наставників [1, с. 18]. Тому особистість наставника розв'язувала проблему спадкоємності професійної музики, яка займала важливе місце у вихованню й освіті кримських татар. При цьому, велика роль у творчому сприйнятті музики належила принципам імпровізації мелодій, а також виконання відомих мелодій. Тому на основі взаємозв'язку народної та професійної музики відбувалося становлення так званої „школи", учні та послідовники якої – відомі оповідачі казок і музиканти-інструменталісти, набуваючи навичок та досвіду попередніх поколінь, ставали музикантами-наставниками. Так на основі музично-поетичних традицій здійснювалася спадкоємність музично-педагогічних традицій.

У процес елітарної музичної освіти, привілейована кримськотатарська громада опановувала не тільки навички світського співу та гри на музичних інструментах, а й прикладних видів музичної творчості. При цьому, засвоєння музичних навиків (спів, гра на музичних інструментах) диференціювалось таким чином:

- етномузичні традиції застосовувалися серед широких верств населення;
- світські професійні музичні традиції застосовувалися в елітарному вихованні й освіті.

Подальша спадкоємність музичних традицій відбувалася на основі етнопедагогічних традицій, що проявлялися у побуті і сімейному вихованні кримських татар [2, с. 26]. Таким чином, передача музичного досвіду здійснювалась у процесі проведення народних обрядів, звичаїв, свят, у різноманітних формах і жанрах музичного фольклору кримських татар. Завдяки святам, розвивалося не тільки музичне і хореографічне мистецтво, а й появлялися фольклорні пісні, присвячені цим святам. Наприклад, до нашого часу дійшла колядна пісня „Наврез", яка існує у кримськотатарському фольклорі ще з до ісламських часів. Пробудження природи відмічається на святі „Хидирлез". Цьому святу також присвячені пісні, серед яких народна пісня „Баарь" (Весна). В період святкування свята – „Дервіза" (відмирання природи) починаються свадебно-обрядові свята, яким приурочені песні, танці та мелодії обрядів: „Чыракъ теллев авасы" (обряд „прикрашіння свіч"). Наприклад, пісня „Къыналы пармакъ" – обряд „крашення хною пальців" та ін.

Наприкінці XVIII століття в умовах кризи соціально-економічних умов і духовного розвитку кримськотатарської громади писемні та літературні традиції були основним чинником наступності ісламських цінностей, що забезпечувало збереження і подальший розвиток усіх видів національної художньої творчості кримських татар. Крім того, музика (особливо жанри, які були пов'язані з поезією та літературою) була потужним засобом відродження кримськотатарського народу.

З початку XIX століття значно посилювалась спадкоємність кримськотатарської народної творчості й етнопедагогічних традицій. Виконання здійснювалося майстрами-оповідачами, які були особливо талановитими творцями народних пісень. Крім того, головною особливістю спадкоємності самобутніх традицій стало виконання Корану, творів дидактичного характеру та інших жанрів, що відносилися до ісламських музично-поетичних традицій. До того ж, значною частиною спадкоємності кримськотатарської музичної культури був фольклор кримських татар, що відображав головні морально-естетичні цінності кримськотатарського народу [5, с. 26]. Принципи спадкоємності двох домінуючих культур – російської та

кримськотатарської здійснювалися на основі їх взаємодії. Таким чином, прояви традиційної кримськотатарської музичної культури і педагогіки в цей період відрізнялися переходом від внутрішніх регресивних процесів, спричинених об'єктивними несприятливими факторами, до динаміки в культурі та освіті кримських татар.

Тому головними принципами спадкоємності музичних новацій стали:

- утвердження в системі національних духовних цінностей європейського компонента;
- прояв загальносвітових тенденцій музичного прогресу неєвропейських народів;
- розвиток масового музичного побуту на основі народних джерел.

Висновки. *Таким чином,* визначено, що принципи наступності – це створення системи передачи музичних традицій, які базувалися на взаємодії базисної основи музично-педагогічних традицій, компоненти яких сприяли формуванню знань, умінь і навичок для всіх галузей професійної та аматорської музичної діяльності. Тому, кримськи татари виявляли свої музичні здібності, повагу до традицій, морально-естетичних норм на самобутньої музичної культурі традиційної музично-педагогічної спадщини; національних культурних традиціях, які спрямованні на формування музично-педагогічних традицій і засвоєння історико-культурного досвіду морально-естетичних цінностей кримських татар, що дозволяло їм передавати народні обряди, різноманітні форми й жанри народної музичної творчості, збережені ними протягом багатьох століть, а також становлені цілісної системи музичного виховання й освіти, і в цілому кримськотатарської духовної культури.

Література:

1. Абкадыров Р. Общие сведения о ерымских татарах / Рустем Абкадыров, Рефат Куртиев // Очерки истории и культуры крымских татар / под ред. Э. Чубарова. – Симферопорль: Крымучпедгиз, 2005. – С. 5–7.
2. Алиева З. Современный уровень востребованности музыкально-педагогического наследия крымских татар в учебном процессе / З. Алиева // Теоретические и практические вопросы культурологи: [сб. науч. трудов]. – Мелитополь: Сана, 2007. – Вып. XXIII.ЧII. – С. 80 – 83.
3. Алиева З. Ислам и музыкально-поэтическая культура крымских татар / Симферопрль: Крым, 2009. - №173. – С. 29–31.
4. Гаспринский И. Россия и Восток / Исмаил Гаспринский. – Казань: Фонд Жиен: Татарское кН. Изд-во, 1993. – 132 с.
5. Изидинов С.Р. О национальной музыке крымских татар: материалы Междунар. науч. конф. [«Крымские татары: история и современность (к 50-летию депортации крымскотатарского народа)] (Киев, 13 –14 мая 1994 г.). – Киев: 1995. – С. 169–174.
6. Червонная С. Искусство татарского Крыма / Светлана Червонная. – Москва, Наука: 1995. – 362 с.

преимущественно мужских – наглядно-практическая, а в смешанных преподаватель должен уметь гармонично сочетать оба вида деятельности.

Известно, что в ходе коммуникативного воздействия нередко применяются средства и методы манипуляции людьми, получения определенной выгоды от процесса общения. Для выявления доминирующей стратегии защиты, к которой прибегают испытуемые в ходе речевого общения и межличностного взаимодействия, была использована одноимённая методика, предложенная В.В. Бойко. Результаты исследования представлены на Рис. 6.

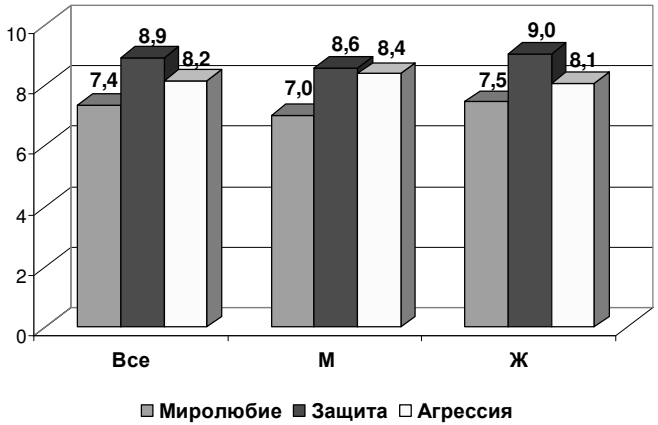
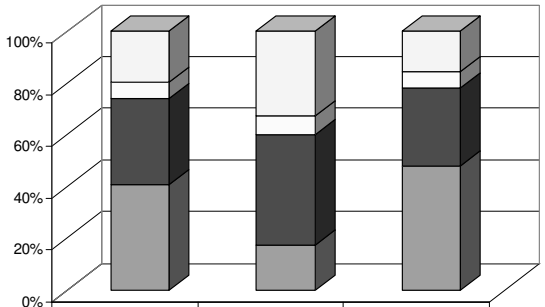


Рисунок 6. Доминирующая стратегия защиты

Как видно, в ходе беседы испытуемые активно прибегают к различным механизмам защиты, по возможности стараясь не проявлять агрессию по отношению к собеседнику. Это особенно характерно для девушек: средний балл по шкале защиты превышает средний балл по шкале агрессии на 0,9, в отличие от аналогичной разницы в 0,2 балла у юношей. При этом средний балл по шкале миролюбия составляет у девушек и юношей соответственно 7,5 и 7,0 баллов. Это указывает, прежде всего, на стремление к избеганию эскалации агрессии у девушек, или же на уверенность в том, что их поведение не будет истолковано как агрессивное. В данном случае значительное влияние оказывают полоролевые стереотипы. Можно предположить, что в зависимости от пола партнёра стратегии поведения юношей и девушек будут изменяться. С определенной долей вероятности можно предположить, что в случае напряженных взаимоотношений с преподавателем, студенты, выбирающие в качестве стиля психологической защиты «избегание», будут «выставлять» коммуникативные барьеры, «фильтры» слушания; а студенты, выбирающие «агрессию», - использовать механизмы контрвнушения, т.е. открытое проявление недоверия, вступление в конфронтацию.

Анализируя итоги экспериментальной работы, можно сделать вывод: перед преподавателем вуза открывается уникальная возможность оказывать коммуникативное воздействие на своих подопечных не административными

образование, а некоторые из них вообще рассматривают образование как промежуточный этап своей жизни.



	Все	М	Ж
К	19,5%	32,5%	15,5%
Д	6,5%	7,5%	6,2%
В	33,1%	42,5%	30,2%
А	40,8%	17,5%	48,1%

Рисунок 5. Ведущие репрезентативные системы

Для того чтобы определить эффективность речевого взаимодействия преподавателей и студентов, готовности последних слушать и воспринимать учебный материал, было проведено изучение ведущих репрезентативных систем, позволяющих преподавателям использовать коммуникативное воздействие с учетом доминирующих в группе репрезентативных систем (см. рисунок 5).

Как видно из рисунка, среди студентов преобладают лица с преимущественно аудиальным (40,8 %) и визуальным (33,1 %) каналами восприятия информации. Доля лиц с преобладанием кинестетического канала составляет 19,5 %; меньше всего среди испытуемых лиц «думающего» типа – лишь 6,5 %.

При сравнении показателей юношей и девушек доля лиц «думающего» типа остаётся практически неизменной, однако распределение других типов различается в значительной степени. Так, в группе юношей преобладают визуалы, на втором месте – кинестетики, и на третьем – аудиалы (42,5 %, 32,5 % и 17,5 % соответственно), тогда как в группе девушек доминируют аудиалы и визуалы (48,1 % и 30,2 % соответственно), а доля кинестетиков составляет 15,5 %. Гендерные различия в доле лиц с преимущественно аудиальным каналом восприятия информации являются статистически значимыми ($t=2,55$; $p\leq0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учета в процессе передачи учебного материала преобладающих репрезентативных систем у членов данной группы (мужской или женской). В преимущественно женских студенческих коллективах более эффективной для целей психологического воздействия становится речевая активность педагога, в

Педагогика

УДК 372.851

заслуженный работник образования РК,
старший преподаватель Алиева Зарема Эбазеровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена исполнительской самостоятельности студентов-скрипачей. Выявляется сущность исполнительской самостоятельности, основы ее формирования и развития в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: самостоятельность, исполнительская деятельность, профессиональное образование.

Annotation. The article is devoted to the independence of students performing violinists. It reveals the essence of executive autonomy, the basis of its formation and development in the higher education institution conditions.

Keywords: independence, performing activities, vocational education.

Введение. Развитие современного профессионального образования характеризуется повышенным вниманием к внутреннему потенциалу человека, созданием образовательной среды, способствующей непрерывному развитию личностных и профессионально-значимых качеств студентов в процессе обучения в вузе.

Наиболее полно личность раскрывается в профессиональной сфере, где проявляются индивидуальность, самостоятельность, инициативность, неординарность. Основным способом такого проявления выступает исполнительская деятельность студента-музыканта в учебном процессе, которая предусматривает самостоятельное видение и познание музыки, опору на ее специфические закономерности, проявление к ней личностно отношения. Эффективность будущей профессиональной деятельности специалиста зависит не только от приобретенных в вузе профессиональных знаний, умений и навыков, но и от уровня сформированности способности к дальнейшему самостоятельному профессионально-творческому развитию.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть теоретические и методические основы формирования исполнительской самостоятельности скрипачей в процессе обучения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе проблемы формирования самостоятельности студентов неоднократно рассматривались в теоретическом и практическом планах (В.А. Сластенин, М.И. Махмутов). Вопросы, касающиеся самостоятельности студентов в музыкально-исполнительском процессе освещаются в специальной методической литературе, посвященной педагогической и профессионально-исполнительской деятельности музыкантов (Л. Ауэр, Л.А. Баренбойм, Л. Гинзбург, В.Ю. Григорьев, Н. Токина, Г.М. Цыпин, А. И. Ямпольский). Однако, несмотря на обращение исследователей к сфере профессионально-

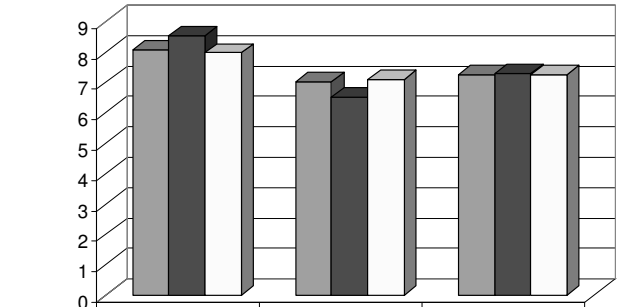
исполнительской самостоятельности студентов-музыкантов, эта проблема остается все-таки недостаточно исследованной в области струнно-смычкового исполнительства.

В современных условиях развитие системы педагогического образования проявляется в повышенном внимании к индивидуально- личностным качествам и творческому потенциалу человека, где особую актуальность приобретает проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования будущего специалиста, обладающего профессиональными знаниями по избранной специальности, способностью к самостоятельному творчеству в процессе обучения в вузе. Существующая в системе высшего художественно-педагогического образования острая потребность подготовки интеллектуальных, инициативных специалистов с развитым творческим мышлением сопровождается растущей неудовлетворенностью образовательным процессом, в котором недостаточно заостряется внимание на самостоятельной творческой деятельности студентов, формирующей определенную жизненную и профессиональную позицию, ориентированную на саморазвитие.

В контексте исследования проблемы исполнительской самостоятельности, следует отметить, что в самовоспитании проявляется активная позиция личности по отношению к себе и той деятельности, которой она занята. Осмысление своей деятельности в окружающем мире способствует формированию целеустремленности, высоких идеалов, мотивов - важных побудительных причин работы над собой [3, с. 15].

В развитии навыков самостоятельной работы необходимо учитывать следующее обстоятельство. Вся система обучения и воспитания специалиста строится на основе тех требований, которые будут поставлены условиями предстоящей работы. Педагогическая направленность студента на будущую работу должна пронизывать весь процесс обучения. Задача всей системы профессионального образования - подготовить специалиста, способного эффективно работать в таких условиях, которые сегодня не могут быть ясно представлены, т.е. умение ориентироваться в новых и не привычных ситуациях, адаптироваться в них, делая в своей профессии то, чего ранее делать, не приходилось. В этом плане формирование у студентов навыков самостоятельной работы будет способствовать самоутверждению и самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

В решении задач профессионального обучения используются все возможности процесса обучения для формирования и развития творческой и самостоятельной личности студента. Немалый интерес представляют гибкие индивидуальные формы занятий, творческие стимулы, возникающие в общении педагогов со студентами, принципы и механизмы непосредственной передачи от учителя к ученику знаний, умений, навыков, сущности профессионального и жизненного опыта. Но, как показывает практика, далеко не все студенты готовы к сложной исполнительской и деятельности, т.к. эффективность будущей профессиональной деятельности студента зависит не только от приобретенных в вузе профессиональных знаний и умений, но и от уровня сформированности способности к дальнейшему профессиональному саморазвитию в творческой деятельности. Поэтому в процессе обучения необходимо создать условия, способствующие развитию исполнительской самостоятельности студентов-музыкантов и повышению уровня их



	приобретение знаний	овладение профессией	получение диплома
Вся группа	8,06	7,01	7,26
М	8,52	6,50	7,31
Ж	7,97	7,11	7,25

Рисунок 4. Мотивация обучения в вузе

Как видно, испытуемым студентам наиболее свойственна мотивация приобретения знаний, на втором месте находится мотивация получения документа о высшем образовании, на третьем – овладения практическими навыками профессии. При этом наблюдается очевидная взаимозависимость между стремлением овладеть профессией и приобретением новых знаний ($r=0,23$; $p\leq0,05$). Подобная тенденция сохраняется и на мужской и женской части выборочной совокупности. Для юношей потребность в новых знаниях является более выраженной, чем для девушек (среднее значение составляет 8,52 и 7,97 баллов соответственно). Для девушек, напротив, важнее становится овладение практическими навыками профессии, чем для юношей (7,11 и 6,50 баллов соответственно). Мотивация получить диплом о высшем образовании и у юношей, и у девушек выражена в равной степени. Следовательно, несмотря на общую для обеих групп испытуемых иерархию мотивов, отдельные компоненты этой иерархии представлены в различной степени. Юноши считают более важным наличие у дипломированного специалиста фундаментальной теоретической базы, тогда как девушки приоритет отдают овладению практическими навыками. Интересно отметить и такой факт мотивации учебной деятельности студентов: у юношей и девушек мотив овладения профессией стоит на последнем месте. Наиболее вероятной причиной появления данного мотива становятся непомерно высокие требования руководителей, нанимающих молодых людей на работу (обязательное высшее образование, знание компьютера, иностранного языка и непременно стаж работы не менее 5 лет). Подобное положение вещей усиливает негативные установки молодежи на бесперспективность своей трудовой и профессиональной деятельности. К этому следует добавить, что выпускники вуза предъявляют претензии к высшей школе (а вместе с ней – и к средней) за то, что в них отсутствует единство теоретической базы и практических источников реализации полученных знаний. Потому среди определенной части опрошенных преобладают негативные установки на

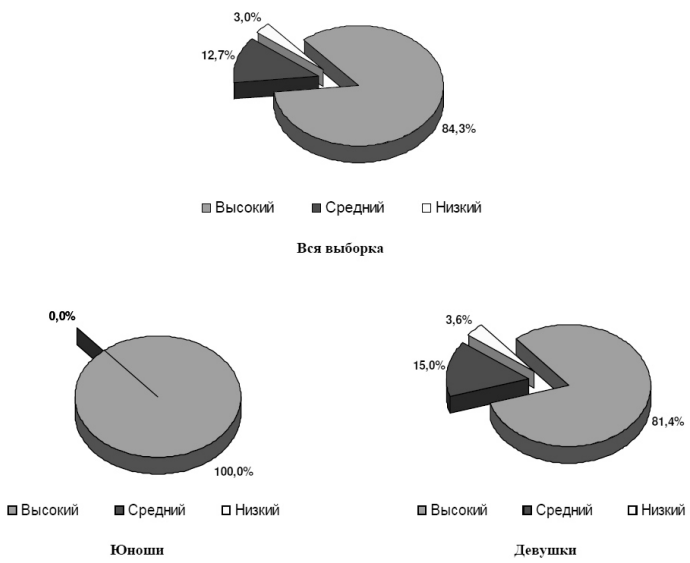


Рисунок 3. Уровень речевой тревожности

Из рисунка видно (см. рис.3), что распределение уровня речевой тревожности среди юношей и девушек различается весьма значительно. Так, в группе юношей наблюдается исключительно высокий уровень тревожности, а в группе девушек он составляет лишь 81 % (наряду с 15 % испытуемых со средним и 4 % – с низким уровнем). Хотя подобные результаты, казалось бы, указывают на решающее влияние гендерного фактора, однако подсчёт t-критерия Стьюдента достоверных различий между группами юношей и девушек не выявил ($t=1,95; p\leq0,05$). Возможно, причиной этого стала несбалансированность выборки и недостаточная степень градации показателей в группе юношей. Помимо этого, речевая тревожность реже встречается у лиц, добросовестно относящихся к обретению новых знаний ($r=-0,1803; p\leq0,05$).

Для определения доминирующей мотивации к обучению в вузе была использована методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т.И. Ильиной. Важно подчеркнуть, что мотивация учебной деятельности студентов может изменяться в зависимости от ряда объективных и субъективных факторов организации учебного процесса, от профессионального мастерства преподавателей, их речевых воздействий, умения формировать эмоциональный и интеллектуальный настрой студентов на учебу и т.п. Результаты диагностики данной мотивации отражены на рисунке 4.

профессионального мастерства.

В процессе обучения педагогу необходимо научить студентов самостоятельно мыслить и разбираться в изучаемом произведении, привить хорошие исполнительские навыки и умение самостоятельно использовать наиболее уместные в каждом отдельном случае способы их воплощения, обращать внимание студента на технические приемы и средства выразительности, которые используют другие исполнители, учить рациональным методам работы на инструменте. В связи с этим можно сказать, что задача педагога заключается в формировании широко образованного музыканта-профессионала, сочетающего отличное владение инструментом с высокой музыкальной культурой, подготовленного к самостоятельной творческой деятельности. Это становится возможным при активном отношении студента к учебному процессу, заострении его внимания на образно-художественном содержании музыки и ее выразительных средствах, подключении музыкальных знаний и внемузыкальных ассоциаций, выявлении и обогащении музыкально-художественного и жизненного опыта [4, с. 124].

Соприкосновение с различными видами искусства помогает развитию воображения и ассоциативного мышления, творческой фантазии исполнителя, способствует глубокому и яркому восприятию изучаемого произведения и созданию музыкальных образов. Этот метод создания ассоциативных связей и представлений, позволит развить у студента образное мышление и воспитать способность самостоятельно решать более сложные художественно-исполнительские задачи. Поэтому полезно отдавать инициативу в руки студента, где в наибольшей степени проявляются его самостоятельные качества, основанные на разносторонних знаниях, на основе которых возникает подлинный процесс художественного творчества. Для активизации инициативности в самостоятельной творческой деятельности студентов мы применяли следующие педагогические приемы:

1) самостоятельное изучение и анализ исполняемого музыкального произведения;
2) самостоятельный подбор вспомогательного технического материала;
3) подытоживание знаний, полученных в процессе занятий с педагогом в классе по специальности над техническим и художественным материалом.

С развитием самостоятельности студента роль педагога становится все незаметнее, однако его влияние ощущается часто всю жизнь: ведь именно педагог должен дать толчок к развитию природных способностей студента, правильно воспитать их и привить основы профессионально-исполнительского мастерства для дальнейшей самостоятельной творческой деятельности.

Говоря о формировании и развитии исполнительской самостоятельности студентов-музыкантов, следует отметить тот факт, что в процессе обучения педагоги не всегда уделяют должного внимания развитию навыков их самостоятельной работы, ограничиваясь, большей частью, одними лишь словесными указаниями. Это обуславливается справедливым стремлением педагога к тому, чтобы его студент исполнил музыкальное произведение наиболее совершенно, поэтому выполнение требований педагога достигается путем тренажа. При этом внутренний потенциал, индивидуальные и творческие возможности личности - начинают угасать без вовлечения творческих задатков в повседневную исполнительскую деятельность студента-скрипача.

Самостоятельная поисковая деятельность возникает только тогда, когда в музыкальной задаче студент-исполнитель может вполне самостоятельно открыть те или иные внутренние противоречия, взаимоисключающие требования, отношения. Вместе с тем, практикующие педагоги зачастую стремятся оградить студентов от неясных моментов, психологических затруднений, спешат устранить негативные факторы, предлагая надежное, проверенное решение. Так ориентация на исполнительские «трафареты» лишает будущего музыканта способности выявлять, анализировать и находить ответы на непростые вопросы музыкальной интерпретации, что в свою очередь оказывает негативное воздействие на формирование исполнительской самостоятельности студентов [2, с. 9].

В учебно-творческой деятельности студентов-скрипачей отправной точкой исполнительских и педагогических устремлений является раскрытие художественно-образного содержания музыкального произведения, его стиля и формы. Это требует от исполнителя, прежде всего, содержательно-образной направленности, которую можно определить как один из художественно-педагогических принципов.

Принципы и способы работы над музыкальным произведением закладываются в классе по специальности, закрепляются и совершенствуются студентами в самостоятельных занятиях. Рассмотрим содержание самостоятельной работы студента-скрипача над музыкальным произведением:

1 .Занятия без инструмента.

До собственно-игрового процесса необходимо разобраться в нотном тексте: прочитать глазами текст, представить внутренним слухом звучание произведения, найти эпизоды с техническими трудностями и продумать способы работы над ними; выделить кульминационные моменты и динамический план; познакомиться с художественным содержанием произведения, партией сопровождения, с эпохой и творчеством композитора.

2. Занятия в медленном темпе.

Один из рациональных методов, дающий возможность контролировать себя в классной работе и, особенно, в процессе самостоятельных занятий, осмысливая все технические и художественные задачи, выверить все компоненты исполнительского процесса при помощи слухового и зрительного контроля, не теряя при этом ощущение ритма и представления о характере произведения.

3. Осознанные повторения отдельных приемов исполнения.

Трудность усвоения любого исполнительского приема зависит в каждом конкретном случае от индивидуальности студента: одним нужно только «почувствовать» прием, другим нужна небольшая тренировка, третьим длительные упражнения. Осознанные повторения способствуют отбору наиболее удобных и целесообразных движений. Интенсивные занятия, при которых совершенствуются исполнительские навыки, в корне отличаются от проигрывания.

4. Проигрывание отдельных эпизодов изучаемого произведения.

Метод проигрывания отдельных эпизодов очень важен, но на определенной стадии изучения произведения, как итог работы над отдельными эпизодами или частями произведения. В таком случае, этот этап является проверкой степени усвоения данного произведения.

Немаловажным показателем в формировании исполнительской

Второй и третий кластер в дальнейшем объединяются, образуя в итоге структуру, в которой представлены два различных способа реагирования на «ненужную» информацию: либо переход к открытому противодействию без желания воспринимать информацию, либо внешнее проявление заинтересованности при пассивном её игнорировании.

Результаты методики «Перепутанные инструкции», оценивающей слуховое внимание, указывают на то, что и среди девушек, и среди юношей доля испытуемых, чьи результаты признаются неудовлетворительными, составляет чуть больше одной трети всех респондентов (см. Табл. 2)

Таблица 2

Показатели слухового внимания
(методика «Перепутанные инструкции»)

Вопрос	**Слуховое внимание**	
	Достаточное, %	**Недостаточное, %**
Всего	61,5	38,5
Юноши	63,6	36,4
Девушки	61,1	38,9

Поскольку доля испытуемых с недостаточным слуховым вниманием практически не меняется при разделении испытуемых по полу, можно сделать вывод, что для данной выборки эти значения являются характерными. Тем не менее, недостаточное слуховое внимание является серьёзной проблемой, поскольку затрудняется восприятие информации, получаемой студентами на лекциях преимущественно через аудиальный канал.

Кроме того, было выявлено, что слуховое внимание положительно коррелирует с быстротой речи студента ($r=0,1675$; $p\leq0,05$).

Результаты оценки уровня речевой тревожности говорящего определялись нами на основе методики «Карта контроля состояния речи» и представлены на Рис. 3.

крупные группы (кластера). К первой группе относятся вопросы № 5 («*Слушаю ли я, если слушать мне надоело?*»), № 7 («*Может быть, я не слушаю, а обдумываю свой ответ?*») и № 9 («*Стараюсь ли я сохранить в памяти основные факты?*»). При этом связь (расстояние) между вопросами № 9 и № 7 сильнее (ближе), что может указывать на более тесную их взаимосвязь. В целом, первая группа вопросов объединяет в себе показатели, указывающие на то, насколько устойчиво произвольное внимание студента и велико стремление в любом случае понять обращённую к нему речь.

Во вторую группу объединяются вопросы № 6 («*Часто ли я перебиваю собеседника?*»), № 8 («*Не делаю ли я поспешных выводов?*») и № 10 («*Занимаю ли я негативную позицию к говорящему?*»). Близость вопросов № 6 и № 10 указывает на то, что негативная позиция по отношению к собеседнику обычно сопровождается нежеланием выслушивать и принимать его точку зрения; подобное положение усугубляется эффектом первого впечатления, выявляемым по ответам на вопрос № 8. Следовательно, данная группа вопросов позволяет выявить оппозиционную оценку собеседника.

Третью группу составляют первые четыре вопроса: «*Легко ли я отвлекаюсь во время слушания?*», «*Не делаю ли я вид, что я слушаю?*», «*Не слушаю ли я просто из вежливости?*» и «*Не мечтаю ли я, когда собеседник говорит медленно?*». Наиболее близки вопросы № 2 и № 3, указывающие на стремление прекратить не представляющее для человека интереса речевое взаимодействие, чему препятствуют правила этикета беседы. Затем сюда же прибавляются невнимательность и лёгкость отвлечения (вопросы № 4 и № 1).

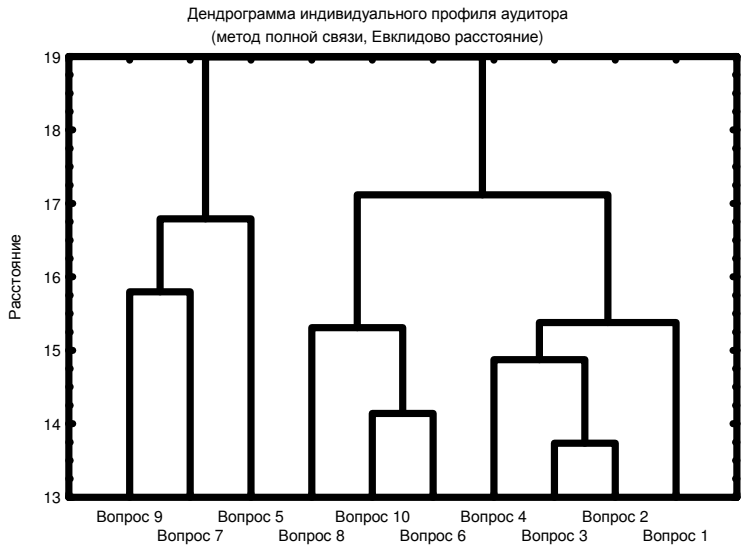


Рисунок 2. Дендрограмма ответов на вопросы методики ИПА

самостоятельности скрипачей является импровизационное начало в построении исполнительской формы. Являясь природным свойством музыки, оно в различные периоды истории приобретает либо скрытую, либо открытую форму существования, проявляясь, то в одном, то в другом звене творческого процесса: у композитора, исполнителя или, возможно, у слушателя.

Постановка цели для каждого этапа самостоятельной работы — одно из важных условий ее продуктивности. Заслуживает особого внимания выбор последовательности задач с учетом индивидуальных качеств обучающегося, степени его развития, а также художественных, структурных и технологических особенностей изучаемого произведения. Иначе говоря, — в какой последовательности данному студенту целесообразно ставить конкретные художественно-технические задачи. Это обстоятельство существенно как в процессе обучения, когда этап самостоятельной работы продолжается лишь несколько дней, так и в условиях творческой деятельности без педагога или консультанта вообще [1, с. 16].

В случаях, когда сложность изучаемого произведения затрудняет представление студента-исполнителя о музыкально-художественном облике произведения или его раздела, вполне оправдан аналитический подход. Студент пытается ощутить интонационный смысл линий музыкальной ткани, художественное значение ритмических особенностей, ладовых свойств, жанровых признаков, соотношений горизонталей. Такая работа может быть и вторичным этапом обогащения уже сложившегося музыкального образа.

Следующая стадия - составление своего рода плана работы, направленного на совершенное воплощение художественно-эстетического смысла исполняемой музыки. Решающими здесь должны стать ясные представления студента о сильных и слабых сторонах своего профессионализма. Так, например, ослабленность чувства точности и упругости ритма требует в первую очередь работы, ставящей своей целью получить подчеркнутое ритмически строгое произнесение музыки, может быть временно даже в ущерб другим сторонам исполнения. Таким ученикам целесообразно использовать так называемый прием «французского счета» — счета самыми короткими из длительностей. С другой стороны, склонность ученика к метричности имеет смысл компенсировать вниманием к восприятию и охвату более широких музыкальных построений, представлением о пульсации более протяженных единиц музыкального движения - целых тактов, двутактов, четырехтактов. В случаях, когда у студента сравнительно слабо развита моторная память, одной из первых стадий работы станет запись аппликатуры, что не обязательно для других студентов. Исходя из этого, при изучении музыкального произведения педагогу необходимо обращать внимание студента на:

- ритмический облик музыки, т.е. точное исполнение ритмического рисунка и общее движение мелодии в художественном отношении;
- артикуляцию в произношении нотного текста;
- фразировку и агогическое движение мелодии;
- ровность и плавность изменений динамической линии, динамических контрастов;
- выбор средств выражения;
- овладение целесообразными для данной музыки игровыми движениями;

- подбор вспомогательного технического материала.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать что, опора педагога в занятиях со студентами на метод художественно-исполнительского анализа, позволит студенту в самостоятельных занятиях разбирать и анализировать музыкальное произведение, работать над выразительными средствами, воплощенными в исполнительских движениях для воссоздания художественного образа и основной идеи сочинения заложенной композитором.

В самостоятельных занятиях работа над виртуозной техникой может осуществляться на материале этюдов абстрактно-схематического плана для изучения и совершенствования одного какого-либо приема, а также художественными этюдами-каприсами, развивающими определенные технические и исполнительские навыки на музыкально осмысленном материале. Образцами подобных этюдов в скрипичной литературе могут служить каприсы П. Родэ, Я. Донта, Н. Паганини, Г. Венявского, К. Мостраса и др. Поистине незаменимым средством в работе над скрипичной техникой исполнения стали этюды Р. Крейцера, поскольку в них используется много разнообразных штриховых вариантов, которые встречаются и в художественных музыкальных произведениях. В них мы встречаемся с множеством вариантов штрихов, без овладения которыми музыкант не может стать настоящим виртуозом-исполнителем: «деташе», «легато», «мартеле», «стаккато», а также аккордовая техника, техника двойных нот. Художественно-исполнительский уровень скрипача в большой мере зависит от того, как и в какой степени, он решает эту проблему.

Высокая требовательность к совершенствованию своего профессионального мастерства, технической и художественной культуре исполнения, стремление в творческой работе к индивидуальному прочтению образно-содержательной стороны и углубленному пониманию формы и стиля произведения, сущности художественно-творческих задач определяют степень художественной зрелости музыканта. Оптимальное использование индивидуальных особенностей личности дает возможность постоянно повышать свои профессиональные качества, формировать навыки самостоятельного мышления (умение детально анализировать факты и явления), способствующие дальнейшей самостоятельно-творческой деятельности и способности к самообразованию и профессиональному становлению.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что исполнительская самостоятельность студентов-скрипачей — интегративное образование личностных качеств, природных задатков и профессиональных способностей музыкантов, направленное на самостоятельное творческое познание и освоение музыки и способов ее исполнения, постановку и поиск решения профессионально-исполнительских задач, совершенствование средств художественно-образного интонирования музыки, реализацию творческих способностей музыканта. Поэтому, исполнительская самостоятельность студентов-музыкантов должна занимать ведущее место в структуре целей профессионального обучения.

Литература:

1. Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы. - Новосибирск: Изд-во НТК, 1985. — 88 с.

Вопрос	**Средний ранг**	
	М	**Ж**
8. Не делаю ли я поспешных выводов?	3,95±1,40	4,00±1,56
9. Стараюсь ли я сохранить в памяти основные факты?	6,41±0,80	6,31±0,81
10. Занимаю ли я негативную позицию к говорящему?	**2,27±1,42**	**2,97±1,46**

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически различающиеся показатели

Как видно из Таблицы 1, по большему числу показателей различий не наблюдается. Исключением являются вопросы № 6 и № 10, при ответах на которые у девушек встречаются более высокие баллы, чем у юношей, причём это различие является статистически значимым ($t=2,95$; $p\leq0,05$ и $t=2,06$; $p\leq0,05$ соответственно). При ответе на вопрос № 7 наблюдается обратная ситуация.

Следовательно, в ходе общения девушки занимают более активную, отчасти агрессивную позицию, чем юноши, действуют и отвечают более спонтанно, эмоционально. Это может объясняться действием различных факторов. Во-первых, здесь может сказываться действие полоролевых стереотипов, для преодоления которых девушкам следует проявлять более активную позицию по сравнению с юношами. Причём к подобной мере девушкам приходится прибегать как в студенческие годы, так и по окончании учебного заведения при трудоустройстве. В этом случае проявление особенностей слухового восприятия речи достигает наивысшей степени, поскольку ее адекватное понимание становится объектом внимания работодателей, так как речь является основным показателем интеллектуального развития специалиста. [1, с. 201]

Во-вторых, позитивное или негативное восприятие речи собеседником формирует у него соответствующие установки в системе межличностных отношений, общей оценки личности говорящего. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: «по речи встречают, по уму провожают». С учетом того, что мышление формируется в речи и в речи проявляется, можно сделать вывод о том, что используемые средства и методы коммуникативного воздействия во многом определяются качеством речи и искусством оратора.

В речевом взаимодействии большую роль играет пол собеседников. В ходе общения между однополыми собеседниками могут возникать элементы кооперации или, наоборот, соперничества; между разнополыми собеседниками – заигрывания и кокетства. Всё это также накладывает отпечаток на процесс воздействия преподавателя на студентов, восприятия ими друг друга и в ходе педагогического процесса.

Помимо этого, интерес должны представлять результаты статистического анализа индивидуального профиля аудитора (слушателя). Результаты кластерного анализа методики приведены на Рис. 2.

Исходя из рис. 2, видно, что все ответы испытуемых образуют три

анкеты, на оси ординат – ранг ответа (от 1 для ответа «Никогда» до 7 для ответа «Всегда»), на графике указано среднее значение ранга ответа (средняя линия) и диапазон в одно стандартное отклонение от среднего.

Как видно из рисунка, для испытуемых более характерны утвердительные ответы на вопросы № 5 («Слушаю ли я, если слушать мне надоело?», среднее значение – 5,5) и № 9 («Стараюсь ли я сохранить в памяти основные факты?», среднее значение – 4,7), отрицательные – при ответе на вопрос № 10 («Занимаю ли я негативную позицию к говорящему?»). С одной стороны, это указывает на достаточную произвольность внимания респондентов и стремление поддерживать коммуникацию. При анализе отдельных блоков анкеты было выявлено, что при общей оценке такого качества аудирования, как внимание (вопросы № 1…5), у испытуемых наблюдаются достаточно высокие баллы по вопросу № 1 («Легко ли я отвлекаюсь во время слушания?», средний балл – 4,3), что указывает на недостаточную степень сосредоточенности во время коммуникативного акта и что может являться причиной неправильного восприятия информации слушателем и даже вызвать негативную реакцию докладчика.

В дальнейшем группа была разделена по гендерному признаку и анализ индивидуального профиля аудитора (слушателя) проводился в обеих группах. Результаты анализа представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Индивидуальный профиль слушателя-мужчины и слушателя-женщины

Вопрос	**Средний ранг**	
	М	**Ж**
1. Легко ли я отвлекаюсь во время слушания?	4,41±1,40	4,29±1,41
2. Не делаю ли я вид, что я слушаю?	3,41±1,47	3,39±1,66
3. Не слушаю ли я просто из вежливости?	3,14±1,70	3,23±1,66
4. Не мечтаю ли я, когда собеседник говорит медленно?	3,36±1,65	3,26±1,62
5. Слушаю ли я, если слушать мне надоело?	4,55±1,74	4,72±1,65
6. Часто ли я перебиваю собеседника?	**2,64±1,71**	**3,76±1,63**
7. Может быть, я не слушаю, а обдумываю свой ответ?	4,05±1,25	3,61±1,46

2. Гутников Б. Об искусстве скрипичной игры. - Л.: Музыка, 1988. — 56 с.
3. Кочетов А.И. Организация самовоспитания школьников. - Мн: Нар. асвета, 1990. - 175 с.
4. Лесман И. Очерки по методике обучения игре на скрипке. - М., 1964. - 272 с.

Педагогика

УДК 377.131.14

аспирант Аницоева Лейсан Кадимовна
Санкт-Петербургский научно-исследовательский
институт физической культуры (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Вайник Галина Алексеевна
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
(г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ЗАЩИТА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ"

Аннотация. Статья посвящена определению путей формирования профессионально-важных качеств студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях». В работе уделяется внимание педагогическим основам определения средств формирования профессионально-важных качеств студентов - будущих спасателей. Рассмотрены взаимосвязи и зависимости между показателями физического состояния и индивидуально-психологических особенностей студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Ключевые слова: профессионально-прикладная подготовка, физическое состояние студентов, индивидуально-психологические особенности студентов, корреляционный и факторный анализы.

Annotation. The Article is devoted to definition of ways of formation of professionally important qualities of students of the specialty "Protection in emergency situations". In work the attention is paid to the pedagogical foundations of the determining means of the formation of professionally important qualities of students - future rescuers. Describes the relationship and dependencies between the indicators of physical condition and individual psychological characteristics of students of the specialty «Protection in emergency situations».

Keywords: professional and applied training, physical condition of students, individual - psychological features of students, correlation and factorial analyses.

Введение. История развития человеческого общества неразрывно связана со стихийными бедствиями, авариями и катастрофами. Современная цивилизация и сегодня сталкивается с огромными проблемами, связанными с авариями и катастрофами в природной и техногенной среде. При этом в возникающие чрезвычайные ситуации вовлекается население, окружающая среда, экономические структуры. В России деятельность по противодействию чрезвычайным ситуациям приобрела общенациональную значимость, поднялась на уровень государственной политики и является одной из сфер национальной безопасности (Шойгу С.К., Кудинов С.М., 2002) [7,8,10]. В

настоящее время за предупреждение и ликвидацию чрезвычайной ситуации, поиск и спасение пострадавших несут ответственность структуры Министерства Чрезвычайных Ситуаций (МЧС) РФ, а точнее поисково-спасательные службы и аварийно-спасательные формирования МЧС РФ, в которых работают спасатели МЧС РФ. Спасатель — это человек, подготовленный и аттестованный на проведение аварийно-спасательных работ [10]. На территории Российской Федерации подготовка специалистов «Защита в чрезвычайных ситуациях», будущих спасателей МЧС РФ, осуществляется в высших и средних учебных заведениях, а так же в Центрах подготовки Спасателей. Данная специальность утверждена приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию в 1995 году. Главной задачей подготовки спасателей поисково-спасательных служб и аварийно-спасательных формирований остается повышение их готовности к ведению поисково-спасательных работ в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера.

Современный взгляд на образование требует изменения подходов к подготовке специалистов, востребованных на рынке образовательных услуг. В связи с этим требования к качеству подготовки спасателей должны соответствовать лучшим мировым стандартам и передовым технологиям [1].

В образовательном стандарте третьего поколения по специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» указан перечень основных требований подготовки специалистов данного профиля, где значительная роль отводиться их физической и психологической подготовке к работе.

Именно в период подготовки специалиста системы непрерывного среднего профессионального образования, возможно, оказывать влияние на развитие его профессионально-важных качеств, включающих в себя развитие физических качеств и индивидуально-психологических особенностей (ИПО) [6,9,10].

Изучение литературы по данному вопросу свидетельствует о несомненном интересе ученых к вопросу разработки методов физической подготовки спасателей, таких как Е.С. Гавриленко, А.И. Муровицкого, Д.А. Бортнева, М.Н. Жегаловой и других современных исследователей. Вместе с тем необходимо отметить, что и проблеме изучения психологической подготовки спасателей посвящено немало научных исследований [2,3,4,6,8]. Таким образом, изучение научной литературы по проблеме подготовки спасателей свидетельствует о том, что задачи профессионально-прикладной подготовки студентов данной специальности необходимо решать средствами как общей физической, так и психологической подготовки к работе [3,6,8,9].

Цель работы: Определить педагогические основы профессионально-прикладной подготовки студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Задачи:

1. Разработать комплекс тестов, отражающий профессионально - важные качества спасателей. Провести тестирование студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях".
2. Проанализировать показатели профессионально-важных качеств студентов специальности "Защита в чрезвычайных ситуациях".
3. Определить педагогические основы профессионально-прикладной подготовки студентов - будущих спасателей.

Для решения первой задачи исследования был проведен теоретический

речевого взаимодействия преподавателя и студента являются недостаточно разработанными, требующими внимания со стороны представителей разных наук. Следует подчеркнуть, что в социально-психологических исследованиях последних лет теоретико-методологические и эмпирические проблемы изучения речевого взаимодействия преподавателей со студенческой аудиторией, использования коммуникативного воздействия остаются в стороне от внимания социальных психологов, психолингвистов, представителей возрастной и педагогической психологии. В силу сложившейся ситуации, мы опирались на возможности междисциплинарного подхода, учета положений ряда смежных наук, позволяющих более полно осветить данную проблему.

Изложение основного материала статьи. В ходе данного исследования применялся комплекс психодиагностических методик, включающий в себя: опросник индивидуального профиля аудитора (слушателя); методику оценки свойств слухового внимания «Перепутанные инструкции»; методику оценки свойств говорящего «Карта контроля состояния речи»; методику «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной; методику определения ведущей репрезентативной системы; методику определения доминирующей стратегии защиты в общении В.В. Бойко. В исследовании принял участие 171 испытуемый (28 юношей и 143 девушки) в возрасте от 19 до 21 года, в основном, студенты 2 курса дневного отделения лечебного факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова.

Не останавливаясь на рассмотрении теоретико-методологических проблем исследования механизмов коммуникативного воздействия в системе речевого взаимодействия преподавателей со студентами (это будет сделано в последующих публикациях), обратимся к анализу того большого эмпирического материала, который был получен в ходе экспериментальной работы со студентами и преподавателями Чувашского госуниверситета.

На основе анкетирования студентов по «Опроснику индивидуального профиля аудитора (слушателя)» (см. табл.1) был построен индивидуальный профиль испытуемых (см. рис. 1).

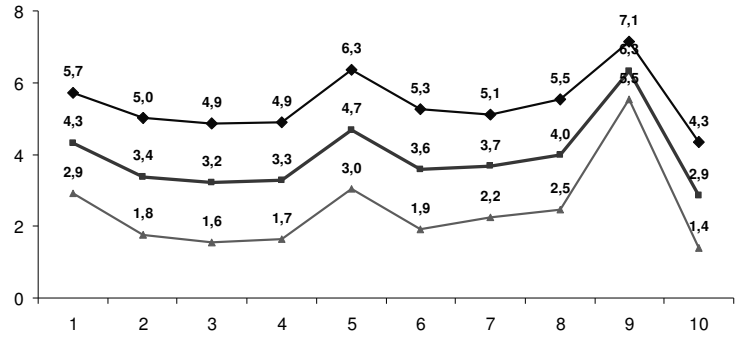


Рисунок 1. Индивидуальный профиль аудитора (слушателя)

На Рис.1 на оси абсцисс указаны номера соответствующих вопросов

Психология

УДК: 159.9

старший преподаватель Полянская Светлана Александровна
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ КОММУНИКАТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье приводится описание исследования гендерных различий учебной мотивации студентов, обусловленной коммуникативным воздействием педагога.

Ключевые слова: гендерные различия, учебная мотивация, восприятие информации, учебно-познавательные интересы, педагогическая деятельность, коммуникативное воздействие, речевое взаимодействие преподавателя со студентами.

Annotation. The article describes the study of gender differences in learning motivation of students, due to the influence of communicative teacher.

Keywords: gender differences, learning motivation, perception of information, educational and cognitive interests, educational activities, communicative influence, voice teacher interaction with students.

Введение. На протяжении многовековой истории межличностного взаимодействия людей коммуникативное воздействие использовалось представителями различных социальных групп как важное средство управления и манипуляции отдельными индивидами и целыми общностями. Проблематика психологического воздействия продолжает оставаться актуальной и в настоящее время. Деятельность многих профессионалов нашего времени была бы невозможна без адекватного применения ими механизмов коммуникативного воздействия для решения своих профессиональных задач. Однако есть профессии, где применение коммуникативного воздействия особенно важно и необходимо. К ним относится ряд публичных профессий, связанных с обучением, воспитанием, лечением людей, оказанием различных услуг населению и др. [2, с. 58]

Особую значимость использование механизмов коммуникативного воздействия приобретает во взаимодействии преподавателя со студентами вуза. В современной России происходит коренное реформирование, модернизация всей системы высшего профессионального образования. Этот процесс требует от преподавателя вуза особого педагогического мастерства владения студенческой аудиторией, повышения роли речевого воздействия в восприятии и понимании студентами передаваемой информации, активизации их познавательных интересов. [3, с. 213]

В разное время разработкой вопросов коммуникативного воздействия занимались известные зарубежные и отечественные ученые. Различные аспекты данной проблемы освещались в трудах таких ученых, как Х.Хекхаузен, Э.Фромм, Э.Шостром, Р.Чалдини, Л.С.Выготский, А.А.Бодалев, Е.Л.Доценко, Т.М.Дридзе, В.В.Знаков, Т.С.Кабаченко и др.

Формулировка цели статьи. Анализ научных источников показывает, что многие аспекты применения коммуникативного воздействия в системе

анализ и обобщение литературы о современном состоянии физической и профессионально-прикладной подготовки спасателей. На основании изучения литературы по интересующему нас вопросу выявлено, что профессионально-важными качествами спасателей являются:

- физические качества (общая и специальная выносливость, сила, быстрота, координация, ловкость, гибкость);
- психологические качества (устойчивость, концентрация и переключение внимания; стрессоустойчивость, скорость реакции, сила и лабильность нервной системы);
- социально-психологические качества (лидерские качества, умение работать в команде, дисциплинированность, ответственность, организованность, коммуникабельность);
- адаптационные качества (устойчивость к неблагоприятным природным и производственным условиям, устойчивость к высоким и низким температурам, способность эффективно работать в разное время суток).

Опираясь на вышеизложенные данные научной литературы о профессионально-важных качествах спасателей, для студентов специальности "Защита в чрезвычайных ситуациях" (ЗЧС) был разработан комплекс тестов. В него включены тесты для оценки физического состояния студентов и их индивидуально-психологических особенностей (ИПО).

Изложение основного материала статьи. Физическое состояние характеризуется оценкой физического развития, функционального состояния сердечно - сосудистой системы и физической подготовленности. Для оценки индивидуально-психологических особенностей личности студентов использовались тесты для оценки психических процессов и состояний.

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского Пожарно-спасательного колледжа. Проведено обследование студентов-юношей 2 курса специальности ЗЧС, занимающихся по стандартной учебной программе «Физическая культура». Общее количество обследованных составило 78 человек в возрасте 17-18 лет. Тестирование проходило с использованием автоматизированной программы «Фактор», разработанной сотрудниками Санкт-петербургского научно-исследовательского института физической культуры (Таблица 1).

Оценка физического развития проводились с целью изучения и оценки антропометрических показателей стандартным инструментарием по общепринятой унифицированной методике (Синяков А.Ф.,1987). Оценка функционального состояния сердечно - сосудистой системы включала определение частоты сердечных сокращений (ЧСС) в покое и после нагрузки, измерение артериального давления в покое и после нагрузки (АД покоя, АД нагрузки), функциональную пробу (сит-тест), ортостатическую пробу, пробу Штанге (задержка дыхания на вдохе).

На протяжении всего исследования физическую подготовленность студентов оценивали по уровню общей и специальной выносливости, силы, гибкости, быстроты, координации:

- общую выносливость - бег по пересеченной местности на 1000 м, 3000 м;
- аэробную выносливость оценивали с помощью сит-теста (патент N1729485);
- мышечную выносливость мышц брюшного пресса оценивали с помощью теста подъема туловища за 60 секунд;

- мышечная выносливость мышц рук - сгибание и разгибания рук;
- гибкость - наклон вперед из исходного положения стоя;
- быстрота действий и быстрота двигательных реакций - бег на 100 метров, «эстафетный» тест по скорости хватания сильнейшей рукой падающей линейки [9];
- координация - тест на равновесие (проба Ромберга).

Таблица 1

Показатели физического состояния и индивидуально-психологических особенностей студентов (n=78) специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» (X±σ)

	Показатели	**Среднее (X)**	**Ошибка (σ)**
Физическое развитие	Силовой индекс, %	65,4	0,9
	Жизненный индекс, мл/кг	50,4	0,9
	Индекс Кетле, г/см	398,05	6,9
Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы	Аэробная выносливость, ус. ед	10,8	0,7
	Проба Штанге, сек	82,1	4,9
	Уровень физического здоровья	7,6	0,8
	ЧСС покоя, уд./мин	78,8	1,3
	ЧСС после нагрузки, уд./мин	138,9	1,6
	ЧСС восстановления, уд./мин	89,5	1,6
	АД сис., мм.рт.ст.	125,4	1,2
	АД диас., мм.рт.ст.	74,6	1,2
Физическая подготовленность	Общая выносливость, сек	792,4	7,3
	Быстрота, сек	14,02	0,08
	Скоростная выносливость, сек	217,9	2,8
	Силовая выносливость, кол-во раз	37,2	0,7
	Мышечная выносливость, кол-во раз	47,4	0,9
	Координация, сек	22	1,7
	Гибкость, см	3,1	1,2
Индивидуально-психологические особенности (ИТО)	Ситуативная тревожность	30,2	0,5
	Личностная тревожность	31,2	0,6
	Концентрация внимания	9,3	0,5
	Устойчивость внимания	4,03	0,3
	Сила нервной системы	23,9	0,9
	Лабильность нервной системы	195,2	4,4
	Быстрота реакции, см	11,5	0,6

(-0,48*): чем выше уровень самооценки, тем ниже стремление к приспособлению и избеганию, поиску поддержки со стороны окружающих и бегству от проблем.

Выводы. Результаты проведенного нами исследования показали, что большинству студентов рассматриваемой выборки свойственен высокий уровень самооценки. У большинства студентов экспериментальной группы доминирующим стилем поведения в конфликте является компромисс; менее всего выражен стиль избегания. При этом по всем изучаемым нами характеристикам типа поведения в конфликте (конструктивность, рациональность, эффективность) у них преобладает средний уровень выраженности, что соответствует норме.

При небольшом расхождении средних значений наибольшую сформированность обнаруживает конструктивность (направленность не только на разрешение конфликта, но и на сохранение позитивных отношений с оппонентом); наименьшую – рациональность (ориентация на разрешение конфликтной ситуации, знание и следование правилам разрешения конфликтов с целью максимального достижения целей).

Литература:

1. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. - Серия 14. Психология. - 2011. - №1 - с. 54-65.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.:Питер, 2009. – 544 с.
3. Давыденко Е.Л., Протасова И.Н. Самооценка в юношеском возрасте // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. - 2014. - № 39-2. - С. 14-20.
4. Елисеева Е.В., Петухова Л.П., Степченко Т.А., Колтунов П.С., Сергутина Э.А. Результаты исследования некоторых индивидуально-психологических детерминант личностного потенциала студенческой молодежи //В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. - Красноярск, 2015. - №11 (71). – С. 572 - 580
5. Захарова А.В. Генезис самооценки. - М: АСТ, 2003. – 135 с.
6. Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах, 2000. - С. 282-296.
7. Козлов А.А. Как повысить самооценку: способы воспитания здорового эгоизма. - СПб.: Речь, 2009. – 176 с.
8. Педагогика и психология в современной системе образования: монография/ Под ред. Терешкова В.А. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2012. – 308 с.
9. Педагогика и психология сегодня: монография. Книга 4/ Под общ. ред. М. Ю. Бурыкиной. – Ставрополь: Логос, 2015. – 157 с.
10. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А., Серегина Н.В. Эмпирические исследования гендерных и мотивационных детерминант саморазвития личности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.50. – Ч.4. – С. 349-359.

находятся в пределах нормы. При этом наиболее сформированной оказалась конструктивность поведения студентов в конфликте (Хср. = 3,45); наименее сформированной – рациональность поведения студентов в конфликте (Хср. = 3,18). Эффективность поведения как интегративная характеристика, включающая совокупность конструктивности и рациональности, занимает среднее положение (Хср. = 3,31).

Проанализировав общую тенденцию эффективности поведения студентов в конфликте, мы обратились к показателям уровня выраженности каждой характеристики:

- Преобладание высокого уровня выраженности большинство студентов показали по критерию конструктивности поведения (42,5%).

- Доминирование среднего уровня выраженности у большинства студентов наблюдается по критериям эффективности поведения (62,5%) и рациональности (40%). При этом значительная часть студентов имеют по данным характеристикам высокий уровень (37,5% и 35 % соответственно).

- Преобладание низкого уровня выраженности не обнаружено ни по одному критерию, при этом по характеристике эффективности его не выявлено вообще (0%).

Таким образом, можно утверждать, что большинство студентов рассматриваемой выборки способны к самостоятельному разрешению конфликтных ситуаций. Эффективность их поведения в конфликте можно считать удовлетворительной. При этом рациональность поведения в конфликте (ориентация на разрешение конфликтной ситуации, знание и следование правилам разрешения конфликтов с целью максимального достижения целей) у данной группы студентов выражена ниже, чем конструктивность (направленность не только на разрешение конфликта, но и на сохранение позитивных отношений с оппонентом). Это указывает на то, что основная часть студентов исследуемой группы открыта к адекватному восприятию конфликта и пониманию мотивов и целей оппонента. Отношение к оппонентам у этих студентов достаточно положительное и терпимое, они стремятся к взаимному пониманию и эмпатии. Тем не менее, им не всегда удается контролировать свои эмоции, отделять их от самой проблемы, что может негативно сказывается на диалоге с противоположной стороной конфликта и затруднять как разрешение конфликта, так и сохранение отношений.

В заключение эмпирического исследования взаимосвязи самооценки студентов и поведения в конфликтных ситуациях мы сочли целесообразным провести корреляционный анализ по методу К. Пирсона с целью подтверждения полученных в ходе исследования результатов. В результате нами получены следующие результаты:

1. Выявлена прямая корреляционная зависимость между самооценкой и конструктивностью (0,52*), рациональностью (0,50*)и эффективностью поведения в конфликте (0,47*), а также стилями поведения – соперничество(0,44*) и сотрудничество(0,52*). Следовательно, можно утверждать: чем выше уровень самооценки, тем выше конструктивность, рациональностью и эффективность поведения в конфликте, а также стремление к соперничеству, сотрудничеству и положительной переоценке негативного опыта с целью дальнейшего личностного роста.

2. Выявлена обратная корреляционная зависимость между самооценкой и стилями поведения в конфликте – приспособление (-0,55*) и избегание

Дополнительно были введены тесты на определение индивидуально-психологических особенностей (ИТО):

- оценку ситуативной и личностной тревожности (опрос по Спилбергу-Ханину), силы и лабильность нервной системы (теппинг-тест)[5];

- концентрации и устойчивости внимания (тест «ЮСЭФО»), волевых качеств (Диагностика волевого потенциала личности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.);

- уровень социально-психологической адаптивности (Тест / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), точность восприятия коротких интервалов времени [4].

Для решения второй задачи исследования результаты тестирования физического состояния и ИТО студентов специальности ЗЧС были обработаны методами математической статистики и подвергнуты корреляционному и факторному анализу.

Основные показатели, характеризующие физическое развитие, соответствуют возрастным нормам. Немного снижены показатели жизненного индекса - у 51,2% обследуемых студентов результат оценивается как средний и ниже среднего.

Анализ полученных результатов тестирования общей выносливости (бег на 1000 и 3000 метров, сит-тест) показал, что из общего количества обследуемых на оценку «отлично» справились 10,2% студентов, на оценку «хорошо» - 21,7%, на оценку «удовлетворительно» - 53,8%, не справились с поставленной задачей 14,1 % студентов. В обследовании на мышечную выносливость (сед из положения лежа на спине, на время) и силу (подтягивание и сгибание и разгибание рук в упоре лежа) студенты специальности ЗЧС показали высокие результаты. На оценку «отлично» в тестировании на мышечную выносливость справились 87,1 % студентов, на оценку «хорошо» -12,8 % студентов. В тестировании на силу оценку «отлично» получили 38% студентов, оценку «хорошо» - 21,7% студентов.

Тест на определение уровня гибкости (наклон вперед из положения стоя) показал, что только 32% студентов получили оценку «удовлетворительно», 28,2 % обследуемых не справились с поставленной задачей. "Поза Ромберга", характеризующая уровень координационных возможностей студентов, оказалась невыполнимой для 26,9% обследуемых. Справились с данным упражнением на "4" и "5" 43,5% тестируемых.

Основываясь на знаниях о том, что студенты, поступающие на специальность «Защита в чрезвычайных ситуациях» проходят вступительные испытания по физической подготовленности (бег на 100м., 3000 м., подтягивание на перекладине), а так же руководствуясь нормативами по физической подготовке спасателей аварийно-спасательных формирований МЧС России и "Наставлением по физической подготовке спасателей поисково-спасательных формирований МЧС РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий", мы можем дать оценку состояния готовности студентов 2 курса данной специальности к будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями к физической подготовке спасателей поисково-спасательных формирований индивидуальная оценка физической подготовленности слагается из оценок, полученных им за выполнение установленных нормативов и определяется следующим образом:

«отлично» - более половины оценок «отлично», остальные – «хорошо»;

«хорошо» - более половины оценок не ниже «хорошо», остальные «удовлетворительно»;

«удовлетворительно» - более половины оценок «удовлетворительно» или одна оценка «неудовлетворительно» при наличии положительных оценок за специальные упражнения;

«неудовлетворительно» - более одной "неудовлетворительной" оценки по общефизическим упражнениям или одна "неудовлетворительная" оценка за специальное упражнение;

«не аттестован» - не выполнено более 50% установленных нормативов. Обращает на себя внимание тот факт, что особое внимание уделяется специальным упражнениям, которые спасатель должен выполнять обязательно.

Таким образом, сравнение результатов тестирования физической подготовленности обследуемых студентов (n=78) 2 курса Пожарно-спасательного колледжа с требованиями по физической подготовке спасателей поисково-спасательных формирований показало следующую картину:

11,5 % (9 человек) от общего числа обследуемых справились с нормативами на «отлично»; 43,5 % (34 человека) - «хорошо»; 33,5% (26 человек) - «удовлетворительно»; 11,5 % (9 человек) –«неудовлетворительно».

Так же следует отметить результаты оценки ситуативной и личностной тревожности, силы и лабильности нервной системы, концентрации и устойчивости внимания. Из общего числа обследуемых - 55,1% студентов имеют высокую личностную тревожность, 60,2% - низкую концентрацию внимания и 51,2 % - низкую устойчивость внимания.

Таким образом, анализирую показатели физического состояния и индивидуально-психологических особенностей у студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях», можно сказать о недостаточном уровне физической подготовленности студентов, особенно гибкости и координации. Так же, учитывая специфику будущей профессиональной деятельности на данном этапе обучения, студенты имеют низкие показатели, характеризующие психологическую готовность к будущей работе.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии достоверных взаимосвязей между всеми составляющими показателями физического состояния и индивидуально-психологических особенностей. Все группы показателей имеют достоверные взаимосвязи. Наибольшее число взаимосвязей установлено между показателями функционального состояния и физического развития (12), физического развития и индивидуально-психологическими особенностями (11).

Из всех показателей физической подготовленности наибольшее число достоверных взаимосвязей с показателями других составляющих физического состояния и индивидуально-психологических особенностей имеет общая выносливость (11 связей), включающая в себя тесты бега на 3 км и 1 км, сит-тест. Этот показатель имеет высокие корреляционные связи с показателями физического развития – жизненным индексом, с показателями функционального состояния – частотой сердечных сокращений после стандартной нагрузки и частоты сердечных сокращений (ЧСС) восстановления. Общая выносливость связана с показателями физической подготовленности – мышечной выносливостью, скоростно-силовым показателем (-0,784), силовой выносливостью (-0,677) и уровнем физической

считать, что люди легко выходят из конфликтов (Хср. = 2,85; Мо = 3).

Рассмотрение особенностей поведения студентов экспериментальной выборки в конфликтных ситуациях мы продолжили, проанализировав стили их поведения в конфликте. С этой целью мы использовали методику К. Томаса «Тест описания поведения». Статистический анализ результатов показывает, что у студентов рассматриваемой выборки доминирует компромисс как стиль поведения в конфликте (Хср. = 5,7; Мо = 4). Менее всего выражен стиль избегания (Хср. = 4,1; Мо = 3).

Процентные показатели распределения стилей поведения студентов в конфликте полностью подтверждаются результаты статистического анализа и позволяют определить ведущим стиль компромисса (35%). Следовательно, значительная часть студентов отличается склонностью к поиску решений за счет взаимных уступок в чем-то принципиальном и значительном для каждого конфликтующего и достижения частичного удовлетворения своих интересов. Этих студентов отличает сочетание напористости (стремление отстоять свои интересы) и склонность к кооперации (умение учитывать интересы других), поскольку для них одинаково важно как достижение личных целей, так и сохранение позитивных взаимоотношений. С одной стороны, студентам, склонным к компромиссу присуща открытость в обсуждении взглядов и убеждений конфликтующих сторон, реализм, взвешенность, сбалансированность, поиск максимально благоприятного и терпимого для обеих сторон решения. С другой стороны, они проявляют хитрость, чрезмерную осторожность и осмотрительность в оценке, критике, обвинениях оппонента, стремятся к мягким формулировкам, что способствует снятию напряженности ситуации, отсутствию недоброжелательности и враждебности по отношению друг к другу, положительному развитию дальнейших межличностных отношений.

Сочетание вышеперечисленных качеств свидетельствует о высокой культуре общения студентов с компромиссным стилем поведения в конфликте. Однако, эти студенты не склонны к рассмотрению полного объема информации; не стремятся к выявлению скрытых интересов оппонентов и выработке решения, исходя из них; они осуществляют обмен мнениями, но нередко при этом ощущают себя неловко, поскольку у них нет четкой позиции, и поведение полностью зависит от уступок другой стороны. Кроме того, у них всегда остается предчувствие возможного обострения конфликта, поскольку обе стороны в любой момент могут выразить желание в максимальном, а не частичном достижении своих целей.

Менее всего у студентов экспериментальной группы выражен стиль избегания (7,5%), студентов, стремящихся уйти от конфликта, избегающих как склонности к кооперации, учету интересов оппонента, так и тенденции к отстаиванию собственных интересов, достижению собственных целей; нерешительных в критических ситуациях, - в данной группе практически не выявлено.

Следующим этапом рассмотрения особенностей поведения студентов в конфликтных ситуациях стал анализ эффективности разрешения конфликтов. Для этого мы применили методику С.М. Емельянова «Самооценка поведения в конфликте». Статистический анализ результатов показывает, что у студентов исследуемой нами группы по всем изучаемым характеристикам (конструктивность, рациональность, эффективность) средние значения

мнению, пренебрежительное отношение к окружающим, неуважительное обращение с собеседниками, излишне резкие и безосновательно негативные высказывания о других.

Выявив специфику самооценки студентов, мы обратились к исследованию особенностей их поведения в конфликтных ситуациях. Прежде всего, нас интересовала выраженность конфликтности студентов как личностной черты, поскольку конфликтность в наибольшей степени определяет особенности поведения человека в конфликтной ситуации. Для ее исследования мы использовали методику И.Д. Ладанова «Диагностика степени конфликтности личности».

Результаты исследования показали что, основная часть студентов экспериментальной группы имеет средний уровень конфликтности (50%).Таким образом, большинство студентов изучаемой выборки конфликтуют лишь тогда, когда не видят иного выхода и другие средства исчерпаны. Кроме того временами им свойственна определенная зависимость от позиции других людей, стремление казаться «хорошими», «правильными». Для таких студентов характерна критичность по отношению к конфликтной ситуации, которая предполагает, что прежде, чем вступить в конфликт, они оценивают степень личного ущерба по итогам конфликта, степень проблемности ситуации, уровень ее значимости для себя и т. п. Студенты со средним уровнем конфликтности достаточно решительно отстаивают собственные взгляды, не думая о том, как это может сказаться на их деловых или личных отношениях. При этом они не выходят за рамки корректности, не опускаются до оскорблений.

Исследования показали, что значительная часть студентов рассматриваемой выборки имеет низкий уровень конфликтности (35%). Эти студенты не склонны к инициации конфликтов и их поддержке. Они не обостряют конфликтную ситуацию; достаточно тяжело переносят состояние конфронтации; стремятся найти выход из создавшегося противоречивого положения; рассчитывают на сближение противоборствующих позиций; умеют уходить от полемик и конфликтов, избегать критических ситуаций в личных и деловых отношениях, готовы подстроиться к мнению группы (считаются приспособленцами). Им свойственна тактичность и миролюбивость; отсутствие импульсивности, агрессивности, демонстративности, навязывания собственной точки зрения, категоричности в оценке других.

В рассматриваемой экспериментальной группе нами меньше всего обнаружено студентов с высоким уровнем конфликтности (15%).

Определив уровень выраженности конфликтности студентов, мы обратились к анализу основных критериев, провоцирующих конфликтность студентов. Проведенный статистический анализ результатов исследования показал, что наибольшие черты конфликтности студентов проявляются в склонности сопровождать свои доводы тоном, не терпящим возражения (Хср. = 3,43; Мо = 3).

Достаточно выраженным для студентов рассматриваемой группы является тяготение рьяно возражать, чтобы добиться своего (Хср. = 3,35; Мо = 3), склонность не обращать внимания на то, что другие не понимают их доводов (Хср. = 3,30; Мо = 3) и стремление к спору (Хср. = 3,28; Мо = 3). Меньше всего черты конфликтности проявлялись в умении студента не смущаться при попадании в напряженную обстановку (Хср. = 2,78; Мо = 3) и склонности

подготовленности (-0,637). Интересно отметить взаимосвязь общей выносливости с индивидуально - психологическими особенностями – силой нервной системы, лабильностью нервной системы, устойчивостью внимания. Также был установлен достоверный уровень взаимосвязи показателя силовой выносливости с аэробной выносливостью (0,643) и показателем на задержку дыхания (Проба Штанге). Показатель скоростно-силовой выносливости имеет достоверные корреляционные взаимосвязи с ситуативной и личностной тревожностью (-0,605), показателями вестибулярной устойчивости.

Результаты факторного анализа подтвердили данные корреляционного анализа о взаимосвязи и взаимозависимости выбранных показателей. В первом факторе, определенном нами как фактор специальной выносливости, высокие коэффициенты корреляции с фактором имеют показатели, характеризующие специальную выносливость во всех зонах мощности, а также показатели, характеризующие аэробное и анаэробное энергообеспечение организма студентов.

Следующий фактор был идентифицирован как фактор внимания. Он характеризуется высокими факторными нагрузками показателей устойчивости и концентрации внимания, состояния сердечно - сосудистой системы при выполнении силовых нагрузок.

Третий фактор имеет высокие коэффициенты корреляции с показателями быстроты и состояния сердечно - сосудистой системы при выполнении сит-теста и был определен нами как фактор быстроты.

Четвертый– фактор физического развития, включающий показатели жизненного, силового и весо-ростового индекса.

Пятый фактор получил название фактора психо-эмоциональной устойчивости. Он характеризуется высокими факторными нагрузками ситуативной и личностной тревожности и теста на силовую выносливость.

Основной чертой факторного анализа явилось выделение в ведущих факторах большинства показателей физического состояния и ИПО со значимыми факторными нагрузками . При выборе информативных параметров учитывалась значимость их факторных нагрузок. Рассматривая физическую подготовленность студентов, мы полагали, что она будет обусловливаться не только уровнем отдельных элементов, но и степенью организации профессионально-прикладной подготовки в целом.

Таким образом, корреляционный и факторный анализы дали возможность определить показатели физического состояния и индивидуально-психологических особенностей студентов, характеризующие профессионально-важные качества спасателей специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях». Это позволило определить педагогические основы профессионально-прикладной подготовки спасателей и решить третью задачу данного исследования.

Выводы:

1. Изучение литературы по вопросам профессионально-прикладной подготовки спасателей позволил сформировать комплекс тестов для характеристики их профессионально-важных качеств. В данный комплекс вошли тесты, отражающие уровень физического развития, функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, физическую подготовленность и индивидуально-психологические особенности обследуемых студентов-спасателей.

2. Анализ результатов проведенного тестирования физического состояния и индивидуально-психологических особенностей студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях" показал недостаточный уровень развития физической подготовленности (особенно гибкости и координации) и низкий уровень показателей, характеризующих психологическую готовность к будущей работе.

Проведенный корреляционный и факторный анализ свидетельствует о том, что при построении учебно-тренировочных занятий по профессионально-прикладной подготовке студентов-спасателей основное внимание должно уделяться развитию общей и специальной выносливости, как фактору, оказывающему влияние на основные профессионально-важные качества.

3. Для успешной реализации профессионально-прикладной подготовки студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях должны быть обеспечены следующие педагогические основы:

- соблюдение последовательности обучения с использованием современных методик и средств подготовки, а так же педагогического контроля в ходе профессионально-прикладной физической подготовки специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях»;

- использование тактико-технической подготовки с использованием современных тренировочных комплексов для моделирования разных сторон профессиональной деятельности в учебно-тренировочном процессе. Это будет способствовать развитию внимания, психолого-эмоциональной устойчивости, морально-волевых качеств, социально-психологической адаптации студентов - спасателей.

Литература:

1. Гречко М. В. Трансформация механизмов развития системы образования// Современные технологии управления. — №3 (15). Номер статьи: 1502. Режим доступа: http://sovman.ru/article/1502/ (дата обращения: 18.02.2016)

2. Громова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громова. - М.: Юнита-дана, 2003. - 289 с.

3. Жегалова М.А. Технология профессионально-прикладной физической подготовки студентов, обучающихся по направлению "Пожарная безопасность": Автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Волгоград, 2012. -21 с.

4. Зеер З.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-еизд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С 41.; Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. - 319 с.

5. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. - СПб.: Питер, 2005. - С. 412

6. Кабачков, В.А. Профессиональная физическая культура в системе непрерывного образования студентов: [науч.-метод. пособие] / С.А. Полиевский, А.Э. Буров, В.А. Кабачков.— М.: Советский спорт, 2010. - 296 с.

7. Красногорская Н. Н. Сборник обобщенной терминологии (Тезаурус) / Сост Е. М. Ганцева, Ю. М. Планида Ю. Н. Эйдемиллер. - Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т.– Уфа, 2003. – 43 с.

8. Манаенков А. М., Кудинова Л. Н. Профессиональная подготовка по новой специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» // Научные исследования в образовании. - №1. - 2011. - С. 15-20.

взаимодействия, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [2, с. 26].

Вопрос взаимосвязи самооценки и поведения в конфликтных ситуациях отражен в исследованиях А.Н.Алексеевой (взаимосвязь конфликта самооценки и поведения младших подростков), М.Ю.Пульмана (связь стилей конфликтного поведения и самооценки у студентов) и др.

Однако, в указанных работах не отражены взаимосвязь между уровнем самооценки и выраженностью конфликтности как черты личности студента вуза, а также рациональностью, конструктивностью, эффективностью поведения студентов в конфликтной ситуации.

Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки студентов и поведения в конфликтных ситуациях проходило в ноябре-декабре 2015 года на базе Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского. Выборка исследования - 40 человек, студенты 2 курса (20 чел.) и 3 курса (20 чел.) очного отделения факультета педагогики и психологии направлений подготовки «Психология» и «Психология образования».

В работе использовались методы теоретического анализа, опрос, анкетирование и тестирование. Методика С.А. Будасси «Исследование самооценки личности, Методика И.Д. Ладанова «Диагностика конфликтности личности».Методика К. Томаса «Тест описания поведения»(адаптация Н.В. Гришиной). Методика С.М. Емельянова «Самооценка поведения в конфликте». Для обработки и интерпретации эмпирического материала применялись методы математической статистики.

Статистический анализ результатов исследования выявил, что большинству студентов выборки свойственен высокий уровень самооценки: Хср. = 0,64; Мо = 0,73. Такие студенты заслуженно ценят и уважают себя, но при этом знают свои слабые стороны и стремятся к самосовершенствованию, саморазвитию. Они обладают чувством собственного достоинства, высокими притязаниями, стремлением к достижению успеха, умеют прогнозировать отношение окружающих к своей личности и результатам своей деятельности.

Обычно студенты указанной группы не теряются в сложных ситуациях и не боятся ставить перед собой сложные и трудно выполнимые цели. Их отличает уверенность в себе, самодостаточность, независимость, решительность, настойчивость, самостоятельность, активность, любознательность, самокритичность, настойчивость, умение разбираться в окружающей обстановке, стремление к самовыражению и самореализации. При этом студенты с высокой самооценкой отличаются пластичностью и могут менять мнение о своей значимости и успешности в соответствии с реальным положением дел - увеличивая при успехе и снижая при неудачах.

Отметим, что нами выявлено примерно одинаковое количество студентов со средней и низкой самооценкой (20% и 15% соответственно). При этом студентов с заниженной самооценкой в данной выборке не обнаружено (0%), студенты с завышенной самооценкой составляют 12,5% от выборки. Это свидетельствует о недостаточной адекватности самооценки студентов - часть студентов свои возможности, способности и личностные качества оценивают не правильно, чрезмерно их завышая, в то время как их действительные достижения оказываются достаточно скромными. Им свойственно идеализировать свой образ и занижать достоинства других. В связи с этим у студентов с завышенной самооценкой нередко проявляются такие качества, как высокомерие, эгоцентризм, бескомпромиссность, нетерпимость к чужому

в зависимости от оптимальности самооценки студентов вуза на результатах эмпирического исследования проведенного творческим коллективом ученых Брянских вузов.

Изложение основного материала статьи. Вопрос сущности самооценки в психологической науке впервые был поставлен в 19 веке У. Джемсом, который отнес ее к «первичным эмоциям» и поставил в один ряд с гневом и болью [1, с. 54].

Проблемой становления и развития самооценки занимались известные психологи: Л.В. Бороздина, Ф. Зимбардо, И.С. Кон, А.Н.Прихожан, И.И. Чеснокова и др. Основными характеристиками самооценки являются дифференцированность, оптимальность, тип, адекватность, уровень.

Дифференцированность самооценки обнаруживает величину разброса оценок человека своих разных проявлений. При однообразном оценивании человеком своих многообразных характеристик самооценка будет более цельной, чем при нескольких вариантах частных самооценок, повышающих степень ее дифференцированности [1, с. 49].

Оптимальность самооценки подразумевает целесообразность ее уровня у личности. При этом некоторые исследователи (Р. Мартене, Д. А. Момот и др.) считают оптимальной среднюю самооценку; другие (И.С. Кон, А.М. Прихожан, И.И. Чеснокова и др.) – высокую; третьи (В.Ф. Сафин, А.Г. Спиркин и др.) - успешность человека в значимой деятельности и уровень удовлетворённости ею [3, с. 460].

Выделяют адекватную и неадекватную (завышенную и заниженную) самооценку [1, с. 60]. Адекватная самооценка способствует формированию уверенности человека в себе, активности, предприимчивости, способности к адаптации к различным условиям социума, умению разумно ставить и успешно достигать целей в учебе, работе, личной жизни. Самооценка может быть и неадекватной, нарушающей процесс самоуправления и самоконтроля, а также межличностные связи человека. К ней относят завышенную или заниженную самооценку. Завышенная самооценка характеризуется неправильным представлением человека о себе, идеализированным образом своей личности и завышенной оценкой своих возможностей. То есть человек придерживается чрезмерно высокого мнения о себе, своих способностях, в то время как действительные его достижения оказываются достаточно скромными. Это ведет к переоценке человеком себя в ситуациях, не дающих для этого повода [5, с. 37].

Люди с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям, комплексам неполноценности. Они недоверчивы, застенчивы, апатичны; нередко равнодушны к самим себе и ко всему, что их окружает; им тяжело внятно мыслить и принимать самостоятельные решения, а также высказать собственное мнение по волнующим вопросам и защитить себя [7, с. 45]. Обычно люди с низкой самооценкой чересчур уязвимы, и свойственно становиться жертвами обстоятельств [6, с. 285].

Изучению конфликта и конфликтных ситуаций посвящены труды А.Я. Анцупова, Н.В. Гришиной, В.И. Козлова, Н.В. Крогиуса, В.Н.Меньшовой, М.С. Миримановой, Л.А. Петровской, Ю.П.Платонова, Дж. Г. Скотта, Э.А.Уткина, Б.И. Хасана, Г. Шварца, В.П. Шейнова и др.

Конфликты - неотъемлемая часть человеческих взаимоотношений, подразумевающее трудно разрешимое противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, мнений субъектов

9. Проект Приказа МЧС России "Об утверждении Наставления по физической подготовке спасателей поисково-спасательных формирований МЧС России" Режим доступа: URL: http://www.mchs.gov.ru/law/Proekti_aktov_razrabativaemih_MCHS_Rossi/Nezavisimaja_antikorrupcionnaja_jekspert/Proekti_normativnih_pravovih_aktov_MCHS/item/222064 (дата обращения: 24.02.2016).

10. Федеральный закон от 22 августа 1995 г. N 151-ФЗ «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей».

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Артюхина Александра Ивановна
Волгоградский государственный медицинский университет (г. Волгоград);
кандидат архитектуры, профессор, заведующий кафедрой «Ландшафтная архитектура и профессиональные коммуникации» Иванова Нина Васильевна
Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, преподаватель Чумаков Вячеслав Игоревич
Волгоградский государственный медицинский университет (г. Волгоград);
кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры теоретической биохимии Великанова Ольга Фёдоровна
Волгоградский государственный медицинский университет (г. Волгоград);
кандидат экономических наук, доцент кафедры управления персоналом Великанов Василий Викторович
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы разработки и реализации компетеностно-ориентированных педагогических технологий по активизации самостоятельной работы студента в вузе. Обсуждается созданная в ВолгГМУ методическая работа по формированию педагогических технологий, позволяющих активизировать самостоятельную работу студента и тем самым решать задачи качественной подготовки студентов – будущих врачей.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, компетентностный подход, портфолио, веб-квест.

Annotation. This article analyzes the problems of development and implementation of competence-oriented educational technologies in the higher school. Discussed founded in Volgmu methodical work on the formation of pedagogical technologies to assess the level of formation of student competences, thereby solving the problem of quality of preparation of students - future doctors.

Keywords: students' independent work, competence approach, portfolio, web quest.

Введение. Интеграция Российского высшего образования в Европейское и мировое образовательное пространство (Болонский и Брюгге-Копенгагенский процессы) актуализирует проблему реализации компетентностного подхода. Внедрение ФГОС III и III + и их постоянное совершенствование; использование интерактивных образовательных технологий и практическая ориентированность учебного процесса сопряжена с педагогическом поиском по формированию компетентностно-ориентированных технологий активизации самостоятельной творческой и научной работы студента.

Цель настоящей статьи заключается в обобщении педагогического опыта по разработке и реализации педагогических технологий развития самостоятельной работы студента в медицинском, архитектурно-строительном и педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Появление инноваций в образовании всегда обусловлено потребностью практики. Переориентация цели высшего образования повлекла за собой изменение стратегии образовательной деятельности и сейчас в высшей профессиональной школе на смену стратегии обучения приходит стратегия развития. Требования к профессиональной подготовке и личностным качествам врача, педагога, архитектора постоянно повышаются, и чтобы им соответствовать высшая школа в Российской Федерации стоит перед необходимостью разработки компетентностно-ориентированных технологий обучения. Тенденцией развития мирового медицинского образования является то, что в процессе профессионального обучения студенты должны приобретать компетентностный опыт, а для этого педагогу необходимо опираться на имеющийся у студентов опыт и уровень развития, внедрять новые виды технологий обучения [4].

Ориентация современного высшего медицинского образования на гуманистическую, личностно развивающую парадигму побуждает преподавателей к переходу от узкоспециальной подготовки будущих врачей, педагогов и архитекторов к развитию у них профессионально важных качеств и способностей, в том числе – творческих способностей. Творческие способности характеризуют готовность человека к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления. В своей профессиональной деятельности врач и педагог действуют в условиях проблемной нестандартной ситуации, заданной неповторимостью организма и личности пациента, поэтому творчество не является побочным продуктом врачебной деятельности, оно сама ее сущность. Дискуссионным остается компетентностный аспект технологий, методы контроля сформированности компетенций, важным вопросом является замер компетенций выпускников в ходе государственной итоговой аттестации.

Опыт самостоятельной работы студентов является важнейшей составной частью процесса подготовки специалистов с высшим образованием и может рассматриваться как компетентностный, т.к. он интегрирует разные виды получаемого опыта, представляет максимальную возможность проявить студенту свои творческие способности, учебные и исследовательские навыки, презентовать владение учебно-исследовательскими компетенциями. При этом самостоятельная работа решает ряд взаимосвязанных задач: с одной стороны студент осваивает навыки работы с учебной, а в последующим и с научной информацией, самостоятельно определяет не только цель деятельности, но и

Annotation. Presents the results of research of characteristics of self-esteem and severity of conflict how personality traits and behavioral styles of students in conflict situations. Identified the relationship of self-esteem of students and their behavior in conflict situations.

Keywords: self-esteem, personality traits, levels of conflict relations, the style of behavior, conflict situation.

Введение. Представленная работа продолжает цикл статей авторов, посвященных изучению личностных особенностей и детерминант личностно-профессионального саморазвития будущих профессионалов в процессе обучения в высшей школе [4], [8], [9],[10].

В данной статье внимание сосредоточено на результатах эмпирического изучения особенностей самооценки и выраженности конфликтности как личностной черты современного студента университета, а также выявление взаимосвязи самооценки и поведения студентов в конфликтных ситуациях.

Межличностные и деловые отношения - необходимое условие жизнедеятельности людей, поскольку без них невозможно полноценное формирование как психических функций, процессов, свойств человека, так и личности в целом. Неотъемлемой частью взаимоотношений являются ситуации, ведущие к конфликтам, полностью избежать которые невозможно и нецелесообразно.

Однако любую конфликтную ситуацию необходимо рассматривать конструктивно, как возможность выхода на новый, лучший и более продуктивный уровень отношений. Реализовать эту задачу позволяет правильный тип поведения в конфликтной ситуации. В свою очередь, нерациональный тип поведения делает конфликтную ситуацию деструктивной и ведет к разрушению взаимоотношений.

Одним из факторов, влияющих на выбор эффективного типа поведения в конфликтной ситуации, является самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Несомненно, чем адекватнее самооценка, тем ближе представление человека о себе и своем поведении в сложившейся конфликтной ситуации истинному. Следовательно, человек осознает свои слабые и сильные стороны и может целенаправленно корректировать свое поведение в конфликтной ситуации.

Кроме того, высокая самооценка придает человеку уверенность в себе, в своих возможностях и своей значимости, что способствует авторитетному поведению и при необходимости стремлению развивать умения и навыки по разрешению конфликтных ситуаций дальше.

Наиболее интересным с точки зрения взаимосвязи самооценки и поведения в конфликтных ситуациях, на наш взгляд, является период студенческого возраста, когда, с одной стороны, уже сложен определенный круг знаний о себе и взаимодействии с окружающими. С другой стороны, это время кардинальных изменений личности, связанных с новыми условиями жизни: смена ведущего типа деятельности и социального окружения, относительная самостоятельность и наметившийся материальный разрыв с родителями. Все это определило проблему и цели нашего исследования.

Формулировка цели статьи и задач. Целью работы является рассмотрение особенностей выбора стиля поведения в конфликтной ситуации

7. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системамиМ.: Эгвес, 2009. – 156 с.

8. Петунова С.А. Исследование уровня самооценки конкурентоспособности студентов вуза. В сборнике: Качество и инновации в XXI веке. Материалы 12-й Международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Е.Н. Кадышев, В.Н. Чайников, В.Л. Семёнов, М.М. Митюгина. 2014. С. 154-159.

9. Петунова С.А. Компетентносто ориентированный подход как фактор оптимизации процесса адаптации студентов к условиям вуза В сборнике: Актуальные проблемы формирования компетентностно ориентированной образовательной среды Материалы. III Международной учебно-методической конфернции. Редакционная коллегия: В.Г. Агаков, А.Ю. Александров, Е.Л. Николаев. 2012. С. 56-60.

10. Петунова С.А., Григорьева Н.В. Групповые занятия как одна из форм социальной адаптации безработных. В сборнике: Проблемы региональной экономической психологии. Сборник статей и тезисов. Под общей редакцией А.Н. Захаровой. Чебоксары, 2007. С. 50-52.

11. Шматова Е. П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения // Молодой ученый. — 2014. — №1. — С. 639-641.

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат экономических наук, доцент Митюченко Людмила Сергеевна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Морозова Светлана Ивановна
Филиал Московского психолого-социального
университета в г. Брянске (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Осипова Лариса Александровна
Филиал Московского психолого-социального
университета в г. Брянске (г. Брянск)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей самооценки и выраженности конфликтности как личностной черты, а также стилей поведения студентов вуза в конфликтных ситуациях. Выявлены взаимосвязи самооценки студентов и их поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: самооценка, личностные черты, уровень конфликтности, стиль поведения, конфликтная ситуация.

пути ее достижения, т. е. встает на путь реализации стратегии «образование через всю жизнь», а с другой – ориентирует развитие своей личности в профессиональном направлении. В связи с этим актуальным остается вопрос повышения эффективности самостоятельной учебной деятельности студента и перевод самостоятельной работы в русло компетентностного подхода. В настоящей статье мы предлагаем один из вариантов трансформации самостоятельной работы студентов посредством применения компетентностно ориентированных заданий. Речь идет о получении разных видов компетентностного опыта, что обеспечивается организацией самостоятельной деятельности студентов посредством созданных разнообразных ситуаций учебной и квазипрофессиональной деятельности. Познавательная деятельность в самостоятельной работе протекает в полном соответствии с индивидуальными особенностями студента, с одной стороны, и с другой – согласно специально созданным для этого организационным условиям. Однако для того, чтобы применять компетентностно-ориентированные задания их надо, прежде всего, создать. В отличие от дидактики средней школы, где компетентностно-ориентированные задания используют для формирования ключевых компетенций у школьников, в высшей профессиональной школе пока нет ни отдельных сборников компетентностно-ориентированных заданий по дисциплинам, ни соответствующих разделов в учебниках, ни методических разработок по их созданию для студентов. Выявленное противоречие между необходимостью обучения студентов-медиков работе с компетентностно-ориентированными заданиями и неразработанностью методики их создания и использования обуславливает выбор тематики данной статьи.

По нашему мнению, в компетентностно-ориентированных заданиях помимо предметного содержания соответственно образовательному стандарту, при этом комплексного, обязательно должны иметь место быть связь с будущей специальностью (контекстный подход) и свобода для проявления творческих идей. Соответственно в компетентностно-ориентированных заданиях следует использовать глаголы, которые по А. Осборну стимулируют создание идей: заметить, скомбинировать, приспособить, модифицировать, увеличить, использовать по-другому, перевернуть или переставить. Компетентностно-ориентированное задание нацелено не на воспроизведение студентом информации, а на организацию деятельности студента. Составляя задания, мы действовали в русле известной схемы: стимул, задачная формулировка, источник информации (для слабых студентов предлагался вариант веб-квеста), бланк для выполнения (если задание подразумевает структурированный ответ), инструмент проверки. Формулировка задания начиналась с глагола, а в тексте задания указывалось что делать, но в отличие от школьного уровня не было указания на то, как делать.

Специфика обучения в вузе заключается в том, что дисциплины как теоретического блока, так и профессионального очень объёмны, а фиксированное время, отведенное на их изучение мало. Следствием этого становится проблема постоянного поиска студентами оптимального варианта понимания и запоминания учебного материала. Студент, даже хорошо овладевший универсальными учебными действиями в школе, сталкивается в вузе с большим объёмом учебного материала, что обуславливает потребность в освоении новых методических приёмов работы с учебными и научными текстами, которые способствуют формированию профессиональных

компетенций и свидетельствуют об уровне понимания учебного и научного материала.

Для развития устойчивой учебно-познавательной мотивации к изучению естественнонаучных дисциплин в вузе у студентов-первокурсников нами были разработаны компетентностно-ориентированные задания для самостоятельной работы студентов, которые значительно отличались от заданий, традиционно предлагаемых студентам. Спецификой освоения компетенций является то, что они выступают результатом образования, формируются и проявляются в деятельности. Отсюда следует, что лишь тогда мы может быть уверены, что студент освоил определенную компетенцию или овладел каким-либо компонентом компетенции на требуемом уровне, когда студент получает задание, для выполнения которого требуется осуществить конкретную деятельность.

Сравним задания для самостоятельной работы студентов по физике традиционные и компетентностно ориентированные. Так, традиционно в качестве заданий были следующие: «Используя предложенные учебники по дисциплине и Интернет-ресурсы, написать конспекты по определенным тематическим вопросам», либо «Используя предложенные учебники по дисциплине и Интернет-ресурсы, решить качественные и количественные задачи». Студенты в течение определенного времени выполняли. Такого вида самостоятельная работа, в большей степени, сводилась к неосмысленному «переписыванию» глав и параграфов учебников, либо к техничному решению задач по образцу, и совершенно не способствовала повышению учебной мотивации, развитию творческого мышления и познавательного интереса. Отчеты студентов по самостоятельной работе имели очень большой объем, занимали много времени у преподавателя для проверки, а эффективность такой самостоятельной работы была не высокой. Реализуя нестандартные, компетентностно-ориентированные задания в самостоятельной работе студентов-медиков появляется возможность замотивировать учащихся, предложить дополнительные пути для их самореализации.

В ВолгГМУ и ВолгАСУ применяются ментальные карты (майндмэппинг, mindmapping) или интеллект-карты рассматривают как удобную, эффективную технику визуализации мышления в форме альтернативной записи. Интеллект-карта применяется для анализа и систематизации информации, для создания и записи новых идей, принятия решений и т.д. Способ организации мышления, представляемый ментальной картой, имеет много преимуществ перед обычными способами записи. Традиционная система записи – линейная - содержит текст с заголовками, таблицами, схемами, списками. Информацию, записанную таким образом, трудно запомнить и очень трудно воспроизвести поскольку зрительно такая запись воспринимается однообразно. Перед глазами человека находятся постоянно повторяющиеся монотонные элементы: слова, абзацы, списки, картинки и он быстро устаёт, отключается.

Полагают, что в такой записи очень трудно выделить главное. Человек непродуктивно расходует время на поиск ключевых слов, с помощью которых запоминает главные идеи текста. Студент читает и перечитывает текст и первоначально записывает много ненужного. Следствием такой организации работы являются рассеянность внимания, плохая усвояемость информации и ощущение собственной неполноценности, пустые затраты времени с одной стороны и скука, неприязнь к изучаемому предмету с другой. И чем

2. Конкурентоспособность требует жесткой концепции личностного развития, формирования личностных и профессиональных качеств - стрессоустойчивость, профессиональная мобильность, уверенность в себе, а также умения «презентовать себя», ориентация на успех, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

3. При подготовке конкурентоспособного специалиста организация учебного процесса должна быть направлена на активизацию познавательной активности студента, развитие его мотивационно-потрбностной сферы, ориентированной на получение знаний и овладение профессией, формирование профессиональных интересов, с целью профилактики неадекватных представлений о профессии и последующих разочарований.

4. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям рынка труда, посредством организации семинаров, тренинговых занятий, мастер-классов играет важную роль в процессе подготовке выпускников. Оно дает возможность формировать конкурентоспособность как личностного образования, основанного на четком представлении профессиональных планов, знании ключевых преимуществ, владении техниками управления стрессом и представлении о конструктивном поведении на рынке труда.

Литература:

1. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Схема личностно-профессионального плана молодежи в условиях их безработицы. В книге: Личность и здоровье в эпоху новых ценностей. Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию Республиканского психотерапевтического центра Чувашии. Министерство здравоохранения и социального развития Чувашской республики. Чебоксары, 2007. С. 251-253.

2. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Жданова; Томск, 2007. — 252 с.

3. Захарова А.Н. Современные образовательные технологии в развитии инновационного образования в условиях вуза. В сборнике: Развитие современного образования: теория, методика и практика сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»; Харьковский государственный педагогический университет имени Г.С. Сковороды; Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова; Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2015. С. 219-221.

4. Козлов А.В. Конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда // Сб. науч. статей «Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления». СПб.: Институт бизнеса и права, 2009. — http://www.ibl.ru/konf/031209/87.html.

5. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика Учебно-методическое пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. – 108 с.

6. Николаев Е.Л., Игнатьев Ю.В., Мухамадиев Д.М. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии. Чебоксары, 2013.

- совершенствовать деловой имидж и навыки самопрезентации в ситуации собеседования.

Перед началом тренинга и после его прохождения был проведен опрос с целью определения мишеней для дальнейшей коррекции и повышения конкурентоспособности студентов. Предлагалось оценить по пятибалльной шкале уровень знаний и степень развития (владения, умения) по ряду характеристик. Результаты оценки показателей следующее (см. табл.3):

Таблица 3

Динамика показателей конкурентоспособности

Название	Оценка (сред.) до тренинга	Оценка (сред.) после тренинга
Наличие четких профессиональных планов и целей	2,6	4,3
Способность к самомотивированию	2,1	4
Владение техниками снятия эмоционального напряжения	3,8	4,5
Использование конструктивных способов снятия стресса	4,1	4,5
Уверенность в себе	3,8	4
Оптимистичный взгляд на будущее	2,8	3,2
Представление о своих ключевых преимуществах	2,3	4,2
Владение техниками самопрезентации	4,1	4,5
Знание эффективных способов поиска работы	3,2	5

По результатам опроса видно, что по всем показателям есть положительная динамика после прохождения тренинга. У студентов сформирован четкий профессиональный план, основанный на знании своих ключевых преимуществ и эффективных способов трудоустройства. Овладение и практическое использование техник снятия эмоционального напряжения, позволит успешнее справляться со стрессами оценочных ситуаций, а владение навыками самопрезентации позволят увереннее чувствовать себя на собеседовании. Незначительные изменения в уровне самооценки и взгляда на будущее объясняются тем, что данные показатели больше зависят от жизненного опыта и непосредственных достижений.

Таким образом, подводя итог исследования можно сделать **выводы.**

1. К концу обучения в ВУЗ перед каждым выпускником остро встает проблема его конкурентоспособности, которая может быть обусловлена как внешними, так и внутренними факторами.

старательнее студент записывает, тем получает хуже результат, ведь ум человека мыслит шаблонами и приходится бороться с самим собой, что ведёт к утомлению, отнимает силы и время. В ВолгГМУ ментальные карты применяются при обучении аспирантов в цикле дисциплины «Педагогика».

К компетентностно-ориентированным заданиям в самостоятельной работе учащихся мы относим методику «портфолио». К примеру, одной из тем курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в ВолгГМУ является «Технологии оценивания учебных достижений студентов». В программе «Преподаватель высшей школы» изучается тема «Технология портфолио». Изучение данной темы дает основание преподавателям включить в перечень критериев оценивания учебных достижений студентов параметры их личностного развития. Результатом изучения преподавателями этой темы служит разработанная и реализуемая в учебном процессе вуза критериальная шкала для анализа работ студентов, учитывающая развитие способность к оценке своих достижений. В портфолио отбираются материалы, позволяющие судить о произошедших в студентах за время обучения изменениях (фиксируются достижения, факты, которые оттеняют индивидуальность, самобытные черты личности студентов). Таким образом, количественные данные о результатах обучения студентов дополняются качественной характеристикой: тематикой их творческих работ, уровнем развития креативности как профессионально важного для врача личностного качества, рейтинговыми и иными показателями успешности обучения. На данный момент методика «портфолио» активно используется в медицинских вузах РФ в том числе в обучении аспирантов и клинических ординаторов ВолгГМУ.

По виду деятельности – образовательной и по субъекту деятельности портфолио подразделяют на индивидуальную (портфолио студента) и групповую (портфолио студенческой группы). В зависимости от цели, которая отражает результат, ради которого собирается портфолио, существуют: портфолио – собственность (собирается для себя); портфолио – отчёт (собирается для преподавателя).

Исходя из того, что портфолио – это способ системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда, то возникает вопрос «Какие виды портфолио целесообразно использовать студентам в процессе самостоятельной работы по дисциплине?» Самостоятельную работу можно организовать в форме рабочего портфолио, портфолио процесса, тематического портфолио. При ориентации студентов на осмысленное построение профессиональной карьеры можно посоветовать им создание оценочного портфолио (портфолио достижений). Каждый из перечисленных вариантов имеет свои достоинства и недостатки.

Обязательными элементами портфолио являются: сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания документа, содержание или оглавление, самоанализ и взгляд в будущее. Портфолио применяют на кафедре как технологию систематизации учебной информации и организации студента в процессе самостоятельной работы.

Помимо применения портфолио для фиксации самостоятельной деятельности студентов по изучению конкретной дисциплины в вузе рекомендуют вести портфолио, ориентированное на будущего работодателя.

Поскольку портфолио является инструментом самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации учащегося (при последипломном обучении - профессионала), то для студентов высшего учебного заведения предлагается следующая структура портфолио: «Введение» - сведения об авторе, его целях ведения портфолио «Мои достижения» - материалы, отражающие признанные окружающими и осознанные студентами собственные достижения жизненного, учебного, предпрофессионального и, может быть, профессионального и научного опыта. По сути, речь идёт о миксте портфолио документов и портфолио отзывов. Под портфолио документов понимают совокупность сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений.

Портфолио педагога - это способ фиксирования, накопления материалов, демонстрирующих уровень профессионализма и умение решать задачи своей профессиональной деятельности. Оно показывает уровень подготовленности педагога и уровень активности в учебных и внеучебных видах деятельности. Балльно-рейтинговая система оценки деятельности преподавателя приводит к тому, что каждый преподаватель вуза начинает вести портфолио. Цель создания портфолио преподавателя вуза: продемонстрировать наиболее значимые результаты практической деятельности для оценки своей профессиональной компетенции; проанализировать, обобщить и систематизировать результаты своей работы.

Формирование портфолио является творческой работой, позволяющей на основе всестороннего системного осмысления проанализировать и обобщить результаты своей профессиональной деятельности, что, несомненно, является способом определения направлений и стимулом дальнейшего профессионального развития. Для школьного учителя и для преподавателя училища, колледжа разработаны варианты шаблонов электронного портфолио, для преподавателей вузов такой унификации нет, что даёт простор для творческого поиска оптимального варианта.

Выводы. Среди других форм самостоятельной работы студента, реализуемых в ВУЗах Волгограда необходимо выделить такие как: проектная технология, подготовка и организация олимпиад, изготовление манекенов, фантомов и муляжей. Активно внедряется такая технология как веб-квест. Современные технологии организации самостоятельной работы студента обучения, характеризующие инновационное образование, активно используются в практике работы кафедр Волгоградского государственного медицинского университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета. Внедрению инновационных методов и технологий СРС учитывает специфику ВУЗа и профиль конкретной кафедры и дисциплины. В ВолгГМУ здесь способствуют созданные в вузе телемедицинский центр, центр информационных технологий, отдел технических средств обучения, межкафедральные и межфакультетские центры по формированию профессиональных навыков. Разрабатывая компетентностно ориентированные задания для студентов необходимо учитывать и использовать этот технологический арсенал. Мы полагаем, что переориентирование заданий для самостоятельной работы из традиционных в компетентностные откроет новые горизонты в работе педагогов при формировании высококвалифицированного специалиста, обладающего

среднего уровень стрессоустойчивости. Они дольше всех входят в стрессовую ситуацию и дольше всех из нее выходят.

Таким образом, подводя итог эмпирической части исследования можно сделать вывод, что большинство исследуемых студентов имеют хорошие показатели жизнестойкости и стрессоустойчивости, в целом уверенны, что с трудоустройством у них не возникнет проблем, но даже они уверены, что для повышения их конкурентоспособности необходима работа по совершенствованию их личностного потенциала. Не говоря уже о тех опрошенных студентах, у которых есть проблемы с адаптивностью к стрессам и отсутствием уверенности в трудоустройстве. В связи с эти возникает необходимость создания условий со стороны ВУЗ, направленных на формирование конкурентоспособности студентов.

1. Увеличение объема практических занятий и курсов дисциплин, а также производственной и преддипломных практик, в ходе которых должны приобретаться необходимые профессиональные знания и умения, непосредственное знакомство с особенностями профессиональной среды.

2. Обеспечивать условия информированности о состоянии производственной сферы региона и потребностях работодателей (размещение информации на сайтах, публикации в университетских изданиях, организация круглых столов и встреч с потенциальными работодателями и т.д.).

3. Возможность совмещения учебы и работы на время каникул, с целью приобретения профессионального опыта.

4. Организация семинаров, тренингов на правленых на формирование навыков самопрезентации, стрессоустойчивости, уверенного поведения и т.п [10].

5. Проведение индивидуальных консультаций по вопросам профориентации.

С целью адаптации студентов к условиям рынка труда нами был разработан тренинг «Мастерская конструктивного поведения», который проводился в рамках дисциплины «Психология занятости» в течение семестра со студентами выпускного курса психологической специальности. Программа тренинга была направлена на решение следующих задач:

- повышение мотивации к труду, используя методы стимулирования собственной активности;
- разработка профессионального плана с учетом сильных сторон личности, профессиональных качеств и потребностей;
- расширить спектр вариантов возможного трудоустройства;
- формировать уверенность в себе, позитивное самовосприятие и адекватный уровень притязаний в отношении трудоустройства;
- научить использовать на практике приемы конструктивного вытеснения негативных чувств, восстановления эмоционального равновесия, техники конструктивного прохождения стрессов оценочных ситуаций;
- применять расширенные представления о собственных возможностях, основанных на знании своих ключевых преимуществ как работника;
- эффективно распределять выявленные ресурсы, внешние (межличностная сеть) и внутренние (личностные качества, способности) необходимые для реализации профессиональных планов;
- развивать и поддерживать способности к поиску решений и разрешению проблемных жизненных ситуаций;

следствие не умение (не желание) контролировать события своей жизни, предпочитаю пускать ситуацию на самотек, полагаясь на судьбу.

Более чем у половины студентов наблюдается высокий (33 чел., 31,4%) или средний (48 чел., 45,7%) уровень вовлеченности. Это говорит об устойчивом переживании человеком своих действий и происходящих вокруг событий «как интересных и радостных». Такие люди чувствуют, что получают важный опыт во всем, что с ними происходит. Однако у 22,9% (24 чел.) студентов наблюдается низкий уровень вовлеченности, порождающий чувство одиночества.

21,9% (23 чел.) испытуемых имеют низкий уровень выраженности компонента контроля и могут испытывать ощущение собственной беспомощности. Средний уровень контроля набрало 44,8% (47 чел.), что составляет большую часть от всей выборки. Они чаще осуществляют самостоятельный выбор деятельности, а также убеждены, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже успех не гарантирован. 33,3% (35 чел.) испытуемых – имеют высокий уровень, то есть сильно развитый компонент контроля.

Компонент принятия риска имеет схожую картину при исследовании свыше описанным компонентом контроля. А именно, только 19,9% (20 чел.) испытуемых относятся к низкому уровню. Они не склонны идти на риск, действовать, принимать инициативу, что могло бы способствовать усвоению новых знаний, получению опыта, которые в дальнейшем можно было бы использовать с пользой для себя. Средний уровень выраженности компонента принятия риска характерен 40,1% (43 чел.) студентов, которые рассматривают жизнь как способ приобретения опыта и готовые действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. 40% (42 чел.) исследуемых набрали высокий уровень принятия риска. Значит, они считают важным стимулом для себя – усвоение всего нового, и все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного.

Результаты исследования оценки стрессоустойчивости студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценки стрессоустойчивости

Уровень стрессоустойчивости	Значение	
	%	Абс.
Высокий уровень	15,2	16
Средний уровень	40	42
Ниже среднего	22,9	24
Низкий уровень	21,9	23

Как видим из полученных результатов - 40% студентов (42 чел.) имеют средний уровень стрессоустойчивости, не всегда успешно решают задачи в экстремальных ситуациях. 16 человек (15,2%) обладают высокой стрессоустойчивостью. У 47 человек (44,8%) выявлен низкий или ниже

общекультурными и профессиональными компетенциям.

Литература:

1. Вахтина Е.А., Артюхина А.И. Компетентностно-ориентированные задания в самостоятельной работе студентов-медиков // Грани познания. 2014. № 3 (30). С. 67-71.

2. Осадчук О.Л., Лопанова Е.В. Подготовка преподавателей медицинского вуза к эвристическому обучению студентов // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 2. – С. 184-188.

3. Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской.-2-е изд., стер.-М.:КНОРУС.-2011.- 432 с. http://www.knorusmedia.ru/db_files/pdf/5105.pdf

4. A.Artyuhina & V.Chumakov. Continuing education of faculty members as the basis for implementation of the competence approach to teaching in higher medical education establishments / Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. L&L Publishing Titusville Florida USA. 2013.

Педагогика

УДК 372 882

кандидат педагогических наук Багге Мария Борисовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПОНИМАНИЕ АВТОРСКОЙ МЫСЛИ КАК ОСНОВА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам преподавания литературы в школе; сама тема делает статью актуальной – вопрос, каким быть филологическому образованию в школе, вопрос острый, стоит на повестке дня. Автор статьи в своих представлениях о сути филологического образования в школе и его целях отталкивается от точки зрения С.С. Аверинцева как службе понимания, которая направлена на поиски золотой середины между субъективным переживанием по поводу сказанного и рациональным его осмыслением и точки зрения М.М. Бахтина о чтении как диалоге читателя и писателя. С точки зрения автора, те задачи, которые ставятся перед литературным образованием сегодня, – внимание к духовному развитию личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием, общегражданским российским сознанием и чувством патриотизма – решаемы при одном условии: если на уроке литературы есть место для обсуждения важнейших нравственных проблем, поставленных русской литературой. А это возможно только в диалоге с автором, а этот диалог, в свою очередь, может состояться только при условии понимания авторской мысли.

Ключевые слова: филологическое образования, цель литературного образования, мировоззренческая позиция читателя, авторская мысль, диалог читателя и писателя, авторская позиция, филологические умения школьника, чтение для понимания.

Annotation. The article is devoted to the teaching of Literature at school. The theme itself makes the article topical. The problem of philological education at

school is on the agenda. It's an acute issue concerning the problem of what kind of philological education should be.

The author in her views of the essence of philological education at school and its objectives starts from the point of view of S. S. Averintsev namely, philological education is the means of interpretation, which aims to find the ideal compromise between a subjective experience about what was said and its rational comprehension and the point of view of M. M. Bakhtin about reading as a dialogue between a reader and a writer.

From the point of view of the author, the tasks of literary education today, - attention to individual spiritual development with the humanistic worldview, national identity, Russian civil consciousness and patriotism - can be resolved under one condition: only if at the lesson of Literature, we discuss the most important moral problems stated by Russian literature. And this is possible only in a dialogue with the author, and this dialogue, in turn, can take place only under condition of understanding the author's idea.

Keywords: philological education, the objective of literary education, worldview position of a reader, author's idea, a dialogue between a reader and a writer, the author's position, the philological skills of a learner, reading for comprehension.

Введение. На протяжении всех веков существования письменной культуры суть, первооснова филологических умений заключается именно в том, чтобы обслужить процесс понимания, способствовать достижению точности понимания, хотя в массовом сознании филологические умения более связаны с умением правильно писать с точки зрения грамматики, если говорить об изучении родного языка, а если говорить о изучении литературы, то при случае поддержать разговор о литературной новинке или процитировать классика. Однако и умение правильно писать с точки зрения грамматики, и умение вовремя апеллировать к мнению классика, и умение поддержать разговор о литературной новинке являются, с одной стороны, следствием умения понять текст и увидеть его в целом, с точки зрения «системы, нормы и стиля» [5], а с другой стороны, способствуют его пониманию.

Филологическое образование в школе долгое время было направлено на приобретение устойчивых навыков правописания и приобретение общих сведений о историко-литературном процессе, его связи с революционным развитием России. Несмотря на то, что обновление содержания филологического образования продолжается уже более двадцати лет (первые его проявления связаны были с введением в программу курса русской литературы «возвращенных» произведений), стереотипы оказались столь устойчивы, что не дали возможности на должном уровне развить умения, востребованные сегодняшним состоянием общества: практическим владением русским языком в его различных функциональных разновидностях: устной и письменной речью, разговорной и литературной, деловой и эпистолярной, а также адекватным восприятием и пониманием речи разных жанров и стилей и т.д. Следствием неготовности тех, кто осуществляет филологическую подготовку в школе, овладеть исконными филологическими умениями и передать их учащимся, явилось то, что единый государственный экзамен по литературе не стал массовым (опыт подготовки учителей на курсах повышения квалификации по проблеме подготовки к ЕГЭ, а также подготовки экспертов

4) стрессоустойчивость – 50,52%,
5) инициативность – 33,3 %,
6) мобильность – 25,92%,
7) предприимчивость – 25%.

При оценке данных качеств в себе ответы распределились следующим образом:

1) целеустремленность – 67,78%,
2) коммуникабельность – 58,75%,
3) профессионализм – 40,02%,
4) стрессоустойчивость – 39%,
5) мобильность – 31,11%,
6) инициативность – 29,78%,
7) предприимчивость – 22,78%.

Мы видим, что практически по всем позициям в объективной и субъективной оценке мнения студентов совпадают. На вопрос, «Какие качества вы бы хотели совершенствовать, для повышения конкурентоспособности?», были получены следующие ответы (можно было дать несколько вариантов):

1) стрессоустойчивость – 71,4%
2) коммуникабельность – 60%,
3) уверенность в себе – 58,1%,
4) инициативность – 37,1%,
5) уравновешенность – 36,2%,
6) умение быстро адаптироваться – 36,2%.

Результаты оценки показателей жизнестойкости студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки уровня жизнестокойсти

Показатели жизнестойкости	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Жизнестойкость	31,4	33	45,7	48	22,9	24
Вовлеченность	31,4	33	45,7	48	22,9	24
Контроль	33,3	35	44,8	47	21,9	23
Принятие риска	40	42	40,1	43	19,9	20

Больше половины студентов (45,7%, 48 чел.) имеют средний уровень жизнестойкости, что формирует у них готовность действовать, активно и уверенно преодолевать трудности. Степенью проявления жизнестойкости выше среднего обладают 31,4 % испытуемых (33 чел.). Такие люди обычно открыты ко всему новому, занимают активную позицию в ситуации стресса и способны к быстрой адаптации. Высокий уровень жизнестойкости способствует формированию умения находить нестандартные подходы в решении кризисных ситуаций, обращать трудности в преимущества через более инициативное и активное вмешательство в события. Низкий уровень жизнестойкости выявлен у 24 человек (22,9%). Для них характерно наличие низкой самооценки, высокой тревожности, неверие в свои силы, а как

Цель исследования была реализована путем решения ряда **задач:**

1. Выявить и оценить социально – психологические характеристики личности студентов, определяющие конкурентоспособность.

2. Определить психологические условия формирующие конкурентоспособность студентов и на их основе разработать программу по психологической поддержке студентов к условиям рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на 4-5 курсах по различным специальностям в количестве 105 человек. Для достижения поставленных задач использовались следующие методики: 1) Авторская анкета для оценки конкурентоспособности студентов к условиям рынка труда; 2) Тест жизнестойкости. Методика С. Мади. Адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; 3) Тест «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость).

К числу субъективных факторов конкурентоспособности личности можно отнести: пол, возраст, наличие образования, опыт работы, семейное положение, состояние здоровья, а также ряд личностных характеристик, таких как темперамент, коммуникативная компетентность, целеустремленность, стрессоустойчивость и др.

Юный возраст, отсутствие профессионального и житейского опыта значительно снижает показатель конкурентоспособности, а значит и востребованности выпускников на рынке труда. Работник, имеющий определенный багаж теоретических знаний, но не умеющий применять их на практике, не представляет интереса для работодателей. С другой стороны, наличие определенных индивидуально-личностных характеристик может компенсировать указанные недостатки. Так отсутствие опыта в совокупности с легкостью к обучению и мобильностью, отсутствием стереотипов и консерватизма, свойственных именно для молодых специалистов, делает их более гибкими и в какой-то степени «удобными» для работодателя. А стрессоустойчивость и жизнестойкость может служить основой формирования установок на положительное восприятие мира, на восприятие трудностей как источника развития и роста.

Всего было исследовано 105 выпускников. Из них 41,8% женского пола и 58,2% мужского. 70,39% успевают на оценку «хорошо». Опыт работы имеют 62,85%. По специальности собираются трудоустраиваться 73,21%. Причинами препятствующими трудоустройству 41,77% считают отсутствие стажа, 22,38% - недостаточную жизненную активность и 6,66% - отсутствие вакансий. Свои шансы на трудоустройство 28,25% - оценивают высоко. По их мнению, им удастся найти работу быстро и без особых проблем. А 53,46% считают, что для поиска работы им потребуется время, а 18,3% убеждены, что найти работу им будет крайне сложно.

Далее испытуемым был предложен список качеств, которые они должны были оценить с позиции их конкурентоспособности и наличия их в себе.

Конкурентоспособный человек, по мнению выпускников, должен обладать такими качествами как:

1) целеустремленность – 82,41%,

2) коммуникабельность –74,52%,

3) профессионализм – 69,62%,

выявил серьезные затруднения учителей в умении выдвинуть тезис в ответе на проблемный вопрос, подобрать собственные доказательства, защищающие выдвинутый тезис, логически выстроить целостный ответ с опорой на анализ текста), а экзамен по русскому языку обнаружил проблемы именно в практическом владении языком (наиболее низкие результаты, как то показывает статистика, обнаруживаются по критериям 1 – 4; что означает, что именно требования, связанные с пониманием текста, его описанием и умением выразить собственную мысль как ответ на понятую, выполняются на низком уровне).

Филологическое образование в школе развивается под влиянием противоречивых тенденций. С одной стороны, информационная стадия развития общества выдвигает на первый план языковую подготовку учащихся, с другой стороны, прагматически настроенное общественное мнение большую важность придает экономическому образованию, развитию умений, связанных с менеджментом, техническим, юридическим обслуживанием. С одной стороны, Федеральные государственные образовательные стандарты определяют как необходимость формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма и выдвигают на первый план постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова, с другой стороны, эта задача становится практически невыполнимой в нечитающем (или читающем только для того, чтобы скоротать время), обществе. В конце концов, в среде самих филологов нет единодушия: одни поддерживают идею пренебрежения литературной нормой языка на том основании, что главное не то, чтоб было правильно, а чтоб было понятно, другие являются последовательными защитниками существующей нормы, не допускающими ее изменений; одни убеждены в необходимости формирования правописных умений учащихся, другие считают достаточным доверить правописание компьютеру; одни убеждены в существовании авторской цели высказывания, необходимости добиться понимания этой цели, и считают, в связи с этим, что надо учить анализу, умению замечать средства изображения и интерпретировать их, другие же убеждены, что прав всегда адресат, то есть читатель, и поэтому надо учить рассказывать о собственной читательской интерпретации, хотя очевидно, что тут уже приходится столкнуться не столько с писательским замыслом и учительским умыслом, сколько с читательским домыслом.

Очевидно, что должна быть некая общая непреложная основа для школьного филологического образования, которая и обеспечит единство подходов в определении цели, оставив при этом возможность для множества путей в достижении этой цели. Такой основой являются государственные образовательные стандарты. В документах ФГОС (Концепции федеральных государственных образовательных стандартов, в документе под названием «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в примерных программах основного общего образования) определены цели преподавания русского языка и литературы. Главной идеей новых образовательных стандартов является осуществление образовательного процесса в рамках деятельностной парадигмы, что выдвигает на первый план внимание к организации учебной деятельности учащихся, дающей возможность

приобретать опыт решения новых, еще неизвестных ученику задач в той или иной предметной области.

Цель статьи обосновать необходимость обучения понимать авторскую позицию, так или иначе предъявленную в тексте, не просто как одну из задач школьного литературного образования, но как основу этого образования, из которой будут исходить все остальные его задачи.

Задачами статьи являются следующие:

1. Опираясь на выводы философов, занимающихся вопросами текста как культурного феномена, литературоведов и методистов обосновать необходимость обучения школьника пониманию авторской мысли и авторской позиции;
2. Проанализировать задания учебников по литературе с точки зрения их направленности на понимание обучающимися авторской мысли, авторской позиции;
3. Предложить некоторые подходы к формулировкам заданий на уроках литературы, позволяющие подойти к пониманию авторской мысли, авторской позиции.

Изложение основного материала статьи. Преподавание литературы переживает серьезный кризис, это бесспорно; споры возникают по поводу причины этого кризиса. Основное мнение сводится к тому, причиной является упорный отказ школьников читать, читать вообще, а в первую очередь, – программную литературу. Возникают дискуссии о том, как преподавать литературу в сложившихся обстоятельствах. Часть учителей литературы, тех, кто стремится быть «гуманными» и не обременять учащихся, если они сдают ЕГЭ по литературе, выполнением заданий по предмету, по которому нет обязательного экзамена, тех, кто «идет в ногу со временем», считая, что классика устарела, что и книги сегодня вполне можно заменить видеопродукцией, раз у современных подростков «клиповое мышление», такие учителя уступают позиции сложившейся ситуации, идут на компромисс: пересказывают содержание, водят в театры, показывают фильмы, т.е. уже преподают не литературу, и нечто иное, что-то по мотивам литературы. Другие учителя упорно стоят на позиции обязательного чтения программных произведений (изучение литературного произведения на основе его обязательного прочтения – фундамент государственной программы по литературе), более или менее успешно добиваются выполнения этого требования – через систему зачетов, тестов на знание текстов и пр. – однако на это уходит так много времени, что добиться всего остального – анализа, обсуждения, интерпретаций, чтения наизусть, сочинений – удается немногим и не от всех. Достигаются ли при этом цели литературного образования?

Цели литературного образования прописаны в программе, они учителю известны, и если говорить об изменениях в целях в перспективе ФГОС, по сути своей они остаются прежними: во главе угла остается внимание к духовному развитию личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием, общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма.

Возникает вопрос: какими путями достигаются эти цели? Благодаря осведомительному содержанию курса истории литературы, изложенному в учебниках? Обретению более или менее обширного материала для ассоциаций? Развитию коммуникативных умений?

Цель образовательной системы — обучение, воспитание и развитие личности. Критерием достижения данной цели является не только внедрение современных технологий организации учебного процесса, а прежде всего личность выпускника [3].

Отдельные составляющие образовательной системы, в том числе и психологическая служба как подсистема, могут иметь свои специфические цели, но и они — лишь конкретизация и трансформация общей цели в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т. д.). Можно сказать, что все элементы образовательной системы не просто включены в процесс взаимодействия, но и главная их особенность — взаимосодействие, направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности [5,7].

Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности — важнейшая цель и задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В практике работы образовательных систем «развитие» не всегда определяется как комплексная задача. И передача знаний, умений и навыков становится приоритетной задачей, нежели развитие личности студента [5, 7].

С. П. Жданова считает, что психологическое сопровождение — это системно организованная работа психологической службы, направленная на профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [2, 11].

Одним из показателей эффективности вуза является востребованность выпускников на рынке труда, их обеспеченность хорошими рабочими местами с высокой заработной платой и перспективной карьерного роста [1]. То есть, задача вуза готовить конкурентоспособных выпускников, а значит готовить к жизни, а это не только давать академические знания [8, 9]. Развитие личности включает в себя: развитие интеллекта; развитие эмоциональной сферы; развитие устойчивости к стрессорам; развитие уверенности в себе и приятие себя; развитие позитивного отношения к миру и приятие других; развитие самостоятельности, автономности; развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования [5, 7].

В идеальном варианте вузы должны иметь обобщенную модель конкурентоспособного выпускника по всем направлениям и специальностям подготовки, которую осуществляет учебное заведение [6]. На сегодняшний день такая модель существует в виде государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Однако он отражает только часть требований, а именно – знания, умения и навыки, которыми должен обладать выпускник вуза. Не секрет, что выпускники, обладающие отличными знаниями, прекрасными умениями и практическими навыками в своей сфере подготовки, тем не менее, далеко не всегда конкурентоспособны на рынке труда [4]. Выпускники зачастую не имеют четкого представления о том, что им придется делать на их будущем месте работе, за что они будут получать высокую зарплату.

В связи с этим **цель данной работы** - определить основные направления психологического сопровождения процесса адаптации студентов вуза к условиям рынка труда.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук,
доцент Петунова Светлана Александровна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Григорьева Нина Владимировна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ РЫНКА ТРУДА

Аннотация. В работе определены условия формирующие конкурентоспособность студентов ВУЗ, а именно, увеличение объема практических занятий и курсов дисциплин, а также производственной и преддипломных практик; обеспечение условий информированности о состоянии производственной сферы региона и потребностях работодателей; организация в рамках психологического сопровождения семинаров, тренингов, направленных на формирование навыков самопрезентации, стрессоустойчивости, уверенного поведения. Выявлены социально-психологические характеристики личности студентов, определяющие конкрентоспособность. Психологическое сопровождение адаптации студентов к рынку труда, дает возможность формировать конкурентоспособность как личностного образования, основанного на четком представлении профессиональных планов, знании ключевых преимуществ, владении техниками управления стрессом и представлении о конструктивном поведении на рынке труда.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, адаптация к рынку труда, конкурентоспособность студентов.

Annotation. The paper identified the emerging competitiveness of university students, namely, an increase in practical training courses and disciplines, as well as industrial practice; ensuring conditions of awareness about the state of the production sector in the region and the needs of employers; organization within the psychological support seminars, training, aimed at creating a self-skills, stress resistance, confident behavior. Identified socio-psychological characteristics of the personality of students defining konkrentosposobnost. Psychological support of adaptation of students to the labor market, makes it possible to generate competitive as personal education based on a clear understanding of professional plans, knowledge of key benefits, possession of stress management techniques and the notion of constructive behavior in the labor market.

Keywords: psychological support, adaptation to the labor market, the competitiveness of the students.

Введение. За последнее десятилетие психологические службы стали неотъемлемой частью работы многих систем: здравоохранения, воинской службы, правоохранительных органов, производственных коллективов и образования.

Воспитательная роль уроков литературы, их роль для формирования, становления, всегда подчеркивалась в методической литературе и всегда так или иначе учитель пытался реализовать воспитательный потенциал урока литературы. Это могло принимать уродливые формы: стремясь придать современность звучанию классического произведения учитель начинал сопоставлять события прошлого и настоящего, делая выводы о том, например, как рады должны быть дети, что родились не во времена крепостного права. Предполагалось, что воспитательный эффект благодаря такому сопоставлению заключался в формировании чувства единства государства, семьи, партии. О подобных крайне вульгарных подходах к реализации воспитательной идеи при изучении литературы писал Г.А. Гуковский в методическом своем сочинении «Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике»: «В наших методических дискуссиях весьма нередко приводятся факты неловкого, прямолинейного, примитивного и потому не достигающего цели применения принципа воспитующих выводов из изучения литературного произведения. В самом деле, таких фактов можно приводить сколько угодно, они встречаются на каждом шагу в школьной практике. Суть почти всех таких фактов сводится к тому, что «воспитательный» вывод как бы приклеивается извне к произведению и к самому процессу изучения этого произведения – в порядке некой обязательной отсылки к современности, и в особенности к учебе и жизни самих учащихся [3, 28]. И далее Г.А. Гуковский приводит пример такого «воспитывающего» вывода, когда, учитель, закончив чтение с классом поэмы М.Ю. Лермонтова «Песня …про купца Калашникова», делает вывод о том, что надо быть похожими на купца Калашникова, хорошим, добрым, сильным, отстаивать свою честь и т.п.

И тогда снова возникает вопрос: как? Ведь, действительно, урок литературы должен быть воспитывающим, формирующим мировоззрение ученика; Г.А. Гуковский выделяет в этом направлении три темы для исследования: воспитание мировоззрения на основе изучения произведения литературы, на основе изучения литературного процесса и на примере биографии писателя. [3, 27]

Как урок литературы помогает формировать мировоззрение учащихся? Чересчур прямым и примитивным является ответ «на примере» - на примере событий жизни писателя, на примере образа литературного героя, на примере позиции автора по отношению к тому или иному историческому событию. Когда речь идет о формировании мировоззрения на основе произведений искусства необходимо говорить о читательской, зрительской, слушательской рефлексии как деятельности, направленной на осмысление собственного понимания произведения искусства и источников этого понимания, куда входят как собственный опыт того, кто воспринимает произведение искусства, так и содержание, и форма самого произведения искусства. Но у произведения искусства есть автор, даже если произведение безымянно, авторская картина мира, понимание добра и зла им, автором, его система нравственных ценностей, политических и общественных взглядов отразились в том, что им создано, и осталось там. «Душа в заветной лире мой прах переживет», - так остается автор в творении. Разобраться в том, что именно отразилось в произведении и как это отражение воспринимается мной, читателем, и почему, - с этого начинается работа по формированию мировоззрения, потому что она является основой понимания произведения искусства для возможного

дальнейшего диалога с автором, даже диалога через века и пространства.

О чтении как диалоге читателя и автора, т.е столкновении двух смысловых позиций, говорил М.М. Бахтин. Диалогичность, по мнению ученого-философа, это «двустронность акта познания; активность познающего и активность открывающегося» [2, 515].

Нечто сходное было высказано выдающимся русским мыслителем И.А. Ильиным в статье «О чтении». Основные положения статьи таковы:

- далеко не все умеют читать, т.е. далеко не все читающие владеют искусством чтения;

- у читателя есть долг перед писателем; этот долг заключается в необходимости понять прочитанное, воссоздать в себе созданное автором;

- чтение – «духовная встреча» читателя и писателя, состоится ли эта встреча, зависит от читателя.

Что значит, по Ильину, «не владеть искусством чтения»? – Это представлять себе что-то «подержанное», расплывчатое, иногда непонятное, иногда приятно-мимолетное, что быстро уносится в позабытое прошлое». «Механизм без духа. Безответственная забава. Невинное развлечение. А на самом деле – культура верхоглядства и поток пошлости» [4, 4]

«Духовная встреча» означает, что читатель призван верно воспроизвести в себе душевный и духовный акт писателя, зажить этим актом и доверчиво отдаться ему. Только при этом условии состоится желанная встреча между обоими, и читателю откроется то важное и значительное, чем боле и трудился писатель. Истинное чтение есть своего рода *художественное ясновидение*, которое призвано и способно верно и полно воспроизвести духовные видения другого человека, жить в них, наслаждаться ими и обогащаться (выделено мной, М.Б.) ими» [5,4] Обогащаться мыслями автора, в этом –то и состоит подлинное воспитание на уроке литературы.

От учителя литературы зависит, состоится ли диалог, произойдет ли духовная встреча, потому что это именно он научит или не научит действиям, ведущим к пониманию произведения искусства, научит достигать высшего уровня эмоционального переживания, вызываемого произведением искусства, когда читатель (зритель, слушатель) попадает в резонанс переживанию, мысли автора и становится способен ответить на них собственным переживанием, собственной мыслью или оставит на уровне удовольствия или неудовольствия, получаемого от интересного или неинтересного (с точки зрения необученного читателя) сюжета.

Никакого новаторства в вышесказанном нет, это все очевидно, все известно, но что удивительно, и описанных выше действий на уроке литературы тоже нет. По-прежнему урок литературы направлен на воспроизведение сюжета, обсуждение поступков героев и нравоучительный вывод.

Наугад возьмем один из учебников литературы, действующих в современной школе. 6-й класс. А.С. Пушкин. «Дубровский». Вопросы для обсуждения после прочтения: Кто виноват в ссоре Дубровского-отца и Троекурова? Почему Дубровский проиграл тяжбу? Почему помощь Дубровского не подоспела? Почему Дубровский не смог спасти отца? – Вопросы перечислены не все, но подобный характер вопросов прослеживается и во всех других. Очевидно, что такой набор вопросов не выводит школьников-читателей к пониманию авторской мысли, авторского

соотношении с нормами и возрастом. Организация двигательной деятельности должна проводиться с учетом режима дня, времени и предыдущей деятельности ребенка-дауна. Умелое сочетание отдыха и движений, различных видов двигательной деятельности обеспечат успешную адаптацию ребенка с синдромом Дауна.

Литература:

1. Вербина Г.Г. Психология семьеведения: учеб. Пособие /Г.Г. Вербина. Чебоксары. Изд-во Чуваш. ун-та, 2011. - 418 с.
2. Галигузова Л.Н Физическое развитие. «Игры и занятия с детьми раннего возраста». - М.: «Мозаика-Синтез», 2007.
3. Жилнова П.Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. - М.: 2002.
4. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей дошкольных образовательных учреждений [Текст]: пособие для медработников и воспитателей / М.Н. Кузнецова; – М.: АРКТИ, 2003. – 64 с.
5. Маленькие ступени. Навыки общей моторики. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. – М.: 2001.
6. Никитина М.А. Влияние двигательного режима на функциональные резервы организма дошкольников / Никитина М.А. / Материалы научно-практической конференции молодых ученых «Проблемы гигиенической безопасности и здоровье населения». – М.: Модерн Арт, 2009, 234 с.
7. Осокина, Т.И. Физические упражнения и подвижные игры для дошкольников : книга для воспитателей детского сада / Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 1971. – 159 с.
8. Синдром Дауна. Факты [Текст] / Е. Поле. М.: «Даунсайд Ап», 2009. – 32 с.
9. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст]: учебное пособие для студентов / Э.Я. Степаненкова; – М.: Академия, 2008. – 368 с.
10. Шарманова, С.Б. Оздоровительная направленность художественной гимнастики в физическом воспитании детей дошкольного возраста / С.Б. Шарманова// Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – №2. – С. 9–12.
11. Якунина, С.А. Ритмическая гимнастика / С.А. Якунина // Дошкольное воспитание. – 2003. – №10. – С. 64–71.

Использование метода иппотерапии в реабилитации детей с различными нарушениями в развитии, в данном случае детей с синдромом Дауна, уменьшает чувство тревоги, способствует достижению самостоятельности.

На двигательное поведение детей с синдромом Дауна влияет довольно часто наблюдаемый гипотонус мускулатуры, что проявляется в недостаточной способности быстро реагировать, в слишком низком тонусе тела, а также в низкой скорости совершения движений. Достижение успеха в данной области можно достичь путем регулярных занятий коррекционной верховой ездой. Во время иппотерапевтических занятий мышцы двигательного аппарата активизируются, происходит стимуляция двигательной активности, за счет чего происходит увеличение силы мышц и активизация суставно-мышечного чувства. На рисунке 3 представлены результаты до проведения коррекционно-психологической работы по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна и после проведения.

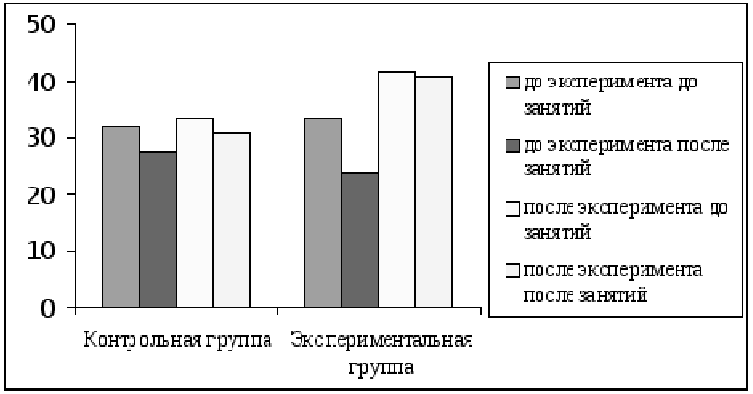


Рис. 3. Результаты до проведения коррекционно-психологической работы по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна и после

Из рис. 3 видно, что занятия по развитию двигательной активности у детей-даунов, проведенные в экспериментальной группе привели к тому, что дети улучшили свои показатели по движению и координации рук, ног, чувство равновесия стало лучше. В результате проведения занятий по развитию двигательной активности в экспериментальной группе дети стали лучше регулировать свои движения, правильно выполнять упражнения.

Выводы. Таким образом, применение новых методов (в данном конкретном случае – это иппотерапия) по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна могут дать хорошие результаты и помочь в социальной адаптации детей данной категории.

Результат психофизиологической и социальной коррекции напрямую зависит от компетентности психолога, проводящего коррекцию, от правильно составленного плана занятий, где обязательно учитываются особенности психического и физиологического развития детей с синдромом Дауна в

мировоззрения.

Другой учебник литературы. 6-й класс. В.Г. Короленко «Дети подземелья». Вопросы к главе 1-й и 2-й. Покажи на примерах, что Вася любит отца, жалеет его, ищет близости с ним, почему отец не ответил такими же чувствами Васе? Почему и общение с сестрой не могло разрушить одиночества Васи? Почему улица привлекала Васю больше, чем родной дом?

Единственно правильным ответом на эти вопросы может быть следующий: так написал автор. Это ведь Пушкин не дал Дубровскому спасти отца, не вложил в Машины уста слова согласия, поссорил Дубровского-отца и Троекурова; это Короленко делает Васю таким бесконечно одиноким, а отца - не понимающим страданий сына. Следовательно, и вопросы должны звучать несколько иначе: почему А.С. Пушкин поссорил Дубровского-отца и Троекурова; кто, с точки зрения Пушкина, виноват в этой ссоре; что дает нам основания предполагать, что именно на стороне Дубровского-отца находятся симпатии автора? Почему Пушкин вкладывает в уста Маши слова о ее верности князю Верейскому и просьбу отпустить ее с князем? Почему Пушкин заставляет Дубровского уйти от крестьян-разбойников? Если мы действительно хотим говорить о мировоззрении автора и возможности диалога с ним, то должны обратить внимание учеников на то, как система ценностей отражается в перипетиях художественного произведения, средствах художественного изображения, неслучайностях деталей.

С.С. Аверинцев определял филологию как службу понимания. Без обучения пониманию произведения как единого художественного целого не может состояться филологическое образование школьника. Без учителя, который бы совместил в себе «лингвиста, критика, историка гражданского быта, нравов и культуры, знатока других гуманитарных, а при случае даже естественных наук – всего, что в принципе может понадобиться для прояснения того или иного текста» [1].

Стоит обратить внимание на то, что единый государственный экзамен по литературе предлагает именно такой, филологический, тип вопросов для ответа. Так, например, выпускник должен увидеть, как в сцене любовного свидания проявляется суть характеров Хлестакова и Анны Андреевны. Чтобы проявить филологические умения в ответе на этот вопрос, выпускник должен знать, что поведение героя в сцене любовного свидания – одно из главных средств создания образа (это знание, полученное им из теории литературы), «проверка» героя на подлинность, высокую человечность характера. И герой или выдерживает, или не выдерживает – этим автор показывает суть характера своего героя – это испытание любовью. Из сведений о культуре гоголевского времени, ученик должен понимать, что поведение Анны Андреевны – нарушение всяких представлений о возможном поведении матери семейства и первой дамы города, а также вспомнить, что, характеризуя героев в «Замечаниях для гг. актеров», Н.В. Гоголь указывает, что «Анна Андреевна – провинциальная кокетка, еще не совсем пожилых лет.<…>при случае выказывает тщеславие», а Хлестаков – молодой человек «без царя в голове, говорит и действует без всякого соображения». Таким образом, Анна Андреевна предстает не как строгая мать, следящая за нравственным поведением дочери (таким был самый распространенный ответ на экзамене, а весьма пошлая дамочка, которая не прочь завести интрижку, которой льстят ухаживания столичного «высокопоставленного чиновника», а Хлестаков – не

опытный стратег в любовных делах, который готов одновременно участвовать в двух любовных интригах, - а действительно, «пустейший» и «приглуповатый» молодой человек, действующий без всякого соображения, словно механический болванчик, произносящий фразы, которые, может быть, услышал от приятелей ли на преставлении в «кеятре» или вычитал в дешевых книжках.

Выводы. На основе грамотного филологического подхода к изучению произведения должна быть основана подготовка по литературе, если мы хотим не только успеха учащихся на экзамене, но и просто воспитать грамотного читателя.

Тем более на этих основаниях должно быть построено изучение литературы, если для нас, читателей, важны убеждения автора; если нам, учителям, важно привить и развить навыки грамотного культурного чтения.

Чтобы эти задачи были выполнены, должна быть разработаны единые принципы составления заданий и вопросов к уроку литературы, достойное место в школьном образовании должна занять теория литературы. Самое же главное, должен быть, наконец, найден ответ на вопрос «для чего учить литературу». Филологический путь изучения литературного произведения, т.е. путь «к автору», у «духовной встрече» действительно развивает в учащемся настоящего грамотного читателя и не только читателя, но и зрителя, слушателя – человека, которому открыты тайны искусства.

Литература:

1. Аверинцев С.С. Филология // Большая советская энциклопедия / изд. 3-е т. 27 М, 1978

2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Книга по требованию. 1986, 518 с.

3. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М. - Л.: Просвещение, 1966, 268 с.

4. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М.: 2009, 64 с.

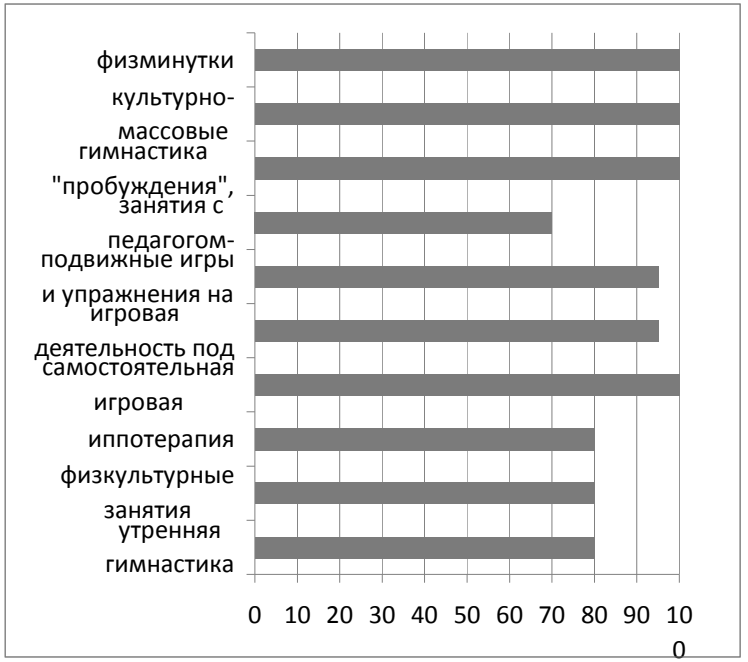


Рис. 2. Формы занятий по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна

На физкультурных занятиях использовалось как стандартное, так и не стандартное оборудование, площадь зала была максимально освобождена, оборудование было размещено на стенах так, чтобы каждый ребёнок имел возможность самостоятельно к нему подойти.

Для увеличения двигательной активности использовались различные виды занятий по физической культуре: игровые, традиционные, сюжетные, тематические, тренировочные и др.

Занятия, проводимые на свежем воздухе, организовывались с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей-даунов. В работу привлекалось максимальное количество упражнений, направленных на увеличение двигательной активности детей данной категории.

Одним из элементов, способствующих развитию движений, является проведение пеших прогулок. С детьми-даунами проводилось также катание на лошадях (верховая езда). Коррекционная верховая езда – иппотерапия, очень эффективна и многофункциональна для решения задач реабилитации детей с синдромом Дауна. Иппотерапия развивает двигательные, сенсорные, эмоциональные и психологические способности детей-даунов, а также их интеллектуальные способности, что способствует социальной адаптации детей с синдромом Дауна и лучшему приспособлению к жизни.

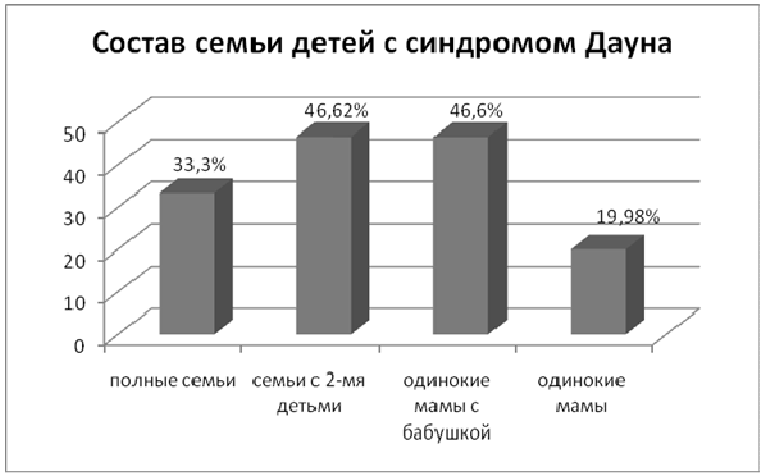


Рис. 1. Состав семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна

При составлении программы коррекционно-психологической работы важно придерживаться принципа единства диагностики и коррекции. Проведение исследования и анализ его результатов, не являются конечной целью, а служат основой для определения оптимальных условий, в которых потенциал ребенка с синдромом Дауна будет реализован, а коррекционная программа будет направлена на причины нарушений, а не на их симптомы [9]. На рисунке 2 показаны основные методы, которые проводились с детьми-Даунами в экспериментальной группе.

Проведение утренней гимнастики проводилось регулярно, использовались различные формы проведения (игровая, с использованием различных предметов, пробежки, музыкально-ритмическая, сопровождающаяся стихотворным текстом, имитационная или подражательная, в тёплое время года проводились на свежем воздухе в облегчённой одежде).

Игровая деятельность способствует физическому и психическому развитию ребёнка, воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей. В коррекционной работе использовались сюжетно-ролевые игры, дидактические, подвижные игры с правилами, игры-драматизации, а так же игровые действия с игровым оборудованием.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры искусств Мокроусов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СТРАТЕГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов педагогического художественного вуза к осуществлению инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Авторами анализируется возможность использования дистанционных онлайн занятий по изобразительному искусству студентами-волонтерами в рамках проекта «Искусство без границ».

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, художественное образование, профессиональная и психологическая готовность.

Annotation. In the article the problem of professional training of students of pedagogical higher education institution for art of the implementation of inclusive education of children with disabilities. The authors analyze the possibility of using remote online art classes student volunteers within the project "Art without borders".

Keywords: inclusion, inclusive education, arts education, professional and psychological readiness.

Введение. Глобальные перемены в обществе требуют от высшей школы подготовки не только хорошо профессионально подготовленных, но и социально активных и творчески мыслящих специалистов, способных проектировать качественный образовательный процесс для всех его участников. Это понимание современной парадигмы образования часто ассоциируется с понятием «инклюзия». В этой связи, «инклюзивное образование» означает такое образование, при котором школы на качественном уровне оказывают образовательные услуги каждому ребенку, независимо от его особенностей. Но для того чтобы появилась возможность организовывать этот процесс в области изобразительной деятельности необходима подготовка специалистов с новым качественным уровнем мышления и практических навыков, которые позволяют им применять, наряду с традиционными, дистанционные формы работы с различной категорией слушателей включая лиц с ОВЗ. Данные обстоятельства послужили основанием для проведения опытно-поисковой работы, результаты которой изложены в данной статье.

Формулировка цели статьи и задач. Выявление роли и потенциала дистанционных онлайн занятий по изобразительному искусству для организации инклюзивной работы с детьми инвалидами и профессиональной

подготовки будующих учителей изобразительного искусства.

Изложение основного материала статьи. Идея инклюзивного образования не нова. В зарубежной и отечественной образовательной практике выделяют ряд подходов к осуществлению образовательного процесса в опоре на принципы инклюзии: интеграция, мэйнстриминг и собственно инклюзия. Все они исходят из необходимости введение детей с различными возможностями в единое образовательное пространство, хотя и имеют ряд особенностей.

Так интегративный подход предполагает объединение, соединение, слияние различных участников в едином образовательном процессе. Понятие «мэйнстриминг» используется в зарубежной практике сравнительно недавно и предполагает частичное включение учащихся с различными физическими или психическими ограничениями в нормальные группы для повышения мотивации и развития толерантности. Наряду с этими понятиями для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях используется термин «Инклюзивное образование» (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или включенное образование.

Ряд зарубежных специалистов в области инклюзивного образования A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert, B. Cagran, M. Schmidt, K. Scorgie, J.R. Kim и др. указывают на необходимость специальной профессиональной подготовки педагогов для осуществления обучение детей в условиях инклюзии.

J.R. Kim в своем исследовании отмечает взаимосвязь типов учебных программ профессионального образования и готовность студентов к инклюзии. Автор классифицирует данные программы по целям и задачам и делит на три типа: комбинированный, раздельный, общий профессиональный. По мнению атвора наиболее эффективной с точки зрения подготовленности студентов к работе в условиях инклюзии является комбинированный тип обучения [4].

Кроме того, в публикациях встречаются исследования посвященные методическим проблемам инклюзивного обучения, где рассматриваются современные интерактивные методы подготовки студентов. Одним из ярких примеров такого исследования на наш взгляд, является описание экперимента проводимого группой специалистов-психологов под руководством K. Scorgie [6], который проводился на студентах-практикантах с целью выявления их готовности к работе с детьми- инвалидами. В результате чего выяснилось, что использование курса с интерактивным комплексом упражнений студентам удалось приобрести «виртуальный опыт» родителей ребенка инвалида. Побывав в роли родителей детей-инвалидов студенты стали лучше понимать ситуацию в которой оказались такие родители, послужило более эффективной психологической подготовкой.

Очень важно отметить, что наряду с теоретическими исследованиями данной проблемы существуют исследования направленные на решение конкретных поставленных задач инклюзивного образования. Однако, в подобных исследованиях не достаточно публикаций посвященных развивающему, воспитывающему воздействию изобразительного искусства в инклюзивном художественном образовании.

Для этого рассмотрим понятие «художественное образование», которое встречается в различных документах. Так, в концепции художественного образования в Российской Федерации», отмечается важность овладения и

нарушением тела в пространстве у детей данной категории возникают определенные трудности в овладении двигательными навыками.

У детей с синдромом Дауна не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, но при более пристальном рассмотрении обнаруживается отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, а также несформированность техники выполнения движений и недостаточность двигательных качеств [3].

Учитывая тип ребенка, и с кем он воспитывается, можно правильно подобрать виды деятельности для развития двигательной активности данного ребенка. При составлении индивидуальной программы для ребенка-дауна следует учитывать возможность противопоказаний в зависимости от состояния здоровья.

Исследование развития двигательной активности детей с синдромом Дауна проводилось в 2015- начале 2016 г.г. В исследовании принимали участие 30 детей с синдромом Дауна в возрасте от 3,5 лет до 5 лет. Испытуемые были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальная группа состояла из 15 детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семье с мамой и папой. Контрольная группа состояла из 15 детей, живущих только с мамой. В контрольную группу вошли дети с синдромом Дауна, которые не занимались по программе, в экспериментальную группу вошли дети, с которыми были проведены занятия по развитию двигательной активности.

Большинство детей с синдромом Дауна (46,62%) это полные семьи, где двое детей. Вторая группа детей воспитывается только с мамами. Важно отметить тот факт, что дети с синдромом Дауна в полных семьях имеют больше возможностей для развития двигательных навыков, чем дети, которые воспитываются только с мамой и с бабушкой. Это обстоятельство связано с тем, что ребенок с синдромом Дауна видит в реальности полную картину семейной жизни родителей, есть поддержка со стороны и мамы и папы.

На рисунке 1 показан состав семей детей с синдромом Дауна.

активности, иппотерапия.

Annotation. In the article we give matter concerning the Down syndrome children's motor activity development. The Down syndrome children's motor development progresses much slower versus children without this syndrome. In case of children having the Down syndrome any motor skills demand protracted improvement within their everyday activity. It is the pre-school period that is very important for children having the Down syndrome as motor qualities, skills and competences are formed during this period; these are the base for normal physical and psychic development.

Keywords: the Down syndrome, children having the Down syndrome, motor activity development, hippotherapy.

Введение. Известно, что у многих детей с синдромом Дауна наблюдаются отклонения в психомоторном развитии, которые имеют различные проявления и причины. Исследователями установлено, что отклонения в психическом развитии чаще всего сочетаются с нарушениями и в физическом развитии.

Актуальность изучения проблемы связана с увеличением количества числа детей с синдромом Дауна, которые отстают в двигательном и психическом развитии, а также с необходимостью совершенствования методов коррекционно-психологической работы с детьми данной категории.

В связи, с чем особую важность приобретает психолого-коррекционная работа по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна, так как от развития двигательных навыков зависит их дальнейшая социальная адаптация. Необходимо отметить, что применение новых технологий, которые включают различные виды гимнастик активного типа, а также иппотерапию, как основной метод развития двигательной активности ребенка с синдромом Дауна позволяют успешно проводить коррекционно-психологическую работу с данными детьми.

Цель исследования: коррекционно-психологическая работа по развитию двигательной активности детей с синдромом Дауна.

Объект исследования: процесс развития двигательной активности у детей с синдромом Дауна

Предмет исследования: условия и методы организации режима двигательной активности дошкольников с синдромом Дауна.

Изложение основного материала статьи. Долгое время считалось, что дети с синдромом Дауна хотя и отстают в двигательном развитии, но со временем осваивают все необходимые навыки в обычной последовательности, а отставание развития движений по срокам неразрывно связывалось с задержкой умственного развития. Правильно организованная двигательная активность - это важный фактор формирования здорового образа жизни и укрепления здоровья человека вне зависимости от его возраста [6].

Именно поэтому изучение проблемы в области двигательного развития детей с синдромом Дауна заслуживает внимания.

Недостаточность мышечной силы препятствует своевременному развитию координации движений и чувства равновесия у детей-даунов. Подвижность связок обеспечивают устойчивость суставов. Слабые связки мешают детям с синдромом Дауна контролировать движения, поскольку их суставы из-за слабых связок становятся подвижней, чем это нужно для совершения движений. В сочетании с нестабильностью суставов, сниженным тонусом и

освоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, для развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства»[5, С.21].

Особое место в осущетсвлении такого процесса занимает вопрос о важности качественной подготовки творческих кадров готовых к профессиональной деятельности в сфере искусства и культуры, а также педагогических кадров для системы художественного образования. Данная подготовка должна находится в состоянии постоянной модернизации содержания и технологий профессионального образования для обеспечения их соответствия требованиям современной экономики и изменяющимся запросам населения [7].

Несомненно подготовка соответсвующих кадров в рамках инклюзивного образования в России, осуществляется в большей степени с позиции психотерапевтического воздействия искусства в коррекционно-развивающемся процессе (ОсиповаА.А., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А., Ермолаева-Томина Л.Б., Абдина Р.П. и др.). Так Л.Б. Ермолаева-Томина раскрывает понятие арт-терапевтического процесса как процесса, который обладает рядом особенностей, связанных с тем, что отношения педагога и обучающегося опосредуются продуктом творческой деятельности обучающегося (рисунок, история, музыкальное произведение, танец и т. д.) и отражают процесс творческой экспрессии. Как утверждает автор, что арт-трапевтический процесс-универсальный и использование его как эффективного средства психокоррекции возможен только при особой квалификации специалиста [1].

Без сомнения, специалисты такого плана в большей степени владеют навыками проведения коррекционых мероприятий, но в меньшей степени художественно-творческими навыками. Это накладывает определенный отпечаток на качество художественного образования в целом.

Обозначенные противоречия, позволили нам сформулировать цель исследования, которая состояла в определении степени подготовки будущих учителей изобразительного искусства готовых к осуществлению стратегии инклюзивного художественного образования школьников.

В этой связи нами проведена проектно-исследовательская работа по выявлению условий способствующих осуществлению качественно-новой профессиональной подготовки педагогов.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование студентов педагогического вуза очного и заочного отделения с целью выявления готовности будующих учителей осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзии по двум основным показателям (психологическая и профессиональная готовность). В опросе приняло участие 79 человек 2-3 курса бакалавров «Педагогического направления» подготовки, специальность «Изобразительное искусство» (из них 23 чел. – заочного обучения, 56 чел. – студентов очного обучения).

В результате этого исследования было выявлено, что 84,4% студентов не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования, 15,6% - заявляют о недостатке информации по этому вопросу. Однако, 76% студентов проявили психологическую готовность к принятию таких детей и выполнении задач волонтеров осуществляющих образовательную художественную деятельность.

Кроме того, большинство опрошенных предпочитают использование дистанционных технологий при работе с данной категорией детей, и указывают на возможность организации индивидуального подхода в ходе «удаленной» работы.

Таким образом, из этого исследования можно сделать вывод, что студенты-педагоги в психологическом плане готовы к работе с детьми-инвалидами, заболевания которых не затронуло область интеллекта.

На втором этапе была проанализированы отечественные публикации, в которых рассматриваются возможности организации иклюзивного обучения детей с ОВЗ с использованием дистанционных технологий.

Так, в статье Бободжоновой О. Н. и Савельевой О. А. приведены результаты исследования организации иклюзивного обучения детей с ОВЗ с использованием дистанционных технологий в Московской области на 2013-2014гг. В результате чего, было установлено количество детей с которыми возможно проведение занятий по изобразительному искусству обычными специалистами. Было проведено распределение детей с учетом диагноза заболеваний, позволяющего получать образование с использованием дистанционных технологий и без противопоказаний для работы за компьютером: 50% -болезни нервной системы и ДЦП, 12 %-врожденные аномалии, 12 % - болезни аутистического спектра, 6 % - болезни костно-мышечной системы, 4 % - новообразования, 2 % - болезни мочеполовой системы, 2 % - болезни уха, 2 % - болезни эндокринной системы, 2 % - болезни органов дыхания, 2 % - болезни глаз, 2 % - травмы, 4 % - диагноз как МСЭ [3].

Таким образом, эти исследования показали, что данная категория детей не только успешно проходили обучения по специальным программам, но и социализацию.

На третьем этапе изучив и проанализировав научную литературу по теме исследования, была сформулирована цель и гипотеза, которая, включала в себя ряд условий: создание базы данных о детях-инвалидах, нуждающихся в оказании образовательных услуг в области «Изобразительного искусства»; разработка программы для разных возрастных групп и интересов; организация и проведение работы с родителями по циклу занятий «Изобразительное искусство», как средство социализации и развития ребенка»; разработка плана выставочной деятельности по программе «Красота спасет мир!».

Таким образом, реализация практической части исследования, которая представлена проектом «Искусство без границ» предполагает, что в ходе прохождения распределительной педагогической практики студенты-волонтеры будут давать уроки для детей-инвалидов дистанционно в режиме онлайн, будут проводить выездные занятия по рисунку живописи, ДПИ, композиции и дизайну на дому. Все это должно обеспечить сициальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья, а семьи - возможность получить образовательные услуги, не требующие каких либо значительных затрат.

Важным условием организации дистанционных занятий является наличие у ребенка своего рабочего места для размещения необходимого оборудования с подключенным интернетом, который выполняет ряд функций: информационную, коммуникационную и функцию социализации.

Результаты исследования были освещены в выступлениях студентов группы 29ПО146 «Педагогическое образование» специальности

Индивидуальная психология [Текст] / пер. с фр. Е.И. Максимовой и А.В. Савицкой; Под ред. проф. А.И. Введенского. - (2-е изд.). - Санкт-Петербург: тип. В. Безобразова и К., 1903. - 215 с.

3. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 560 с.

4. Ледовская, Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности: автореф. дис. … канд.психол.наук. - Ярославль, 2010. - 23 с.

5. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.

6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. - М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. – 847 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание: Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн, - СПб.: Изд-во ПИТЕР, 2000. – 512 с.

8. Солынин, Н.Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся основной школы и студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений [Текст] / Н.Э. Солынин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. - № 4 (12).-с. Режим доступа: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/solynin.pdf

9. Философский энциклопедический словарь [Текст] / М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 813 с.

10. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы [Текст]: пер. с нем. / В. Штерн. - М. : Наука, 1998. - 335 с.

Психология

УДК:616.714.1-007.125-053.2:612.821.35

аспирантка Мурзина Ольга Петровна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
профессор кафедры социальной и
клинической психологии Вербина Галина Георгиевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье рассматривается развитие двигательной активности детей с синдромом Дауна. Двигательное развитие детей с синдромом Дауна происходит гораздо медленнее, чем у обычных детей. Любые двигательные навыки у данной категории детей требуют долгого совершенствования в ходе повседневной жизни. Очень важен для Даунов дошкольный возраст, именно в дошкольном возрасте формируются двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития.

Ключевые слова: синдром Дауна, дети-дауны, развитие двигательной

Вместе с тем, в группах юношей и девушек выявлены специфические особенности этнической толерантности, которые обеспечиваются второй подструктурой ПСЭТ.

Так, у девушек такой подструктурой является «Эмпатия». Специфика проявления этнической толерантности у девушек зависит от уровня развития таких качеств, как эмпатия, величина гетеростереотипа, эффективность поведения в конфликте, агрессивность.

У юношей такой подструктурой является «стереотип». Специфика проявления этнической толерантности у юношей зависит от уровня развития таких качеств, как величина автостереотипа, гетеростереотипа, нервно-психическая устойчивость.

Анализ значимости различий выборочных средних с использованием U-критерия Манна-Уитни показал значимые различия в уровне развития 4 компонентов: агрессивности, враждебности, коммуникативной толерантности и нервно-психической устойчивости.

Нервно-психическую устойчивость понимаем как способность человека посредством саморегуляции и самоуправления противостоять отрицательным факторам внешней среды (в т. ч. экстремальным), не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерба своему здоровью.

Установлено, что нервно-психическая устойчивость выше у учащихся с высоким уровнем развития этнической толерантности (U = 724,5 при p=0,0001). У таких учащихся этот компонент связан с враждебностью, коммуникативной толерантностью, величиной автостереотипа. У низко толерантных – с эмпатией и коммуникативной толерантностью.

Нервно-психическая устойчивость входит в состав ПСЭТ учащихся трех изучаемых уровней образования. Значимых различий в степени выраженности этого компонента у трех выборок не обнаружены.

Вместе с тем, нервно-психическая устойчивость является базовым и ведущим компонентом в трех выборках испытуемых. Поэтому играет наиболее существенную роль в интеграции ПСЭТ и реализации толерантного поведения в ситуации межэтнического взаимодействия вместе с такими компонентами, как: коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность.

Выводы. Таким образом, индивидуально-типологические особенности – это первичные (индивидные) характеристики индивидуальности, формирующиеся на основе природных свойств, отражающие общее, особенное и единичное в человеке и имеющие разную меру выраженности, определяющую уникальность и неповторимость каждого конкретного человека, и его принадлежность к определенному типу людей.

Психологическая структура этнической толерантности учащихся не дифференцируется по возрасту. Однако есть половые различия: ПСЭТ юношей более оптимальна, чем ПСЭТ девушек; интегральный показатель этнической толерантности у юношей также выше. Установлено, что нервно-психическая устойчивость выше у учащихся с высоким уровнем развития этнической толерантности и является базовым и ведущим компонентом в трех выборках испытуемых.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

2. Бине, А. Введение в экспериментальную психологию:

«Изобразительное искусство» на студенческой конференции «Новые идеи-Новый мир» (г. Тюмень, ноябрь 2015г.), в форуме «Молодежь Тюмени» (декабрь, 2015г.), где получил положительный отзыв.

Выводы. Организация и проведение дистанционных занятий по изобразительному искусству студентами-волонтерами для детей с ограниченными возможностями здоровья становится актуальной, как с точки зрения внедрения эффективного метода подготовки профессиональных кадров, так и является социально-значимым проектом для развитие личности ребенка с ОВЗ, обучающегося с использованием дистанционных технологий.

Литература:

1. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества [Текст]: учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л.Б. Ермолаева-Томина - М.: Академический проект: Культура, 2005. - 304 с.

2. Зенкина С.В., Савельева О.А., Жимаева Е.М. Развивающая информационно-образовательная среда дистанционного обучения как фактор социализации детей-инвалидов [Текст] /С.В. Зенкина, О.А. Савельева, Е.М. Жимаева// Информатика и образование. - 2013. - №10. - С. 73-76.

3. Савельева, О.А. Из опыта дистанционного образования детей-инвалидов в Московской области /О.А. Савельева // Информатика и образование. - 2012. - №2. - С. 10-13.

4. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Lpp-020.htm

5. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) Рос. акад. образования. — М.: Просвещении, 2009. — 29 с. — (Стандарты второго поколения).

6. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 7. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Lpp-020.htm

7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/499091784

Педагогика

УДК 008:130.124.4

доцент, кандидат педагогичеких наук Бекирова Адиле Рустемовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается ценность сказки, ее воспитательная направленность в формировании у ребенка соответствующих нравственных убеждений, склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств.

Ключевые слова: нравственная культура, художественные произведения, сказки, младшие школьники.

Annotation. The article reveals the value of the faired, its educational direction in the formation of corresponding moral convictions, feelings, habits, steady, moral qualities of the pupils.

Keywords: moral culture, fiction, fairytales, junior high school students.

Введение. Проблемы, связанные с воспитанием подрастающего поколения, никогда не теряли и не теряют своей актуальности. Сегодня перед нашим обществом остро стоят вопросы подготовки учащихся к взрослой жизни, в которой как во все времена ценились нравственные качества. Поэтому школа должна попытаться помочь молодому поколению сформировать навыки нравственной культуры.

Дети чутки и восприимчивы ко всему, что их окружает. Достичь им нужно многое. Чтобы стать добрыми к людям, надо понимать их, проявлять сочувствие, честно признавать свои ошибки, быть трудолюбивым, удивляться красоте природы, бережно относится к ней. Все нравственные качества человека закладывают сегодня. У детства нет «вчера», а есть «сегодня». Поэтому разговор о формировании нравственной культуры это разговор о завтрашнем дне. Однако, у детства удивительное восприятие мира. Важно найти гармонию между взрослой успокоенностью и ребячьей взволнованностью, чтобы не погасли искорки доверия и взаимопонимания, и какие закономерности окажутся решающими в формировании этого важного личностного свойства и при каких условиях они проявятся [1].

Цель статьи: используя литературные произведения выработать у учащихся нравственные требования, которые получают обоснование в моральном сознании общества в виде норм, понятий справедливости, добра зла.

Изложение основного материала статьи. Формирование нравственной культуры становится показателем степени совершенства гуманитарной подготовки учащихся младших классов. Именно дисциплины гуманитарного цикла формируют знания о культуре своего народа и культурных достижениях других стран, что способствует формированию у младших школьников умения сопоставлять и оценивать эти достижения в духе объективности и толерантности. Это в свою очередь дает возможность воспитывать у учащихся чувство патриотизма и отношения к своей культуре и своему языку как к

психологические качества личностного (агрессивность, враждебность, эмпатия, Я-концепция, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектно-деятельностного (эффективность поведения в конфликте, этнические стереотипы) и индивидного (нервно-психическая устойчивость) уровней индивидуальности. Компоненты психологической структуры этнической толерантности образуют значимые взаимосвязи [8].

Итак, рассмотрим психологическую структуру этнической толерантности (ПСЭТ) учащихся с разными индивидуально-типологическими особенностями (возраст, пол, нервно-психическая устойчивость).

В исследовании принимали участие три группы обучающихся (школа, колледж, университет), относящихся к юношескому возрасту. Вариация возрастов значительная от 15 до 19 лет. В связи с этим возникает гипотеза о том, что возраст может влиять на ПСЭТ.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали однородность выборки по фактору возраст. Это означает, что различия в уровнях развития компонентов и структурных показателей ПСЭТ не обусловлены возрастными показателями в анализируемых группах.

В рамках пилотажного исследования обнаружена тенденция различий по полу внутри каждого уровня образования, поэтому принято решение объединить выборки и проанализировать половые различия в ПСЭТ в целом.

Структурно-функциональный анализ позволил установить интегральный показатель этнической толерантности в выборке девушек – 2,98 что соответствует среднему уровню, интегральный показатель этнической толерантности в выборке юношей – 3,03 что соответствует уровню выше среднего.

Анализ матриц интеркорреляций компонентов психологической структуры этнической толерантности девушек и юношей позволил выявить наиболее значимые компоненты и их взаимосвязи.

Состав базовых компонентов в выборках юношей и девушек качественно отличается присутствием в ПСЭТ юношей таких компонентов, как эмпатия и социальная дистанция.

Выделенная в результате факторного анализа подструктура ПСЭТ, которая по составу компонентов была названа «агрессивность-враждебность», является «ядром» ПСЭТ у юношей и девушек. Эта подструктура выявлена во всех группах обучающихся, что позволят сделать вывод, что эта подструктура определяет психологический механизм обеспечения этнической толерантности в ситуации межэтнического взаимодействия. В случае высокого уровня агрессивности и враждебности, уровень этнической толерантности в ситуации межэтнического взаимодействия будет низкий. И наоборот, если агрессивность и враждебность на низком уровне развития, то уровень этнической толерантности в ситуации межэтнического взаимодействия будет высокий.

Установлены значимые взаимосвязи показателей уровня агрессивности и враждебности с интегральным показателем этнической толерантности.

Отметим, что в первую подструктуру ПСЭТ у юношей входит 7 (из 8) компонентов, что позволяет сделать говорить о том, в ситуации межэтнического взаимодействия больше качеств будут определять уровень этнической толерантности. Это, а так же снижение количества сильных связей, небольшое количество ведущих качеств, говорит о том, что ПСЭТ юношей более оптимальна, чем ПСЭТ девушек.

общности свойств индивидуальности они могут выступать как общие (всеобщие), т.е. присущие всем людям и как особенные (типичные) – присущие определенной группе людей или как единичные, уникальные и неповторимые – присущие данной индивидуальности» [5, с. 138].

В отношении анализа третьей группы понятий (особенности, особенное) отметим, что для определения понятия «особенность» использовались философские фундаментальные категории, отражающие наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания: качество, которое определяется как «категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом» [9, с. 255]; свойство – «категория, выражающая отношение данной вещи к другим вещам, с которыми она вступает во взаимодействие» [9, с. 573]; особенность - «категория, выражающая реальный предмет как целое в единстве и соотнесении ее противоположных моментов – единичного и общего (всеобщего). Особенность рассматривается как нечто. Что лишь опосредует отношение между единичным и общим» [9, с. 446].

Анализ трех групп понятий позволяет нам обобщить представленные выше определения и указать на то, что «индивидуально-типологические особенности» включают в себя следующие характеристики: 1) индивидуальные особенности; 2) типологические особенности. То есть, индивидуально-типологические особенности включают в себя единичные, особенные и общие характеристики, которые отражают уникальность человека и общность с другими людьми.

В определении понятия «индивидуально-типологические особенности» нам более близка позиция Б.Г. Ананьева, который в своих работах использует термин «индивидуально-типические особенности» и определяет их как «класс первичных свойств, образующихся из трех групп природных свойств (конституциональные, нейродинамические (тип нервной системы), билатеральные – особенности симметрии организма)» [1, с. 48.].

Анализ литературы показал, что конструкты, входящие в состав определения Б.Г. Ананьева традиционно изучаются в физиологических (конституциональные свойства), психофизиологических (билатеральные свойства) и нейропсихологических (нейродинамические) исследованиях.

Таким образом, завершая рассмотрение вопроса о понятии «индивидуально-типологические особенности», ориентируясь на проведенный выше теоретический анализ, мы можем сформулировать его рабочее определение. Итак, индивидуально-типологические особенности – это первичные (индивидные) характеристики индивидуальности, формирующиеся на основе природных свойств, отражающие общее, особенное и единичное в человеке и имеющие разную меру выраженности, определяющую уникальность и неповторимость каждого конкретного человека, и его принадлежность к определенному типу людей.

Анализируя психологическую структуру этнической толерантности, мы опирались на концепцию индивидуальности Б.Г. Ананьева. В результате теоретических и эмпирических изысканий нам удалось доказать, что этническая толерантность – свойство целостной индивидуальности человека. Психологическую структуру этнической толерантности обучающихся в юношеском возрасте (школьников и студентов) составляют индивидуально-

национально- культурным ценностям.

Одна из дисциплин гуманитарного цикла – родной язык, являющийся средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями. Гармоническое развитие личности каждого ребенка - наиболее полное выявление его интересов, запросов и радостей и наиболее полная отдача в будущем всех накопленных им духовных богатств на благо общества. Труженик, бережливый хозяин, гражданин и патриот своей Родины начинается с детства, поэтому уже в младшем школьном возрасте ребенок должен быть не только потребителем, но и созидателем материальных и духовных ценностей.

Книга - это ценность, богатство Родины. Следовательно, чтение – является важнейшим средством воспитания, в процессе которого, учащиеся должны осмыслить события, их взаимосвязь, найти главное в прочитанном, заметить слова, нужные для характеристики природы поступков действующих лиц. Здесь и фольклор, и классика детской литературы, и произведения, написанные в последнее время. Ребенок имеет возможность пройти страницами хороших, добрых книг, где юмор соседствует с притчей, сказка с жизнью [3].

Через сказку учитель пытается разбудить, открыть сердце ребенка. В сказке добро и зло идут рядом, но добро всегда побеждает. Дети видят, что в человеке могут быть плохие и хорошие качества. Им необходимо помочь понять одну простую мысль: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой».

Ценность сказки – в ее воспитательной направленности. Однако не стоит стремиться сводит сложные нравственные проблемы к примитивному их решению. Ведь сказка рассчитана на ребенка, значит, он способен понять ее глубокий смысл, понять через иносказательность всю ее нравственную глубину. Он заметит не только урок доброты и сердечности, но и попытку связать свой небольшой житейский опыт с тем, что ему предстоит узнать. Как отмечал В.А.Сухомлинский: «Сказка – это образно говоря, упругий воздух, на котором парят детские мысли и детские речи. Дети не только любят слушать сказку. Они создают, творят ее. Каждый яркий образ – наглядный или словесный – требует времени и нервных сил для осмысливания, для внутреннего восприятия. Умение дать ребенку подумать – одно из самых тонких и нелегких педагогических умений» [9].

Слово для них не просто элемент, а живая мысль, живой образ. Для того, чтобы слово оказывало глубокое эстетическое и воспитательное влияние, восприятие его должно быть ярким, образным, эмоциональным. Яркий интересный рассказ учителя должен быть важным элементом проведения внеклассных мероприятий, помогающее понять переживания действующих лиц, их отношение друг к другу. Это привлекает учащихся, способствует прочному усвоению знаний, воздействует на память и воображение. Живое слово нельзя заменить печатным текстом. Слово – тонкий, нежный инструмент, при помощи которого возможно пробудить в детях способность чувствовать тончайшие оттенки чужих переживаний: горя, тревоги, обиды, отчаяния, печали, безнадежности, одиночества.

«Слово сказки живет, трепещет в детском сознании, оно сливается с ярким образом, сердце замирает у ребенка, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастическую картину». В.А.Сухомлинский [9].

Воспитанию человечности, душевной зоркости, высоких моральных качеств, состраданию учит нас сказка. Учитель словом стремится воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, давая им, возможность представить себе картину общечеловеческих поступков, и на конкретных образах могли прочувствовать и понять, что такое легкомыслие, беззаботность, и правильно определить свое отношение к этим качествам. Каждый поступок, каждое удачное слово, выражение должны найти какой-то отклик у ребенка, пробудить чувство любви к животным, показать гуманное отношение людей к животным. Ведь сострадание – это тоже доброта, участие в чужой судьбе, бескорыстная помощь другому человеку, без которых немыслима жизнь в цивилизованном обществе. Важно развивать чувства переживания, чувства сожаления героев, которые передаются в тексте. Сострадать – это значит чувствовать боль и страдание героя как свои собственные.

В.А.Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал: «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – самая верная дорога к сердцу ребенка. Я буду так вводить малышей в окружающий мир, чтобы они каждый день открывали в нем что–то новое, чтобы каждый наш шаг был путешествием к истокам мышления и речи – к изумительной красоте природы, красоте человечности. Буду заботиться о том, чтобы каждый мой питомец был мудрым мыслителем и исследователем, чтобы каждый шаг познания облагораживал сердце и закалял волю».

Необходимо обогатить словарь учащихся словами, выражающими чувства людей (радость, восхищение). Методика работы со сказками в начальных классах обусловлена качественной неоднородностью этого жанра. Чтобы учащиеся при чтении или слушания сказок усваивали не просто фабулу, как это часто бывает, а глубину содержании «сказочного мира», его метафоричность, нравственный смысл, эмоциональный подтекст. При обучении чтению сказок с условным миром надо учитывать не только характер событий, комический или драматический, но и специфику предмета сюжета. В условном мире предметом сюжета не могут быть чудесные предметы и чудесные помощники, а также волшебные силы, символизирующие добро и зло, как в чудесном мире. Центральный предмет сюжета в условном мире – это животные, способные выполнять как присущие им природные, так и человеческие функции, нередко своими поступками передающие иносказание.

Животные вступают во взаимоотношения друг с другом, с людьми, с предметным миром («Лиса и тетерев», «Лиса и волк», «Петушок и бобовое зернышко», К.Чуковский, «Федорино горе», «Серая шейка» Д. Мамина-Сибиряка).

Основная особенность предмета сюжета в условном мире состоит в том, что звери, а также птицы, рыбы, предметы и т.п. наделены способностью говорит присущими человеку психическими свойствами, оставаясь в то же время по внешнему облику и по некоторым особенностям поведения или состояния самими собой. Так, веселый сообразительный и добрый петушок Петя из сказки «Заячьи слезы» впервые появляется перед читателем на полянке, где он занимается своим обычным делом: собирает зернышки, клюет червячков. Но при этом именно он, веселый петушок Петя, догадывается, как можно выручить зайчика из беды, как выгнать из заячьей избушки коварную и наглую лису.

В предмете сюжета в условном мире часто выделяются три помощника

Рассматривая человека как индивида, личность и субъекта деятельности, Б.Г. Ананьев индивидуальность определяет как «единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека и индивида» [9, с. 334]. Структура индивидуальности многоступенчатая и многоуровневая. Начальный уровень индивидуальности составляют свойства индивида: первичные (общесоматические, общединамические и билатеральные) и вторичные (темперамент, органические потребности, задатки). Второй уровень индивидуальности образуют свойства человека как субъекта деятельности. Третий уровень – свойства личности (статус личности в обществе; социальные роли личности в зависимости от статуса; мотивы поведения в зависимости от целей и ценностей личности; отношения личности и ее мировоззрение; характер и склонности) [1]. Наряду с этим Б.Г. Ананьев отмечает, что «разделение человеческих свойств на индивидные, личностные и субъектные относительно, так как они суть характеристики человека как целого, являющегося одновременно природным и общественным существом» [1, с. 211].

Рассматривая вторую группу понятий, отметим, что и в определении понятия «тип» нет общепринятого единства. В толковом словаре С.И. Ожегова тип понимается как «форма, вид чего-нибудь, обладающая определенными признаками, а также образец, которому соответствует известная группа предметов, явлений» [6, с. 733]. В. Штерн определяет психологический тип как «преобладающую диспозицию психического или психофизически нейтрального вида, присущую группе людей при их сопоставлении, при том, что эта группа не должна быть однозначно и всесторонне отграничена от других групп» [10, с. 112]. В соответствии с определением автор выделяет существенные признаки понятия «тип»: 1) общность для группы людей; 2) наличие диспозиционного фактора (единого основания группировки); 3) отсутствие жестких границ между типами; 4) ограниченность области типа только одной из сторон индивидуальной жизни [10, с. 113]. Деление людей на типы происходит на основе сущностных характеристик индивидуальности. Также В. Штерн отмечает, что такое толкование типа является общим, а отнесение одного человека к какому-либо типу не характеризует его как индивидуальность, т.к. отнесение к какому либо типу подразумевает сравнение его с другими людьми, которые принадлежат к этому же типу.

Содержание понятия типологический (-ие) заключается в том, что оно является производным от понятия тип и типология, объединяя в себе его характеристики. Толковый словарь определяет термин «типологический» как «относящийся к классификации, представляющей соотношение между разными типами предметов, явлений внутри их системы в целом» [6, с. 734].

Как показал анализ основных подходов к проблеме индивидуальных особенностей, в качестве типологических традиционно принято рассматривать свойства, позволяющие типологизировать людей на группы, а также свойства, которые являются врожденными, наследственными и устойчивыми. Так С.Л. Рубинштейн отмечал, что «свойства личности… включают и общее, и особенное, и единичное» [7, с. 309]. В целом психология индивидуальных различий основывается на двух категориях - «общее» и «единичное», которые, в свою очередь, проявляются в двух аспектах: при разделении различий на индивидуальные и групповые, и в исследовании индивидуальных и типологических особенностей. «В зависимости от широты проявления

человека в единстве личностных, субъектных и индивидных свойств. Исходя из такого понимания, существует группа качеств, которые не возможно сформировать путем целенаправленной работы, а именно индивидуально-типологические особенности.

Индивидуальность как предмет психологических исследований изучалась Б.Г. Ананьевым, В.М. Бехтеревым, А. Бине, А.Ф. Лазурским, В.С. Мерлином, В. Штерном и др. Вопросы психологии индивидуальных различий разрабатывались А. Бине, Ф. Гальтоном, Дж.М. Кеттелом, В. Штерном и др. Понятие «индивидуально-типологические особенности» раскрывается в работах Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина и др. В большинстве психолого-педагогических исследований для обозначения особенностей человека в психологии чаще всего используются такие понятия как «психологические особенности», «индивидуальные особенности», «индивидуально-психологические особенности», «типологические» или «индивидуально-типологические особенности». Одним из противоречий при формулировке каждого из указанных понятий является сложность определения компонентного состава той области, которую определяют данные понятия.

Понятие «индивидуально-типологические особенности», как одно из наиболее часто употребляемых для характеристике индивидуальных различий, не имеет общепринятого обозначения. Данный факт вынуждает зачастую ученых обращаться к родственным понятиям, таким как типологический, индивидуальный, особенный.

В нашем исследовании было принято решение использовать понятие «индивидуально-типологические особенности», анализ которого реализуется через определение трех групп понятий: 1) индивидуальность, индивидуальное и т.д.; 2) тип, типологический и т.д.; 3) особенности, особенное и т.д.

Так, в философском энциклопедическом словаре термин «индивидуальность» определяется как «неповторимое своеобразие какого-либо явления», отдельного существ человека» [9, с. 212]. В толковом словаре С.И. Ожегова термин «индивидуальный» трактуется как – «личный, свойственный данному индивидууму, отличающийся характерными признаками от других» [6, с. 229], а «индивидуальность» – это особенность характера и психического склада, отличающая одного индивидуума от другого» [6, с. 229].

Психологические справочники определяют индивидуальность как – «неповторимость, уникальность свойств человека» [7, с. 147]; «неповторимую уникальность системы психических свойств индивида, индивидуально личностные качества человека, особые психические возможности человека, сформированные на основе природных задатков и в определенных условиях социальной среды; обобщенная характеристика индивидуально-психологических особенностей человека [3, с. 114]».

Отмечается, что в психологии сложились две традиции в трактовке понятия «индивидуальность», две парадигмы исследования индивидуальных свойств человека [5]. В первом случае «индивидуальность» рассматривается как «особенное» и «единичное», отличающее одного человека от другого [2]. Во втором случае формулируется идея о том, что индивидуальные свойства людей имеют одни и те же внутренние основания, общие для всех и различия между людьми определяются соотношением и особенностями взаимодействия этих общих «оснований» и степенью их выраженности.

главного героя. Число три материализуется в условном мире в трех помощниках, которые помогают или пытаются помочь герою от душевного расположения к нему, от искреннего желания защитить слабого в беде, хотя при этом сами не наделены большой силой. Главный помощник оказывается находчивее и умнее более сильного героя. Он и одерживает победу. Здесь важна эмоциональная и нравственная сторона сюжета. Внимание учащихся необходимо акцентировать на сочувствии помощника обиженному, его готовности помочь сразу же без раздумий, а также на горькой обиде слабого, который не способен сам себя защитить и поэтому еще горше переживает эту обиду, вновь и вновь в деталях восстанавливая, как же произошло, что он оказался без крова над головой. Это необходимо для формирования у маленьких школьников способности к сопереживанию, сочувствию зайчику, недовольство лисой, восхищение петушком – как смелого, доброго, сообразительного героя сказки.

Природа в сказках очеловечивается. Звери и птицы наделяются не только речью, но и даром прорицания. Человек может иногда приобретать облик зверя. Реки, деревья, леса наделяются функцией активного, действенного добра. Чтобы нацелить учащихся на первичное усвоение сказки «Гуси-лебеди», сориентироваться в нем, во взаимоотношениях между героями, выделить чудесные предметы и мышку, учителю необходимо рассказать сказку и в процессе рассказывания использовать картинки, иллюстрирующие содержание сказки, которые помогают зрительно представить себе важные бытовые детали, почувствовать эмоциональный характер сказочных событий. Они реагируют на переживания девочки, им хочется узнать, кто же поможет девочке найти братца, спасти его. Дети чувствуют пренебрежительное отношение девочки к просьбе чудесной печки, яблони, и молочной реки в кисельных берегах. Глядя на иллюстрацию сказочной стаи гусей, испытывают негативное восприятие. Оно ассоциируется с тем злом, которое творят гуси-лебеди по требованию Бабы-яги. Эти злые силы вредят людям. Если бы не они не произошло бы беды, о которой рассказывает сказка. А беда случилась из-за непослушания старших. Если младшие нарушают запрет, то происходит беда. Героиню сказки за ее непослушание ждут серьезные испытания, и от нее самой зависит, выдержит ли она эти испытания, изменит ли отношение к окружающим. С самой героиней в самый трудный для нее момент происходит «чудо», она становится добрее, лучше, внимательнее. И происходит это в «чужом» мире, у коварной Бабы-яги. Сказка держит своего слушателя в эмоциональном напряжении, но ничем не искоренить ее веры в то, что добро обязательно победит зло.

Конкретное мышление младших школьников, естественная потребность расширить свои впечатления об окружающей действительности дают возможность оживить в их воображении художественный мир произведения и этим способствовать обогащению новыми эстетическими и нравственными чувствами. Великий писатель Д. Мамин-Сибиряк написал много произведений Среди произведений Мамина-Сибиряка, посвященных теме человек и природа, внимание привлекают рассказы о сторожах, хранителях лесных и водных богатств. Таковы рассказы: «Зимовье на Студеной», «Емеля — охотник», «Приемыш», «Богач и Еремка», «Малиновые горы», «Зеленые горы», «На Теплой горе» и другие, в которых тепло и задушевно повествуется о мудрых стариках, друзьях животных и растений. Эти люди разительно отличаются от

тех стяжателей, алчных купцов и промышленников, которые ради наживы хищнически истребляют и уничтожают природу и богатства ее недр.

В рассказе «Приемыш» повествуется о том, что **девяностолетний** Тарас более сорока лет живет в глухом лесу и, несмотря на оторванность от остального мира, сохраняет бодрость и работоспособность. «Где-нибудь **в** городе,— замечает автор,— он не прожил бы и половины, потому что в городе не купишь ни за какие деньги такого чистого воздуха, а главное — этого спокойствия, которое охватывало здесь».

Верные друзья сторожей и охотников собаки. Небольшого роста, со стоячими ушам загнутым вверх хвостом, они напоминают; дворнягу, но отличаются необыкновеным умом. «Нужно видеть такую собаку иметь в лесу, чтобы в полной мере оценить все достоинства», — пишет автор. Часто собаки становятся для этих одиноких стариков единственными собеседниками.

В сказке «Серая Шейка» в скудной, однообразной на первый взгляд осенней и зимней природе, раскрывает ее напряженную внутреннюю жизнь. Вся история Серой Шейки – это пример самоотверженного противостояния ее враждебным силам: «Борьба шла не на жизнь, а на смерть». Поэтому пейзажные зарисовки передают и нарастающую для уточки опасность. Драматизм обстоятельств усиливается еще и потому, что не только лиса, но и вся природа (речка, ночные морозы), равнодушна, а чаще враждебна к ней. Персонажи сказки наделены человеческими мыслями, чувствами, поступками. Действуют в ней традиционные персонажи в духе приписанных им психологических и нравственных свойств – это Лиса, Заяц. Автор рисует мир реальной природы с ее вечными законами борьбы за выживание. Важно помочь детям увидеть, почувствовать полноту, непрерывное течение жизни природы, пробудить искреннее сострадание к участи уточки, обратить внимание детей на отношение автора к своим героям. После чтения сказки основной группой приемов работы над сказкой станут те, которые способствуют развитию воображения и сопереживания детей. Обобщая ответы детей, учитель поможет им увидеть сказку в очеловеченных персонажах. Ученики будут подведены и к следующему итогу: жизнь природы, перемены в ней осенью, зимой писатель рисует правдиво, а историю уточки рассказывает как сказку. Формирование интереса к изображению природы в литературном произведении обогащает маленького читателя не только эстетически. Чуткость ко всему живому, сочувствие, сострадание к неразумным, беззащитным слабым существам проявляется тем сильнее, чем полноценнее художественное восприятие этих произведений, чем ярче читательские образы [6; 8].

В сказках заложена идея единения человека с природой, идея взаимосвязанности всего живого и ответственности за все живое более сильного и наделенного разумом. Сказка иносказательна, она обнажает достоинства и пороки, подчеркивает их и что зло с народным творчеством несовместимы. Дети понимают, что автор сказки не мог радоваться горю и смерти, а лишь на дурных примерах предостерегал других людей от несчастий, поджидающих грубых, ленивых, злых и черствых людей.

Читая сказку К.Чуковского «Федорино горе» дети чувствуют состояние героини. Мастерство писателя изображает движение, бегство убегающей посуды от хозяйки-неряхи, которая не умеет обращаться с вещами, беречь их и ухаживать за ними. И бегут от нее как от страшного чудовища. В сказке показано горе Федоры, ее отчаяние. Но вдруг случилось «чудо». Федора

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль);
кандидат психологических наук,
старший преподаватель Солынин Никита Эдуардович
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ - ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, посвященные сравнительному анализу компонентного состава и уровней развития компонентов психологической структуры этнической толерантности учащихся юношеского возраста с разными индивидуально-психологическими особенностями.

Ключевые слова: индивидуальность, тип, индивидуально-типологические особенности, толерантность, этническая толерантность, психологическая структура этнической толерантности.

Annotation. In the article the questions devoted to the comparative analysis of component composition and levels of development components of the psychological structure of ethnic tolerance of students of youth age with different individual psychological characteristics.

Keywords: personality, type, individually-typological features, tolerance, ethnic tolerance, psychological structure of ethnic tolerance.

Введение. В современной психологической науке актуальным является изучение вопросов, связанных с исследованием феномена этнической толерантности. Особое внимание уделяется технологиям формирования этнической толерантности учащихся. Считаем, что этот процесс формирования необходимо выстраивать, основываясь на принципах системогенетического подхода. Анализ теоретических исследований показывает: в большинстве авторы высказывают мнение о том, что этническая толерантность – сложное структурированное образование, включающее качества разных уровней психики – личностные, психодинамические и другие.

Итак, **цель нашего исследования** – изучить индивидуально-типологические особенности учащихся в качестве основания для дифференциации психологической структуры этнической толерантности.

Основные задачи исследования: дать общую характеристику понятию «индивидуально-типологические особенности», выявить половые и возрастные особенности психологической структуры этнической толерантности, рассмотреть нервно-психическую устойчивость как компонент индивидного уровня структуры.

Изложение основного материала статьи. Этническая толерантность рассматривается нами как интегральное свойство целостной индивидуальности

современных студентов нами разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на работу с когнитивным, эмоциональным, мотивационным, волевым и психомоторным компонентами конфликтоустойчивости. Основными задачами программы являются: формирование представления о конфликте (рассказываются причины возникновения, виды и структура конфликтов, стратегии поведения в нем и возможные деструктивные последствия); обучение навыкам распознавания эмоций и чувств оппонентов, а также умению контролировать собственные эмоциональные переживания; развитие навыков конструктивного поведения и взаимодействия в конфликтной ситуации, включающего совместный поиск эффективных решений; выработка механизмы эмпатии; формирование навыков самоконтроля мимики, пантомимики и жестикуляции. Формы проведения занятий: лекции, тренинговые занятия. Программа рассчитана на 10 занятий.

Выводы. Таким образом, конфликтоустойчивость студента зависит от его личностных особенностей и может изменяться под воздействием различных факторов. Высокий уровень конфликтоустойчивости необходим в силу постоянных контактов студентов со многими людьми с целью построения и сохранения с ними эффективного взаимодействия. В соответствии с этим считаем необходимым внедрение в систему профессиональной подготовки современных студентов разработанной нами программы, направленной на формирование высокого уровня конфликтоустойчивости.

Литература:

1. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.

2. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

3. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога: учеб.-метод. пособие для ВУЗов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 528с.

4. Анцупов А.Я. Конфликтология: учеб. пособие для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.

5. Глазл Ф. Самопомощь в конфликтах. Концепции – упражнения – практические методы / пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 2000. – 192 с.

6. Гришина Н.В. Психология конфликта – СПб Издательство «Питер», 2000. – 171 с.

7. Самсонова Н.В. Практикум по конфликтологии: учеб. пособие. – Калининград: КО ИПК и ПРО, 2002. – 83 с.

8. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.

изменилась. Она стала доброй, трудолюбивой, аккуратной. Труд принес ей радость: посуда засверкала, засияла, кухня стала чистой, на такой кухне и посуде радостно жить.

Человечеству пора осознать, что нет для него ничего зазорного в идее братства и дружбы. Эта благородная тема помощи обиженному другу, которого необходимо выручить из беды, раскрыта в сказке украинского писателя Всеволода Нестайко «Приключение Журавлика». Маленький журавлик стремится попасть в Киев, чтобы отыскать там своего друга чижика Циви-Тивика. Оригинальный сюжет, композиция сказки захватывает воображение читателей. В интродукции сказки звучит вопрос: для чего рождаются журавли? «Чтобы журится!» - коварно утверждает болотный профессор Жабурин Жабуринович Кваквакум. Однако всей этой сказкой автор возражает: нет! – журавли рождаются (понимай – друзья), чтобы приносить другим радость и счастье.

Сказка великого А.Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» подводит детей к той мысли, что в наше время о сохранении жизни ребенка заботится государство, родители, воспитатели и т. д. Никто и никогда не имеет права лишить ребенка жизни. Право на жизнь записано в международной Конвенции о защите прав ребенка. Так учащиеся знакомятся с этим документом.

Почему мы смеемся над волком из мультсериала «Ну погоди». Хотят ли дети быть похожими на него? Важно выявить те отрицательные качества героя на которые направлен смех автора, поговорить о положительной роли смеха в жизни человека. Здоровье человека – наибольшая ценность государства. История про злого оборотня по имени Ал Когол и горожан которые его победили М.М.Райтенберга и В.Ш.Шамирзаева в пересказе Е.С.Скворцовой поможет показать пагубные последствия употребления алкоголя. Справедливо говорится: «Трезвая школа – необходимое условие трезвой нации».

В.А.Сухомлинский писал: «…воспитывайте, пробуждайте, одухотворяйте, вдохновляйте его ум красотой слова, мысли; а красота родного слова, его волшебная сила раскрывается, прежде всего, в сказке. Сказка – это колыбель мысли, сумейте поставить воспитание ребенка так, чтобы он на всю жизнь сохранил волнующие воспоминания об этой колыбели. Красота родного слова – его эмоциональные краски и оттенки – доходит до ребенка, трогает его, пробуждает чувство собственного достоинства, когда сердце касается сердца, ум - ума» [9].

Сказка утверждает веру в могущество человека, в силу духа. Только такое могущество может обусловить победу простого крестьянина - или царевича, в данном случае это не имеет значения, народная сказка меньше всего вкладывает социальное содержание в эту условную фигуру – над трехглавым, шестиглавым чудовищем. Только при необычайной силе духа можно решиться отправиться за тридевять земель, да еще при этом сносить три пары железных башмаков.

От мала до велика, любят смотреть сказки великих сказочников Ш.Перро и Е.Шварца. Золушка – любимый сказочный персонаж многих поколений читателей- детей, особенно девочек. За что же ее любят? Какие качества ее личности их восхищают. Замечено: каждый ребенок выделяет, как правило, одну или две черты характера или перечисляют факты, лежащие на поверхности. И каждый из ответов заслуживает поддержки, если он основан на

реалиях сказки. Да, Золушка трудолюбива. «Она всему научилась в труде: танцевать, натирая пол, думать за шитьем, петь, сидя за прялкой, выхаживая цыплят» стала доброй и нежной. Она по существу сирота. Отец у нее есть, но он очень слаб, и не может помочь своей девочке. Ее обижают и мачеха и сестры. «Всякий может приказать, а спасибо мне сказать не один не хочет» - поет она себе. По ее подсчетам, заслужила 333 похвалы.

Суммировать детские высказывания, показать многогранность характера Золушки - важный, но лишь первый шаг в разговоре об этой загадочной и таинственной девочке. Второй шаг, более сложный,- это проникнуть в ее внутренний мир. Ей хочется, чтобы люди заметили, что она за существо, но только непременно сами, без всяких просьб и хлопот с ее стороны. Ее самое главное неподдельное качество – искренность. Королем и принцем это воспринимается как величайшее чудо. Искренний человек – это человек, выражающий подлинные чувства, правдивый, естественный, таков, какой он есть. Король назвал ее «таинственно - скромной». Скромность проявляется у Золушки в сдержанности в обнаружении своих чувств, достоинств, заслуг.

Проявлением ее скромности является и ее застенчивость. Обратите внимание, как робко она улыбается принцу, как она смущается, как стыдливо краснеет и опускает глаза. Это есть признаки застенчивой натуры. Но Золушка не только искренна, скромна, она и гордая. Слово гордый означает- исполненный чувства собственного достоинства, уважающий себя. Милая девушка никому не жалуется на свою судьбу, она с достоинством выносит все, что выпало ей на долю, не унижаясь ни перед кем. А сколько при этом в ней доброты к людям в ее сердце! Вспомним ситуацию: гонцы короля примеряют хрустальную туфельку всем девушкам, живущим в ее семье. Ведь она знает, что туфелька с ее ноги. Что это – скромность, доброта, застенчивость или что–то другое. Человек, готовый уступить другому то, что по праву принадлежит ему, называют великодушным. У Золушки душа очень богата, многоцветна, как и у каждого человека. Она правдива. Она послушна. Поэтому переживает, что сказала принцу неправду, не послушалась его.

Проникаясь очарованием пленительного образа Золушки, вместе с детьми, углубляемся во внутренний мир человека, в богатство его личности. Это помогает найти эмоциональный ключ к трактовке образа, он заставляет нас вглядываться, вчитываться, вникать в каждую мелочь художественной ткани сказки, ища в ней опоры для суждения эмоциональной жизни героини. Идя таким путем, мы расширяем представления детей о человеческом характере, о сфере человеческих чувств, пробуждаем интерес к языку чувств, обогатить их собственные чувства, развить способность к сопереживанию. Такие вопросы как: «Если подобная ситуация случилась с вами, какие из чувств, испытываемых Золушкой, вам наиболее знакомы», «Разделяете ли вы ее отношение к сестрам, мачехе и другим персонажам?» Отвечая на эти вопросы, наши собеседники продемонстрируют свои душевные качества. Это у них, а не у Золушки под действием искусства переливается красками их внутренняя жизнь.

Так, вместе с проникновением во внутренний мир ребенка, гуманизируем его чувства, даем возможность насладиться богатством собственной личности, способностью отзываться на добро, искренность и человечность. Повторяйте своим питомцам слова великого мастера С. Маршака:

«Конфликтофобия» проявляется в сильном эмоциональном реагировании на конфликт, в стремлении «избавиться» от него любым способом (например, с помощью подавления, избегания, ухода). Обратной стороной «конфликтофобии» является принятие конфликта и отношение к нему как к одной из форм человеческого общения, а не как свидетельство собственной несостоятельности и вины. В основе последнего способа реагирования лежит конструктивный тип поведения, что является позитивным условием для организации.

Во-вторых, фактором, связанным с низким уровнем конфликтоустойчивости человека, является его принадлежность к конфликтному типу личности. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М., Захаров В.П. и другие выделяют пять основных конфликтных типов личности: демонстративный, ригидный, неуправляемый, сверхточный и бесконфликтный. Причем, данная классификация типов позволяет понять, как конкретные личностные черты могут влиять на поведение в проблемной и конфликтной ситуации.

Рассмотрим каждый тип личности более подробно:

- демонстративный (данный тип личности стремится быть в центре внимания, им легко даются поверхностные конфликты, обращены больше на свои переживания и чувства, поглощены собой, поведение очень эмоционально; не уходит от конфликта, чувствует себя в ситуации конфликтного взаимодействия спокойно);
- ригидный (подозрительный, обладает завышенной самооценкой, часто не учитывает изменения ситуации и обстоятельств, прямолинеен, почти не считается с мнением окружающих; выражение почтения со стороны окружающих воспринимает как должное, выражение недоброжелательства же – как личную обиду; критичность по отношению к себе снижена, очень чувствителен);
- неуправляемый (импульсивный, недостаточно контролирует себя, поведение мало предсказуемо, вызывающе ведет себя, часто не обращает внимания на общепринятые нормы, снижена критичность по отношению к себе, не учится на своих ошибках);
- сверхточный (скрупулезно относится к работе, предъявляет повышенные требования к себе и окружающим, обладает повышенной тревожностью, сдержан в эмоциональных проявлениях, характерны психосоматические расстройства вследствие сильных переживаний за собственные просчеты и неудачи);
- бесконфликтный (характеризуется неустойчивостью в оценках и мнениях, обладает легкой внушаемостью, характерна непоследовательность поведения, излишне стремится к компромиссу, не задумывается о последствиях своих поступков) [8].

Данная классификация конфликтных типов позволяет понять, как определенные личностные черты могут негативно влиять на руководство организацией в целом и управление персоналом организации в частности. При этом наличие конфликтных типов личностей среди руководства в организации имеет более негативное влияние, чем среди подчиненных, так как управляющие оказывают непосредственное влияние на своих сотрудников и несут в себе пример для подражания.

Для формирования высокого уровня конфликтоустойчивости

Сформированные психомоторный компонент способствует нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии.

Для создания условий формирования психомоторного компонента конфликтойстойчивости студента, необходимо сосредоточиться на воспитании таких человеческих качеств, как: идентичность и уверенность в себе, ощущение чувства безопасности; чувство радости, получаемое от помощи людям, а не от потребительства и эксплуатации; уважение к жизни во всех ее проявлениях; осознание себя на своем месте; свобода, но не как произвол, а как возможность быть самим собой и т.д.

Представленный конструкт конфликтоустойчивости охватывает все виды психологической устойчивости, виды саморегуляции и регуляции (влияния на оппонента) взаимоотношений, что гарантирует ее достаточную функциональность в ситуациях конфликта.

Необходимо отметить, что одни исследователи считают ведущим компонентом конфликтоустойчивости – познавательный (Тышкова М. и др.). Другие же исследователи в качестве ведущего компонента конфликтоустойчивости выделяют мотивационный компонент. Есть ученые, которые эмоциональный и волевой компоненты представляют как «эмоционально-волевую конфликтоустойчивость» и считают ее ведущей (Власов В., Дьяченко М., Корчемный П., Столяренко А., Феденко Н. и др.). Однако, несмотря на многообразие точек зрения относительно иерархии компонентов, ученые едины во мнении, что конфликтоустойчивость – это не просто сумма компонентов, а их интегральное образование.

Студенты, как и другие люди, обладающие высоким уровнем конфликтоустойчивости, совершают психологически грамотные действия и поведение в предконфликтных ситуациях, выстраивают оптимальное взаимодействия с оппонентом в процессе конфликта, не допускают втягивания себя в его эскалацию, сосредотачивают усилия на конструктивном разрешении конфликта. Студенты же, обладающие низким уровнем конфликтоустойчивости, достаточно легко идут на конфликт даже из-за несущественных противоречий и не проявляют толерантности к мнению и действиям партнера.

Низкий уровень конфликтоспособности личности, по мнению Глазл Ф., выражается в разнонаправленных тенденциях страха перед конфликтом, его подавлении и уходе, и противоположным нападением, агрессией, тягой к столкновениям. При личной позиции низкий уровень конфликтоспособности выражается в разнонаправленных тенденциях страха перед конфликтом, его подавлении и уходе, и противоположным нападением, агрессией, тягой к столкновениям. При этом при боязни конфликта эмоции блокируются, а при стремлении к конфликту – выражаются в большой мере, и расхождения становятся достоянием общественности.

Существует ряд факторов, способствующих формированию низкого уровня конфликтоустойчивости. Во-первых, это связано со стереотипизацией конфликта, названной Хасаном Б.И. «конфликтофобией» [2]. Она свидетельствует о негативных установках по отношению к конфликтам, под которыми понимается страх перед их возможным разрушительным влиянием. В данном случае конфликт воспринимается человеком как опасность, угроза собственному благополучию, отношениям с людьми, своей репутации и т.д.

«Пусть добрым будет ум у вас,
А сердце умным будет… »

И пока душа ребенка откликается на волшебство гуманных чувств, есть надежда, что этим чувствам не только в сказке, но и в жизни не будет конца.

Выводы. Возможности художественных произведений, сказок в формировании нравственной культуры младших школьников огромна. Творческое чтение литературы личностный процесс, оно родственно исследовательской деятельности. Процессом чтения движет любознательность. Любознательность не ограничивает восприятие констатаций событий, составляющих сюжет. Она побуждает к выявлению, пониманию, истолкованию внутренних пружин: почему, зачем поступил так, а не иначе? Чтение сказок как заинтересованная духовная деятельность непременно развивает, «творит» внутреннее «я» ребенка: активизирует, обогащает его сознание, культивирует эмоции, переживания, соединяя их невидимо с переживаниями, состоянием души героев сказок (Л.С.Выготский).

Ведь сострадание и милосердие – это тоже доброта, участие в чужой судьбе, бескорыстная помощь другому человеку, способность исправлять свои ошибки, гуманное отношение к природе, любовь к своей Родине без которых немыслима жизнь в цивилизованном обществе.

Литература:

1. Вержбитская М.А. Воспитательная направленность обучения на уроках чтения. // Начальная школа. - 1987. - №10. С. 14-20.
2. Бибко Н.С.Обучение первоклассников умению читать сказки. // Начальная школа. – 1986. - №4. С. 17-21.
3. Шаранюк Е. Ознакомление с книгой и устным народным творчеством. // Дошкольное воспитание. 1985. - №3. С. 4-6.
4. Токмакова И. Непреходящая ценность. // Дошкольное воспитание. – 1985. - №9. - С. 52-53.
5. Макаренко Ю. Игра путешествие Права детей / /Воспитание школьников. - 2004. - №4. - С.71-73.
6. Байкиева Л.Г. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся в процессе работы над сказкой Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая шейка». // Начальная школа. - 1991. - №11. – С. 16-18.
7. Уроки чтения в 1 классе. // Начальная школа. - 1983. - №1. – С. 18-28.
8. Изучение сказок, помещенных в разделе «Устное народное творчество» Начальная школа №5 - 1987.,С. 25-29.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. // Начальная школа. - 1966. - №9. - С. 28 - 37.
10. Ярмыш Ю. Детская литература Украины. - М. Детская литература. 1982. С. 333.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Бекузарова Наталья Владимировна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
студент Ткачева Анна Владимировна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению способов визуализации информации в образовании. Представлены три способа визуализации – блок-схема, интеллект-карта и инфографика. Рассмотрены популярные сервисы для визуализации каждого из способов. Подробно описаны возможности сервисов, доступные инструменты, шаблоны. Даются рекомендации по выбору сервисов, предназначенных для визуализации информации в образовательном процессе. В статье уделено внимание использованию визуализации в обучении.

Ключевые слова: визуализация, блок-схема, интеллект-карта, инфографика, сервисы.

Annotation. The article considers the services to visualize information in education. We present three methods of visualization - flowchart, mind-map and infographics. The article deals with popular services to render each of these methods. Detailed descriptions of possible services are available, such as tools and templates. In the article is explained the use of visualization in learning. In conclusion, the article provides recommendations for the selection of services intended for the visualization of information in the educational process.

Keywords: visualization, flowchart, mind-map, infographic, services.

Введение. Около 80 % всей имеющейся информации об окружающем мире человек получает через зрительный канал. Еще Ян Амос Коменский выделял принцип наглядности как один из основополагающих при организации процесса обучения. Активное использование визуализации способствует пониманию учебной информации, применение наглядных пособий, иллюстраций, схем, фотографий и т.д. значительно повышает уровень усвоения учебного материала.

Наиболее употребляемыми, на сегодняшний день, способами визуализации являются блок-схемы, интеллект-карты и инфографика.

Цель статьи – рассмотреть способы визуализации информации в образовательном процессе на примере блок-схем, интеллект-карт и инфографики в исторической ретроспективе и на современном этапе.

Задачи статьи:

1. Рассмотреть историю создания и развития способов визуализации информации на примере блок-схем, интеллект-карт и инфографики до настоящего периода.
2. Описать образовательный потенциал блок-схем, интеллект-карт и инфографики.
3. Проанализировать программные средства, используемые при создании блок-схем, интеллект-карт и инфографики.

Изложение основного материала статьи. Одним из способов

умение выдвигать, обосновывать и принимать решения, адекватные ситуации и направленные на позитивное ее разрешение и т.д.

Развитие познавательного компонента конфликтоустойчивости студента также способствует повышению его самооценки, коррекции представлений о самом себе.

Эмоциональный компонент конфликтоустойчивости отражает эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия, уровень и характер возбудимости психики, а также ее влияние на характер общения в проблемной ситуации. Наличие данного компонента у студента свидетельствует о его умении управлять своим эмоциональным состоянием, контролировать агрессию, эффективно общаться с оппонентом. В случае затяжного конфликта или проигрыша в нем – не входить в депрессивные состояния.

Волевой компонент конфликтоустойчивости предполагает способность личности к сознательной мобилизации интеллектуальных и эмоциональных ресурсов в соответствии с определенной ситуацией в процессе взаимодействия, к саморегуляции как психического состояния, так и поведения. Волевой компонент позволяет управлять эмоциональным возбуждением в конфликте, а также обеспечивает толерантность, терпимость к мнению другого человека, самообладание и самоконтроль.

Мотивационный компонент понимается как состояние внутренних побудительных сил, способствующих оптимальному поведению человека в процессе взаимодействия. Самсоновой Н.В. была выявлена мотивационная сущность конфликта, представляющая собой систему побуждений (потребности, мотивы, цели), вовлекающих или препятствующих вступлению человека в конфликтное взаимодействие с окружающими; имеющую признаки (психические свойства) в основных сферах индивидуальности. Сформированная конфликтоустойчивость определяет конструктивную мотивацию конфликта, следовательно, итогом конфликтного взаимодействия индивидов будет разрешенное внешнее (межличностный конфликт) и внутреннее (внутриличностный конфликт) противоречие [7].

Необходимо отметить, что эффективность конфликтологической подготовки студентов в немаловажной степени зависит от сформированных положительных мотивов, обусловливающих отношение к работе по урегулированию конфликтов не только в повседневной жизни, но и в будущей профессиональной деятельности. В системе мотивов, в таком случае, ведущее место занимают такие, как осознание личностной и социальной значимости сформированных компетенций, интерес к прикладной конфликтологии и др.

Психомоторный компонент обеспечивает верность поступков, их четкость и адекватность ситуации. Охватывает умение контролировать свое тело, управление жестикуляцией и мимикой, позами и положения головы, рук, ног, исключать тремор рук, дрожание голоса, избегать нарушений координации и скованности движений.

Данный компонент конфликтоустойчивости заключается в свободе выбора целей конфликтной деятельности и средств их достижения; осознанности их выбора; совестливости; самокритичности, разносторонности действий в конфликте; умении соотносить свое поведение с действиями оппонента; рефлексии, способности человека управлять своим поведением и деятельностью в условиях развивающейся конфликтной ситуации.

конфликтоустойчивость как вид психологической устойчивости, как ее специфическое проявление. По их мнению, психологическая устойчивость является характеристикой личности, состоящей в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирущего и стрессогенного воздействия трудных и проблемных ситуаций.

Анцупов А.Я. отмечает, что психологическая устойчивость, как и конфликтоустойчивость, не является врожденным образованием, а формируется в течение жизни человека, и зависит от следующих факторов [4]:

– типа нервной системы человека;
– профессиональной подготовки и опыта человека;
– навыков и умений поведения и деятельности;
– уровня развития основных познавательных структур личности.

Другие же ученые утверждают, что конфликтоустойчивость зависит от таких факторов:

– психофизиологических (проявляющихся в эмоционально-волевой устойчивости);

– когнитивных (проявляющихся в качестве психических познавательных процессов человека);

– мотивационных (проявляющихся в направленности личности человека и его мотивах в конкретной ситуации общения);

– социально-психологических (отражающих социально-психологические особенности личности, стереотипы ее взаимодействия с окружающими).

Глазл Ф. под конфликтоустойчивостью понимает «конфликтоспособность», которая рассматривается им как личностное проявление знаний о конфликте, механизмов его развития и навыков по разрешению [5]. Конфликтоспособность Глазл Ф. описывает следующим образом:

1. Субъект рассматривает конфликтные явления в себе самом и в своем окружении как можно раньше и отчетливее.
2. Субъект понимает, какие механизмы способствуют усилению конфликта и осложнению ситуации.
3. Субъект способен применять различные методы, которыми он выражает свои намерения, не ухудшая ситуацию.
4. Субъект знает пути и может применять средства, способствующие прояснению точек зрения и ситуации.
5. Субъект хорошо знает, где проходят границы его знаний и умений, и где, следовательно, он должен позаботиться о помощи извне.

Гришина Н.В., как и ряд других авторов, выделяет следующие основные компоненты конфликтоустойчивости [6].

Познавательный компонент представляет собой устойчивое функционирование познавательных процессов личности, невосприимчивость к провокационным действиям оппонента. В качестве наполнения содержания познавательного компонента конфликтоустойчивости студентов понимается: осознание студентами роли и значения конфликтологической подготовки к их будущей профессиональной деятельности; умение определять начало проблемной и предконфликтной ситуации, анализировать причины возникновения конфликта; умение минимизировать искажение восприятия конфликта и личности оппонента, а также своего поведения; умение давать объективную оценку конфликту, прогнозировать его развитие и последствия;

визуализации информации является блок-схема, появление которого связано с именем американского математика и физика Джона фон Неймана [8, с. 7].

Блок-схема – условное изображение алгоритма, программы для ЭВМ, процесса принятия решения, документооборота и т.п., предназначенное для выявления их структуры и общей последовательности операций [6, с. 33]. Блок-схема представлена геометрическими фигурами, каждая из которых отражает выполнение необходимого действия. Форма используемой геометрической фигуры описывает определенный шаг алгоритма: скругленный прямоугольник говорит о том, что это начало или конец алгоритма, ромб обозначает проверку условия, прямоугольник – выполнение действия и т.д. Блок-схему можно охватить единым взором в отличие от словесного текста, который воспринимается только при последовательном чтении.

Как правило, в учебном процессе блок-схемы используются как визуализация информации там, где нужно представить некое алгоритмизированное действие. В деятельностной теории (теории поэтапного формирования умственных действий и понятий) используется термин «ориентировочная основа деятельности» (ООД). Задается алгоритм (схема ООД) и ведется поэтапная отработка учебного материала. Наиболее известна технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова. Применяя данную технологию, учитель создает алгоритм деятельности у обучающихся, используя блок-схемы (опорные конспекты), в которых закодирован учебный материал. При этом учебное занятие базируется на активной самостоятельной деятельности каждого обучающегося на протяжении всего занятия. Блок-схема составляется и строится так, чтобы направить мысль обучающегося в нужное русло. Преподавателями используются «полупустые» и/или «пустые» блок-схемы для изучения нового материала, повторения пройденного, закрепления. Можно работать индивидуально, парами, микрогруппами, всем классом или учебной группой. О блок-схемах говорят преподаватели всех уровней системы образования вне зависимости от преподаваемого предмета. Подчеркивается влияние использования блок-схем на развитие памяти, логического мышления, речи и, в целом, развития умения самостоятельно работать с информацией (поиск, анализ, классификация, систематизация и пр.).

С.П. Грушевский, С.П. Шмалько отмечают, что «Блок-схема подключает неиспользованные резервы мышления, а именно одновременно создаёт символический и терминологический образы в пределах одного восприятия, что означает двустороннюю перекодировку информации между правополушарными и левополушарными механизмами памяти и мышления. В большинстве видов человеческой деятельности преобладает функционирование или левого, или правого полушария мозга. Применение данной методики преподавания позволяет развивать правополушарные и левополушарные механизмы памяти и мышления одновременно, что является исключением из правила» [4, с. 105-106.].

Существуют программы/сервисы, которые облегчают и ускоряют процесс создания блок-схем. Рассмотрим такие сервисы по критериям: бесплатность, необходимость регистрации, поддержка русского языка, интуитивно понятный интерфейс, количество предложенных инструментов.

Один из сервисов, позволяющих создавать блок-схемы – Gliffy.com. Принцип работы в Gliffy.com основан на перетаскивании элементов в рабочую

область. Работать в данном сервисе можно без регистрации, но в этом случае пользователь не сможет загружать собственные изображения с компьютера, публиковать получившееся изображение в социальных сетях, сохранять изображение и т.д. Пробная версия Gliffy.com в бесплатном доступе, стоимость пакета «Стандарт» составляет 4,95$ в месяц, стоимость пакета «Бизнес» – 9,95$ за месяц пользования. Сервис русифицирован. Gliffy.com имеет достаточно простой интерфейс. Он обладает всеми необходимыми инструментами для создания блок-схем и предоставляет большой выбор фигур, соединители, стрелки. Можно форматировать как фигуры, так и текст. Есть возможность группировки элементов.

Lucidchart.com также подходит для создания блок-схем. Хочется отметить большое количество инструментов: широкий выбор геометрических фигур, шаблонов блок-схем, стрелок, различных тем цветовых решений. Есть возможность сменить язык интерфейса с английского на русский. Несомненным плюсом сервиса является возможность отслеживать историю действий. Lucidchart.com имеет не очень удобный интерфейс, который интуитивно достаточно трудно разобрать. Срок действия пробной версии, которая доступна после регистрации – 7 дней. Тарифы за месяц использования: основной – 4, 95$, Pro – 8,95$, командный 20$ за пять пользователей (цена этого тарифа варьируется в зависимости от количества пользователей).

Cacoo.com можно бесплатно использовать для создания блок-схем. Регистрация для работы в сервисе обязательна. В бесплатной версии данный сервис имеет несколько шаблонов. Интерфейс данного сервиса не очень понятен, требуется время для того чтобы разобраться. Несомненный плюс при работе в Cacoo.com – при передвижении блоков связи не теряются, а перемещаются следом автоматически. Получившееся изображение можно экспортировать в различные форматы. Cacoo.com поддерживает возможность совместной работы и общения через чат сервиса. Инструменты сервиса: основные фигуры, необходимые для создания блок-схем, линии, соединители и пр. Платный тарифы стоят от $4.95 месяц. Максимальная стоимость за пакет «Бизнес» составляет 99$. Рабочий язык – английский.

Другим способом визуализации информации является интеллект-карта. Согласно Хорсту Мюллеру, интеллект-карты (от англ. Mind map) – это карты духа, мысли и памяти. Карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозгу человека [7, с. 19].

Появление интеллект-карт связано с именем известного британского писателя и психолога Тони Бьюзена. В 1960-х годах Тони Бьюзен был студентом, который безуспешно пытался справиться с огромной учебной нагрузкой. Когда он обратился в университетскую библиотеку с целью найти литературу о возможностях мозга и эффективном его использовании в обучении, ему ответили, что таких книг не существует. В отделе медицинской литературы Бьюзен наткнулся на книги по физиологии мозга. Он обратил внимание на прием комбинирования речи и восприятии различных цветов, которое позволяет рассмотреть конспектирование с другой стороны. Т. Бьюзен пишет: «Конспектирование с добавлением всего двух цветов в графику представления материала более чем в два раза улучшило мнемонические характеристики моих конспектов и, что еще важнее, внесло элемент развлекательности в процесс учебы» [2, с. 5]. В 1974 году появилась теория интеллект-карт.

condition of harmonious development of the individual student and his development as a future specialist.

Keywords: the interaction, conflict, opponent, immunity to conflict student.

Введение. Повышение социально-психологической напряженности людей на современном этапе развития общества приводит к тому, что сегодня конфликты являются одним из неотъемлемых элементов взаимоотношений между людьми во всех сферах жизнедеятельности. Иногда конфликты позволяют решить конкретную проблему наиболее эффективным для всех сторон способом; упрочить взаимопонимание и сотрудничество; повысить сплочённость; уменьшить антагонизм, единомыслие и т.д. Однако, как показывает практика, в большинстве случаев конфликты являются причиной того, что люди перестают стремиться к взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, что может привести к неразрешенности существующих проблем; понижается сплоченность и, соответственно, уменьшается эффективность выполнения совместных действий; ухудшается психическое состояние людей (например, появляется чувство подавленности, пессимизма и тревоги, приводящие к стрессу); а иногда даже может наступить чувство неуверенности в себе, потеря прежней мотивации и разрушение имеющихся ценностных ориентацией и образцов поведения. Данная проблема, конечно же, касается и современных студентов, поскольку круг их общения является достаточно широким. В связи с этим особенно актуальным на сегодняшний день является изучение самого феномена «конфликт», а также факторов, обуславливающих его возникновение, динамику протекания и результат развития.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение понятия конфликтоустойчивости как психологической характеристики личности студента, ее компонентов и факторов, влияющих на формирование.

Изложение основного материала статьи. Среди факторов, влияющих на возникновение, протекание и результат конфликта, по нашему мнению, является конфликтоустойчивость. Ее особенность состоит в зависимости как от генетически обусловленных факторов, так и от приобретенных в процессе обучения, воспитания, личностного развития и социализации личности.

Изучением проблемы конфликтоустойчивости личности занимались такие ученые, как А.Я. Анцупов, Л.И. Божович, И.В. Ващенко, Б.С. Волков, Ф. Глазл, Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, В.И. Илийчук, Г.И. Козырев, Н.И. Леонов, Ю.П. Платонов, И.Б. Хасан, А.И. Шипилов и др.

Так, Платонов Ю.П. рассматривает процесс развития конфликтоустойчивости личности как динамику освоения социальных ролей [1]. При этом автор говорит о ведущей роли социальных экспектаций (ожиданий) в основе бесконфликтного взаимодействия людей.

Хасан И.Б. ставит в качестве одной из основных проблемы вопрос о формировании конфликтной компетентности, которая бы позволила личности быть более устойчивой к различного рода конфликтам [2].

Анцупов А.Я. и Шипилов А.И. под конфликтоустойчивостью понимают способность оптимальной организации своего поведение в сложных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтного решения проблем, возникающих в отношениях с другими людьми [3]. Ученые рассматривают

Таким образом, делая вывод, можно сказать, что мотивационная готовность организует целостное поведение, повышает трудовую активность, значительно влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения, способствует быстрой адаптации к профессиональной деятельности. В следующей главе нами будут рассмотрены особенности мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Лапкин М.М, Н.В. Яковлева Мотивация учебной деятельности и успешности обучения студентов в вузе // Психологический журнал. - 1996. - Т. 14, №4. - С. 78-84.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. - 308с.

3. Пищулин В.Г., Неделько Е.Г. Особенности формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза, расположенного в провинции // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования. Выпуск 18. - 2005. - №3. - С. 133-136.

Психология

УДК: 358.3

кандидат педагогических наук, доцент Ланских Марина Васильевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Надежда Степановна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОУСТОЙЧИВОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье конфликтоустойчивость рассматривается как индивидуально-психологическое качество личности студента, влияющее на становление и протекание межличностных взаимоотношений со сверстниками, преподавателями, родителями и др. Высокий уровень конфликтоустойчивости личности студента является необходимым условием выстраивания и сохранения доброжелательных и эффективных взаимоотношений. Поэтому формирование конфликтоустойчивости является необходимым условием гармоничного развития личности студента и его становления как будущего специалиста.

Ключевые слова: взаимодействие, конфликт, оппонент, конфликтоустойчивость студента.

Annotation. In the article immunity to conflict seen as individual psychological quality of the individual student, affecting the formation and flow of interpersonal relationships with peers, teachers, parents, etc. High level of conflictologist of the individual student is a necessary condition for building and maintaining friendly and effective relationships. Therefore, the formation of conflictological is a necessary

Существуют определенные правила для успешного составления интеллект-карт. Рекомендуется располагать лист для рисования карты, и, следовательно, написанные слова, горизонтально, т. к. визуально глаз человека лучше воспринимает именно горизонтальное положение. Рекомендуется посвящать одну карту одной тематике, чтобы избежать путаницы и ошибок. Как правило, главный предмет или идея располагается в центре, и уже от него отходят ветки – подцели. Для того чтобы усилить эффект визуализации информации, можно использовать разные цвета для различных связей. Такие ветви будет удобнее различать между собой. Важно при создании интеллект-карт не забывать про умеренность. Излишние слова, значки, картинки или символы могут «перегрузить» карту, сделать её менее наглядной. Все вспомогательные предметы должны быть использованы оправдано.

Сегодня интеллект-карты активно используются в образовании, особенно при работе с текстом. Конспектирование в форме интеллект-карты позволяет достаточно точно сохранить в памяти большой объем информации, не перечитывая вновь сотни страниц учебника. Интеллект-карта помогает провести анализ текста. Ей структура дает возможность из большого количества информации выделить главные элементы и наглядно продемонстрировать их взаимосвязи между собой. Грамотно разработанная интеллект-карта оптимизирует выступление на публике: она служит подспорьем как для выступающего, у которого перед глазами общая картина речи, так и для слушателей (если использовать ее в качестве наглядного или раздаточного материала).

М.Е. Бершадский подчеркивает, что «благодаря визуализации процессов мышления метод интеллект-карт позволяет:

- глубоко изучать личность учащихся и обнаруживать причины их когнитивных и эмоциональных затруднений;
- вести мониторинг когнитивных и личностных изменений, происходящих с учащимися в образовательном процессе;
- разрабатывать и реализовывать программы коррекции когнитивных и эмоциональных затруднений;
- развивать креативность школьников;
- формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт;
- формировать общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров, проведение контент-анализа и т. д.);
- улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т. д.) учащихся;
- ускорять процесс обучения;
- формировать организационно деятельностные умения;
- формировать умения, связанные с метакогнитивным контролем собственной интеллектуальной деятельности;
- учить учащихся решать проблемы» [1].

Практикующие преподаватели отмечают многоцелевое применение интеллект-карт, причем в работе с различными возрастными группами обучающихся. Важно отметить, что интеллект-карты просты как в создании, так и в дальнейшем использовании.

В настоящее время существует огромное количество программ/сервисов, позволяющих создавать интеллект-карты. Рассмотрим программы создания интеллект-карт по тем же критериям, что и программы создания блок-схем: бесплатность, необходимость регистрации, поддержка русского языка, интуитивно понятный интерфейс, количество предложенных инструментов.

MindMeister – это программа, которая позволяет создавать интеллект-карты. Для работы в данной программе регистрация обязательна, но она занимает около минуты. Можно войти в программу через аккаунт Google, Facebook или Twitter. MindMeister имеет бесплатный базовый пакет, функций которого достаточно для создания простых интеллект-карт, а именно: создание ветвей карты, изменение цветовой палитры текста и внешнего вида карты, добавление предложенных иконок. Стоимость пакетов за 6 месяцев использования: «Личный» – 36$, пакет «Профессионал» – 60$, пакет «Бизнес» – 90$. Для удобства работы вы можете выбрать русский язык. Важной особенностью данного сервиса является возможность использовать шаблоны, которые разделены по категориям: бизнес, образование, развлечение, жизнь, технологии и другое. Вы можете использовать представленные шаблоны для создания своей интеллект-карты. Есть возможность просмотра лучших работ и их комментирования. Можно настроить приватность просмотра созданной карты, дать возможность просматривать карту всем желающим или же разрешить доступ к просмотру только тем, у кого есть ссылка на нее. Интерфейс MindMeister достаточно прост и понятен.

Следующая программа, которую хотелось бы рассмотреть – MindManager. Для работы с MindManager регистрация необходима. При регистрации необходимо указывать не только e-mail и пароль, но также страну проживания, номер телефона, цели использования и др., благодаря чему процедура регистрации затягивается. Бесплатное использование пробной версии возможно не более 30 дней. MindManager для Windows с пользовательским интерфейсом на русском языке стоит €349. Обновление такой программы обойдется €179. Данная программа содержит большое количество функциональных возможностей. Интеллект-карту здесь создать легко в несколько кликов. Программа предлагает широкие возможности для дизайна карты – много вариантов цветов и шрифтов. К веткам можно текстовые файлы различных форматов, а также ссылки на адреса в Интернете. К карте можно добавлять ссылки на другие карты, которые по щелчку могут открываться. Это дает возможность не запутаться в огромном количестве веток. Есть возможность внедрения картинок. Программа позволяет просмотреть карту в режиме Word. Так Вы будете иметь представление о том, как будет выглядеть карта при экспорте в этот текстовый редактор. Нельзя сказать о том, что программа имеет очень простой интерфейс. На освоение этой программы придется потратить какое-то количество времени. Желательно знать английский язык, т.к. русификатора данная программа не имеет.

Еще одна программа, о которой хотелось бы сказать – Imindmap. Данная программа прекрасно подходит для создания интеллект-карт. Регистрация является обязательным условием для возможности работы в программе. Imindmap имеет достаточно простой и понятный интерфейс, для создания карты не потребуется много времени. По количеству инструментов данная программа уступает многим другим, но со своей задачей – создавать карты – справляется успешно. Программа имеет базовую версию, которая находится в

придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Студенты с низкой мотивационной готовностью живут сегодняшним или вчерашним днём и не имеют четких целей в жизни.

Были выявлены статистически значимые различия в группе с высокой мотивационной готовностью и в группе с низкой мотивационной готовностью между показателем «Процесс жизни» t=4,5 (p≥0,0002). То есть студенты с высокой мотивационной готовностью воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Студенты с низкой мотивационной готовностью не полностью удовлетворены своей жизнью в настоящем, но при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее. Обнаружены статистически значимые различия между показателями в группе с высокой мотивационной готовностью и в группе с низкой мотивационной готовностью между показателем «Локус контроля - жизнь» t=3,5 (p≥0,001). Это говорит о том, что эти различия статистически значимы. Это говорит том, что студенты с высокой мотивационной готовностью к профессиональной деятельности убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Студенты с низкой мотивационной готовностью убеждены в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что человек не имеет свободы выбора и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Нами были выявлены статистически значимые различия в группе с высокой мотивационной готовностью и в группе с низкой мотивационной готовностью между показателем «осмысленность жизни» t=4,4 (p≥0,0003). Это говорит о том, что различия статистически значимые. Такая картина говорит о том, что студенты с высокой осмысленностью жизни обладают высокой мотивационной готовностью. Они видят свою жизнь осмысленной и целенаправленностью, точно знают, чего они хотят добиться в жизни, ставят перед собой цели и стремятся к их достижению. Студенты с низкой осмысленностью жизни имеют низкую мотивационную готовность. Это свидетельствует о низкой осмысленности жизни, низкой ответственности за свою жизнь, о не восприятии себя как субъекта жизнедеятельности, своего прошлого, настоящего и будущего. Такие студенты не могут добиться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Выводы. Согласно исследованиям, которыми занимался Х.М. Дмитерко-Карабин, на мотивационную готовность к осуществлению профессиональной деятельности оказывают влияние смысложизненные ориентации.

Смысложизненные ориентации представляют собой иерархическую систему жизненных целей, терминальных ценностей и смыслов, содержание которых определяет приоритетность направлений самореализации личности на определенном этапе жизненного пути. Они являются фактором эффективности профессионализации, в том числе и формирования мотивационной готовности к деятельности, которая обуславливается потенциальной возможностью включения профессиональных ценностей и целей в их структуру.

Концептуальная модель длительной мотивационной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности отображает стержневые характеристики труда психолога. Ее структуру образовывают три взаимосвязанных компонента: ценностно-смысловой блок, блок профессиональной направленности и учебно-профессиональной мотивации.

самосовершенствоваться.

Прослеживаются изменения в познавательной и профессиональной мотивации от первого к пятому курсу. Высокие результаты по профессиональным мотивам представлены на втором кусе (22,2%), а низкие на четвертом курсе (6,4%), можно предположить, что это связано с тем, что у студентов в конце первого курса прошла учебно-ознакомительная практика и студенты хотят самостоятельно попробовать себя в профессиональной деятельности а доминируют социальные мотивы, особенно это ярко выражено на первом курсе (28,8%), возможно это связано с тем, что студенты только поступили и поэтому для них важно мнение и оценка окружающих, на последующих курсах этот показатель падает и снова возрастает на пятом курсе (15,8%), потому что студентам предстоит написание диплома. На пятом курсе доминируют учебно-познавательные мотивы (22,4%), то есть пятикурсники начинают осознавать необходимость получения знаний, возможно, это связано с тем, что большинство студентов пятого курса работают по специальности и для этого необходимы знания и умения. Самые низкие результаты по учебно-познавательной мотивации наблюдаются у четвертого курса, это может быть связано с тем, что на третьем курсе появляются специализации, где идёт углубленное изучение дисциплин, и у студентов старших курсов появляется желание быстрее получить диплом и использовать полученные знания на практике. Низкие результаты на первом курсе получены по мотивам творческой самореализации (5,7%) и увеличивается на четвертом курсе (21,3%), эти показатели говорят о том, что на первом курсе происходит адаптация, студенты знакомятся с преподавателями, друг с другом и боятся проявить себя. Об этом говорят и результаты полученные на первом курсе по коммуникативным мотивам (10,2%), которые увеличиваются на втором курсе (11,9%), третьем (12,3%) и пятом курсе (13,8%).

Далее нами были выделены группы с различным уровнем мотивационной готовности.

В группу с высокой мотивационной готовностью вошли студенты с высокой познавательной мотивацией, личностной и профессиональной самореализацией, с высокой мотивацией достижения успеха.

В группу со средним уровнем мотивационной готовности вошли студенты с не полностью сформированной направленностью на саморазвитие и самосовершенствование, с невыраженной мотивацией достижения успеха.

В группу с низкой мотивационной готовностью вошли студенты с несформированной мотивацией обучения, отсутствует направленность на саморазвитие и самосовершенствование, выражена мотивация избегания неудач.

Далее нами были проверены наличие статистически значимых различий между факторами смысложизненных ориентаций у студентов-психологов с высокой мотивационной готовностью, низкой мотивационной готовностью и со средним уровнем мотивационной готовности.

Для проверки статистической значимости выявленных различий нами применялся t-критерий Стьюдента. Были выявлены статистически значимые различия в группе с высокой мотивационной готовностью и в группе с низкой мотивационной готовностью между показателем «Цель в жизни» $t=3,8$ ($p\geq0,001$). Это говорит о том, что различия статистически значимые. То есть, студенты с высокой мотивационной готовностью имеют цели в жизни, которые

бесплатном доступе и поддерживает русский язык. Учебную версию можно приобрести за 100$, основную за 235$, премиум за 310$. Базовая версия весьма ограничена, но возможность создать карту и экспортировать получившееся изображение есть. Ветви можно изменять, удалять, менять местами. Интересной возможностью Imindmap является возможность демонстрации карты в режиме 3D. Трехмерное изображение позволяет рассмотреть карту в интерактивном режиме.

Сегодня существуют и другие способы графического представления информации. Один из таких способов – инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний [5, с. 7].

Термин «инфографика» появился относительно недавно, а идея передачи информации через рисунок появилось еще в первобытные времена, когда человек создавал наскальные рисунки. Именно наскальные рисунки можно считать первым шагом к появлению инфографики.

В. Лаптев в книге «Изобразительная статистика. Введение в инфографику» подробно описывает историю становления инфографики. Родоначальником инфографики автор называет Уильяма Плейфера, который для лучшего понимания текста визуализировал данные, изобретя четыре различных типа диаграмм. «В 1786 году – линейчатый график и гистограммы, в 1801 году – секторно-круговую и круговую диаграммы в другой работе «Линейная арифметика». Секторно-круговая диаграмма использовалась для того, чтобы облегчить сравнение площади земель, ведь человеку сложно сравнивать неподобные фигуры. Главной особенностью таких диаграмм были ясность и наглядность» [5, с. 20].

Следующий этап становления инфографики связан с именем Флоренс Натингейл – сестрой милосердия. Именно она стала рассылать влиятельным людям статистические данные, касающиеся смерти британских солдат во время Крымской войны. Таким способом Флоренс привлекла внимание властей к проблеме плохих санитарных условий в госпитале. Статистические данные Флоренс были оформлены в диаграммы, которые наглядно показывали, что количество смертей из-за болезней и условий в шесть раз больше чем в бою.

Прорывом в эволюции инфографики стало объединение статистических данных и карт. Данный шаг связан с именем адвоката Адре-Мишель Герри. На карте адвокат отмечал значения преступности того или иного округа. Округа он закрашивал различными оттенками. Темный оттенок говорил о большем количестве совершенных преступлений, светлый о меньшем количестве. Такая карта дала возможность быстрого сравнения данных.

Французский инженер Шарль Жозеф Минар в 1869 году также применил карту для визуализации исторических данных. Карта отображала походы Наполеона на Москву. Поход представлялся широкой полосой, но, по мере потери Наполеоном численности армии, полоса становилась тоньше. На карте были отмечены все даты и места сражений войск Наполеона.

Таким образом, уже к 1869 году люди научились успешно визуализировать информацию и статистические данные. Случился переход от наскальных рисунков к диаграммам и картам. Появились примеры совмещения графиков и карт. Всё это служило большим шагом к созданию современной инфографики.

За прошедшие столетия концепция инфографики не изменилась – с помощью иллюстрации донести ключевую мысль автора до аудитории. Несомненно, существует разница между инфографикой прошлого и инфографикой современности: изменились подходы к созданию, а также изменился объем и качество передаваемой информации. Сама инфографика с течением времени совершенствуется и усложняется.

Инфографика стала популярнейшим способом передачи сложной информации и широко используется в образовании. Изучение, к примеру, иностранных языков уже давно сопровождается инфографикой, и это становится скорее необходимостью, чем прерогативой. Обучающиеся с бо́льшим вниманием воспринимает именно графическую информацию, нежели простой текст. Обделенные иллюстрациями данные не только скучны, но и не всегда доступны для понимания. Применение инфографики в образовании способствует быстрому пониманию и освоению учебного материала, следовательно, повышается качество образовательного процесса в целом.

Как показал собственный опыт использования инфографики в образовательном процессе вуза, данный способ визуализации информации возможно использовать с самыми различными целями (обучающими, развивающими, воспитывающими) на различных этапах образовательного процесса. Образовательный результат, получаемый от студентов, так же разнообразен: это формирование и совершенствование компетенций, развитие креативности и пр. Спектр использования инфографики так же широк: от представления готовой инфографики до совместного создания, причем работа может быть организована индивидуально, в парах, микрогруппах. Возможно обращение к «незаполненной» инфографике и др.

По результатам опроса: «Инфографику в какой форме вы используете на уроках?» (стиль и орфография сохранены), проведенного среди пользователей портала «Образовательной галактики Intel» (участник голосования имел право множественного выбора), плакаты использует около 15% участников, таблицы и рисунки по 16% опрошенных, электронные ресурсы и рисуют мелом на доске по 25% респондентов, диаграммы – около 13% учителей, и лишь 1% поинтересовался «а что такое инфографика?» (данные приведены на странице портала – https://edugalaxy.intel.ru/?showtopic=3101).

Н.С. Власова пишет, что «визуальные модели для представления учебной информации средствами инфографики опираются на абстрактно-логическое мышление, позволяют выявлять существенные связи между элементами знания и переводить вербальную информацию в невербальную (образную), что способствует синтезированию целостной системы элементов знаний, установлению закономерностей и преодолению затруднений при обучении» [3, с. 394].

Использование специальных программных средств позволяет создавать несколько типов инфографики – статичную и динамическую. Статичной называют инфографику без анимационных элементов. Динамическая инфографика содержит анимацию и интерактивные элементы, такие как, многоуровневая навигация, интегрированные фото- и видеоматериалы, звуковое сопровождение и т.п. Динамическая инфографика может существовать только в электронном виде.

В сети представлены десятки сервисов для создания инфографики. Мы рассмотрим наиболее функциональные сервисы по критериям: бесплатность, необходимость регистрации, поддержка русского языка, интуитивно понятный

профессионализации потребности личность находит свой предмет в деятельности и, таким образом, происходит формирование структуры профессиональных мотивов и их осознание. Таким образом, если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к ее дальнейшему преобразованию, что проявляется в установках на качество и производительность, в специфике выполнения деятельности, в ее динамике, напряженности, а в конечном счете — в формировании специфической психологической системы деятельности.

В процессе профессиональной деятельности происходит дальнейшее изменение мотивационной сферы, которое выражается в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов, в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов, в изменении структуры мотивов [3].

На всем пути профессионализации наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере. Критическими моментами в генезисе мотивации являются принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности. В свою очередь объективные возможности удовлетворения потребностей личности, содержащиеся в деятельности, приобретают индивидуальный характер.

В проведенном нами исследования мы рассмотрели динамику мотивационной готовности по всей выборке студентов-психологов в целом, затем рассмотрели динамику мотивационной готовностью с первого по пятый курс. Затем, проанализировали данные по смысложизненным ориентациям студентов-психологов, изучили особенности мотивационной готовности студентов с различными смысложизненными ориентациями.

Рассмотрим полученные результаты изучения мотивационной готовности студентов психологов в целом по всей выборке. Анализ данных показал, что мотивационная готовность по всей выборки в целом низкая, доминирует готовность самосовершенствоваться. Это говорит о том, что студенты-психологи стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию имеющихся качеств. Происходит выработка такого идеала, с которым происходит соотнесении своих целей, поступков, действий. Профессиональная мотивация, доминирует над учебно-познавательной мотивацией, что свидетельствует о том, что студенты факультета психологии не нацелены на получение знаний, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности, они не идентифицируют себя с профессией. Так же высокие результаты получены по шкале социальной мотивации, то есть студенты получают высшее образование, потому что в наше время это поддерживается обществом.

Происходит изменение готовности к саморазвитию от первого к пятому курсу. Если на первом курсе доминирует готовность познавать себя (48%), то на пятом курсе доминирует готовность самосовершенствоваться (52%). Возможно, это связано с тем, что первый курс стремится узнать больше о себе, о своих возможностях, индивидуальных особенностях, о своем характере и темпераменте, такие студенты более самокритичны, они хотят знать свои положительные и отрицательные стороны и желают меняться. На четвертом курсе снижается стремление к самопознанию. Возможно, это связано с тем, что в программу обучения включена такая дисциплина как психодиагностика, изучение которой позволило студентам познать себя, поэтому доминирует готовность самосовершенствоваться. На пятом курсе нет четко выраженного доминирования по шкалам, то есть для студентов важно и познавать себя и

мотивационной тенденции, ориентирующей человека на созидание. На стадии завершения профессиональной деятельности, ухода из профессии может наблюдаться либо мотивация к самореализации личности в новых формах деятельности – наставничестве, мемуарах, либо возникает защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление профессиональным интересам молодежи, регресс. Иными словами, на отдельных стадиях профессионализации происходит то или иное изменение состава мотивации, структуры мотивационной сферы, изменяется «вес», доминирование отдельных побуждений. На фоне описанной достаточно типичной картины возможны самые разнообразные индивидуальные варианты [2].

Любая профессиональная деятельность предстает перед студентом в форме нормативно-одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек "распредмечивает" нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности. Внутренней, стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мотивы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической системы деятельности [1].

Принципиальным этапом освоения деятельности является ее принятие человеком. Решение об этом определяется тем, насколько представление человека о профессии соответствует его потребностям. Человек, выбирая профессию, как бы "проецирует" свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей. Чем "богаче" потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда. Только человек с широкими жизненными интересами, с "богатыми" потребностями способен на вдохновенный, творческий труд и высокую общественную активность [2].

В процессе освоения профессии, согласно позиции А.К. Марковой в ходе обучения и трудовой деятельности происходят развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов. Рассмотрим отмеченные процессы несколько подробнее.

Вполне естественно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на профессиональную деятельность. В труде и через труд человек удовлетворяет только часть своих потребностей. Но даже эта часть потребностей, которая удовлетворяется в деятельности, претерпевает определенную трансформацию в плане конкретных условий и формы их удовлетворения. Поэтому процесс формирования мотивов трудовой деятельности, продолжая мотивационный процесс принятия профессии, заключается прежде всего в дальнейшем раскрытии возможностей профессии по удовлетворению потребностей работника в конкретных формах. В ходе

интерфейс, количество предложенных инструментов.

Очень популярным в настоящее время является сервис Creatly.com. Свою популярность данный сервис получил благодаря возможности пользоваться основными функциями сервиса бесплатно и без регистрации. Стоимость пакета Creatly.com за год использования на одну персону составляет всего 49$ в год, стоимость командного пакета (до 10 человек) составляет 449$. Если Вы используете Creatly в образовательных целях, то все его продуты можно приобрести со скидкой 50 %. Сервис поддерживает русский язык. Интерфейс данного сервиса очень прост. Основные возможности – использование готовых шаблонов, а также фигур, иконок, стрелок и т.д. Для импорта изображения регистрация обязательна.

Easel.ly – сервис, который отличается простой и удобством использования. Данный сервис англоязычен, но это не мешает им пользоваться без знания языка – каждая кнопка сопровождается изображением, по которому понятно предназначение той или иной кнопки. Создавать инфографику и скачивать получившееся изображение можно без регистрации. Сервис предлагает достаточно широкий выбор шаблонов, которые можно использовать, но относительно небольшой выбор графиков и диаграмм. Создавать инфографику в Easel.ly можно бесплатно, но для пользования огромным количеством оригинальных иконок нужно будет платить 3 $ за месяц.

Еще один сервис популярный сервис для создания инфографики – Venngage.com. Пользоваться бесплатной версией можно только после того, как пройдена обязательная процедура регистрации или авторизации. Бесплатная версия имеет ограниченные возможности и не позволяет экспортировать получившиеся изображения. Версия «Премиум» предоставляет для работы огромное количество шаблонов. Плата за такую версию составляет 19$ в месяц, 49$ за квартал или 190$ за год. Версия «Премиум» позволяет не только пользоваться новыми шаблонами, но и строить 3D-графики, пользоваться картами стран для создания своей инфографики, создавать интересные диаграммы. Сервис англоязычен. Разобраться в интерфейсе Venngage достаточно просто.

Для создания качественной инфографики существуют определенные правила. Приветствуется использование элементов заданной тематики. К примеру, если тема инфографики касается бизнеса – рекомендуется использовать графики, проценты и т. п. Как правило, инфографика имеет один главный элемент, с которым далее связаны стилистически схожие компоненты. Важный критерий – простота оформления. Использование лишних элементов не сделает инфографику нагляднее и понятнее. Не нужно нагружать изображение широким спектром цветовых вариаций. Шрифт, фон, цвет, подобранные элементы – все должно быть гармонично. Рекомендуется использовать интуитивно понятные символы, которые будут способствовать облегчению восприятия и понимания.

Сравним рассмотренные способы визуализации по следующим критериям: простота создания, цель использования, применение на уровне образования (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ способов визуализации

Критерии сравнения	**Блок-схема**	**Интеллект-карта**	**Инфографика**
Простота создания	легкость оперирования значениями фигур; простота создания алгоритма; не требует кропотливой прорисовки объектов и использование большого количества разных цветов	структурирование большого объема информации; возможность использования нескольких цветов и графических элементов для наглядности	представление большого объема информации, связей, числовых данных и знаний; использование стилистически схожих инструментов и разных цветов
Цель использования (технологическая)	визуализация алгоритма последовательных действий	визуализация ассоциативных связей	визуализация данных и сложной для восприятия информации
Применение в образовании	от начальных классов до самостоятельной профессиональной деятельности обучение, преподавание, самообразование	от начальных классов до самостоятельной профессиональной деятельности обучение, преподавание, самообразование, самоопределение	от начальных классов до самостоятельной профессиональной деятельности обучение, преподавание, самообразование, самоопределение, неформальное обучение

Анализируя таблицу можно сделать вывод о том, что выбор способа визуализации остается за преподавателем. Именно он решает что выбрать, с какой образовательной целью и как использовать их в образовательном процессе. Каждый способ визуализации отличается технологической целью использования: цель блок-схемы – это визуализация алгоритма последовательных действий, цель интеллект-карты – визуализация ассоциативных связей, цель инфографики – визуализация данных и сложной для восприятия, объемной информации. Современные способы визуализации информации представляют широкое поле использования.

В настоящее время существует два подхода к составлению блок-схем, интеллект-карт и инфографики – традиционный и с использованием программных средств. Суть традиционного подхода состоит в том, что человек рисует своей рукой на листе бумаги. Использование программных средств подразумевает применение специально разработанной программы. Каждый

Современная реальная жизнь показывает, что наибольшего успеха в профессиональной деятельности добиваются выпускники ВУЗов, которые проявляли активность, инициативность, которые реализовывали себя в общественной, культурной и других видах деятельности. Учебная деятельность – лишь одна из них. Можно констатировать, что оценка качества подготовки выпускника по его знаниям и умениям, демонстрируемым на текущих и итоговых экзаменах, не всегда адекватно характеризует действительный уровень их готовности к успешной профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Профессиональная готовность студента способствует ему успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранить самоконтроль и эффективно ориентироваться при появлении производственных задач, помогает работнику быстро адаптироваться к условиям труда и дальнейшему профессиональному совершенствованию. Профессиональная готовность студента включает в себя мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых установок и мотивов. Она может характеризовать возможности студента решать в условиях обучения задачи, близкие к реальным условиям профессиональной деятельности, а после окончания учебного заведения успешно включаться в работу по специальности.

В современной литературе, на сегодняшний день, существуют различные определения понятия готовности, в частности К.К. Платонов и Л.И. Захаров понимали под психологической готовностью психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве. Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники.

В нашей работе, под психологической готовностью к профессиональной деятельности, мы будем понимать степень сформированности в личности студента мотивационно-целевой структуры позволяющей субъекту эффективно осуществлять практическую деятельность.

Изложение основного материала статьи. На разных стадиях профессионализации происходят изменения в мотивационной сфере профессиональной деятельности. Так, на стадии выбора профессии складывается интерес к содержанию будущей профессии, понимание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. На стадии практического овладения профессии углубляется адаптация, происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, упрочиваются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации личности в труде, а также возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия. На стадии расцвета (акме) профессиональной деятельности укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии как поиск все новых смыслов профессии для себя, упрочивается преобладание конструктивной

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук Ланских Марина Васильевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Надежда Степановна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности. Ее структуру образовывают три взаимосвязанных компонента: ценностно-смысловой блок, блок профессиональной направленности и учебно-профессиональной мотивации.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деяетельности, мотивация, профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers the motivational readiness of students-psychologists to professional activity. Her structure constitute three interrelated components: value-semantic unit, a professional orientation, educational and professional motivation.

Keywords: psychological readiness for professional deyaetelnosti, motivation, professional activity.

Введение. Современное общество, производство, рынок товаров, услуг и труда отличаются высокой степенью динамизма, неопределенности, быстрыми темпами перемен. Динамизм и неопределенность становятся характеристиками всех сторон нашей жизни, проявляются на всех уровнях – глобальном, региональном, социальном, индивидуальном. Эти принципиально новые условия выдвигают иные требования к подготовке специалистов на всех уровнях профессионального образования. Новое качество образования сегодня - это образование, отвечающее требованиям международных стандартов качества, удовлетворяющее запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства, производства.

Изучение психологической готовности к профессиональной деятельности является одним из актуальных вопросов нашего времени. Связанно это в первую очередь с изменением к требованиям подготовки специалиста высшими и средне-специальными учебными учреждениями в контексте социально-экономических и культуральных преобразований в жизни российского общества.

Готовность к профессиональной деятельности позволит специалисту успешно пройти процесс адаптации к профессиональной деятельности. Выходя из ВУЗа человек готов к осуществлению деятельности, но встает вопрос о том, насколько выпускник готов к осуществлению этой деятельности.

подход имеет как плюсы, так и минусы.

Традиционный способ позволяет создателю фантазировать и рисовать всё, что он считает нужным. Однако такое изображение сложно скорректировать – внести изменения в структуру, поменять местами ветки, добавить большое количество элементов и др. В конечном итоге значительные изменения потребуют «чистового варианта», а, следовательно, на перерисовку работу придется затратить еще какое-то количество драгоценного времени. Визуализацию, созданную традиционным способом, неудобно перемещать и хранить – бумага имеет свойство мяться, пачкаться и т.д.

Использование программных средств отличается от традиционного способа создания удобством хранения. Блок-схема, интеллект-карта и инфографика, созданные с помощью программы, могут храниться на электронном носителе, который удобно носить с собой. Их можно легко изменить, при этом они не потеряют опрятный внешний вид. Главный минус такого подхода – заданная шаблонность. Автор ограничен в возможности визуального выражения своих мыслей. Он пользуется только теми инструментами, которые представлены программой, в которой он работает.

Выводы. В современном мире существует необходимость визуализации информации. Существует огромное количество сервисов, позволяющих облегчить и ускорить данный процесс. Мы рассмотрели лишь три способа визуализации информации – блок-схема, интеллект-карта и инфографика.

Литература:

1. Бершадский М.Е. О методе интеллект-карт [Электронный ресурс]. URL: http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32 (дата обращения: 28.02.2016)
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / Т. Бьюзен. – Минск: ООО «Попурри», 2003. – 320 с.
3. Власова, Н. С. Значение инфографики как средства визуализации учебной информации / Н. С. Власова // Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. 11-14 марта 2014 г. – Екатеринбург, 2014. – С. 392-395.
4. Грушевский С.П., Шмалько С.П. Дидактические возможности использования блок-схем в преподавании вузовской математики // Образовательные технологии. – 2012. – №3. – С. 105-107.
5. Лаптев, В.В. Изобразительная статистика // Введение в инфографику: монография. – М.: Эйдос, 2012. – 180 с.
6. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь: Словарь соврем. экон. науки /Л. И. Лопатников; Под ред. Г. Б. Клейнера; Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Дело, 2003. — 519 с.
7. Мюллер Х. Составление ментальных карт. / Х. Мюллер. – Метод генерации и структурирования идей. – М.: Омега-Л, 2007. – 128 с.
8. Пароджанов В. Д. Учись писать, читать и понимать алгоритмы. Алгоритмы для правильного мышления. Основы алгоритмизации. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 520 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат юридических наук, начальник кафедры
государственно – правовых дисциплин Бобров Артем Михайлович
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь);
курсант Садыкова Регина Айдаровна
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ В ОРГАНАХ И УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В научной статье рассматриваются вопросы правового регулирования прохождения государственной службы в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, обозначаются некоторые проблемы, большинство которых предлагается разрешить путем принятия федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации».

Ключевые слова: государственная служба, уголовно-исполнительная система, федеральный закон.

Annotation. This article examines the problem of the legal regulation of service of the penal system of the Russian Federation, identify some problems, most of which is proposed to resolve through the adoption of the federal law «On public service in the penal system of the Russian Federation».

Keywords: public service, the penitentiary system, federal law.

Введение. Вопросы по реализации задач, возложенных на Федеральную службу исполнения наказаний (далее – ФСИН России), ее учреждения и органы давно вышли за рамки узковедомственной проблемы и вынесены на общегосударственный и международный уровни. [1]

Решение поставленных перед уголовно-исполнительной системой (далее – УИС) задач непосредственно осуществляют ее сотрудники, представляющие собой социальную группу, состоящую из индивидуальных субъектов права, которые наделены правовым статусом.

Исследовательский интерес к вопросам совершенствования правовой регламентации прохождения службы в УИС возник в связи с вступлением России в Совет Европы и передачей органов и учреждений уголовно-исполнительной системы Российской Федерации из Министерства внутренних дел Российской Федерации в ведение Министерства юстиции Российской Федерации на основании указов Президента Российской Федерации [2], а затем создания Федеральной службы исполнения наказаний, формированием единой системы государственной службы и статуса государственного служащего, которым в ближайшем будущем, возможно, будут обладать сотрудники УИС.

Произошедшие преобразования принесли как положительные, так и отрицательные результаты. Обнаружился целый ряд проблемных вопросов, связанных неурегулированностью вопросов прохождения государственной службы в УИС России, ее учреждениях и органах; начавшимся переводом отдельных категорий сотрудников УИС в гражданские служащие [3];

[5, с. 311 – 321]; методика «Диагностика межличностных отношений» (В. Шутца, адаптация А. А. Рукавишникова) [7, с. 167 – 172].

Для изучения *личностного компонента* социальной компетентности в четвертом блоке использовались следующие опросники: «Пятифакторный опросник Мак Края - Коста «Большая пятерка», версия 5 PFQ Х. Теуйн (адаптирована О. Б. Хромовым) [8]; методика «Определения социальной креативности личности» [7, с. 64 – 65.]; методика «Диагностика социально – психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда)» [7, с. 193 – 197].

Для исследования организационных факторов, которые влияют на становление социальной компетентности госслужащих использованы такие методики: а) для исследования особенностей организационного развития – опросник «Как развивается Ваша организация»? В. Зигерта, Л. Ланга [1, с. 196 – 208]; б) для исследования особенностей организационной культуры – опросник «Определения типа организационной культуры» (Ч. Хенди); в) для исследования структурно – организационных факторов и социально – демографических факторов – «анкета – паспортичка» и др.

Выводы. Таким образом, представленный диагностический инструментарий даёт возможность продиагностировать параметры социальной компетентности, а также обнаружить уровень, факторы и психологические условия развития социальной компетентности государственных служащих.

Литература:

1. Карамушка Л. М. Дизайн исследования и диагностический инструментарий для изучения психологических особенностей организационного развития / Л. М. Карамушка // Актуальные проблемы психологии. Т. 1: Организационная психология. Экономическая психология. Социальная психология: зб. науч трудов Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины / за редакцией С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. - К.: Науч. мир, 2009. – Ч. 24. – С.196 – 208).

2. Методика «Q – сортировка» / В.Стефенсон // Психологические тесты; под ред. А. А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. С.65 – 69.

3. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С.23 – 43.

4. Практическая психодиагностика. Методы и тесты: учеб. пособ. / ред. сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ»,1998. — С.641 — 648.

5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков]. – СПб.: Речь, 2001. – С. 311 – 321.

6. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под редакцией А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 640 с.

7. Фетискин Н.П. / [Н. П. Фетискин, В. В.Козлов, Г. М. Мануйлов] // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. – С.193 – 197.

8. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского госуниверситета, 2000. — 23 с.

9. Handy C. Gods of management: The Changing Work of Organizations. – Oxford University Press, 1996.

специалисту больше всего оптимально организовать процесс освоения новой профессиональной информации, существенно снизив расходы времени и сил, укрепив уверенность в себе. Изучение психологических закономерностей жизнедеятельности коллектива, понимания особенностей этапов его развития позволит конструктивно разрешать конфликты и улучшить микроклимат.

Наличие у сотрудников госадминистрации достаточно высокого уровня социальной компетентности практически выражается в том, что они:

- в полной мере осознают собственные индивидуальные особенности, которые проявляются в деятельности и общении;
- знают индивидуально - психологические особенности людей, то есть правильно оценивают их намерения, настроение и качества личности;
- имеют ясное представление о тех внутренних барьерах, которые мешают им адекватно воспринимать и оценивать себя и людей;
- умеют выбирать относительно каждого партнера стиль общения с учетом его индивидуальных особенностей;
- владеют навыками самопознания, саморегуляции и самоконтроля.

Иными словами можно сказать, что социальная компетентность персонала организации состоит из адекватного восприятия и оценки самих себя, объектов профессионального интереса, своих коллег и руководства.

Более того, основой нашего исследования является предположение о том, что уровень развития социальной компетентности сотрудников госадминистрации существенно влияет на особенности их профессиональной деятельности и межличностных отношений, при этом формирования социальной компетентности как стратегической линии взаимодействия, которое обеспечивает овладение социальной ситуацией возможно в результате учета системы социально - психологических факторов.

В святи с этим, исходной позицией для решения проблемы диагностирования социальной компетентности государственных служащих является системно – деятельностного подхода, в соответствии с которым *структура социальной компетентности госслужащих* должна включать в себя основные компоненты: «когнитивный», «мотивационно - ценностный», «операциональный», «личностный», для диагностики которых нами использован *комплекс методик «Социальная компетентность персонала госадминистраций» (*О.Ф.Король), включающий *пять блоков*.

Первый блок включает специально разработанную анкету «Основные проявления социальной компетентности персонала госадминистраций» (О.Ф.Король), предназначенную для изучения *когнитивного компонента* социальной компетентности и определения индикаторов социальной компетентности госслужащих.

Второй блок, направленный на изучение *мотивационного компонента* социальной компетентности, включает опросники: «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Е. Мильмана) [3, с. 23 – 43]; «Диагностика социально – психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере» (О. Ф. Потёмкиной) [4, с. 641 – 648.]; «Рейтинг ценностный - потребностных ориентаций персонала» (Л. Г. Лаптева) [6, с. 347 – 349].

Третий блок составили методики для изучения *операционного компонента* социальной компетентности: «Методика «Q – сортировки» (В. Стефенсона) [2, с.65 – 69.]; «Стратегии и модели поведения преодоления» (С. Хобфолл)

несовершенством в правовом регулировании обязанностей и прав сотрудника УИС в сфере государственного управления, например, по охране общественного порядка, обеспечению общественной безопасности, участию в обеспечении режима чрезвычайного положения.

Приведенные выше обстоятельства, а также отсутствие законодательного оформления службы в УИС, в своей совокупности обусловливают актуальность рассматриваемой темы, необходимость проведения научного исследования.

Цели и задачи статьи. На основе изучения законодательства, регламентирующего порядок прохождения государственной службы в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации, сформулировать предложения по его совершенствованию. Задачами научной статьи являются анализ правовой основы службы в УИС, обозначение некоторых проблем и разработка аргументированных предложения по совершенствованию законодательства, регулирующего порядок прохождения службы УИС.

Изложение основного материала статьи. Согласно действовавшей до 1 января 2016 г. редакции ч. 1 ст. 2 Федерального закона РФ «О системе государственной службы» от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ [4] в Российской Федерации было установлено три вида государственной службы:

- государственная гражданская служба;
- военная служба;
- правоохранительная служба.

В этой связи в теории административного права долгое время оставался нерешенным вопрос, к какому виду государственной службы отнести, например, службу в УИС. Кроме того, в 2011 г. принимается Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [5], который относит службу в органах внутренних дел к государственной службе, но к какому именно ее виду – не указывает.

В связи с этим для многих специалистов стало очевидным необходимость внесения изменений в Федеральном законе «О системе государственной службы Российской Федерации» в части уточнения видов государственной службы РФ, предусмотрев открытый перечень видов государственной службы Российской Федерации. В частности, в статье 2 Федерального закона «О системе государственной службы Российской Федерации» в п. 1 словосочетание «правоохранительная служба» должно было заменено словами «иные виды службы».

Несмотря на прямое предписание указанного закона принять в дальнейшем самостоятельные законы о каждом из данных трех видов государственной службы, федеральный закон «о правоохранительной службе» так и не был принят. В связи с принятием Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части уточнения видов государственной службы и признании утратившей силу части 19 статьи 323 Федерального закона «О таможенном регулировании в Российской Федерации» [6] в двенадцатилетнем процессе принятия этого закона поставлена окончательная точка. Было принято решение вместо правоохранительной службы закрепить понятие «государственная служба иных видов». Таким образом, законодатель выбрал путь правового регулирования государственной службы в правоохранительных органах путем

принятия отдельного федерального закона под каждое ведомство.

Исходя из разделения органов власти по вертикали, службу в органах власти России можно разделить на государственную федеральную службу, государственную службу в органах власти субъектов федерации и муниципальную службу.

Государственная служба в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации – это разновидность государственной федеральной службы в правоохранительных органах, которая осуществляется на основе специального нормативно-правового регулирования и представляет собой профессиональную служебную деятельность на должностях Федеральной службы исполнения наказаний России с присвоение специального звания [7].

В связи с административными преобразованиями, возникла и существует ситуация, когда практика шагнула впереди теории и правовой регламентации, а в результате государственно-служебные отношения в УИС сегодня не итог размышлений, дискуссий, а юридический факт.

Отсутствие прямого законодательного регулирования государственно-служебных отношений в уголовно-исполнительной системе, закрепления на законодательном уровне правового статуса сотрудников уголовно-исполнительной системы неизбежно сказывается на формировании квалифицированного кадрового состава, функционировании и развитии ФСИН России [8]. В соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года одним из основных направлений развития уголовно-исполнительной системы в рамках кадрового обеспечения и социального статуса сотрудника уголовно-исполнительной системы является «обеспечение высокого социального статуса и престижа труда работника уголовно-исполнительной системы, законодательное определение системы социальных гарантий, в том числе выделения жилья работникам уголовно-исполнительной системы и членам их семей…» [9]. Обеспечить реализацию указанных направлений можно будет только путем принятия Федерального закона «О государственной службе в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», наличие которого в российском законодательстве ожидается уже 18 лет.

Работа по принятию данного закона началась сразу после выведения сотрудников органов и учреждений уголовно-исполнительной системы из состава органов внутренних дел. 20 апреля 1999 г. депутатами Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации С.Н. Абельцевым и В.И. Илюхиным был внесен проект Федерального закона № 99041910-2 «О службе в уголовно-исполнительной системе Министерства юстиции Российской Федерации». 2 июня 2000 г. данный законопроект принят Государственной Думой Федерального Собрания в I чтении [10]. 14 декабря 2000 г. рассматриваемый законопроект принимается во II чтении с новым названием «О службе в учреждениях и органах уголовно - исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации». 20 декабря 2000 г. в окончательной редакции принимается Федеральный закон «О службе в учреждениях и органах уголовно - исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации». 31 декабря 2001 г. данный Федеральный

компетентности отличаются в основном *педагогической редукцией* и не включают в контур исследования всю сложность, многомерность и неоднозначность ее трактовки. Компетентностный подход к процессу и результату государственного управления позволяет уточнить не только приоритетные направления в модернизации организационной структуры государственной службы, создать новые модели общественного управления, но и обнаружить психологические факторы повышения эффективности реформирования госслужбы в системе государственного управления.

Таким образом, на большинстве уровней научного исследования остается не решенной проблема изучения содержания и форм проявления социальной компетентности, как фактора в функционировании системы государственной службы.

Наша позиция при изучении данного феномена основывается на том, что социальная компетентность предполагает определенный объем знаний и уровень сформированности умений и навыков, которые позволяют личности адекватно ориентироваться в разных ситуациях общения, объективно оценивать себя и людей, осуществлять самоанализ и самоконтроль, прогнозировать поведение других, формировать необходимые отношения и успешно влиять на них, исходя из сформированных условий. Из этого следует, что социальная компетентность являет собой сложную по форме и содержанию структуру, которая состоит из нескольких взаимозависимых подструктур:

- социально – перцептивная компетентность, которая проявляется в психологическом портретировании. Ее основу представляют психологические знания о личностных и характерологических детерминантах и индикаторах, которые проявляются в деятельности, поведении, отношениях и общении. По существу — точности восприятия самого себя, других людей и общностей;
- коммуникативная компетентность, которая допускает обладание сложными коммуникативными навыками, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знания культурных норм и ограничений в общении, ориентация в коммуникативных средствах, свойственных данной профессии;
- социально - психологическая компетентность, которая выступает как система структурированных знаний о закономерностях поведения, деятельности, общения и отношений человека;
- аутопсихологическая компетентность как система знаний, что позволяет осуществлять самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, которая обеспечивает самоэффективность;
- компетентность влияния как система знаний о методах осуществления влияния на людей.

Все подструктуры взаимозависимы, и потому развитие психологических свойств и характеристик одной подструктуры неминуемо приводит к изменениям в другой. Например, освоение новых эффективных приемов делового общения может повлиять на рефлексивность человека и восприятие его окружающими людьми, что в свою очередь обозначится и в отношениях в коллективе: снизится уровень тревоги, конфликтности, повысится производительность деятельности каждого сотрудника. Знание индивидуальных особенностей познавательной деятельности поможет

социальным субъектам (отношение к себе, к людям, к условиям профессиональной деятельности). Данные критерии, на наш взгляд, выступают в качестве меры полноты и точности определения социальных качеств сотрудников государственной службы, общим признаком их гармонического взаимодействия с социальными субъектами.

Отметим, что социальная компетентность, как сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие определяется в трудах отечественных и зарубежных исследователей с помощью разных дефиниций. Описание содержания этого понятия имеет нестрогий характер и отличается по объему, составу, семантической и логической структуре. В частности, изучались особенности коммуникативной компетентности (Г. Андреева, А.Корсаковский, М. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А. Хараш, П. Шихарев, А. Юревич); механизмы социальной перцепции, которые обусловливают эффективность взаимодействия людей (В. Агеев, Г. Андреева, А. Бодалев, И.Кон, Б. Парыгин, Т. Хайдер, В. Ядов); проблемы повышения точности межличностного восприятия, развития социальной перцепции в коммуникативном процессе (А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девис, А.Донцов, Г. Келли, Дж. Кемпбелл, Р. Кричевский, Л. Лабунская, К. Левин, Л.Петровская, З. Фрейд); особенности социально – коммуникативной компетентности, межличностного восприятия в разных сферах жизнедеятельности и общения человека (В. Агеев, Г. Андреева, Т. Базаров, А.Бодалев, Л. Гозман, Э. Зеер, И. Зимняя, Я. Коломинский, Р. Кричевский, Н.Куницина, А. Свенцицкий).

Вместе с тем, остается ощутимым отсутствие интеграции накопленного опыта исследования социальной компетентности в моделях и практике управления социальными системами.

В филофско – методологическом плане источник сложности изучения проблемы связан с недостаточной разработанностью научного метода исследования онтологии социальной компетентности, дифференциацией базовых концептов и определением соотношений и взаимодействий базовых понятий.

На теоретико – методологическом уровне изучение социальной компетентности сталкивается с поливариантным толкованием. Существующая контекстуальная разнородность содержания понятия «социальная компетентность» естественна и логична, но она не позволяет продуктивно использовать достижения разных научных подходов в рамках одного проблемного поля и, что особенно важно, препятствует дальнейшему развитию теоретических представлений по данному вопросу. Путь к выработке единственного теоретического контекста лежит, с одной стороны, через системный анализ имеющихся в науке подходов, а, с другой, – через углубленную теоретическую разработку проблемы.

В научно – методическом плане проблема усложняется недостаточной изученностью феноменологии социальной компетентности группового субъекта, в том числе и в сфере государственного управления, а также основы его измерения. Это побуждает к поиску новой схемы экспериментального исследования особенностей социальной компетентности субъектов государственного управления.

В исследовательско – прикладном плане сложность проблемы заключается в том, что большинство попыток изучения социальной

закон был одобрен Советом Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. Однако 15 февраля 2001 г. Президент Российской Федерации отклоняет принятый и одобренный Федеральный закон.

Стоит отметить, что Министерством Юстиции РФ в дальнейшем предпринимались неоднократные попытки разработки нового проекта закона. Последняя из них была и в 2013 г., однако проект Федерального закона, неоднократно обсуждаемый юридическим сообществом, так и не внесен на рассмотрение в Государственную Думу Федерального Собрания РФ.

Проведенный анализ последнего проекта федерального закона «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации» [11] позволил выявить ряд неточностей и сформулировать предложения по изменению норм данного проекта.

В связи с принятием Федерального закона от 13 июля 2015 г. № 262-ФЗ, рассмотренного уже выше, считаем необходимым уточнить название проекта Федерального закона, дополнив его перед словом «службе» - «государственной». В таком случае название проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» будет соответствовать изменениям в Федеральном законе от 27 мая 2003 года № 58-ФЗ «О системе государственной службы» и подчеркивать публичный государственно-властный характер деятельности в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы. Кроме того ранее, заключением правового управления аппарата Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации от 16 июля 1999 г., уже отмечалось, что сотрудники не могут служить в «системе». В Уголовно-исполнительном кодексе Российской Федерации, являющемся базовым законодательным актом по этому вопросу, речь идет об органах исполнения наказания, определен порядок их деятельности, права и функции (статьи 1, 54, 55, 56, 84, 101, 141 и др.). В связи с этим название законопроекта и его содержание в этой части следует привести в соответствие с Уголовно-исполнительным кодексом Российской Федерации» и государственная служба должна осуществляться в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы.

В целях унификации законодательства о государственной службе Российской Федерации и обеспечения взаимосвязи разных видов государственной службы в п.2 ч. 1 ст. 11 проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» и далее по тексту вместо слов «должностной инструкции» необходимо установить «должностным регламентом». Кроме того ст. 29, посвященной как раз должностной инструкции, необходимо изложить в новой редакции обеспечив взаимосвязь с Федеральным законом от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», а также с Федеральным законом от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ « О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Также предлагается ч. 1 ст. 14 (Ограничения, обязанности и запреты, связанные со службой в уголовно-исполнительной системе) проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» дополнить новыми ограничениями:

«признания его не прошедшим военную службу по призыву, не имея на то законных оснований, в соответствии с заключением призывной комиссии (за

исключением граждан, прошедших военную службу по контракту)».

«в течение года, предшествующему поступлению на государственную службу в уголовно-исполнительную систему привлекался к административной ответственности за нарушения общественного порядка, общественной безопасности и порядка управления, за правонарушения, посягающие на права и здоровье граждан, перечень которых установлен федеральным органом исполнительной власти осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере исполнения уголовных».

Кроме того, представляется возможным, дополнить ч. 1 ст. 14 проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» следующим ограничением: «если ранее к нему применялось административное наказание в виде дисквалификации».

Также представляется возможным, дополнить ч. 1 ст. 14 проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» следующим ограничением: «привлекался в течение двух лет, предшествующих поступлению на государственную службу в уголовно-исполнительную систему, к дисциплинарной ответственности за несоблюдение ограничений, нарушение запретов и неисполнение обязанностей, направленных на профилактику коррупции. В случае освобождения от дисциплинарной ответственности по малозначительности коррупционного проступка ограничений для поступления на государственную службу в уголовно-исполнительную систему не имеется».

Учитывая специфику деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы Российской Федерации и их повышенную юридическую ответственность в связи с необходимостью применять меры государственного принуждения, а также невозможность получения профессионального образования в 18 лет, предлагается в ч. 1 ст. 17 проекта Федерального закона «О государственной службе в уголовно-исполнительной системе» повысить минимальный возраст для поступления на государственную службу в уголовно-исполнительную систему Российской Федерации до 21 года (за исключением образовательных учреждений ФСИН России). Это правило, например, первоначально действовало в отношении граждан, поступающих на правоохранительную службу в органы по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ. Также оно действует для кандидатов на государственную гражданскую службу судебных приставов.

Выводы. Анализ теоретического, правового и практического материалов показал, что возможны три пути развития службы в УИС как государственной службы.

Первый путь, связан с принятием федерального закона о правоохранительной службе и предусмотрением данного вида государственной службы в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы. Однако уже понятно, что законодателем выбран иной путь.

Второй путь состоит в принятии самостоятельного закона «О государственной службе в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системе Российской Федерации», в котором служба в уголовно-исполнительной системе будет установлена как федеральная государственная служба. При реализации данного направления необходимо учесть изменения предложенные в данной статье.

В научных подходах к изучению данного феномена рассматриваются различные аспекты, дающие представление о социальной компетентности личности: социализация личности (Т.Алексеенко, А.Капская, И.Кон, А.Мудрик, А.Сиротенко); социальное становление личности (К. Абульханова-Славская, О.Карпенко, Е.Никулина); социальная идентичность (Н.Иванова, Ю.Тюменева, Э.Эриксон); социальная адаптация (А.Литовченко, Т.Ушакова); социальная уверенность и самостоятельность (М.Безруких, Д.Егоров); социальная активность (З.Кенесарина, А.Киричук, Н.Михайленко, Н.Пономарчук); ответственность (И.Дементьева, Т.Шишова, В.Радул); самоопределение (И.Зверева, А.Мудрик. А.Щербинина); саморегуляция (А. Литко, А. Ядов); ценностные ориентации (К.Кручина, В.ЗИльберман, В. Костив).

Не утрачен интерес и к некоторым аспектам моделирования компетентностей и компетенций в роботах Дж. Равена, С. Уиддетта, С. Холлифорд, О.В.Дабагяна, Н. Ш. Магомед - Еминова, И. А. Зимней, Е. О. Лодатко, О.П.Денисовой, А. Н. Ярыгина и др.

Уместно напомнить и о разработках системного подхода к сложным социальным системам, - теории системной динамики описываются в роботах Т.Нейлора, Дж. Форрестера, Р.Шеннона, П. Фишвика (PA Fishwick) Дж. Стермана (J.Sterman), И.В.Прангишвили, В. А. Путилова и др.

Принятие компетентностного подхода как одного из основных относительно профессиональной деятельности государственных служащих высвечивает ряд проблем, которые усложняют практическую реализацию этого подхода. Более дискуссионными, на наш взгляд, являются представления о дефинициях понятий «компетентность» и «компетенции», о структуре социальной компетентности сотрудников системы государственного управления, об уровнях и дескрипторах универсальной модели социальной компетентности государственных служащих. Последнее обстоятельство ставит перед нами исследовательскую задачу создания диагностического иструментария, ориентированного на преодоление ситуаций категоричности выводов и выявление сущностных характеристик концептуальной модели социальной компетентности гсслужащих с использрванием соответствующих психометричеких процедур.

Формулировка цели статьи. Целью публикации является представление комплекса методик с иными, в отличие от традиционных, заданными качественными критериями для изучения особенностей развития социальной компетентности государственных служащих.

Изложение основного статьи. Успешность деятельности государственного служащего зависит от ряда факторов, которые как взаимозависимые подструктуры представляют больше сложную по форме и по содержанию структуру – *социальную компетентность*. Данный феномен включает как общие, так и частные показатели. К общему можно отнести профессионализм, мастерство и креативность в профессиональной деятельности, мотивационно – целевую направленность, когнитивный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты в структуре психики, способность учитывать реальные условия и действовать согласно им. К частным – способность системного отражения социальных субъектов и взаимосвязей между ними, адекватность моделирования социально – перцептивной сущности социальных субъектов, объективность отношений к

подростками с задержкой психического развития: автореф. дис… канд. психол. наук. Н.Новгород, 2004. – 26 с.

10. Россова Ю.И. «Новая педагогика» В.П. Вахтерова: личность ребенка как высшая ценность // Приволжский научный вестник. 2014. № 8-2 (36). С. 105-107.

Психология

УДК 316.61

кандидат психологических нук, доцент Король Ольга Феликсовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Аннотация: Статья посвящена комплексному исследованию проблем диагностики социальной компетентности государственных служащих. Проанализированы и обобщены исследования факторов продуктивного развития социальной компетентности и профессионализма сотрудников системы государственной службы. На основе системно – деятельностного подхода обоснована авторская позиция относительно изучения феноменологии социальной компетентности государственных служащих. Выявляются основные компоненты социальной компетенности, их существенные характеристики. Представлен диагностический инструментарий.

Ключевые слова: социальная компетентность, государственный служащий, психологические факторы реформирования государственной службы, комплекс методик.

Annotation. The article is devoted to the complex research of problems of diagnostics of social competence of civil servants. Analyzed and summarized research of productive factors development of social competence and professionalism of the civil service system. On the basis of system – activity approach the author's position regarding the study of the phenomenology of the social competence of civil servants. Identifies the main components of social kompetentnosti, their essential characteristics. Presents diagnostic tools

Keywords: social competence, civil servants, psychological factors in civil service reform, a combination of methods.

Введение. Различные аспекты проблемы компетентности привлекали внимание многих исследователей. Учеными исследовались модель социальной компетенции (В.Слот, Х.Спанярд), структура и содержание социальной зрелости (А.Михайлов, В.Радул); профессиональная и коммуникативная компетентности (С. Демченко, М. Элькин, С. Казак, А. Онкович и др.); социально-психологическая компетентность (Л. Лепихова); жизненная компетентность (И. Ермаков, Л. Сохань, И. Ящук и др.); социальная компетентность дошкольников и младших школьников (М. Гончарова - Горская, О. Кононко и др.), структура социальной компетентности (В.Масленникова).

Третье направление уже реализуется и связано с замещением части должностей в УИС федеральными государственными гражданскими служащими.

При реализации всех направлений развития представляется целесообразным развитие службы в уголовно-исполнительной системе от частного к общему. Общее (государственная служба) распространяется на все ее виды, в т. ч. и службу в УИС, и устанавливает общие, характерные для всех видов критерии и основы. Служба в УИС должна является одним из видов федеральной государственной службы, в отношении которой в полном объеме реализуются общие положения, установленные для государственной службы, а также регламентируется специфика службы в УИС, что связано с их назначением в системе государственного управления и правовым статусом.

В настоящее время в теории права поднимается вопрос о становлении публичной службы РФ, которая объединила бы такие четыре виды служб как: государственная служба, муниципальная служба, служба на государственных и муниципальных должностях РФ, служба в государственных и муниципальных учреждениях.

В случае разработки и принятия федерального закона о публичной службе РФ, он займет место базового законодательного акта для всех видов публичной службы. Закрепленные в законе основные термины, система, виды публичной службы, а также вопросы обеспечение взаимосвязи всех ее видов будут распространятся, в т. ч., на службу в УИС ее сотрудников, федеральных государственных гражданских служащих, служащих (например, советник, консультант и др.) ФСИН России.

Литература:

1. Каляшин, А.В. Административно-правовой статус сотрудника уголовно-исполнительной системы диссертация: дис... канд. юрид. наук: 12.00.14 / Андрей Владимирович Каляшин. – М, 2008. – 210 с. С. 3.

2. О реформировании уголовно - исполнительной системы Министерства внутренних дел Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 8 окт. 1997 г. № 1100 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1997. № 41, ст. 4683. О передаче уголовно-исполнительной системы Министерства внутренних дел Российской Федерации в ведение Министерства юстиции Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 28 июля 1998 г. № 904 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1998. № 31, ст. 3841; То же : в ред. от 8 мая 2005 г. // Там же. – 2005. – № 19, ст. 1787.

3. Калинин, Ю.И. Об организации работы по соблюдению прав лиц, содержавшихся в местах лишения свободы / Ю.И. Калинин // Преступление и наказание. 2006. № 1. С. 7.

4. О системе государственной службы Российской Федерации: федер. закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2003. № 22, ст. 2063; То же: в ред. от 13 июля 2015 г. // Там же. 2015. № 29 (часть I), ст. 4388.

5. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2011. № 49 (ч. 1), ст. 7020; То же: в ред. от 05 октября 2015 г. // Там же. 2015. № 41 (часть II), ст. 5639.

6. О внесении изменений в отдельные законодательные акты

Российской Федерации в части уточнения видов государственной службы и признании утратившей силу части 19 статьи 323 Федерального закона «О таможенном регулировании в Российской Федерации»: федер. закон от 13 июля 2015 г. № 262-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2015. № 29 (часть I), ст. 4388.

7. Марченко Д.Э. Государственная служба в уголовно-исполнительной системе России: учебное пособие// Д.Э. Марченко, М.В. Мельникова, Р.Р. Хаснутдинов, М.А. Яворский. – Самара: СЮИ ФСИН России, 2013. с. 7.

8. Бобров, А. М. Федеральный закон «О государственной службе в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»: 15 лет ожидания / А.М. Бобров // Уголовно-исполнительная система современной России: проблемы, тенденции, перспективы: сб. научно-практических материалов / Федер. казен. образоват. учреждение высш. проф. образования Владимир. юрид. ин-т Федер. службы исполн. наказаний, Иван. фил. – Иваново: ПресСто, 2012. – 272 с. С. 82-86.

9. О концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2010. № 43. Ст. 5544; То же: в ред. от 23 сентября 2015г. // Там же. – 2015. – № 40, ст. 5581.

10. О проекте Федерального закона «О службе в уголовно-исполнительной системе Министерства юстиции Российской Федерации»: пост. Гос. Думы Рос. Федерации от 2 июня 2000 г. // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2000. № 24, ст. 2532.

11. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации: Проект Дата обновления: 25.09.2015. Режим доступа. URL: http://regulation.gov.ru/project/8159.html.

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)

ОПТИМИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЮНЫХ ГИМНАСТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО ГОРОДА

Аннотация. Авторы изучали особенности двигательной активности детей младшего школьного возраста, занимающихся и не занимающихся спортом в условиях северного города. В данной статье представлен проект оптимизации двигательной активности детей младшего школьного возраста с использованием дополнительных внеклассных занятий гимнастикой и результаты его применения. Использование разработанного проекта способствует повышению физического развития и физической подготовленности детей и формирует потребность в регулярных занятиях физической культурой и спортом.

Ключевые слова: двигательная активность, гимнастика, младший

характеристик извне (в 10-11 лет он доминирует). Постепенно возрастает значимость механизмов сравнения себя с другими и рефлексии единичных поступков. Последний к 12 годам становится ведущим.

У младших подростков с ЗПР из специальной школы на протяжении всего возрастного периода ведущим сохраняется усвоение характеристик извне, единственное, что испытуемые в 10-11 лет больше прислушиваются к мнению взрослых, а к 12 годам чаще ориентируются на мнение сверстников о себе. У подростков с ИН выявить механизмы самопознания не удалось в силу низкой критичности испытуемых, аморфности их образов Я.

Выводы. Итак, наличие общих, возрастных, особенностей образа Я свидетельствует о единстве закономерностей становления образа Я как при НПР, так и при ЗПР. Это указывает на то, что при компетентной организации коррекционно-развивающей работы можно добиться нормализации процесса самопознания. Наличие специфических особенностей образа Я у младших подростков с ЗПР указывает на влияние дефекта опосредовано через микросреду. Это влияние далеко от идеального в рассмотренных нами психолого-педагогических условиях обучения подростков с ЗПР, имеющихся в настоящее время. Однако дифференциация образования позитивнее влияет на личностное становления таких детей. Способствовать снятию отклонений вторичного порядка, а специфика образа Я при ЗПР таковой и является, возможно только за счет правильной организации влияния микросреды.

Литература:

1. Карпушкина Н.В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития. // Актуальные проблемы специальной психологии и педагогики. Казань, 2012. С. 42-48.

2. Каштанова С.Н., Николаева А.Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1544.

3. Кисова В.В. Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2-1. С. 130-135.

4. Кондратьева Н. П. Особенности личностной тревожности у младших подростков с задержкой психического развития: дис… канд. психол. наук. Н.Новгород, 2002. – 241 с.

5. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. № 11 – 3(18). С. 66-68.

6. Конева И.А. К проблеме интегрированного обучения подростков с задержкой психического развития // Приволжский научный вестник. – 2014. № 8 – 2(36). С. 57-61.

7. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Современная психология – 2004.-№ 1 - С. 22.

8. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Технологии интегративной психолого-педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Школа XXI века: тенденции и перспективы. Чебоксары, 2014. С. 171-175.

9. Масленникова Н. В. Особенности восприятия учителя старшими

временная перспектива: испытуемые не планируют свое будущее, “не примеряют” на себя различные социальные роли и статусы в будущем. Подростки склонны давать себе негативные характеристики, которые не компенсируются перечислением своих достоинств, или гиперкомпенсаторные характеристики - такая бравада является проявлением защиты от негативного восприятия их взрослыми. На фоне низкого самопринятия у подростков формируются неоправданно позитивные представления о сверстниках, что мешает налаживанию полноценного общения. Кризис самовосприятия ведет к тому, что подростки находят неконструктивные способы самоутверждения: установки на аддиктивные формы поведения, мысли о смерти, ориентация на применение силы. То есть, как мы установили, неблагополучное становление образа себя у подростков из классов коррекции является одной из причин их девиантного поведения.

Подростки с ЗПР 11-12 лет из специальной школы также переживают яркий кризис самопознания, проявляющийся в чрезмерности характеристик своих социальных статусов и ролей (79% от всех модальностей). Но у этой категории подростков не возникает ощущения собственной неполноценности и бесперспективности своего положения, что является результатом принятия и уважения ребенка в условиях специальной школы. Однако кризис возникает в силу того, что у подростков, привыкших полагаться на мнение взрослых, впервые возникает собственная рефлексия. Накапливающиеся сведения о себе вступают в противоречие с усвоенными ранее: в возрасте 11-12 лет эти подростки только начинают активно рефлексировать свои действия и поступки. Недостаточность рефлексии приводит к тому, что у подростков оказывается сниженным осознание себя как носителя определенной активности. И если не стимулировать развитие самопознания с учетом выявленных закономерностей, то, вероятнее всего, полноценный образ Я так и не сформируется. А в итоге это проявится в незрелости Я-концепции и, как следствие, в психологических проблемах (несамостоятельность, неуверенность и т.д.).

3. Рассматривая структуру образа Я, была выявлена возрастная закономерность, которая заключается в том, что на протяжении младшего подросткового возраста растет значимость мнения сверстника при конструировании образа Я и снижается значимость мнения взрослого. У младших подростков с ЗПР из специальной школы так же, как и при НПР, прослеживается постепенность этого процесса. У младших подростков с ЗПР из классов коррекции отмечается не постепенное, а резкое снижение прямых корреляций между компонентами “Я - наличное” и “Я - для взрослых”. А тенденция к прямой связи между “Я - наличным” и “Я - для друзей” оказывается выраженной не ярко. Более того, растет расхождение между компонентами “Я - для друзей” и “Я - для взрослых”. Из всего этого можно сделать вывод, что образ Я подростков из классов коррекции в 11-12 лет оказывается в состоянии дисгармонии: существуют как бы два Я (для взрослых и для друзей), что, естественно, дестабилизирует наличный образ Я.

4. Отмечая существование возрастной эволюции механизмов самопознания в подростковом возрасте, мы не указали ее специфики применительно к подросткам с ЗПР.

У подростков, обучающихся в классах коррекции, в период от 10 до 12 лет очень значимым является такой механизм самопознания как усвоение

школьный возраст, северный город.

Annotation. The authors studied the characteristics of the physical activity for children of primary school age, engaged and not engaged in sports in a northern city. This article presents the project for increasing the physical activity of the children of primary school age with extracurricular activities gymnastics and its results. Application of the developed project promotes physical development and physical fitness of the children and creates the need in the regular physical education and sports.

Keywords: motor activity, gymnastics, primary school age, the northern city.

Введение. В соответствии с Федеральным законом №329-ФЗ от 04.12.2007 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [9] «образовательные организации с учетом местных условий и интересов обучающихся самостоятельно определяют формы занятий физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и продолжительность занятий физической культурой на основе федеральных государственных образовательных стандартов и нормативов физической подготовленности» (статья 28, п. 1).

Согласно Федеральному закону №329-ФЗ от 04.12.2007 (статья 28, пункт 2) [9] организация физического воспитания и образования в образовательных организациях включает в себя: «1) проведение обязательных занятий физической культурой и спортом в пределах основных образовательных программ, а также дополнительных (факультативных) занятий физической культурой и спортом в пределах дополнительных общеобразовательных программ; 2) создание условий, в том числе обеспечение спортивным инвентарем и оборудованием, для проведения комплексных мероприятий по физкультурно-спортивной подготовке обучающихся; 3) формирование у обучающихся навыков физической культуры с учетом индивидуальных способностей и состояния здоровья, создание условий для вовлечения обучающихся в занятия физической культурой и спортом; 4) осуществление физкультурных мероприятий во время учебных занятий; 5) проведение медицинского контроля за организацией физического воспитания; 6) формирование ответственного отношения родителей (лиц, их заменяющих) к здоровью детей и их физическому воспитанию; 7) проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся; 8) содействие организации и проведению спортивных мероприятий с участием обучающихся».

Образовательные организации дополнительного образования детей, осуществляющие деятельность в области физической культуры и спорта и реализующие программы спортивной подготовки, разработанные на основе федеральных стандартов спортивной подготовки, наряду с указанными программами реализуют дополнительные образовательные программы в области физической культуры и спорта [9].

Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (глава 1, статья 2) [10] трактует дополнительное образование как «…..вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования».

Согласно требованиям к дополнительному образованию обучение по дополнительным образовательным программам направлено на формирование и развитие творческих способностей учащихся; удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в занятиях физической культурой и спортом; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся и др. [5].

Направленность дополнительных образовательных программ самая разносторонняя, в том числе физкультурно-спортивная и оздоровительная [8].

В настоящее время внимание государства направлено на развитие дополнительного образования учащихся. Согласно Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1] мотивация учащихся к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом является первостепенной. В планах развития образования к 2020 году привлечь к занятиям физической культурой и спортом программами дополнительного образования детей до 75% учащихся [11].

В качестве основных стратегических целевых ориентиров развития физической культуры и спорта в Российской Федерации [7] на втором этапе (2016-2020 годы) определены: увеличение доли граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности населения (до 40% в 2020 году); увеличение доли обучающихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения (до 80%); достижение объема недельной двигательной активности населения (с 6-8 часов при не менее чем 2-3-разовых занятиях до 6-12 часов при не менее чем 3-4-разовых занятиях в зависимости от возрастных особенностей граждан).

Ожидаемыми результатами новой национальной системы физкультурно-спортивного воспитания населения [7] являются: увеличение до 35% общего числа лиц, систематически занимающихся физической культурой и спортом с объемом недельной двигательной активности не менее 6 часов.

Проблема низкой двигательной активности детей дополняется проблемой адаптации организма к экстремальным климатогеографическим воздействиям Севера [2, 3]. Поэтому поиску новых форм и средств физического воспитания, разработкам инновационных методик и программ оптимизации двигательной активности уделяется большое внимание ученых, как в России [1, 4, 11], так и в других странах [12-16].

Целью исследования является разработка и реализация проекта оптимизации двигательной активности юных гимнастов младшего школьного возраста, проживающих в условиях Севера, с использованием ритмической гимнастики, подвижных игр и соревновательно-игровых заданий с элементами гимнастики.

Изложение основного материала статьи. Основная цель системы физического воспитания в РФ заключается в создании условий для сохранения и укрепления здоровья, повышения физического потенциала учащихся, формирования здорового образа жизни, мотивации к занятиям физической культурой и спортом (Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг., подпрограмма 2 «Развития дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей», основное мероприятие 2.6.) [1].

Для оптимизации двигательной активности, физического потенциала учащихся, сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа

формах ЗПР приводит к единым тенденциям в развитии самопознания. А различные типы генезиса ЗПР и, в большей степени, разное влияние микросред порождает *различия в образах Я младших подростков, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях.*

1. Подростки, обучающиеся в классах коррекции, в 10-11 лет только начинают проводить анализ своих действий и поступков, а ведущими оказываются социальные статусы и роли. В 11-12 лет тенденция к анализу действий и поступков усиливается, а на втором месте оказываются социальные статусы и роли, появляется интерес к своим предпочтениям и желаниям. Аналогичная картина наблюдается у подростков 10-11 лет с НПР. Таким образом, мы наблюдаем затягивание по времени процесса становления образа Я у подростков, обучающихся в классах коррекции.

Задержка в формировании образа Я этой категории подростков, препятствия на пути построения конструктивных размышлений о себе обусловлены не только дефектом развития, но во многом - негативным восприятием их со стороны взрослых, что мешает становлению полноценного образа Я на рефлексивной основе, налаживанию адекватных взаимоотношений.

Подростки с ЗПР, обучающиеся в специальной школе, продемонстрировали еще более выраженные качественные особенности образа Я. В 10-11 лет ведущими оказываются личностные характеристики, усвоенные подростками в силу их внушаемости. На второе место выходят предпочтения и желания, главным образом инфантильные, не направленные на конструирование образа Я. Иначе говоря, в возрасте 10-11 лет у младших подростков с ЗПР из специальной школы мы не наблюдаем проявлений субъективной активности при конструировании образа Я. А возраст 11-12 лет ознаменован ярким кризисом самопознания, сущность которого мы рассмотрим далее. Поэтому наблюдается чрезмерность характеристик социальных статусов и ролей. На этом фоне постепенно начинают появляться характеристики своих действий и поступков.

Мы видим, что наблюдается неблагополучное формирование образа Я в силу того, что из поля рефлексии в 10-11 лет выпадает базовое звено развития семантического пространства образа Я - анализ своих действий и поступков. Как мы убедились, он все же появляется к концу данного возрастного периода. На наш взгляд, это может иметь две объективные причины. Во-первых, нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что ЗПР этой категории испытуемых обусловлена наиболее патогенными причинами - церебрально-органическими. А во-вторых, в условиях специальной школы дети ощущают принятие их окружающими, но из-за искусственного усвоения личностных характеристик в силу высокой внушаемости этих детей, происходит форсирование хода становления образа Я.

Для сравнения у младших подростков с ИН практически не наблюдается динамики в процессе становления образа Я на рефлексивной основе. Эти подростки к 12 годам просто активнее усваивают обобщенные оценочные характеристики, даваемые окружающими.

2. Описывая сходные черты образов Я младших подростков с ЗПР, мы отметили, что у них раньше, чем в норме, возникает кризис самовосприятия, и что его причины и проявления различаются. Так в образах Я младших подростков с ЗПР 11-12 лет, обучающихся в классах коррекции, не появляется

техника репертуарных ранговых решеток (авторский вариант) - выявляет систему значимых представлений о себе, влияющих на поведение человека.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов проведенных методик по всем выборкам испытуемых позволил выделить возрастные и специфические особенности образа Я младших подростков с ЗПР.

Возрастные особенности формирования образа Я:

1. На протяжении младшего подросткового возраста постепенно усиливается субъективная значимость образа Я. Подростки 10-11 лет во многом еще сохраняют черты, присущие детям младшего школьного возраста: детскую непосредственность, обращенность на характеристики других из близкого окружения, частые характеристики себя через успешность в учебной деятельности. Самоописания подростков 11-12 лет отличаются большей самостоятельностью, закрытостью, противоречивостью, что свидетельствует о проявлении субъектности при конструировании образа Я и его значимости. В отличие от младших подростков с НПР и с ЗПР у их сверстников с ИН в период с 10 до 12 лет вообще не наблюдается роста рефлексивных возможностей и субъективной активности в плане самопознания.

2. Наблюдается когнитивное усложнение понимания характеристик личности. В младшем подростковом возрасте усвоение понятий, обозначающих качества человека, проходит путь от слабодифференцированных представлений к соотнесению понятия с частным проявлением его в жизни до абстрагирования от конкретных ситуаций и их обобщения. Эти изменения в когнитивной организации образа Я связаны с развитием словесно-логического мышления.

3. От 10 к 12 годам растет значимость мнения сверстника при конструировании собственного образа, и, наоборот, снижается значимость мнения взрослого.

4. В качестве доминирующих механизмы самопознания сменяют друг друга в такой последовательности: усвоение характеристик извне, рефлексия единичных поступков, сравнение себя с другими, обобщенная рефлексия.

Однако *процесс становления образа Я у младших подростков с ЗПР характеризуется своей спецификой*, общей для всей рассматриваемой категории и различной для подростков из классов коррекции и из специальной школы. Общие особенности обусловлены влиянием сходного нарушения развития, а специфика - разным влиянием микросред и генезисов ЗПР.

1. В сравнении с нормой у младших подростков с ЗПР недостаточно развивается словесно-логическое мышление. Закономерно возникает отклонение в когнитивной организации образа Я. В связи с чем, у младших подростков с ЗПР основными к 12 годам остаются конкретно-ситуативные понимания и объяснения понятий: образа Я формируется на базе наглядно-образного мышления.

2. У младших подростков с ЗПР раньше, чем у подростков с НПР, наступает кризис самовосприятия - в 11-12 лет. И он связан с препятствиями на пути конструирования образа Я. Причины и проявления этого кризиса у подростков из классов коррекции и из специальной школы разные (описаны ниже). А то, что кризис самовосприятия возникает преждевременно, говорит о неблагополучии процесса самопознания у младших подростков с ЗПР.

Таким образом, сходное нарушение психического развития при разных

жизни и мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом был разработан и внедрен в практику МБОУ СОШ №32 г. Сургута (ХМАО-Югра) проект «Оптимизация двигательной активности юных гимнастов младшего школьного возраста, проживающих в условиях Севера».

Занятия различными видами гимнастики (оздоровительной, ритмической, спортивной, художественной и др.) в сочетании с подвижными играми и соревновательно-игровыми заданиями с элементами гимнастики наилучшим образом решают проблему гиподинамии и гипокинезии детей-северян.

Реализация цели связана с решением следующих задач:

- оптимизация двигательной активности юных гимнастов в условиях северного города;
- укрепление здоровья школьников посредством развития физических качеств и совершенствование функциональных возможностей жизнеобеспечивающих систем организма посредством направленной общеприкладной и спортивно-рекреационной подготовки;
- расширение двигательного опыта за счет овладения двигательными действиями и использование их в качестве средств укрепления здоровья и формирования основ индивидуального образа жизни;
- создание представлений о физической культуре, спорте, гимнастике, как одной из основных видов спорта, их значение в жизни человека, индивидуальных свойствах организма и способах их совершенствования в целях укрепления здоровья, поддержания оптимального функционального состояния;
- формирование практических умений в организации и проведении самостоятельных форм занятий физическими упражнениями;
- формирование практических умений в организации и проведении подвижных игр и соревновательно-игровых заданий с элементами гимнастики.

Была разработана Рабочая программа дополнительного образования «Юный гимнаст» [6], которая имеет физкультурно-спортивную направленность.

Содержание программы учебно-тренировочных занятий по спортивной гимнастике для детей 1-4 классов определяется Государственными требованиями (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников средних общеобразовательных учреждений. Программа учебно-тренировочных занятий составлена на основании Федерального закона Российской Федерации «Об образовании», учебного плана МБОУ СОШ №32 на учебный год, федерального компонента государственного стандарта (начального общего образования, основного общего образования) по физической культуре, утвержденного приказом Минобразования России, типовой программы спортивной подготовки для детско-юношеских школ олимпийского резерва и школ высшего спортивного мастерства; по ритмической гимнастике послужили методические разработки В.В. Матова с соавторами “Ритмическая гимнастика для школьников”, Т.Т. Ротерс “Уроки ритмики в I-IV классах” и программа Н.А. Цыпиной «Ритмика. Коррекционно-развивающее обучение» и др.

Программа учитывает интересы детей 7-10 лет к занятиям спортивной гимнастикой независимо от их одаренности, способности, уровня физического развития и подготовленности и не имеющих медицинских противопоказаний. При отборе учащихся в отделение гимнастики учитываются такие черты

характера, как трудолюбие, настойчивость и дисциплинированность. Комплектование группы предусматривает смешение мальчиков и девочек.

Программа рассчитана на 171 час, при трехразовом занятии в неделю.

Основный акцент в программе дополнительного образования детей сделан на применение игрового и соревновательного методов обучения.

Подвижные игры (ПИ) и соревновательно-игровые задания (СИЗ) с элементами гимнастики были классифицированы с учетом направленности на:

1) развитие физических качеств (ПИ и СИЗ на развитие ловкости; ПИ и СИЗ на развитие быстроты; ПИ и СИЗ на развитие выносливости; ПИ и СИЗ на развитие гибкости; ПИ и СИЗ на развитие силы);

2) освоение и совершенствование элементов техники (ПИ и СИЗ на освоение техники; ПИ и СИЗ на закрепление техники; ПИ и СИЗ на совершенствование техники; ПИ и СИЗ на запоминание терминологии гимнастики).

В практической деятельности разделение ПИ и СИЗ по отдельным признакам (виду спорта или развитию физических качеств) облегчает подбор игрового материала для решения определенных педагогических задач. Такое распределение игрового материала позволяет в тренировочном процессе достичь наибольших успехов в обучении техническим элементам и развитии физических качеств детей младшего школьного возраста.

В тренировочном процессе соотношение ПИ и СИЗ, направленных на освоение и совершенствование технических элементов и на развитие физических качеств, составляло 35% и 65% соответственно. В основной части занятия отводилось до 50% учебно-тренировочного времени на ПИ и СИЗ.

Результатами освоения учащимися содержания программы являются следующие умения:

- планировать занятия физическими упражнениями в режиме дня, организовывать досуг с использованием средств гимнастики;
- излагать факты истории развития гимнастики, характеризовать ее роль и значение в жизнедеятельности человека;
- измерять индивидуальные показатели развития основных физических качеств;
- оказывать посильную помощь и моральную поддержку сверстникам при выполнении учебных заданий, доброжелательно и уважительно объяснять ошибки и способы их устранения;
- организовывать и проводить со сверстниками подвижные игры и элементы соревнований, осуществлять их объективное судейство;
- соблюдать требования техники безопасности;
- характеризовать физическую нагрузку по показателю частоты пульса, регулировать ее напряженность во время занятий;
- взаимодействовать со сверстниками по правилам подвижных игр, соревновательно-игровых заданий с элементами гимнастики и соревнований;
- в доступной форме объяснять правила (технику) выполнения гимнастических элементов, анализировать и находить ошибки в технике, эффективно их исправлять;
- находить отличительные особенности в выполнении двигательного действия разными учащимися, выделять отличительные признаки и элементы;
- выполнять упражнения на достаточно высоком уровне, характеризовать признаки технического исполнения;

Введение. В подростковом возрасте отмечается общая психологическая перестройка: колоссальные изменения происходят в сфере самосознания подростка, в целом оформляется такое сложное образование как Я-концепция: претерпевают изменения образ Я, система самооценок подростка [3], [8], [10].

На наш взгляд, исследование особенностей психических новообразований возраста дает наиболее ценную дифференциально-диагностическую информацию, поскольку психические новообразования возраста являются наиболее уязвимыми для влияния вредоносных факторов [1], [2], [5], [6]. Применительно к подростковому возрасту наиболее значимыми в плане диагностики психического развития будут некоторые личностные образования: тревожность [4], образ Я [7]; взаимоотношения подростка с учителем [1], [9] и др. В младшем подростковом возрасте для диагностики психологического благополучия развития наиболее обосновано исследование базового компонента Я-концепции – образа Я.

Образ Я может включать в себя такие характеристики (модальности): 1 – физические характеристики, в которых человек воспринимает и описывает свое тело и внешность; 2 – социальные идентичности, то есть указание на те группы, статусы и категории, к которым индивид принадлежит, и которые составляют его различные “Мы”, определяя его ответы на вопрос “Кто Я?”; 3 – определенные личностные диспозиции, с помощью которых индивид описывает свои социально-психологические качества, отвечая на вопрос “Какой Я?”.

Структура образа Я раскрывается: 1) определением психологической иерархии отдельных физических самоописаний, социальных идентичностей и личностных диспозиций, выявлением центральных, наиболее влияющих на формирование целостного образа Я характеристик; 2) выяснением соотношения объективных (социальных и поведенческих) и субъективных (мотивационных) аспектов; например, описывает ли индивид себя преимущественно в терминах своих социальных ролей, статусов и поступков или в терминах эмоций, установок и желаний.

Важнейшими психологическими механизмами самопознания являются: 1 – усвоение субъектом оценки его другими людьми (связано с неосознаваемыми установками на себя); 2 – социальное сравнение – человек осознает и оценивает себя путем сравнения с другими людьми (наблюдается включение сознания); 3 – самоатрибуция – индивид заключает о себе, наблюдая и оценивая свое поведение в различных ситуациях (включение личностной рефлексии в процесс познания себя).

Формулировка цели статьи и задач. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей образа Я (его субъективной значимости, содержания, структуры и механизмов становления) младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР), обучающихся в условиях специальной (коррекционной) школа VII вида и коррекционных классов VII вида общеобразовательной школы. Данные особенности рассматривались в сопоставлении с особенностями образа Я младших подростков с нормальным психическим развитием (НПР) и с интеллектуальными нарушениями (ИН).

Были применены следующие экспериментальные методики: тест установок личности на себя “Кто Я?” - выявляет вербальные представления о себе; проективная методика “Незаконченные предложения” (авторский вариант) - отражает глубинные неосознанные слои опыта самопознания;

Психология

УДК 376. 42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Раевская Лали Шотаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ САМОПОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Исследование посвящено изучению психологических особенностей образа Я у младших подростков с задержкой психического развития, формирующихся в зависимости от психолого-педагогических условий их обучения: в условиях специальной (коррекционной) школы 7 вида и в условиях коррекционных классов 7 вида общеобразовательной школы. Приводится сравнительный анализ особенностей самопознания и образа Я у младших подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками и сверстниками с интеллектуальными нарушениями по таким параметрам как: субъективная значимость, содержание, структура и механизмы становления. Выделены особенности образа Я возрастного характера, свойственные и подросткам с нормальным психическим развитием, и подросткам с задержкой психического развития, а также специфические особенности образа Я, свойственные подросткам с задержкой психического развития. Причем проводится анализ специфических особенностей образа Я у подростков с задержкой психического развития, обучающихся в условиях образовательной дифференциации и интеграции, что позволяет судить о большем или меньшем психологическом благополучии развития подростков в имеющихся психолого-педагогических условиях.

Ключевые слова: Я-концепция, самопознание, образ Я, рефлексия.

Annotation. The study is devoted to the study of psychological peculiarities of self-image in younger adolescents with mental retardation, is formed according to the psycho-pedagogical conditions of their learning: in terms of special (correctional) schools 7 types and conditions in correctional classes 7 types of secondary school. The comparative analysis of peculiarities of self-knowledge and self-image in younger adolescents with mental retardation in comparison with normally developing peers and peers with intellectual disabilities, such as: subjective importance of the content, structure and mechanisms of formation. Selected features of the image I age character, peculiar and adolescents with normal mental development, and adolescents with mental retardation, and specific features of the image I, is peculiar to adolescents with mental retardation. Moreover, the analysis of specific features of self-image in adolescents with mental retardation, students in terms of educational differentiation and integration, which gives an indication of greater or lesser psychological well-being of adolescent development in existing psycho-pedagogical conditions.

Keywords: self-concept, self-knowledge, image of «I», reflection.

- выполнять технические действия гимнастики, применять в игровой и соревновательной деятельности;
- выполнять жизненно важные двигательные навыки и умения различными способами, в различных изменяющихся вариативных условиях.

Важным звеном управления физической подготовкой юных гимнастов является система педагогического контроля, благодаря которой можно оценить эффективность избранной направленности тренировочного процесса.

По окончании реализации проекта получены следующие результаты:

– приобретение навыков организации подвижных игр с элементами гимнастики и комплексного развития физических качеств;

– развитие у учащихся потребности в самостоятельных занятиях физической культурой и спортом;

– формирование потребности в оптимальной двигательной активности;

– профилактика дефицита двигательной активности юных гимнастов, проживающих в гипокомфортных северных условиях.

Выводы. Проект актуален на сегодняшний день, так как его реализация позволяет восполнять дефицит двигательной активности, имеющийся у детей-северян, и способствует его профилактике. В связи с высокой учебной нагрузкой, проект имеет оздоровительную направленность, а также благотворно воздействует на все системы детского организма. Подвижные игры и соревновательно-игровые задания с элементами гимнастики представляют собой средства не только физического развития, но и физической подготовленности.

Направленность педагогического опыта на обеспечение паритета образования и здоровья обучающихся позволила проанализировать степень включённости в мероприятия спортивно-оздоровительной направленности детей и их родителей, разработать и провести мероприятия, уменьшающие риск возникновения заболеваний, коррекцию дефицита двигательной активности; привлечь родителей к участию в спортивных турнирах, оздоровительных акциях с целью повышения их двигательной активности; повысить информированность и грамотность педагогов, родителей в вопросах здоровьесбережения и необходимости двигательной активности для организма.

Литература:

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409
2. Гребнева, Н.Н. Экологический портрет современных детей и подростков в условиях Тюменской области. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. – 240 с.
3. Литовченко О.Г. Возрастная динамика основных морфологических, физиологических и психофизиологических параметров уроженцев Среднего Приобья. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2009. – 92 с.
4. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания. – Москва: Просвещение, 2014. – 168 с.
5. Письмо Минобрнауки РФ от 11.12.2006 №06-1844 «О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_66841/
6. Праведная И.М., Бушева Ж.И., Бушева Е.Б. Оптимизация двигательной активности в программе дополнительного образования детей

«Юный гимнаст» // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: сб. науч. тр. XIV Всерос. с междунар. участ. научн.-практ. конф.: в 2 т.; под ред. С.И. Логинова, Ж.И. Бушевой. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2015. – Т. 1. – С. 115-119.

7. Распоряжение Правительства РФ от 7 августа 2009 г. N 1101-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/196059/

8. Типовая программа спортивной подготовки для детско-юношеских школ олимпийского резерва и школ высшего спортивного мастерства. – Оренбург, 2006. – 65 с.

9. Федеральный закон №329-ФЗ от 04.12.2007 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/12157560/

10. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/

11. Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nra-russia.ru/file/3/8/a/f176.pdf

12. Chow B., McKenzie T. and Louie L. Children's Physical Activity and Associated Variables during Preschool Physical Education // Advances in Physical Education. 2015. № 5. P. 39-49.

13. Chow B., McKenzie T. and Louie L. Physical Activity and Its Contexts during Preschool Classroom Sessions // Advances in Physical Education. 2015. № 5. P. 194-203.

14. Hnatiuk J. A., Salmon J., Hinkley T., Okely A.D. and Trost S. A Review of Preschool Children's Physical Activity and Sedentary Time Using Objective Measures // American Journal of Preventive Medicine. 2014. № 47. P. 487-497.

15. Parfitt G., Pavey T. and Rowlands A. Children's physical activity and psychological health: The relevance of intensity // Acta Paediatrica. 2009. № 98. P. 1037-1043.

16. Schuler J. and Brunner S. Dynamic Activity-Related Incentives for Physical Activity // Advances in Physical Education. 2012. № 2. P. 1-9.

принцип развития, его энергоинформационная детерминанта, человекомерность механизма саморазвития, самосозидания – обеспечивает осознанное стремление человека осуществить себя, стать таким человеком, каковым он потенциально является. И далее, говоря о потенции человека, автор продолжает: «она продуцирует, деятельностно созидает осознанное стремление человека расчистить в пространстве земной жизни путь к себе настоящему и завоевать право, осуществить ответственность такой самоактуализации своего высшего самостностного Я, когда происходит чудо «второго рождения» [10].

Выводы. Анализ исследований позволяет констатировать, что до сих пор не существует глубокого теоретического обоснования понятия «самоосуществление» как акмеологической категории. Большинство авторов рассматривают самоосуществление в контексте жизненного пути субъекта как его итог, как результат жизненного пути, характеризующийся личностной зрелостью, субъектностью, «самопрезентацией» себя миру.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001

2. Бодалев А.А. Об объективных и субъективных факторах, обусловливающих достижение акме человеком // Мир образования – образование в мире. – 2002. - №4. – С. 17 - 23

3. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: МПА, 2001.

4. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дисс. … канд.психол.наук. – Пермь, 2002.

5. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований: Монография.- М.: Изд-во РАГС, 1999.

6. Деркач А.А., Сайко Э.В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. – 2007. - №2. – С. 43 - 55

7. Дерманова И.Б., Лукина Е.А. Возрастные предпочтения способов самоосуществления // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Реана, Л.А.Коростылевой. Вып. 8. СПб.: СПбГУ, 2005. – С. 21-41

8. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 103-109

9. Логинова Н.А. Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 154 – 157

10. Полозова Т.А. Акмеологическая направленность образования – предпосылка и условие становления нового российского общества // Мир психологии. – 2006. - №1. – С. 202-216.

11. Портнова А.Г. Личностная зрелость: подходы к определению // Сибирский психологический журнал. – 2008. - №27. – С. 37 - 41

12. Селезнева Е.В. Самоосуществление как акмеологическая категория // Мир психологии. – 2007. - №2. – С. 192-203

13. Селезнева Е.В. Сущностная характеристика акмеологической культуры личности // Мир психологии. – 2004. - №1. – С. 166-174

14. Философская антропология / Под ред. С.А. Лебедева. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2005. – 423 с.

самопроявление и т.д., связаны прежде всего с накоплением, образованием, присвоением социального, социально необходимых свойств и качеств человека, т.е. являются его образующими для себя, фиксируя развитие его в деятельности, то самореализация, самоосуществление во всех случая полагают самопрезентацию человеком себя обществу;

2. самоосуществление связывается с особым типом потребности, а потому с особым типом активности – деятельностью, заключающей творческое начало, где самореализация выступает особой, специфической формой проявления развернутой во время деятельности;

3. феномены самоосуществления, самоактуализации и самореализации являются непременным условием развития субъектности человека;

4. уровень проявления потребности и способности самоосуществления и самореализации связан с возрастными особенностями развития в онтогенезе.

По мнению Селезневой Е.В., благодаря достижению акме как кульминации способа самореализации субъекта жизненные пути возможности человека не просто совершаются, но умножаются, становятся неисчерпаемыми. В то же время акмеологичность выступает как признак вершинности в реализации, совершении и умножении творческого потенциала человека как субъекта самоосуществления. В данном случае самоосуществление необходимо рассматривать как процесс приоритетного изменения глубин личностно-деятельностного состояния человека, в ходе которого самораскрывается, обновляется и совершается его духовная сущность [13].

С результативной стороны, как было показано Селезневой Е.В., самоосуществление выступает как итог формирования творческой индивидуальности человека, в которой преодолевается противоречие между его родовой сущностью и уникальностью единичного. В то же время, в качестве субъекта жизненного пути человек стремится к акме-кульминации способа самореализации субъекта жизненного пути [12]. Таким образом, акме выступает как ступень, а целостность человека – как выражение самоосуществления.

Принципиально важным, на наш взгляд, является выдвигаемое А.А. Деркачем и Э.В. Сайко положение о том, что в акмеологическом развитии акцент ставится на реализации, выполнении себя, презентации себя и своего Я обществу, осуществляемых в реальной социально значимой, творческой деятельности, реализации в ней и ею, что выступает необходимым моментом его (человека) человеческого осуществления [6].

В таком случае процесс жизненного самоосуществления характеризуется обогащением личности, которое происходит за счет формирования и развития новообразований различного уровня, где формирование и закрепление определенных новообразований приводит к разрушению одной социальной ситуации развития и обусловливает возникновение другой, адекватной новому психологическому облику личности. Одним из новообразований можно считать формирование акмеологической культуры, которое с позиции синергетического подхода представляет собой открытую саморегулирующую целостную систему, обеспечивающую продуктивность самоосуществления личности за счет активного использования как внутренних ресурсов, так и возможностей, определенных условиями внешней среды [12].

Т.А. Полозова так определяет акмеологическую составляющую становления, самоосуществления жизни человека: причинно-целевая потенция,

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)

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЕВЕРНОГО ГОРОДА

Аннотация. Проблема повышения двигательной активности младших школьников является актуальной и привлекает большое внимание. Необходимо разрешить актуальную проблему использования подвижных игр и игровых заданий для повышения двигательной активности младших школьников. В свете современных представлений о последствиях гипокинезии следует уделить особое внимание двигательному содержанию игр, действиям с предметами, их педагогическому и коррекционному воздействию на двигательную активность. Подвижные игры успешно проводятся в начальной школе, как на уроках физической культуры, так и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: подвижные игры, игровые задания, двигательная активность, младший школьный возраст, северный город.

Annotation. The problem of raising physical activity of pupils is urgent and attracts a lot of attention. It is necessary to solve the problem of application of outdoor games and game exercises to raise the moving activity of junior schoolchildren. Taking into account modern conceptions about the consequences of hypokinesia it is necessary to pay special attention to the locomotor content of games, actions with objects and their pedagogical and correctional effect on motor activity. Outdoor games are successfully conducted in primary schools as at physical training lessons and in extracurricular activities.

Keywords: outdoor games, game exercises, motor activity, primary school age, the northern city.

Введение. Физическая культура в младшем школьном возрасте имеет особенно большое значение для формирования необходимых в жизни двигательных умений, навыков, овладения основами их практического использования в разнообразных условиях двигательной деятельности [4]. Дети младшего школьного возраста переживают период интенсивного роста, морфологических и функциональных перестроек организма [2]. Незаконченность роста и развития, а также значительная лабильность, большая податливость вредным влияниям, делают детей этого возраста малоустойчивыми к экстремальным климатическим условиям, физической и умственной нагрузке [1, 7]. В этот возрастной период происходит адаптация к новому виду деятельности – учебной, – требующей от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости [3, 6, 7]. При значительной и ежедневной умственной нагрузке, хронической усталости большинства школьников, около половины учащихся, кроме как на учебных обязательных занятиях по физическому воспитанию, к

физическим упражнениям больше не обращаются, и среди школьников не каждый выходит на оптимальный уровень двигательной активности [2, 3, 4, 8].

Следует отметить, что основные физические качества продолжают формироваться в младшем школьном возрасте [3]. Формирование физических качеств и двигательных навыков, их совершенствование в процессе физического воспитания может быть успешным при условии научно обоснованного применения различных средств и методов физической культуры [3], а также при необходимости интенсификации или снижения мышечных нагрузок [6]. Полноценное развитие детей младшего школьного возраста без активных физкультурных занятий практически недостижимо [2, 5]. Поиску новых форм, средств, методик физического воспитания детей младшего школьного возраста, проживающих в гипокомфортных климатических условиях северного города, и оптимизации их двигательной активности посвящена данная работа.

Формулировка цели статьи. Целью нашей работы явилось изучение эффективности применения подвижных игр и соревновательно-игровых заданий для развития физических качеств детей младшего школьного возраста северного города.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие младшие школьники МБОУ гимназии им. Ф.К. Салманова и МБОУ СОШ №10 г. Сургута (ХМАО-Югра). Из числа учащихся младшего школьного возраста были сформированы экспериментальная группа (ЭГ, n=230) и контрольная группа (КГ, n=220).

С помощью анкетирования мы изучали мотивы, побуждающие к двигательной активности, и мотивы, мешающие младшим школьникам заниматься физической культурой и спортом. Анкетирование проводилось дважды: в начале и конце эксперимента.

В начале эксперимента на вопрос: «Чего вы хотите достичь в результате занятий физической культурой?» респонденты ЭГ ответили следующим образом: 21,1% опрошенных выбрали «стать здоровыми», 18,1% – хотят «развить свои физические качества»; 17,1% – «найти друзей, товарищей». В КГ наибольшее число респондентов выбрали: «достичь физического совершенства» – 20,9% , «найти друзей и товарищей» – 15,7% и «сформировать потребность в регулярных занятиях» – 15,9%. Остальные результаты распределились следующим образом (рис. 1).

В результате проведенного анкетирования были определены основные мотивы, побуждающие к занятиям физической культурой (рис. 2).

Среди мотивов первую позицию занимает мотив желания получить хорошую оценку. На втором месте в иерархии мотивов – желание не отставать от друзей. Мотивы занятий физической культурой в первых и вторых классах в основном связаны с процессом деятельности, в получении впечатлений от соперничества (чувство азарта, радость победы).

самореализация, самотрансценденция, каждый из которых характеризуется своими особенностями.

Продолжая идеи Ш. Бюлер, Е.А. Лукина доказала наличие возрастных различий в характеристиках и формах самоосуществления, что проявляется в направленности вектора активности от ценностей Эго за границы собственного существования. Например, самоосуществление в форме самовыражения более характерно для периода ранней взрослости, а в форме самотрансценденции – в возрасте 34-40 лет и 56-65 лет, причем колебания характеристик самоосуществления сопровождаются изменениями в мотивацинно-смысловой сфере, структуре личности и в установках личности на себя [7].

Необходимо отметить, что большинство отечественных ученых акмеологического направления также рассматривают проблему самоосуществления в контексте жизненного пути человека. Первым ввёл в рассмотрение отечественной теории личности проблематику «жизненного пути» С.Л. Рубинштейн, а детальная проработка проблемы «жизненного цикла человека» является заслугой Б.Г. Ананьева. Он разработал понятие индивидуальности как высшего уровня развития человеком своей личности, достижения им вершины жизни. Другими словами, понимаемый жизненный путь человека – это не что иное как история событий, актов его деятельности по решению проблем в динамически меняющейся социальной ситуации.

Также проблема жизненного пути нашла отражение в работах К.В. Карпинского, Б.Д. Парыгина, К.А. Абульхановой-Славской и Т.Н. Березиной, которые определяют жизненный путь как способ осуществления личностью себя во множестве времен и пространств в едином времени жизни.

Поскольку предмет акмеологии в целом – феномен зрелости человека, или процесс и результат достижения им вершин как индивида, личности, субъекта деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальности [13], остановимся подробнее на рассмотрении категории зрелости.

В понимании К.А. Абульхановой-Славской и Т.Н. Березиной, «зрелость» — не данность возраста, а достижение определенного, соответствующего типу личности способа жизни. О том, что зрелость является условием жизненного самоосуществления человека, упоминают многие психологи. Так, А.Г. Лидерс считает, что суть зрелого возраста в экспансии личности, когда личность завоевывает новые «плацдармы», усложняется, осуществляется личностный рост, выход за свои границы, в чем собственно и заключается самоосуществление. А.Г. Портнова говорит о том, что зрелость психического развития создает лишь возможность для самоосуществления человека как члена социума и индивидуальности [11].

Итак, зрелость выступает качеством личности, обусловливающим способы осуществления и самоосуществления, организующим жизненный путь личности, его направление, стратегии прохождения, регулирующим сложную систему отношений личности с окружающим миром и самим собой.

Именно самоактуализация, самоосуществление и самореализация приобретают особый смысл в акмеологии и прежде всего в контексте акме как высшего проявления человеком себя в своем осуществлении. Многочисленные исследования указанных феноменов в русле акмеологического направления позволили выделить следующие характеристики:

1. Если такие феномены как самоопределение, самопознание,

продуктивном периоде жизни. Это наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

В рамках нашего исследования акме рассматривается как кульминация способа самореализации человека, когда его индивидные, личностные и субъектные возможности не просто совершенствуются, но умножаются (становятся неисчерпаемыми) [5]. А.А. Бодалев отмечает, что акме в развитии у каждого человека характеризуется индивидуально неповторимым своеобразием, и за ним стоит единственность жизненного пути [2]. В то же время, по мнению Е.В Селезневой, акмеологичность является признаком вершинности в реализации, совершенствовании и умножении потенциала человека как субъекта самоосуществления [12].

Поэтому самоосуществление в контексте акмеологии чаще всего рассматривается как результат, как высшая ступень, как некий итог жизненного пути человека. Жизнь определяется объективной логикой, а ее траектория задается внешними структурами: деятельностью, отношениями и т.д. Самоосуществляющаяся личность выступает как субъект своего жизненного пути. Жизненный путь — «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» [1].

Первое систематическое изучение закономерностей жизненного пути было предпринято Ш. Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте в 20—30-е гг. [9]. На большом эмпирическом материале ею было установлено, что, несмотря на индивидуальное своеобразие, существуют закономерности («регулярности») в сроках наступления оптимумов жизни в зависимости от соотношения духовных, «ментальных», и биологических, «витальных», тенденций. Были обнаружены также различные типы жизненного развития личности. Ш. Бюлер была разработана идеалистическая концепция развития человека как процесса постепенного становления и изменения духовных целевых структур самосознания [8]. Движущей силой развития личности является, по мнению Ш. Бюлер, врожденное стремление к самоосуществлению, самоисполнению – реализация «самого себя». Понятие самоосуществление близко по смыслу к понятию самореализации, но самореализация является лишь началом самоосуществления.

Ш. Бюлер развивает представления о стремлении к самоосуществлению как о коренном, врожденном свойстве человеческой природы и течение жизни личности подчинено закону развития этого свойства. Каждый человек имеет свой жизненный путь и свое предназначение, которое проявляется в стремлении к самоосуществлению. Самоосуществление понимается ею как итог жизненного пути, когда «ценности и цели, к которым стремился человек, осознанно или неосознанно получили адекватную реализацию» [4]. Таким образом, деятельность рассматривается автором как способ выявления индивидуальности.

В работах И.Б. Дермановой, Е.А. Лукиной установлено, что самоосуществление – важнейшая характеристика индивидуальности, которая непосредственно связана со свойствами человека как личности и индивида [7]. Авторами выявлено, что самоосуществление является многогранным процессом, который может протекать в нескольких формах: самовыражение,

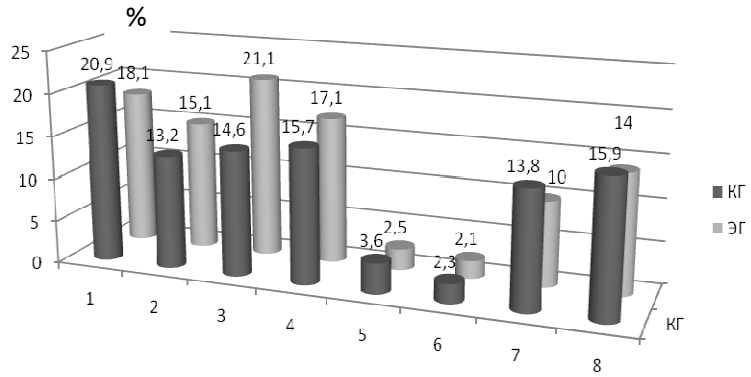


Рис. 1. Распределение результатов на вопрос «Чего вы хотите достичь в результате занятий физической культурой?» на начало эксперимента (%)

Примечание: 1 – достичь физического совершенства, 2 – развить свои физические качества, 3 – стать здоровым, 4 – найти друзей, товарищей, 5 – отдохнуть, развлечься, 6 – развить в себе чувство прекрасного, 7 – воспитать морально-волевые качества, 8 – сформировать потребность в регулярных занятиях.

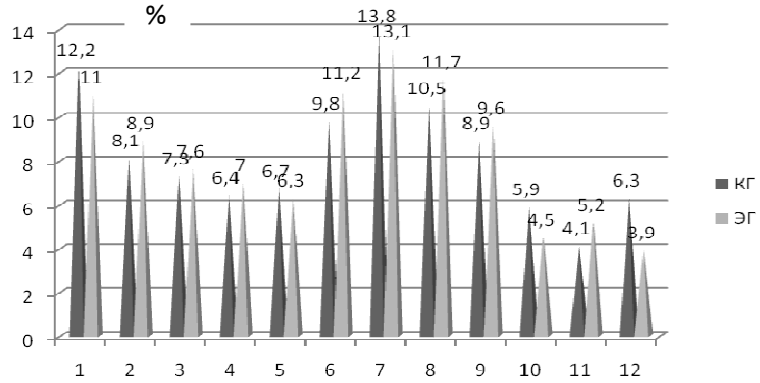


Рис. 2. Мотивы, побуждающие к занятиям физической культурой на начало эксперимента (%)

Примечание: 1 – улучшение состояния здоровья, 2 – желание выполнять физические упражнения, 3 – удовлетворение потребности в движении, 4 – стремление показать свои способности, 5 – улучшение фигуры, 6 – улучшение физической подготовленности, 7 – желание получить хорошую оценку, 8 –

чтобы не отставать от сверстников, 9 – улучшение самочувствия, 10 – желание хорошо выступить, 11 – общение со сверстниками, 12 – снизить вес.

На данном этапе исследования нами также проведено исследование мотивов, мешающих занятиям физической культурой (рис. 3). В КГ наибольшее количество респондентов выделяют следующие мотивы: «Отсутствие интереса к занятиям физической культурой» – 22,0%, «Лень» – 18,8%, «Отсутствие спортивного инвентаря и сооружений» – 17,3%, а в ЭГ «Нет интересов к занятиям физической культурой» – 21,1%, «Лень» – 18,4%, «Отсутствие спортивного инвентаря и сооружений» и «Не могу побороть себя, хотя понимаю, что нужно заниматься» – по 14,0%.

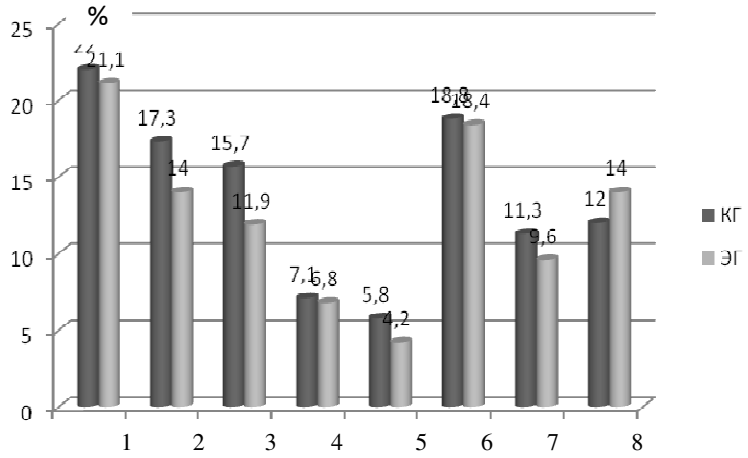


Рис. 3. Мотивы, мешающие занятиям физической культурой на начало эксперимента (%)

Примечание: 1 – нет интересов к занятиям физической культурой, 2 – отсутствие спортивного инвентаря и сооружений, 3 – мало свободного времени, 4 – не вижу в этом пользы, 5 – нет физических данных, способностей, 6 – желание есть, но всё как-то не до физкультуры (лень), 7 – ввиду большой загруженностью учебной программы, 8 – не могу побороть себя, хотя понимаю, что нужно заниматься.

По результатам мотивов, мешающих занятиям физической культурой, 15,7% респондентов высказались, что у них мало свободного времени. Мы исследовали занятость учащихся во внеурочное время и выявили, что детскую музыкальную школу посещают 15,7%, ДЮСШ – 9,2%, плавательный бассейн – 14,3%, школьные кружки – 11,0% учащихся, нигде не занимаются – 50,2%.

Основными средствами физического воспитания младших школьников являются физические упражнения, естественные силы природы и гигиенические факторы. К основным педагогическим средствам можно

outcome as a result of life's journey, accompanied by personal maturity, subjectivity, "self-presentation" to the world.

Keywords: self-fulfillment, acme, acmeology, way of life.

Введение. Желание человека познать самого себя, свои возможности, смысл жизни и ее предназначение уходит своими корнями в глубокую древность. Идеи самоосуществления имеет давнюю историю в философии. В частности, даосизм предоставляет всем существам жить собственной жизнью. Все порождая, оно позволяет всему рожденному быть собой. Непроизвольность, следование естественности признаются значимым качеством поведения человека в отношении себя, по отношению к другим людям и природным явлениям. В отношении к себе это означает развитие своих естественных возможностей [14].

Самоосуществление выступает как сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний. Философская наука, признав человека как открытую систему, говорит о его тенденции к непостижимости и бесконечности. В понятии «самоосуществление» акцент ставится на духовной составляющей становления, реализации внутреннего содержания человека, поскольку действуя в контексте различных обстоятельств (внешних и внутренних, природных и культурных), человек реализует способность к изменению себя и мира в соответствии с собственной логикой движения.

Подобная трактовка сближает понятие «жизненного самоосуществление» с понятием «акме», которое впервые было введено в научный оборот религиозным философом о. П. Флоренским в контексте российской религиозно-философской антропологии (Н. Бердяев, В. Соловьев, Н. Лосский, А. Лосев). Новый интерес к этому понятию возник в связи с развитием в середине XX века экзистенциально-гуманистической философской антропологии и «вершинной» психологии (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и другие). В этих подходах человек рассматривается как высшая ценность и целостность, а особое внимание уделяется его способности к развитию и саморазвитию в контексте жизненного пути [3].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать специфику понятия «жизненное самоосуществление» с позиции акмеологического подхода.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время многие психологи используют понятие «самоосуществление» как синонимичное для описания «акме», базовой категории молодой, активно развивающейся отрасли психологии - акмеологии.

Несколько десятилетий назад Б.Г. Ананьев обосновал необходимость создания новой науки, которая, объединив усилия ученых, представляющих общественные и гуманитарные направления научного познания, сосредоточила бы свое внимание на изучение индивидных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик физически и психически зрелого взрослого человека, и на выяснении объективных и субъективных условий, которые позволили бы ему наиболее плодотворно проявить себя в жизни [1].

Акмеология (от греч. akme – высшая степень, вершина)– комплексная наука о человеке, находящемся в периоде его зрелости, т.е. наиболее

Психология

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат психологических наук,
доцент Басалаева Наталья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель Левшунова Жанна Амирановна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель Свиридова Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат физико-математических наук,
доцент Яковлева Елена Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье анализируется феномен жизненного самоосуществления в контексте акмеологического подхода. Приведенные суждения известных зарубежных и отечественных ученых, позволяют характеризовать жизненное самоосуществление как определенный итог, как результат жизненного пути, сопровождаемый личностной зрелостью, субъектностью, «самопрезентацией» себя миру.

Ключевые слова: жизненное самоосуществление, акме, акмеология, жизненный путь.

Annotation. The article analyzes the phenomenon of self-realization of life in the context of the axiological approach. These judgments of well-known foreign and domestic scientists, allow to characterize the self-fulfillment in life as a certain

отнести подвижные и спортивные игры, соревновательно-игровые задания, соревнования, эстафеты и т.д.

Соревновательно-игровые задания (СИЗ) и подвижные игры (ПИ) являются эффективным средством физической рекреации и поддержания высокой работоспособности, успешного роста и развития детей, а также ранней профилактики различных заболеваний, особенно сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной патологий. Однако в практике физического воспитания младших школьников ПИ и СИЗ не всегда занимают значимое место, предпочтение часто отдается традиционным формам физического воспитания детей. В практической деятельности разделение ПИ и СИЗ по отдельным признакам (видам спорта или развитию физических качеств) облегчает подбор игрового материала для решения определенных педагогических задач.

В процессе наблюдения за учащимися на уроке физкультуры выявлено, что небольшие соревнования и игры активизируют деятельность учащихся на уроке; в процессе игры и ОРУ у детей вырабатывается физические навыки и качества, развивается организм и появляется стремление к знаниям и желание систематически заниматься спортом. Положительный эмоциональный фон урока позволяет с успехом повысить физическую нагрузку (следует заметить, что преподаватель должен следить за соответствием нагрузки уровню подготовленности детей). Увлекаясь, дети не замечали, что учатся, познают, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас знаний и представлений, развиваются физически. Даже самые пассивные дети активно включались в игры и занимательные задания с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей.

В конце данного исследования, в целях прослеживания изменения мотиваций к занятиям физической культурой, нами было проведено повторное анкетирование учащихся ЭГ и КГ (рис. 4).

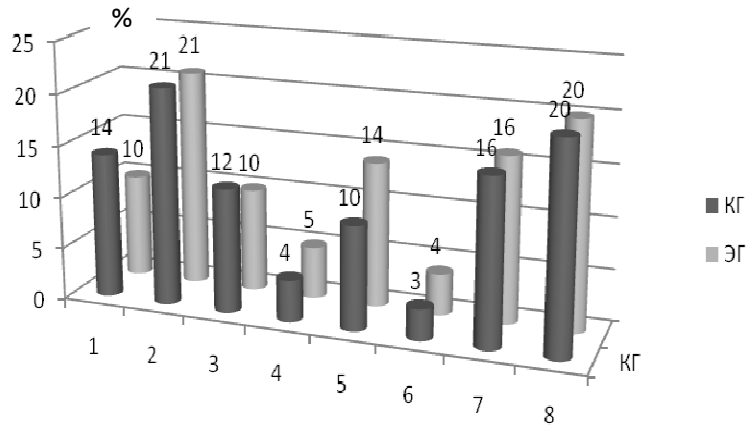


Рис. 4. Распределение результатов на вопрос «Чего вы хотите достичь в результате занятий физической культурой?» на конец эксперимента (%)

Примечание: 1 – достичь физического совершенства, 2 – развить свои физические качества, 3 – стать здоровым, 4 – найти друзей, товарищей, 5 – отдохнуть, развлечься, 6 – развить в себе чувство прекрасного, 7 – воспитать морально-волевые качества, 8 – сформировать потребность в регулярных занятиях.

В ЭГ и КГ 21,0% респондентов назвали основную целью занятий физической культурой – «развить свои физические качества», на второй позиции – «сформировать потребности в регулярных занятиях» (20,0%) и на третьей – «воспитание морально-волевых качеств» (16,0%).

Основными мотивами, побуждающими учащихся к занятиям физической культурой, являются: улучшение состояния здоровья, удовлетворение потребностей в движении, желание выполнять физические упражнения, стремление показать свои способности и др. (рис. 5).

как форма профессиональных деструкций // Психологические исследования. - 2011. - № 3(17). С. 35.

9. Иванова А.М. Моббинг как социально-психологическая проблема // Акмеологические проблемы управления в современных условиях: Материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. СПб. 29 апреля 2011 г. / под общ. ред. Ю.А. Шаранова - СПб.: СПб институт психологии и акмеологии, 2011. С. 135-138.

10. Рекош К.Х. Моббинг и проблема его преодоления во Франции // Труд за рубежом. - 2002. - № 2. С. 97–105.

11. Романова Л. Психологический террор на рабочем месте. DeFacto. [Электронный ресурс] – URL: http: //www.facto.ru/article/06_2006/ (дата обращения 12.12.2015).

12. Юрик И.В. Моббинг в библиотеке: причины возникновения, последствия и методы преодоления. // Информационный бюллетень. Белоруссия. - 2009. - № 2. [Электронный ресурс] – URL: http: //rlst.org.by/izdania/ib209/371.html (дата обращения 25.02.2016).

предупреждению проявлений «моббинга» в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел:

1. Применение методики «цветовых метафор» В.И. Соломина в совокупности со стандартизированными опросными методами способствует выявлению и объективной оценке истинных мотивов, потребностей и ценностных ориентации сотрудников органов внутренних дел, что необходимо в контексте борьбы с проявлениями «моббинга» в служебных коллективах.
2. Изучение специфических социально-психологических факторов, обусловливающих проявления профессиональной зависти, помогает выявить и своевременно профилактировать нежелательные проявления «моббинга» в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел, препятствующие выполнению профессионально-служебных и служебно-боевых задач. К примеру, снижение уровня враждебности позволит предотвратить конфликты, возникающие в повседневной оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел.
3. Уменьшение воздействия социальных и личностных фрустрирующих факторов также снижает возможность проявления в коллективе сотрудников органов внутренних дел такого негативного социально-психологического явления, как «моббинг». Учет потребностей личного состава в достаточном материальном и бытовом обеспечении, соблюдение режима труда и отдыха, необходимость психологического стимулирования профессиональных достижений сотрудников органов внутренних дел играют в этом вопросе немаловажную роль.
4. Привитие социальных норм, ценностей и традиций способствует поддержанию здорового социально-психологического климата в коллективе и обеспечивает сохранение профессиональной идентичности сотрудниками, являющимися членами данного служебного коллектива.

Литература:

1. Приказ МВД России от 02.09.13 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – URL: http://etkovd.ucoz.ru/index/prikazy_mvd_rf_2013_god_s_601_po_800/0-114.
2. Распоряжение Президента РФ от 12 мая 2000 г. N 151-рп «О подписании Европейской социальной хартии (пересмотренной)» // Собрание законодательства РФ. 2000. N 20. Ст. 2118.
3. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. - СПб: Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Брынцева Г. Моббинг Дик / Российская газета (федеральный выпуск) № 5139 от 24 марта 2010 г. [Электронный ресурс] – URL: http://www.rg.ru/2010/03/24/mobbing.html (дата обращения: 05.02.2016).
5. Дружилов С.А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека // Человек и образование. - 2006. - № 6. С. 56–60.
6. Дружилов С.А. Профессионализм как условие выживания личности // Ананьевские чтения - 2005: материалы науч.-практ. конф. / под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. С. 310–312.
7. Дружилов С.А. Профессионализм человека как условие его выживания в современном мире // Современные наукоемкие технологии. - 2010. - № 11. С. 24-26.
8. Дружилов С.А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза

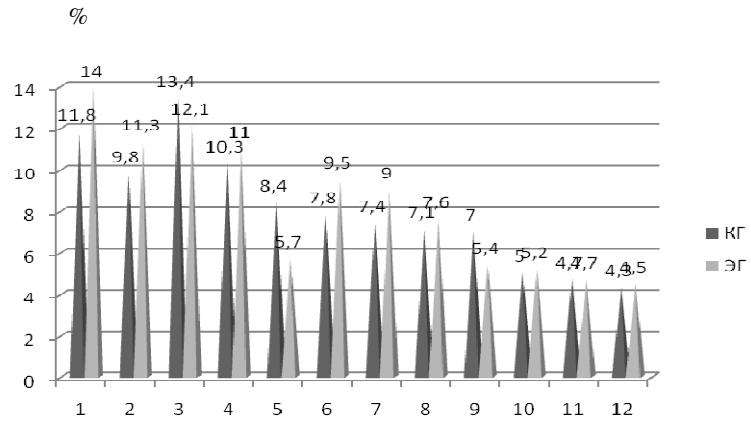


Рис. 5. Мотивы, побуждающие к занятиям физической культурой на конец эксперимента (%)

Примечание: 1 – улучшение состояния здоровья, 2 – желание выполнять физические упражнения, 3 – удовлетворение потребности в движении, 4 – стремление показать свои способности, 5 – улучшение фигуры, 6 – улучшение физической подготовленности, 7 – желание получить хорошую оценку, 8 – чтобы не отставать от сверстников, 9 – улучшение самочувствия, 10 – желание хорошо выступить, 11 – общение со сверстниками, 12 – снизить вес.

С целью подтверждения эффективности применения подвижных игр и соревновательно-игровых заданий и оптимизации двигательной активности мы провели тестирование физической подготовленности детей младшего школьного возраста.

Программа тестирования физических качеств младших школьников включила следующие шесть упражнений: прыжок в длину с места (в см); наклон туловища вперед, сидя на полу (в см); сгибание – разгибание рук в упоре лежа (количество раз); подъем туловища в сед за 30 секунд (количество раз); удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках (время в секундах); бег на 1000 м (время в секундах).

Проведенные исследования свидетельствовали о том, что исходные показатели развития физических качеств детей 7-10 лет ЭГ и КГ достоверно не отличались. В ЭГ наблюдалось улучшение всех результатов, но достоверная динамика отмечалась у мальчиков по трем из шести тестов: в сгибании-разгибании рук в упоре лежа ($p<0,05$), удержании тела в висе ($p<0,05$) и подъеме туловища в сед ($p<0,05$), а у девочек по четырем из шести упражнений ($p<0,05$, кроме бега на 1000 м и удержания тела в висе). У мальчиков КГ наблюдались достоверная динамика развития физических качеств по двум тестам: в наклоне вперед сидя ($p<0,05$) и беге на 1000 м ($p<0,05$), а у девочек – в наклоне вперед сидя ($p<0,05$), сгибании – разгибании рук в упоре ($p<0,05$) и подъеме туловища в сед ($p<0,05$). Следует отметить, что у мальчиков КГ по

трем показателям (прыжку в длину с места, сгибанию – разгибанию рук в упоре и удержанию тела в висе) в заключительном исследовании отмечалась отрицательная динамика по отношению к исходным результатам.

Сравнительная характеристика развития физических качеств детей младшего школьного возраста в конце исследования показала, что мальчики и девочки ЭГ превзошли своих сверстников во всех упражнениях, при этом достоверность отличий была в пяти из шести тестов ($p<0,05$, исключение составил бег на 1000 м).

Педагогический эксперимент показал, что удалось не только сохранить естественный возрастной характер изменений всех физических качеств, но и в некоторых случаях даже ускорить этот процесс. В большей степени это относится к развитию ловкости, быстроты и гибкости и в меньшей степени – выносливости и силы. Кроме того, следует обратить внимание и на тот факт, что дети младшего школьного возраста являются носителями ярко выраженной возрастно-половой индивидуальности, что позволяет подтвердить мнение ряда ученых о необходимости не только дифференцированного подхода к процессу физического воспитания детей различного пола, но и различного возраста на этом этапе жизни.

Методика использования в физическом воспитании детей 7-10 лет ПИ и СИЗ, дифференцированных по специфике развития физических качеств и двигательных возможностей, позволяет целенаправленно воздействовать на процесс укрепления здоровья, повышения уровня физической подготовленности, оптимизации двигательной активности и улучшения в целом здоровья школьников.

Таким образом, применение на уроках физической культуры соревновательно-игровых заданий и подвижных игр привели к положительной достоверной динамике развития физических качеств у детей ЭГ, по сравнению с КГ. Регулярное включение в уроки физической культуры подвижных игр и соревновательно-игровых заданий на развитие физических качеств и освоение элементов техники по видам школьной программы (видам спорта) позволило направленно развивать и совершенствовать физические качества, а также оптимизировать двигательную активность детей младшего школьного возраста северного города.

Выводы. Анализ научно-методической литературы показал, что низкий уровень физической подготовленности детей младшего школьного возраста, требует акцентирования внимания на вопросах физического воспитания в начальных классах.

Эффективными средствами для развития физических качеств младших школьников являются подвижные игры и соревновательно-игровые задания (в том числе с элементами различных видов спорта, уроки-соревнования с использованием нестандартного инвентаря, сюжетные линейные эстафеты с предметами, эстафеты по типу «весёлых стартов»).

В ходе эксперимента была доказана эффективность применения подвижных игр и соревновательно-игровых заданий для развития физических качеств учащихся младшего школьного возраста и оптимизации двигательной активности. Нами отмечено повышение уровня физической подготовленности учащихся в ходе эксперимента. Образовательный процесс, основанный на занимательной физической культуре в начальной школе, выступает как эффективное средство повышения интереса младших школьников к занятиям

В ходе применения стандартизированных методик, показателей, отклоняющихся от нормативных, выявлено не было, что объясняется стремлением сотрудников органов внутренних дел, как специалистов, работающих в сфере соблюдения не только правовых, но и моральных норм, представить свою личность в более выгодном свете. Намеренное сокрытие своих истинных мотивов и чувств характерно для сотрудников органов внутренних дел и наиболее ярко проявляется при их тестировании с помощью стандартизированных опросников.

Последующий корреляционный анализ показателей шкал стандартизированных методик со шкалами методики исследования завистливости личности (МИЗЛ) позволил выявить ряд социально-психологических факторов, взаимосвязанных с проявлением сотрудниками «зависти-уныния» и «зависти-неприязни». Обнаружены достоверные корреляции показателя «зависть-уныние» с уровнями социальной, личностной фрустрированности и индексом враждебности, а также прямая корреляция показателя «зависть-неприязнь» с уровнями социальной, личностной фрустрированнсоти и обратная корреляция с уровнем морально-этической ответственности личности.

Достоверных корреляционных взаимосвязей между показателями субъективного благополучия и показателями по шкалам методики МИЗЛ выявлено не было.

Выводы. Деструктивное социально-психологическое явление, известное как «моббинг», проявляется в притеснениях, унижении и травле человека в трудовом коллективе, что однозначно, несет разрушительный характер не только для структуры личности сотрудника, являющегося объектом моббинга, но и для самой организации, теряющей способных сотрудников. Профессиональная зависть может детерминировать проявления «моббинга» в трудовых и служебных коллективах.

Рассматривая причины формирования зависти, следует отметить широкий спектр социально-психологических детерминант, обусловливающих возникновение этого чувства. К таким детерминантам относятся: враждебность, заниженная самооценка, фрустрация потребностей личности, специфика структуры установок и ценностей, особенности социализации личности.

Основными факторами формирования зависти в профессиональной среде являются: фрустрированные потребности в признании и одобрении, а также ущемленное чувство справедливости. Особую роль в механизмах формирования чувства профессиональной зависти у сотрудников органов внутренних дел играет общественное мнение, касающееся деятельности правоохранительных органов, справедливость материального способа поощрения и нацеленность воспитательных методов, используемых в органах внутренних дел, на поощрение конкурентного способа взаимодействия.

С целью выявления факторов, обусловливающих проявления «моббинга» в изучаемом служебном коллективе сотрудников органов внутренних дел, был модифицирован стимульный материал психосемантической методики «цветовых метафор» В.И. Соломина.

Анализ полученных результатов эмпирического исследования позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций по применению модифицированной методики «цветовых метафор» И.Л. Соломина и

понятие зависти не связывается с осуществляемой служебной деятельностью, в которой достижение высокого результата требует сплоченности и взаимопонимания всех членов служебного коллектива. Так же обнаружено, что наличие общегрупповых ценностей, выраженных понятиями «честь», «совесть» и «мораль», препятствует открытому проявлению чувства зависти и возможному «моббингу».

В изучаемом служебном коллективе, в целом, сложились конструктивные межличностные отношения, проблемы борьбы за власть и лидерство не актуальны, а большинство сотрудников нацелены на достижение высокого уровня профессионализма. Таким образом, предпосылок возникновения моббинга в исследуемом служебном коллективе выявлено не было.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

– сотрудники УМВД России по *N*-скому району г. Санкт-Петербурга демонстрируют достаточно оптимистичный настрой и высокие показатели социально-психологической адаптации, адекватно оценивают своё состояние и результаты служебной деятельности,

– источником положительных эмоций (радость, счастье) для большинства сотрудников подразделения является их семейная жизнь и взаимоотношения с близкими людьми;

– понятие «зависть» с групповыми ценностями изучаемого служебного коллектива не соотносится и для большинства опрошенных сотрудников подразделения не актуально.

Однако с помощью психосемантической методики «цветовых метафор» были выявлены 3 сотрудника, чьи потребности и мотивы служебной деятельности существенно отличаются от среднегрупповых норм. Подробно рассматривая особенности скрытых мотивов указанных сотрудников, можно обнаружить близость рангов таких понятий как «мое будущее» и «материальное благополучие», «выгода», «моя служба», что позволяет сделать предположение о преобладании специфических утилитарно-корыстных мотивов служебной деятельности у данных сотрудников. Присвоение этими сотрудниками понятиям «сила», «достижение успеха», «профессионализм» ранга 1, свидетельствует о сверхзначимости мотивов достижения успеха в их служебной деятельности. Стоит отметить, что только данные сотрудники понятие «зависть» поставили на 2 место, на основе чего можно предположить, что зависть связана со спецификой мотивационно-потребностной сферы этих людей и актуализирована в их картине мире. А также это говорит о фрустрированности потребностей в поощрении и одобрении. Такая специфика смысложизненных ориентаций данных сотрудников характеризует их как способных оказывать психологическое давление с целью удовлетворения своих фрустрированных потребностей.

Таким образом, применение психосемантической методики «цветовых метафор» позволило выявить скрытые корыстные мотивы служебной деятельности ряда сотрудников УМВД России по N-скому району г. Санкт-Петербурга, обнаружить латентный конфликт интересов внутри служебного коллектива. Реализуемый в методике «цветовых метафор» В.И. Соломина феноменологический подход способствует раскрытию индивидуальной картины мира конкретного сотрудника и его смысложизненных ориентаций, учет которых необходим при разработке системы профилактики возникновения «моббинга» в служебных коллективах органов внутренних дел.

по физической культуре и оптимизации двигательной активности детей-северян 7-10 лет.

Литература:

1. Головина Л.Л., Копылов Ю.А., Столяк И.Н., Шадзевская М.В. Физическое воспитание младших школьников на основе реализации личностно-ориентированного подхода // Физическая культура: воспитание образование тренировка. – 2002. – № 1. – С. 17 – 20.
2. Дереклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1-5 классы. – М.: ВАКО, 2004. – 152 с.
3. Комков А.Г. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 3. – С. 5-8.
4. Янсон Ю.А. Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии / Ю.А. Янсон. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 432 с.
5. Fairclough S.J., Beighle A., Erwin H. and Ridgers N.D. School week day segmented physical activity patterns of high and low active children // BMC Public Health. 2012. №12. P. 406.
6. Hnatiuk J. A., Salmon J., Hinkley T., Okely A.D. and Trost S. A Review of Preschool Children's Physical Activity and Sedentary Time Using Objective Measures // American Journal of Preventive Medicine. 2014. № 47. Pp. 487-497.
7. Reznik M., Wylie-Rosett J. W., Kim M. and Ozuah P. O. Physical Activity during School in Urban Minority Kindergarten and First-Grade Pupils // Pediatrics. 2013. №131. P. 81-87.
8. Schuler J., Brunner S. Dynamic Activity-Related Incentives for Physical Activity // Advances in Physical Education. 2012. № 2. P. 1-9.

Педагогика

УДК 796.078:159.9

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

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЕВЕРНОГО ГОРОДА

Аннотация. Авторы изучали физическую подготовленность детей младшего школьного возраста северного города и их функциональное состояние. Были установлены различия в уровне физической подготовленности и функционального состояния у детей 7-10 лет с различной двигательной активностью. Мальчики и девочки, занимающиеся спортом, отличаются более высокими среднестатистическими общегрупповыми показателями физической подготовленности.

Ключевые слова: двигательная активность, динамика физической подготовленности, функциональное состояние, младший школьный возраст, северный город.

Annotation. The authors studied the physical preparedness of primary school children of northern city and their functional status. Differences were found in the level of physical preparedness and functional status in children 7-10 years with different motor activity. Boys and girls involved in sports have higher average statistical indicators of common group of physical preparedness.

Keywords: motor activity, dynamics of physical preparedness, functional status, primary school age, the northern city.

Введение. Важными компонентами здоровья являются физическая активность и физическая подготовленность [1, 2, 4, 7, 8, 12, 15]. Изучение физической подготовленности дает дополнительную информацию о роли двигательной активности в снижении риска заболеваемости [4, 8, 11]. Недостаточная двигательная активность – характерная черта современного школьника [2, 3, 13, 14, 16, 17]. Основными причинами низкой двигательной активности современных школьников являются: перегруженность учебных программ, негативное отношение учащихся к урокам физической культуры, ограничение времени игр и физических упражнений на свежем воздухе, чрезмерное увлечение телевизионными программами, видеофильмами, компьютерными играми и интернетом, низкая мотивация к занятиям физической культурой и спортом. Гиподинамия на Севере как результат суровых экологических условий оказывает существенное тормозящее влияние на развитие детей [2, 4, 5, 6, 7, 8]. Повышение двигательной активности путем дополнительных занятий по физической культуре способствует преодолению отрицательных воздействий экологических условий Севера [2, 8].

Одной из главных причин снижения двигательной активности является отсутствие систематической работы в образовательных учреждениях по формированию положительного активного отношения к двигательной активности. Со снижением двигательной активности наблюдается тенденция к снижению уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста северного города [2, 3].

Формулировка цели статьи. Цель исследования – исследовать динамику физической подготовленности детей младшего школьного возраста северного города.

Изложение основного материала статьи. С целью объективной характеристики функциональных возможностей организма детей младшего школьного возраста нами проводилась оценка их физической подготовленности, которая выявляет степень функциональных резервов у обследуемых и развитие физических качеств.

В лонгитюдных исследованиях приняли участие 2502 учащихся младшего школьного возраста школ г. Сургута и Сургутского района (ХМАО-Югра): МБОУ гимназия им. Ф.К. Салманова, МБОУ СОШ №10, 32 и 45, МБОУ СОШ №2 и 3 п. Федоровский, МБОУ СОШ № 3,4 и 6 г. Лянтора, МБОУ СОШ Сайгатинская, МБОУ СОШ №1 и 3 п. Белый Яр, МБОУ СОШ №1 п. Барсово, МБОУ СОШ п. Нижнесортымский, МБОУ СОШ п. Солнечный.

Для анализа состояния физической подготовленности школьников использовали батарею тестов: бег 1000 м, челночный бег 3х10 м, подтягивание

«профессионализм» и «уверенность», ведь сотрудники, характеризующиеся высоким профессиональным уровнем, обладающие большим опытом работы, всегда ценятся выше, а значит, имеют возможность получать стабильную заработную плату и продвигаться по карьерной лестнице.

В ходе рассмотрения понятий, касающихся взаимоотношений в коллективе, а так же уровня развития коллектива и степени сформированности ценностно-мотивационной структуры (групповой направленности) служебного коллектива, были обнаружены корреляционные связи между таким ключевым для развитого коллектива понятием как «взаимовыручка» и понятиями «честь», «сотрудничество», «совесть» и «команда» Такое соотношение понятий, отражающих уровень развития коллектива, характеризует изучаемое подразделение как высокоразвитый коллектив, объединенный общей профессиональной целью и обладающий высокими моральными и этическими представлениями о специфике взаимодействия между членами этого коллектива. Направленность на сотрудничество объединяет сотрудников при решении общих оперативно-служебных задач.

В целом можно сказать, что сотрудники исследуемого подразделения УМВД России по *N*-скому району г. Санкт-Петербурга характеризуются положительной профессиональной идентификацией, связывают своё будущее с карьерой и службой, с коллективом; ориентируются на высокие моральные и этические ценности и привносят их в коллектив.

Имея общее представление о социально-психологических аспектах деятельности изучаемого коллектива, следует рассмотреть специфику понятия «зависть», исследуемого в ходе применения методики «цветовых метафор».

Обнаружено, что понятие «зависть» для большинства испытуемых является противоположным по смыслу понятию «счастье». Такое соотношение понятий определяет отношение коллектива к проявлениям зависти, т.е. в представлениях опрошенных сотрудников органов внутренних дел счастливый человек не может быть завистливым.

Полученные в результате корреляционного анализа данные свидетельствуют о том, что большинство сотрудников, принявших участие в исследовании, удовлетворены своей служебной деятельностью. Понятие «зависть» не является актуальной для исследуемой выборки, а также зависть не связана, в данном случае, с оперативно-служебной деятельностью испытуемых или жизнедеятельностью служебного коллектива.

Фактором, который может играть роль детерминирующего возникновение «моббинга», является «выгода», т.е. желание действовать в личных интересах, в обход интересов коллектива.

Как было отмечено ранее, достижение высот в профессиональной сфере по мнению опрошенных сотрудников органов внутренних дел невозможно без участия всего служебного коллектива, только работа в команде дает толчок развитию профессионализма, а поскольку достижение профессионализма является чуть ли не основной целью большинства респондентов, это препятствует проявлению профессиональной зависти, как детерминирующего возникновение «моббинга», фактора, т.е. сотрудники, движимые завистью, вступая в борьбу, прекращают быть полноценными членами коллектива, выпадают из его структуры.

С помощью корреляционного анализа показателей методики «цветовых метафор» В.И. Соломина было установлено, что в изучаемом подразделении

нами было сформулировано 55 оцениваемых понятий. Основной акцент при выборе необходимого понятийного аппарата делался на понятия, связанные со служебной деятельностью сотрудников органов внутренних дел, а также на понятия, косвенно, либо непосредственно связанные с основными детерминантами зависти, конструктивными и деструктивными методами взаимодействия в коллективе.

В ходе анализа эмпирических данных были получены средние значения по отношению ко всем понятиям, переведенные в ранги, и определены наиболее привлекательные и отвергаемые понятия.

Наиболее привлекательными понятиями, то есть входящими в зону актуальных потребностей, по мнению большинства опрошенных сотрудников органов внутренних дел являются: «моя семья», «каким я хочу быть», «какой я на самом деле», «радость», «мое будущее», «счастье», «честь». Ранг вышеприведенных понятий менее 2. Совпадение рангов понятий «каким я хочу быть» и «какой я на самом деле» свидетельствует о высоком уровне самооценки у сотрудников и о близости структур личности: Я – реального и Я – идеального. Низкие ранги таких понятий, как «моя семья», «честь» свидетельствуют о высокой значимости этих ценностей для исследуемых сотрудников органов внутренних дел.

Наиболее отвергаемыми понятиями явились такие понятия, как «зависть», «угроза», «неприятности», «неудача», «недовольство». Ранг этих понятий равен 6 и более, что указывает на характер травматических ситуаций, которые присутствуют в повседневной жизни исследуемой выборки.

Полученные при помощи методики «цветовых метафор» данные были подвергнуты математической обработке с помощью статистического метода ранговой корреляции Спирмена. В результате применения корреляционного анализа обнаружено существенное число достоверных взаимосвязей между понятиями методики «цветовых метафор» В.И. Соломина, однако, имеет смысл подробно рассмотреть лишь ключевые понятия, напрямую касающиеся тематики проводимого эмпирического исследования.

Особую роль в контексте изучения «моббинга» в служебном коллективе, играет взаимосвязь понятий сопряженных с оперативно-служебной деятельностью сотрудников органов внутренних дел. Были выявлены устойчивые связи понятия «должность» с понятиями «мое прошлое» и «мое настоящее», что свидетельствует об актуальности служебной деятельности, желании продолжать службу в органах внутренних дел, удовлетворенности своими профессиональными достижениями.

Что касается такого важного понятия как «профессионализм», то обнаружены его связи с понятиями «коллеги», «уверенность», «семья» и «каким я хочу быть» Данная корреляция свидетельствует о том, что опрошенные сотрудники органов внутренних дел стремятся к развитию своих профессиональных компетенций, а также считают кооперацию с коллегами необходимым условием достижения высоких результатов совместной оперативно-служебной деятельности. Интересная взаимосвязь обнаруживается с понятием «семья», подобная корреляция может отражать необходимость поддержки семьи в процессе достижения сотрудником профессиональных высот, а также значимость привитых семейным воспитанием норм и ценностей, влияющих на стремление человека достичь определенного уровня профессионального развития. Вполне понятно наличие связи между понятиями

на перекладине, наклон вперед из положения сидя, подъем туловища за 30 сек. Результаты оценивали по 3-уровневой шкале: «высокий» (результат 100% от должного (гигиенически оптимального) возрастно-полового норматива и выше), «средний» (50-99% от должного) и «низкий» (ниже 50% должного норматива).

При изучении структуры распределения учащихся по уровням физической подготовленности в ходе плановых тестовых испытаний в учреждениях образования г. Сургута и Сургутского района наибольший интерес представляет количественная характеристика учащихся, обладающих низким уровнем развития двигательных качеств (табл. 1). По имеющимся научным данным именно этот контингент лиц составляет «группу риска», наиболее подвержен заболеваниям и обладает неполноценным здоровьем.

Таблица 1

Лонгитюдное исследование распределения уровней физической подготовленности детей 7-10 лет г. Сургута и Сургутского района ХМАО-Югры (%)

Тестовые испытания	Возраст	Пол	Количество	Уровни физической подготовленности %		
				Низкий	Средний	Высокий
Наклон вперед из положения сидя	7	М	341	13	79	8
		Д	348	7	91	2
	8	М	336	7	81	12
		Д	313	3	90	7
	9	М	327	5	85	10
		Д	305	4	80	16
	10	М	267	6	78	16
		Д	265	4	79	17
Прыжки в длину с места	7	М	341	2	92	4
		Д	348	1	94	5
	8	М	336	2	84	14
		Д	313	1	80	19
	9	М	327	4	80	16
		Д	305	3	73	24
	10	М	267	2	74	24
		Д	265	1	86	13
Подъем туловища за 30 сек	7	М	341	0	68	32
		Д	348	0	66	34
	8	М	336	2	54	44
		Д	313	1	20	78
	9	М	327	2	36	62
		Д	305	3	11	86
	10	М	267	2	31	67
		Д	265	1	9	90
Подтягивание	7	М	341	33	35	32
		Д	348	0	92	8
	8	М	336	40	35	24
		Д	313	32	54	13
	9	М	327	27	41	32
		Д	305	41	34	25
	10	М	267	21	54	25
		Д	265	45	36	19
Челночный бег	7	М	341	34	29	36
		Д	348	40	25	35
	8	М	336	74	16	10
		Д	313	75	15	10
	9	М	327	55	16	29
		Д	305	72	13	16
	10	М	267	79	19	2
		Д	265	85	15	0
Бег на 1000м	7	М	341	4	94	1
		Д	348	2	88	10
	8	М	336	3	91	6
		Д	313	4	92	3
	9	М	327	1	77	22
		Д	305	7	70	23
	10	М	267	4	83	11
		Д	265	3	80	17
Итого	7	М	341	15,0	66,1	18,9
		Д	348	8,1	75,9	16,0
	8	М	336	21,6	60,1	18,3
		Д	313	20,8	57,9	21,3
	9	М	327	15,8	56,7	27,5
		Д	305	21,8	45,9	32,3
	10	М	267	18,8	57,0	24,2
		Д	265	22,8	50,9	26,3

ценности или даже обесценивание своего «Я» [3, с. 136].

В формировании зависти, как фактора детерминирующего возникновение «моббинга» в служебном коллективе сотрудников органов внутренних дел, задействован ряд взаимодополняющих, усиливающих друг друга детерминант, как социальных, так и психологических, среди которых выделяется механизм социального сравнения, фрустрация потребностей, эмоциональная неустойчивость и др. Особую роль в механизмах формирования чувства зависти у сотрудников органов внутренних дел играет общественное мнение, касающееся деятельности правоохранительных органов и нацеленность воспитательных методов, используемых в органах внутренних дел, на поощрение конкурентного способа взаимодействия.

Однако следует также обратить внимание на специфическую значимость данного явления в успешности выполнения задач оперативно-служебной деятельности. Возможность направлять зависть в конструктивное русло может явиться своеобразным регулятором эффективности служебной деятельности, предотвратить возникновение деструктивных групповых явлений. Для этого обязателен учет индивидуальных особенностей сотрудника органов внутренних дел, то есть составление достаточно долгосрочного прогноза его поведения и детальное изучение структуры личности.

С целью изучения социально-психологических детерминант «моббинга» в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел нами было проведено исследование, в котором приняли участие 50 сотрудников УМВД России по *N*-скому району г. Санкт-Петербурга. В выборку были включены 27 респондентов мужского пола и 23 женского, средний возраст которых составил 32 года.

В ходе исследования был подобран комплекс методик для всестороннего изучения специфических социально-психологических детерминант профессиональной зависти как проявления «моббинга», который включает в себя: модифицированную методику «цветовых метафор» И.Л. Соломина, методику исследования завистливости личности Т.В. Бесковой, опросник «Уровень агрессивности» А. Басса – А. Дарки, методику экспресс-диагностики уровня личностной фрустрации В.В. Бойко, методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко), методику «Шкала субъективного благополучия» (адаптация М.В. Соколовой) и опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭОЛ) И.Г. Тимощук. Данный психодиагностический инструментарий охватывает такие личностные характеристики, как личностная и социальная фрустрированность, враждебность, морально-этическая ответственность, самооценка субъективного благополучия, раскрывает скрытую мотивацию и специфику побуждений сотрудников в контексте оперативно-служебной деятельности.

Наибольший интерес представляет авторская модификация методики «цветовых метафор», которая является психосемантическим инструментарием диагностики мотивационной и потребностной сфер личности. Данная методика позволяет выявить скрытые мотивы человека, его подлинные представления и переживания, утаиваемые чувства и намерения, а также раскрыть и проанализировать осознанные и неосознаваемые отношения к себе и другим людям, а так же различным видам деятельности. Для применения на специфической выборке, состоящей из сотрудников органов внутренних дел,

неожиданно назначенные на высокий пост или внезапно пониженные. Также «моббингу» могут быть подвергнуты как неуспешные в своей профессиональной и служебной деятельности (аутсайдеры), так и высококвалифицированные специалисты, составляющие конкуренцию для руководителей и коллег.

В условиях обострившихся социальных и экономических проблем, непрерывных реформаций в организации и обществе, «моббинг» получает широкое распространение [12]. Так, в опубликованных исследованиях Х. Леймана жертвами «моббинга» чаще всего становятся работники в начале профессиональной деятельности (молодые) и в конце профессиональной деятельности (старше 60 лет) [6].

На основе анализа публикаций, относящихся к исследованию «моббинга» за рубежом, К.Х. Рекош отмечает ряд его значимых характеристик:

– продолжительность «моббинга» – от одного до пяти лет;
– жертвами «моббинга» становятся 30–50% сотрудников;
– процент распространенности «моббинга» в сфере образования в два раза выше, чем в других сферах деятельности;
– в 90% случаев моральное преследование начинает начальник [10].

Н.П. Романова отмечает, что «отечественный» моббинг отличается от заграничного. Если в зарубежных компаниях самый частый вариант психологического террора проходит по сценарию, когда коллектив находит «козла отпущения» и начинает дружно «клевать» коллегу, то в России же, напротив, гораздо чаще встречается вертикальный «моббинг». Основной причиной психологического давления является желание уволить сотрудника, когда юридических оснований для этого нет [11].

Побуждающие мотивы осуществления «моббинга» могут быть различными. Это может быть сознательная или бессознательная неприязнь к объекту морального преследования, корни которой уходят в культуру, воспитание, психологию личности и социальной группы; столкновение интересов, борьба за обладание ресурсами и властью; половой инстинкт и сексуальная патология. Также это может быть прямое или редуцированное желание руководства приструнить, проучить, поставить на место строптивого сотрудника. И все - таки основным фактором, влияющим на возникновение «моббинга» в служебном коллективе, является зависть, и не просто зависть, а зависть профессиональная.

Многие даже не догадываются о том, что конфликты и психологическое давление, возникающие со стороны непосредственного начальства и коллег – это последствие негативных проявлений чувства зависти. Как следствие, человек под гнетом завистников, став жертвой всеобщей травли, начинает сомневаться в собственной успешности, становится неуравновешенным, раздражительным, апатичным. Именно эти негативные последствия воздействия зависти, как фактора, определяющего возникновение «моббинга» в коллективе, не позволяют эффективно выполнять поставленные перед сотрудником оперативно-служебные задачи.

В психологическом словаре понятие зависти характеризуется негативным состоянием психики, вызывающим, как правило, разрушительные для человека чувства, поступки, деяния. В состоянии зависти человек воспринимает чью-то удачу или успехи на любом поприще как обидную несправедливость по отношению к себе, как угрозу своему статусу, благополучию, как снижение

Исследование показало, что наименьшее отставание в физической подготовленности выявлено у детей 7 лет.

Одной из причин низкой физической подготовленности учащихся следует считать их низкий исходный уровень при поступлении в начальную школу. Неудовлетворительное физическое состояние дошкольников не позволяет в дальнейшем существенно улучшить физические кондиции детей, поскольку соответственно изменяются их весоростовые пропорции и возрастные нормативные требования. Можно сделать вывод о явно недостаточно эффективной работе в плане гармоничного развития основных двигательных качеств на уроках физической культуры, в особенности силового компонента. Примерно каждый третий мальчик и каждая четвертая девочка находятся в «группе риска», обладая резко сниженным функциональными резервом кардиореспираторной и мышечной системы. Это требует пересмотра существующих и более целенаправленного использования современных методик развития и коррекции отстающих качеств.

Результаты тестирования физической подготовленности выявили достаточно высокий уровень тренированности организма детей 7-10 лет, занимающихся физической культурой и спортом. Результаты выполнения тестов по физической подготовленности юных спортсменов характеризуют высокий уровень тренированности организма и оптимальную степень его готовности на выполнение соревновательных нагрузок.

Исследование показало, что учащиеся младших классов общеобразовательных школ г. Сургута и Сургутского района, не занимающиеся физической культурой и спортом с низким уровнем двигательной активности, имеют явный дефицит в физической подготовленности по всем возрастным группам.

Тестирование физической подготовленности установило возрастные и индивидуальные особенности, которые могут служить региональной оценкой двигательных качеств детей-северян 7-10 лет. В группе мальчиков показатели физической подготовленности достоверно выше, чем у девочек.

Общий уровень физической подготовленности учащихся в учреждениях образования г. Сургута и Сургутского района оцениваемый по индексу физической готовности, хотя и находится в границах диапазона уровня «средний», но имеет явно выраженную тенденцию к «низкому» и квалифицируется «удовлетворительно». При этом, суммарный дефицит развития ведущих физических качеств по отношению к 100% должному возрастному уровню составляет 20%.

Данные тестирования свидетельствуют о низкой готовности школьников к предлагаемому в школе программному материалу по физической культуре, что является одной из причин, ведущей к задержке их физического развития на следующих возрастных этапах. Без принятия должных мер по модернизации процесса физического воспитания учащихся с учетом современных жизненных требований и, опираясь на зависимость состояния здоровья от степени морфофункционального статуса индивида, можно прогнозировать следующие последствия дефицита развития основных двигательных качеств учащихся: задержку морфофункционального развития; ретардацию, дальнейший регресс физической подготовленности; низкую работоспособность, слабое усвоение учебного материала и социальную пассивность; учащиеся, имеющие по результатам медицинских обследований 1 и 2 медицинские группы, но

имеющие «низкий» уровень физической подготовленности, через 2-3 года пополняют популяцию учащихся специальной медицинской группы. В пусковом механизме заболеваний школьников тесно переплетаются факторы окружающей среды, личностные, физиологические и педагогические факторы риска. В ряду их стоят: консервативные авторитарно-групповые методы организации физического воспитания учащихся; недостаточная двигательная активность (гиподинамия); неполное соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил организации процесса обучения в общеобразовательных учреждениях; высокие статические нагрузки; слабая обеспеченность спортивной базой и инвентарем.

Оценка физиометрических показателей позволяет установить степень функциональной устойчивости организма и отражает величину индивидуальной нормы гомеостатических систем организма обследуемых детей [4, 5, 6, 7, 10]. В условиях Севера как нельзя остро встает проблема адаптации (т.е. приспособления) ребенка к постоянно изменяющимся условиям внешней среды, что создает дополнительные функциональные нагрузки на растущий организм [1, 5, 6]. Основной причиной изменений в организме ребенка является влияние ряда экзогенных и эндогенных факторов (таких как, низкая двигательная активность, высокая заболеваемость, гиповитаминоз, наличие очагов хронических заболеваний; длительная холодная зима и короткое жаркое лето, резкая перемена погодных и температурных условий в течение суток и т.д.), в равной мере отрицательно сказываются на процессах роста и общего развития ребенка [7, 10].

Исследование функционального состояния детей младшего школьного возраста проводилось с использованием комплексной оценки: систолического артериального давления (САД), диастолического артериального давления (ДАД), частоты сердечных сокращений (ЧСС); расчётных индексов: индекса Руфье (ИР), индекса Кверга (ИК), уровня функционального состояния (УФС), адаптационного потенциала (АП). Методом регрессии мы определили уровни функционального состояния: «ниже нормы», «норма», «выше нормы».

Результаты исследования представлены в таблицах 2 и 3.

явлений в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел.

В соответствии с целью исследования сформулированы следующие задачи:

– рассмотреть специфику понятия «моббинг», его формы и способы проявления в профессиональной среде;

– определить основные социально-психологические детерминанты возникновения «моббинга»;

– изучить влияние профессиональной зависти на возникновение моббинга как социально-психологического явления;

– выявить социально-психологические особенности деятельности сотрудников органов внутренних дел, влияющие на формирование профессиональной зависти;

– проанализировать особенности проявления профессиональной зависти в служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. Понятие ««моббинг»» было введено в 1963 г. К. Лоренцем и описывало феномен группового нападения нескольких мелких животных на более крупного противника [7]. Термин получил известность среди исследователей после публикации в 1972 г. работы шведского врача П. Хайнемана, который сравнил жестокое поведение детей по отношению к сверстникам с агрессивным поведением животных и назвал его «моббингом».

В современном значении термин был впервые употреблен шведским исследователем психологии труда Х. Лейменном, изучавшим в начале 80-х годов XX века особенности поведения людей в коллективе [8]. Х. Лейменн назвал отмеченный феномен «моббингом» и охарактеризовал его как «психологический террор», который включает систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одного или нескольких людей, направленное против другого человека. Проявление «моббинга» в обществе основано на противопоставлении «своих» и «чужих» в борьбе за разного рода ресурсы.

Традиционно выделяют два вида «моббинга»:

1) вертикальный – психологический террор в отношении работника исходит от руководителей, такой вид можно назвать «боссингом» (bossing– от англ. boss – хозяин, шеф);

2) горизонтальный – когда психологический террор осуществляется коллегами. В некоторой литературе такой вид «моббинга» называется «буллинг» (от англ. bullying– тиранить, издеваться, донимать).

Следует отметить, что «боссинг», направленный на одного из подчиненных, сопровождается созданием группировок в организации, подключением к психологическому давлению на работника и других членов организации. Н. Дэвэнпорт отмечает, что «хотя моббинг и боссинг может показаться вполне безобидными по сравнению с изнасилованием или другими проявлениями физического насилия, эффект, который они производят на жертву, особенно если это длится достаточно долго, имеет такую разрушительную силу, что некоторые люди, подумывают о том, чтобы покончить жизнь самоубийством» [5].

Объектами «моббинга» чаще всего становятся сотрудники, заметно отличающиеся от коллег (по уровню образования, воспитанию, национальности, социальному статусу и пр.), пришедшие со стороны,

определенно чувствует себя уязвимо. Рост безработицы в стране3 и одновременное сокращение кадров в подразделениях органов внутренних дел повышает напряженность внутри служебных коллективов. Одним из ярких симптомов неблагополучия социально-психологического климата коллектива является «моббинг», т.е. психологическое насилие в виде травли сотрудника в коллективе с целью его последующего увольнения. В ситуации жесткой конкуренции внутри служебных коллективов органов внутренних дел «моббинг» может стать эффективным инструментом борьбы за ущемленные интересы. По данным экспертов [4], каждый пятый работающий россиянин сталкивался с подобным насилием. В последние годы проблема «моббинга» приобретает всё большую актуальность, привлекая внимание специалистов разных профилей. В 2000 г. Президентом Российской Федерации было подписано распоряжение [2] о ратификации Европейской социальной хартии (пересмотренной), содержащей соответствующие правовые нормы в сфере регулирования социально-трудовых отношений.

Термин «моббинг» употребляется, когда речь идет о притеснениях, унижении и травле сотрудника в трудовом или служебном коллективе. «Моббинг» осуществляется в разнообразных формах, например - в виде притеснений сотрудника, выражающихся в негативных высказываниях или необоснованной критики в адрес сотрудника, в распространение о сотруднике заведомо ложной или порочащей информации и т.п.

«Моббинг» - это процесс длительный и управляемый, при котором объект (сотрудник или группа сотрудников) целенаправленно подвергается нападкам ежедневно или с периодическим постоянством. Последствия «моббинга» непредсказуемы и могут выражаться не только в снижении продуктивности оперативно-служебной деятельности, хроническом стрессе, но и в возникновении различного рода психосоматических заболеваний и даже попытках суицида у сотрудников. Кроме того, что «моббинг» разрушает личность, усиливая проявления социально-психологической дезадаптации, он также оказывает выраженное негативное влияние на эффективность совместной деятельности всего подразделения.

Многие европейские страны пытаются решить проблему «моббинга» на законодательном уровне, приняв специальные законы об эмоциональной безопасности сотрудников на работе. Проблема настолько актуальна, что публикации по данной теме появились в Российской газете [4]. Принятие в централизованном порядке норм и правил, содействующих предупреждению «моббинга», на практике означало бы стремление органов власти обеспечить надлежащим образом конституционную норму об охране государством достоинства личности.

Цель статьи: обосновать применение методов прикладной психосемантики с целью изучения негативных социально-психологических

[3] По данным Минтруда с начала 2015 года в России отмечается тенденция устойчивого роста числа безработных граждан. Еженедельный прирост зарегистрированных безработных составляет 19-20 тыс. человек. http://www.rosmintrud.ru/employment/employment/420/ (дата обращения: 05.02.2016)

Таблица 2

Показатели функционального состояния мальчиков 7-10 лет (%)

Возраст	САД			ДАД			ЧСС			ИР			УФС			АП			ИК		
	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН
7 лет	12	60	28	8	72	20	44	52	4	1	88	12	0	81	14	0	0	100	100	0	0
8 лет	18	57	25	14	68	18	40	50	10	0	74	26	0	88	22	0	99	1	87	1	11
9 лет	23	61	16	13	63	24	45	49	6	0	60	40	1	78	19	1	98	1	74	3	22
10 лет	33	57	10	29	55	16	36	53	11	0	52	48	2	68	30	1	93	6	87	0	13
Итого	21,5	58,8	19,8	16,0	64,5	19,5	41,3	51,0	7,8	0,3	68,5	31,5	0,8	78,8	21,3	0,5	72,5	27,0	87,0	1,0	11,5

Примечание: САД – систолическое артериальное давление, ДАД – диастолическое артериальное давление, ЧСС – частота сердечных сокращений, ИР – индекс Руфье, УФС – уровень функционального состояния, АП – адаптационный потенциал, ИК – индекс Кверга; НН – ниже нормы, Н – норма, ВН – выше нормы

Показатель индекса физической готовности у девочек 7-10 лет в общеобразовательных учреждениях г. Сургута и Сургутского района достоверно выше, чем у мальчиков 7-10 лет, и составляет в среднем 18,8% против 17,8%. Уровень функционального состояния детей 7-10 лет характеризуется значительной вариабельностью: до 55,6% детей сумели преодолеть лишь средние возрастные нормативы; до 24% имели уровень «норма»; до 20,4% – «выше нормы».

Таблица 3

Показатели функционального состояния девочек 7-10 лет (%)

Возраст	САД			ДАД			ЧСС			ИР			УФС			АП			ИК		
	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН	НН	Н	ВН
7 лет	22	50	28	18	62	20	40	52	8	1	98	1	0	80	20	0	99	1	79	0	21
8 лет	10	57	33	18	56	26	30	60	10	0	64	36	0	81	19	0	98	2	90	1	9
9 лет	28	62	10	13	60	27	35	59	6	0	62	38	0	73	27	0	98	2	85	2	13
10 лет	23	74	3	29	45	26	33	56	11	1	53	46	0	69	26	0	91	9	88	2	8
Итого	20,8	60,8	18,5	19,5	55,8	24,8	34,5	56,8	8,8	0,5	69,3	30,3	0	75,8	23,0	0	96,5	3,5	85,5	1,3	12,8

Примечание: САД – систолическое артериальное давление, ДАД – диастолическое артериальное давление, ЧСС – частота сердечных сокращений, ИР – индекс Руфье, УФС – уровень функционального состояния, АП – адаптационный потенциал, ИК – индекс Кверга; НН – ниже нормы, Н – норма, ВН – выше нормы

Физиологические показатели и расчетные индексы органов дыхания и кровообращения соответствуют региональным возрастно-половым нормам [5, 7]. В возрасте 7-10 лет у детей, занимающихся физической культурой и

спортом, выявляются значительные функциональные резервы сердечно-сосудистой и дыхательной систем, определяющие высокий уровень тренированности организма.

Выводы. Результаты лонгитюдного исследования физической подготовленности младших школьников г. Сургута и Сургутского района выявили достаточно высокий уровень тренированности организма детей 7-10 лет, занимающихся физической культурой и спортом. Учащиеся младших классов общеобразовательных школ г. Сургута и Сургутского района, не занимающиеся физической культурой и спортом (с низкой двигательной активностью), имеют явный дефицит в физической подготовленности по всем возрастным группам.

Тестирование физической подготовленности установило возрастные и индивидуальные особенности, которые могут служить региональной оценкой двигательных качеств детей-северян 7-10 лет. В группе мальчиков показатели физической подготовленности достоверно выше, чем у девочек.

Нами установлено, что в условиях Севера высокий режим двигательной активности способствует возрастной морфофункциональной перестройке организма детей 7-10 лет ХМАО-Югра, значительно увеличивает функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, определяет интенсивный прирост физической работоспособности. Все это позволяет обеспечить стабильность развития и оптимальную жизнедеятельность детского организма в неблагоприятных природно-климатических условиях Севера [4, 6, 10].

Литература:

1. Агаджанян Н.А., Марачев А.Г., Бобков Г.А. Экологическая физиология человека. М.: КРУК, 1998. 416 с.

2. Бушева Ж.И., Литовченко О.Г., Аустер А.В. Морфологический статус детей младшего возраста, занимающихся спортом в условиях северного региона // Теория и практика физической культуры. 2014. № 1. С. 90.

3. Бушева Ж.И. Показатели функциональной подготовленности детей 6-7 лет северного города // Проблемы современного педагогического образования: Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 50. Ч. 2. С. 10-16.

4. Гребнева Н.Н. Экологический портрет современных детей и подростков в условиях Тюменской области: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. 240 с.

5. Койносов А.П. Физиологическая оценка показателей кардиореспираторной системы организма детей-северян: учебное пособие. Шадринск, 2008. 146 с.

6. Койносов А.П. Адаптация детей к занятиям спортом на Севере: монография. Шадринск, 2008. 187 с.

7. Литовченко О.Г. Возрастная динамика основных морфологических, физиологических и психофизиологических параметров уроженцев Среднего Приобья. Сургут: Изд-во СурГУ, 2009. 92 с.

8. Логинов, С.И. Физическая активность и здоровье человека на Югорском Севере: медико-биологические и социально-экономические проблемы // Научный медицинский вестник Югры. 2012. № 1-2. С. 193-196.

9. Резаева О.Н., Бушева Ж.И. Лонгитюдные исследования физической подготовленности детей-северян 9-11 лет в условиях спортизации школы //

Министерства внутренних дел сотрудники всё чаще стали сталкиваться с проявлениями крайне деструктивного и опасного социально-психологического феномена служебных коллективов органов внутренних дел, известного как «моббинг».

В исследовании социально-психологических факторов возникновения «моббинга» в служебных коллективах органов внутренних дел основной упор делался на изучение профессиональной зависти, как одной из важнейших социально-психологических детерминант этого процесса. В ходе рассмотрения проблемы «моббинга» были изучены социально-психологические и эмоционально-волевые особенности проявления зависти сотрудников органов внутренних дел.

С помощью модифицированной под задачи исследования психосемантической методики цветовых метафор В.И. Соломина изучена и проанализирована мотивационно-потребностная сфера личности сотрудников, выявлены специфические мотивационные черты личности, влияющие на формирование профессиональной зависти и предопределяющие степень риска возникновения «моббинга» в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: социально-психологический климат служебных коллективов сотрудников органов внутренних дел, деструктивные социально-психологические явления в служебных коллективах, профессиональная зависть как детерминанта «моббинга» в служебных коллективах сотрудников органов внутренних дел.

Annotation. Service in a law enforcement bodies belongs to third complexity class in accordance of working condition’s classification in terms intensity of the work process. More often, the effectiveness of law enforcement official’s teamwork is depended on social climate of law enforcement body. Even more often, in modern conditions law enforcement officials have encountering with a “mobbing”. “Mobbing” is an extremely destructive and dangerous psychological phenomenon of law enforcement official’s collective.

In a study of the socio-psychological factors of mobbing in the service teams of internal affairs agencies the emphasis was on the study of professional envy as one of the most important socio-psychological determinants of this process. During consideration of mobbing problems socio-psychological and emotional and volitional features of implication of police officers’ envy were studied.

Law enforcement official’s need-motivational sphere is researched and analyzed thought color metaphors’ psychosemantic technique of V.I. Solomin, which modified for specific tasks. Law enforcement official’s motivational traits are detected. This motivational traits have affection to forming of vocational jealousy and have predetermination to risk level of becoming “mobbing” in law enforcement official’s collective.

Keywords: social climate of law enforcement body, destructive psychological phenomenon of law enforcement official’s collective, vocational jealousy like determine of “mobbing” in law enforcement official’s collective.

Введение. В условиях экономического кризиса и разворачивающегося реформирования Министерства внутренних дел каждый сотрудник

опитаних, а високий – 6,19 % респондентів. Отримані нами дані показують, що майже 11 % досліджуваних з 3-ї групи характеризуються низьким рівнем розвиненості уваги. Більшості з рятувальників даної групи властивий середній рівень концентрації та розподілу уваги. Високий та вище середнього рівні уваги мають у сукупності не більше 7 % випробуваних. Високий рівень сприйняття властивий лише 17,38 % випробуваних.

Таким чином, можна відмітити високі загальногрупові оцінки рівнів розвиненості основних пізнавальних процесів, які можна віднести до ряду професійно важливих якостей рятувальників. Також слід зазначити наявність закономірності підвищення рівня пізнавальних процесів в залежності від росту рівня схильності до ризику.

Література:

1. Безродний А. В. Схильність до ризику як особистісна детермінанта небезпечної діяльності/ А. В. Безродний //Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Харків: УЦЗУ.– 2010. - № 7. С. 37 – 45.

2. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности/ В.А.Петровский – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 223 с.

3. Приходько Ю. О. Вплив умов діяльності на психіку пожежників-рятувальників з різним рівнем професіоналізації // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія психологія. - Харків, 2007. – № 759, Вип. 37. – С. 200-203.

4. Хлонь О. М. Статистична оцінка показників професійного ризику працівників кримінальної міліції як одна з передумов забезпечення професійної надійності / О. М. Хлонь // Юридична психологія та педагогіка. – 2010. – № 7. – С. 191–202.

Психология

УДК 34.08:159.9 (075)

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Иванова Александра Михайловна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт кафедры юридической психологии Кутырёв Михаил Андреевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ «МОББИНГА» В СЛУЖЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Служба в органах внутренних дел в соответствии с классификацией условий труда по показателям напряженности трудового процесса относится к 3 классу сложности. Эффективность совместной деятельности сотрудников органов внутренних дел в немалой степени зависит от сложившегося в подразделении социально-психологического климата. В современных условиях оптимизации структуры и штатной численности

Физическое развитие детей и молодежи: морфологические и функциональные аспекты: сб. научных статей. Брест: Альтернатива, 2015. С. 105-108.

10. Соловьев С.В., Койносов А.П. Особенности адаптации организма детей Среднего Приобья к различным условиям мышечной деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. 2007. №6. С. 3-8.

11. Ainsworth B.E., Haskell W.L., Herrmann S.D. et al. Compendium of physical activities: a second update of codes and MET values // Med. Sci. Sports Exerc. 2011. V. 43. P. 1575-1581.

12. Chow B., McKenzie T. and Louie L. Children's Physical Activity and Associated Variables during Preschool Physical Education // Advances in Physical Education. 2015. №5. P. 39-49.

13. Chow B., McKenzie T. and Louie L. Physical Activity and Its Contexts during Preschool Classroom Sessions // Advances in Physical Education. 2015. №5. P. 194-203.

14. Fairclough S.J., Beighle A., Erwin H. and Ridgers N.D. School week day segmented physical activity patterns of high and low active children // BMC Public Health. 2012. №12. P. 406.

15. Hnatiuk J. A., Salmon J., Hinkley T., Okely A.D. and Trost S. A Review of Preschool Children's Physical Activity and Sedentary Time Using Objective Measures // American Journal of Preventive Medicine. 2014. №47. P. 487-497.

16. Reznik M., Wylie-Rosett J. W., Kim M. and Ozuah P. O. Physical Activity during School in Urban Minority Kindergarten and First-Grade Pupils // Pediatrics. 2013. №131. P. 81-87.

17. Schuler J., Brunner S. Dynamic Activity-Related Incentives for Physical Activity // Advances in Physical Education. 2012. № 2. P. 1-9.

Педагогика

УДК 793.3

старший преподаватель кафедры танцев народов мира и современной хореографии по джазовому танцу Верхоляк Альберт Валентинович
Московский государственный институт культуры (г. Москва)

МОДЕРНИЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДЖАЗОВОМУ ТАНЦУ

Аннотация. В статье раскрывается специфика современного танца как танцевальной системы; Обобщаются разделы учебного занятия: Разогрев, Изоляция, Партер или Стретчинг, Адажио и grand battement, Кросс, Комбинация. Применяется сравнительно-научный анализ методов Никитина и Верхоляка по критериям; Предлагаются инновационные методические приёмы и средства обучения джазовому танцу; Уточняется понятие стиля «Soul jazz» и его технических принципов; Используется метод исследования к стилю «Soul jazz» и предлагается авторское его употребление в практических занятиях со студентами; С помощью раздела занятия «Танцевальная комбинация» уточняется и оптимизируется система профессиональной подготовки будущих педагогов хореографов по современному танцу; Демонстрируется воздействие преподавателя дисциплины «джаз» танец на формирование будущих педагогов современного танца.

Ключевые слова: современный танец, сравнительно-научный анализ, профессиональные критерии: техника исполнения, стиль и манера танца; систематизация, инновационные методические приёмы, стиль «Soul jazz», метод исследования, средства обучения, дидактическое правило, авторская индивидуальность и концепция, профессиональная подготовка, разделы учебного занятия: Разогрев, Изоляция, Партер или Стретчинг, Адажио и grand battement, Кросс, Комбинация.

Annotation. The article reveals the specificity of contemporary dance as a dance of the system; Summarizes the sections of training: Heating, Insulation, stalls or Stretching, Adagio and grand battement, Cross Combination. Applied comparative scientific analysis of the methods of Nikitin and Verkholiak by criteria; Offers innovative teaching methods and means of teaching jazz dance; the concept of style of "Soul jazz" and its technical principles; Use research method to the style of "Soul jazz" and the author offers its use in practical sessions with students; using the "Dance combination" is specified and optimized in the system of professional training of future teachers and choreographers of modern dance; Demonstrate the impact of teacher discipline "jazz" dance on the formation of future teachers of modern dance.

Keywords: contemporary dance, comparative scientific analysis, professional criteria: technique, style and manner of dance; systematization, innovative teaching methods, the style of "Soul jazz", research method, learning tools, didactic rule, the author's personality and concept, training, topics of training classes: Heating, Insulation, stalls or Stretching, Adagio and grand battement, Cross Combination.

Введение. Современный танец в XXI веке сложился как обще дидактическая система профессиональной подготовки студентов хореографических специальностей в средних профессиональных и высших организациях. Он включает в себя следующие классификации: Джазовый танец, танец модерн, контемпорари танец и композиция современного танца. Джаз танец является неотъемлемой частью современной хореографии и изучается студентами как одна из главных дисциплин ,которая формирует в будущем педагогов и хореографов современного танца. В наше время сложилась целостная система обучения джазовому танцу с его теориями, концепциями, технологиями, историей, методикой, практикой, направлениями, техниками и стилями.

Формулировка цели статьи и задач. **Целью** научной статьи выступает разносторонняя творческая картина учебного занятия и оптимизация всего учебного процесса в целом по дисциплине «джаз». **Задачами** статьи являются:

-представить разделы учебного занятия;

-раскрыть сущность инновационных методов и средств обучения;

-проследить за этапами занятий и динамике развития обучающихся;

-выявить результат реализованных профессиональных компетенций у студентов.

Изложение основного материала статьи. В силу устоявшихся норм и принципов проведения учебного занятия по джазовому танцу в практике применяются чёткие схемы построения разделов дисциплины, по которым действуют педагоги, структурируя свои технические классы, применяя авторские методики.

Согласно научной концепции Вадима Юрьевича Никитина существуют

фахівців-рятувальників з 3-ї групи властивий середній рівень розвиненості зазначених пізнавальних процесів. Для майже третини опитаних характерним є рівень розвиненості сприйняття та уяви вище середнього. А от високий рівень сприйняття властивий лише 17,38 % респондентів. Така градація розвиненості просторової уяви спостерігається у більш ніж чверті опитаних рятувальників.

Висновки. Серед найважливіших психічних процесів рятувальників, що зумовлюють ефективне виконання професійних завдань в умовах ризику, є увага, уява, пам'ять та сприйняття. Було встановлено, що низький рівень розвиненості вказаних пізнавальних процесів не є властивим нікому з досліджуваних 1-ї групи. У невеликої кількості опитаних відмічено рівень нижче середнього в обох випадках – 10,67 % за показником розвиненості сприйняття та 5,98 % – за показником розвиненості просторової уяви. Більшості фахівців-рятувальників з 1-ї групи властивий середній рівень розвиненості зазначених пізнавальних процесів. Для майже третини опитаних характерним є рівень розвиненості сприйняття та уяви вище середнього. Високий рівень сприйняття властивий лише 17,38 % випробуваних 1-ї групи. Така градація розвиненості просторової уяви спостерігається у більш ніж чверті опитаних рятувальників. У 1-й групі рятувальників аналіз результатів дозволив встановити, що цим досліджуваним не властивий низький показник розвитку мислення, сприйняття та уяви. Процеси мислення у рятувальників, що відрізняються високим рівнем схильності до ризику, характеризуються переважно середнім, із тенденцією до високого, рівнем розвитку. Високий рівень розвиненості розумових процесів притаманний 16,54 % опитаних. Такий пізнавальний процес як сприйняття не достатньо добре розвинений у 22,80 % рятувальників 1-ї групи. Середній рівень сформованості сприйняття зафіксовано у більш ніж 40 % опитаних фахівців 1-ї групи. Високі ж оцінки за даним показником у сукупності отримала майже третина з усіх опитаних. За показником виразності уяви оцінку нижче середнього отримали лише 5,88 % опитаних; середній рівень розвиненості просторової уяви спостерігається у 28,53 % рятувальників; високі результати отримали в сукупності більше двох третин опитаних.

Аналіз результатів виразності окремих пізнавальних процесів у рятувальників 2-ї групи дозволив встановити, що серед цих фахівців немає досліджуваних, яким був би властивий низький рівень розвиненості процесів мислення, сприйняття та уяви. Таку оцінку відмічено лише у 15,30 % опитаних стосовно особливостей уваги. Майже однакову оцінку – нижче середнього – відмічено у рятувальників 2-ї групи стосовно виразності розумових процесів (12,55 %) та уваги (12, 60 %). Відносно сприйняття та просторової уваги таку оцінку зафіксовано практично у кожного п'ятого фахівця. Зауважимо, що більшість опитаних з 2-ї групи відносно розумових процесів отримали оцінку, що відповідає середньому та вище середнього рівням. А от високий рівень мислення є характерним лише для 16,32 % опитаних. Відмітимо також, що середній рівень розвитку процесів уваги властивий 35,90 % рятувальників, вище середнього – 29,75 %, а от високий – лише 6,39 % з усіх опитаних 2-ї групи.

Процеси мислення у більшості фахівців 3-ї групи зафіксовані на рівні середнього (44,81 % опитаних). Майже у такої самої кількості опитаних 3-ї групи даний показник знаходиться на рівні нижче середнього та вище середнього. Низький рівень розвиненості процесів мислення властивий 4,18 %

підключаючи інші пізнавальні процеси, виконувати свої професійні обов'язки. Відмітимо, що середній рівень сформованості сприйняття та рівень вище середнього зафіксовано у 31,70 % та 35,10 % опитаних 2-ї групи відповідно. Високий рівень розвиненості даного пізнавального процесу є властивим лише 14,51 % рятувальників. Подібну тенденцію зафіксовано і відносно виразності рівнів розвитку просторової уяви у цих фахівців.

Розглядаючи отримані дані, можна відмітити, що процеси мислення у більшості фахівців 3-ї групи – на рівні середнього (44,81 % опитаних). Майже у такої самої кількості опитаних 3-ї групи даний показник знаходиться на рівні нижче середнього (22,29 %) та вище середнього (22,53 %). Низький рівень розвиненості процесів мислення властивий 4,18 % опитаних, а високий – 6,19 % респондентів.

Таблиця 3

Показники рівня сформованості окремих пізнавальних процесів у фахівців-рятувальників, які відрізняються низьким рівнем схильності до ризику (у %) 3-я група

Рівень сформованості пізнавальних процесів	**Мислення**	**Увага**	**Сприйняття**	**Уява**
Низький	4,18	10,99	-	-
Нижче середнього	22,29	35,16	10,67	5,98
Середній	44,81	47,00	41,85	40,55
Вище середнього	22,53	4,12	30,10	27,91
Високий	6,19	2,73	17,38	25,56

Увага, як відомо, є однією з найважливіших професійно-важливих якостей у діяльності рятувальників. Високий рівень розвиненості її властивостей забезпечує ефективне виконання фахівцем своїх професійних завдань та забезпечує його власну безпеку у складних, а іноді і надзвичайних ситуаціях.

Так, концентрація уваги допомагає людині зосередитись на об'єкті діяльності, переключання та розподіл уваги забезпечують швидке та безпомилкове виконання операцій, а також орієнтацію у всьому, що коїться навкруги. Отримані нами дані показують, що майже 11 % досліджуваних з 3-ї групи характеризуються низьким рівнем розвиненості уваги. Більшості з рятувальників даної групи (47 %) властивий середній рівень концентрації та розподілу уваги. Високий та вище середнього рівні уваги мають у сукупності не більше 7 % опитуваних.

Стосовно розвитку особливостей сприйняття та уяви у рятувальників з найменшим рівнем схильності до ризику можна сказати, що вони мають схожий вектор розвитку. Так, нами було відзначено, що низький рівень розвиненості вказаних пізнавальних процесів не є властивим нікому з досліджуваних 3-ї групи. У невеликої кількості опитаних відмічено рівень нижче середнього в обох випадках – 10,67 % за показником розвиненості сприйняття та 5,98 % за показником розвиненості просторової уяви. Більшості

шесть разделов учебного занятия по джазовому танцу: Разогрев; Изоляция; Партер или Стретчинг; Адажио и grand battement; кросс; комбинация; Мы полагаем, что логичнее было бы поменять местами следующие разделы учебного занятия: Кросс сделать третьим, Адажио и grand battement четвёртым, что соответствует логике развития учебного занятия и положительно воздействует на самочувствие и состояние здоровья обучающихся. Более того мы также уверены, что инновационность разделов учебного занятия состоит в следующем: раздел «разогрев» исполнять не только упражнениями от нижних к верхним конечностям, но и наоборот; после разминки дополнить раздел обязательным exercice на середине зала: plié , battements tendus, battemet tendu jeté , rond de jambe par terre, подготовка или pirouette . Всё это развивает у обучающихся: апломб, подвижность и эластичность не только стопы, но и ахиллово сухожилие , приводит в работу коленные и голеностопные связки, улучшает выворотность ног, формирует чёткость и правильность исполнения движений, подвижность тазобедренного сустава и его разворота в бедре, формирует возможности вестибулярного аппарата и развивает его способности при перемещении в пространстве и вращениях. После пройденного материала можно переходить к следующему разделу. Как мы убеждены второй блок занятия «изоляция», задачей которого является проработать сначала движения отдельными частями тела, а затем несколькими центрами одновременно, следует усложнять каждый семестр стилевым многообразием джазового танца: модерн-джаз, кинг-тат или Tutting ,west coast,афро-джаз,rock,lyrical, бродвейский джаз,flash, что усиливает профессиональный интерес и мотивационность. Третий раздел партер и особенно стретчинг изучать в определённой манере и стиле джаз танца. На наш взгляд четвёртый раздел занятия «кросс» поделить на сегменты: по диагоналям вперёд и назад–А, фронтально с точки «пять» в точку «раз» и обратно-Б, продвигаясь с точки «три» в точку «семь» и обратно-В, перемещаясь по кругу по ходу и против часовой стрелки-Г; целью сегментации выступает разносторонняя творческая картина учебного занятия.

Пособие Джазовый танец: История, Методика, Практика, написанное доктором педагогических наук Вадимом Юрьевичем Никитиным констатирует генезис джазового танца как танцевальной системы, методике преподавания и композиции занятия, стилях джаз танца, а также практической части, в которой приведены примеры исполнения упражнений. [3, с. 4]

Во второй главе «Методика преподавания модерн джаз танца» Вадим Юрьевич пишет о техниках, разработанных педагогами хореографами джаз танца, об основных принципах техник джазового танца, упражнениях, заимствованных из экзерсиса классического танца, о принципах, заимствованных из техник танца модерн, об основных позициях и положениях рук и ног в технике модерн джаз танца, об основных разделах занятия. Данное пособие является наглядным примером для читателей, помогающим освоить технику и создать собственные джазовые танцевальные классы. Пособием Вадима Юрьевича начинают пользоваться молодые преподаватели, занимающиеся педагогикой современного танца, тем более, что в наше время нет ни одного учебника, позволяющего досконально разобраться в истории, теории, методики и практики джаз танца на русском языке.

Занимаясь систематически профессиональной подготовкой современного танца мы обратили внимание на несовершенство структуры. В связи с этим

считаем целесообразным внести изменения, добавив положения рук и ног. Более того, согласно научному критерию аргументации мы считаем необходимым провести сравнительно-научный анализ, соответственно в танцевальном варианте по джазовой хореографии критериями будут применяться следующие составляющие:

-техника исполнения

- стиль и манера танца.

Учебник В.Ю.Никитина «Джазовый танец» рассказывает о позициях ног и рук [3.стр 68.]. На наш взгляд представлены не все варианты и виды рук и ног в джаз танце. К примеру подготовительное положение рук по нашему мнению определяется опущенными руками вниз, классической формой держания фалангой пальцев, где большой палец стремиться к середине третьего и между фалангой свободное пространство, или склеенными всеми пятью пальцами рук, локти при этом чуть скруглены. Данное восприятие подготовительного положения уточняет его форму, линию руки и не требует техники исполнения и критерия манеры и стиля, поскольку является подготовительным положением. Мы полагаем, что первая позиция определяется вытянутыми руками вперёд на уровне плеч и приведёнными ладонями к солнечному сплетению с согнутыми локтями в сторону. Техникой исполнения положения руки является умение держать их в тонусе и напряжении, классический джаз для данной позиции рук является стилем и манерой танца, который служит танцевальным критерием. Это положение корректируется в целях улучшения координационных способностей, и применения в учебном процессе. Кроме того мы считаем, что третья позиция дублирует классический арабеск в положении одной руки направленной вперёд от плеча, а другой в сторону от плеча, обе руки держаться склеенными пальцами в ладонях. Такое модернизированное усложнение третьей позиции даёт более эстетическое восприятие рук. Положение вытянутой одной руки от плеча вверх, другой вниз мы считаем необходимым называть четвертой позицией, данное положение оптимизирует учебный процесс. Более того мы полагаем, что пятая позиция определяется поднятыми руками вверх от плеча. Техникой исполнения служит направленное по прямой вверх напряжённое и находящееся в тонусе мышц держание рук, а стилем может быть классический джаз. Однако шестая позиция по нашему мнению определяется положением поднятой одной руки на уровне груди , где локоть раскрыт в сторону, а третий палец напротив солнечного сплетения, другая рука раскрыта от плеча в сторону ладонью вперёд. Техника основана на принципе строгости и соблюдения прямой вертикальной линии руки, создающей ощущение одной продолговатой плоской формы пальцев, а классический джаз является критерием стиля для данного положения руки. Тем не менее, если одна рука поднята вперёд на уровне груди и согнута от локтя тыльной стороной ладони вперёд, а другая раскрыта в сторону ладонью вперёд, то такая позиция на наш взгляд считается седьмой. Вместе с тем мы считаем, что восьмым положением рук будет называться положение при котором обе руки вытянуты вперёд, согнуты от локтя вверх и приведены к себе тыльной стороной ладони , образуя угол девяносто градусов от локтя. Мы применяем эту позицию в стиле классический джаз, в технике исполнения соблюдаем держание мышц в тонусе, обеспечивающих поддержание определённой позы и положения тела в пространстве. Для представления более творческой картины учебного занятия

Такий пізнавальний процес як сприйняття недостатньо добре розвинений у 22,80 % рятувальників 1-ї групи. Середній рівень сформованості сприйняття зафіксовано у більш ніж 40 % опитаних з 1-ї групи. Високі ж оцінки за даним показником в сукупності отримала майже третина з усіх опитаних (25,60 % – рівень вище середнього; 11,40 % – високий рівень).

Розглядаючи просторову уяву як професійно-важливий процес, можна зауважити, що він забезпечує якість орієнтації фахівця в ситуації, повноту інформації, яку можна отримати при огляді місця та умов роботи, дозволяє прогнозувати результат справи та допомагає обрати вірну тактику дій в екстремальній ситуації. За даним показником оцінку нижче середнього отримали лише 5,88 % опитаних; середній рівень розвиненості просторової уяви спостерігається у 28,53 % рятувальників; високі результати отримали в сукупності більше двох третин опитаних.

Таблиця 2

Показники рівня сформованості окремих пізнавальних процесів у фахівців-рятувальників із середнім рівнем схильності до ризику (у %) 2-га група

Рівень сформованості пізнавальних процесів	**Мислення**	**Увага**	**Сприйняття**	**Уява**
Низький	-	15,30	-	-
Нижче середнього	12,55	12,60	18,69	20,11
Середній	30,52	35,96	31,70	28,99
Вище середнього	40,61	29,75	35,10	39,00
Високий	16,32	6,39	14,51	11,90

Аналіз результатів виразності окремих пізнавальних процесів у рятувальників 2-ї групи дозволив встановити, що серед цих фахівців немає досліджуваних, яким був би властивий низький рівень розвиненості процесів мислення, сприйняття та уяви. Таку оцінку відмічено лише у 15,30 % опитаних стосовно особливостей уваги. Майже однаковий рівень – нижчий за середній – відмічено у рятувальників 2-ї групи стосовно виразності розумових процесів (12,55 %) та уваги (12, 60 %).

Відносно сприйняття та просторової уваги, то таку оцінку зафіксовано практично у кожного п'ятого фахівця. Зауважимо, що більшість опитаних з 2-ї групи отримали відносно розумових процесів оцінку, що відповідає середньому та вище середнього рівням (30,52 % та 40,61 % відповідно). А от високий рівень мислення є характерним лише для 16,32 % опитаних. Відмітимо також, що середній рівень розвитку процесів уваги властивий 35,90 % рятувальників, вище середнього – 29,75 %, а от високий – лише 6,39 % з усіх опитаних 2-ї групи.

Необхідно відзначити, що сприйняття у професійній діяльності фахівців рятувальних підрозділів відіграє дуже важливу роль. Саме цей пізнавальний процес практично визначає весь хід операції, адже тільки завдяки сприйняттю людина може зорієнтуватись у навколишній ситуації, оцінити її та,

До *2-ї групи досліджуваних* – середній рівень схильності до ризику – увійшли 105 рятувальників (42,00 % з усіх опитаних). Стаж роботи досліджуваних на посаді – від 1 до 20 років, вік – від 23 до 52 років.

3-ю групу досліджуваних – низький рівень схильності до ризику – склали 57 опитаних (22,80 % з усіх опитаних). Стаж роботи на посаді становить від 2 до 18 років, вік опитаних – від 24 до 48 років.

За результатами проведеного «Короткого відбіркового тесту» на вибірці рятувальників нами виділено показники гнучкості мислення, швидкості та точності сприйняття, розподілу та концентрації уваги, а також просторової уяви серед досліджуваних усіх трьох груп. Отримані результати представлено в таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

Показники рівня сформованості окремих пізнавальних процесів у фахівців-рятувальників з високим рівнем схильності до ризику (у %) 1-а група

Рівень сформованості пізнавальних процесів	**Мислення**	**Увага**	**Сприйняття**	**Уява**
Низький	-	10,11	-	-
Нижче середнього	10,56	13,70	22,80	5,88
Середній	39,46	45,21	40,20	28,53
Вище середнього	33,44	23,55	25,60	39,90
Високий	16,54	7,43	11,40	25,69

Так, нами було відзначено, що низький рівень розвиненості сприйняття та уяви не є властивим нікому з досліджуваних 1-ї групи. У невеликої кількості опитаних відмічено рівень нижче середнього в обох випадках – 10,67 % за показником розвиненості сприйняття та 5,98 % за показником розвиненості просторової уяви. Більшості фахівців-рятувальників з 1-ї групи властивий середній рівень розвиненості зазначених пізнавальних процесів. Для майже третини опитаних характерним є рівень розвиненості сприйняття та уяви вище середнього. А от високий рівень сприйняття властивий лише 17,38 % дослідженим 1-ї групи. Така градація розвиненості просторової уяви спостерігається у більш ніж чверті опитаних рятувальників.

У 1-й групі рятувальників аналіз результатів дозволив встановити, що цим досліджуваним не властивий низький показник розвитку мислення, сприйняття та уяви. Лише такий пізнавальний процес як увага «змусив» 10,11 % опитаних отримати низькі оцінки.

Процеси мислення у групі рятувальників, що відрізняються високим рівнем схильності до ризику, характеризуються переважно середнім із тенденцією до високого рівнем розвитку – такі результати властиві загальній більшості опитаних (39,46 % – середній рівень, 33,44 % – вище середнього). Високий рівень розвиненості розумових процесів притаманний 16,54 % опитаних.

мы используем вспомогательные позиции рук: V положение- руки подняты по диагоналям вверх, более того предлагается авторское V положение- руки вытянуты вперёд и скрещены впереди себя, L позиция- одна рука поднята вверх, другая в сторону и ладони направлены вперёд, египет позиция-руки раскрыты в сторону, согнуты в локтях и направлены ладонями вверх под углом девяносто градусов, пресс позиция- руки раскрыты в сторону и локтями приведены к рёбрам туловища, ладони направлены вперёд, а пальцы раскрыты в сторону, джазовая рама- положение условной «чаши» в форме округлых рук сверху, также могут держаться снизу полукругом и по очереди: одной рукой сверху полукругом, другой снизу полукругом, агрессивная ладонь- положение пальцев сжатых в кулак. Вспомогательные положения рук с точки зрения техники необходимо исполнять на прямых вытянутых и удлинённых линиях конечностей, соблюдать соответствие графичности позы положению тела и необходимому применению величины угла: девяносто или сорок пять градусов. Данные вспомогательные положения применимы в стиле классический джаз и различных техниках джаз танца. Более того, в добавлении к вышесказанному, мы полагаем, что необходимо перечислить обязательные положения ног. Например четвёртая широкая джазовая позиция по нашему мнению определяется положением нижних конечностей находящихся шире плеч на одной прямой линии, где корпус поворачивается во вторую или восьмую точки зала, затем происходит полуприседание на двух ногах, при котором одна стопа направлена прямо, а другая сзади стоящая нога пяткой оторвана от пола, колени в это время согнуты. К вышеперечисленному применяем ещё один вариант четвёртой позиция в твисте (twist) и положение ног будет следующим: левая нога направлена выворотно во вторую точку зала, а правая отведена назад за себя в шестую точку в развёрнутом положении на полу пальцах, и обе ноги находятся в глубоком приседании на полусогнутых коленях. Техника исполнения позиций должна быть под контролем своего тела и мышечных ощущений, должно сохраняться тяготение к полу и широта позиций ног, поскольку джаз борется с гравитацией и движения постоянно находятся в тонусе мышц. Что же касается научной концепции Вадима Юрьевича Никитина, то в ней также представлены позиции ног и рук, однако они отличаются по своему содержанию: подготовительное положение определяется свободным держанием внизу и сбоку от торса, первая позиция или положение «А» представлена вытянутыми руками вперёд на уровне солнечного сплетения, третья позиция располагается над макушкой сомкнутыми ладонями. Кроме того, по нашему мнению в концепции Никитина отсутствуют следующие позиции рук: четвёртая, пятая позиция согласно его концепции называется третьей, шестая позиция не представлена, седьмого положения нет, восьмое положение в его представлении называется позицией «Б». Более того, что касается авторской методики Вадима Никитина существуют позиции ног по параллельным и выворотным положениям, так называемым «аут»(развёрнутые) и «ин»(завёрнутые), в его пособии прописаны пять позиций: стопы вместе и выворотной вертикальной прямой позиции, параллельны под плечами, третья повторяет классическую форму стоп, четвёртая дублирует классическую, только ноги параллельны и находятся на расстоянии длинны стопы и на одной прямой, пятая образует положение на одной прямой немного впереди на полстопы. [3, с. 67.] Тем не менее мы полагаем, что не приведены примеры двух позиций ног: четвёртая широкая

джазовая позиция и четвёртая позиция в твисте (twist).

Используя сравнительно-научный анализ положений рук и ног можно сказать, что методика и концепция Вадима Никитина влияет на осмысленное изучение студентами алгоритма танца и восприятия у обучающихся практических знаний по джаз танцу, однако с точки зрения индивидуального похода мы не просто анализируем его методику, но и технологически её уточняем, оптимизируем и развиваем авторскими методами включая их в учебный процесс.

Как известно этапы определяются типами занятий, и поскольку существует шесть разделов, то в данном случае мы рассматриваем комбинированный тип занятий. Используя тип занятия «разогрев» задачей которого является умение педагога привести мышцы и суставы у обучающихся в тонусное состояние, логичнее было бы сопоставить наши мнения к научной творческой картине Вадима Юрьевича. Согласно авторской концепции Вадим Никитина предлагается три варианта разминки: на середине зала, у станка, на полу. В его пособии прописана разминка, как способ привести мышцы в рабочее состояние от нижних конечностей к верхним многими видами упражнений, то есть начать разминку со стоп к голове. Такие варианты начала занятия возможны, приемлемы и очень актуальны сегодня, однако авторский подход и инновационность типа занятия «Разогрев» состоит в выработке упражнений отдельных групп мышц сверху вниз, то есть сначала для головы, потом для плеч, нагрузку на локти и кисти, затем пальцы рук, движения всей рукой медленно и маховым приёмом, позднее используются движения грудной клеткой, наклоны торса, волны и изгибы позвоночника, повороты корпусом вправо и влево, движения бёдрами по направлениям: вперёд, назад, вправо и влево, крестом по часовой и против хода часовой стрелки, по кругу и восьмёркой, затем нагрузка на коленный сустав в форме приседаний и подъёмов на полу пальцы, поднятии и опускании одной ноги от колена, вращательными движениями, и заключительные упражнения для стопы с положениями вытянутой ноги и сокращённой, медленными вытягивающими упражнениями стопы и приводящими в позиции обратно, опускания подушечки стопы на пол и вытягивания в исходное положение, отскока всей стопой от пола и медленного расслабления стоп. Рассмотрев тип занятия «Разогрев» мы полагаем, что Вадим Никитин не предлагает критериев, а просто констатирует цикл упражнений и применения их в практике, то на наш взгляд используя критерий техника исполнения и стиль, необходимо внести авторский алгоритм танца, основанный на осмысленном построении этого типа занятия в стиле уличного джазового танца и авторского технического класса, следовательно у разминочных упражнений согласно критериям образуются манера танца, преобразуется техника, а учеников формируются знания стиля и техники street jazz. Соответственно после внедрения данных критериев тип занятия «разогрев» будет являться не только учебно-тренировочным, но и стилевым и наполненным манерой танца. Таким образом, используя сравнительно-научный анализ для типа занятия «Разогрев» методами Никитина по нашему мнению можно сделать вывод, что оба научных подхода являются актуальными. Автор статьи не просто соглашается с концепцией Вадима Юрьевича, но и улучшает её, применяя авторскую индивидуальность. Анализируя представленные положения по критериям педагогических инноваций, мы убеждены в том, что у студентов происходило развитие

те, що лежить перед очима, тобто основною функцією уяви є перетворення оптичного явища на поверхні сітківки в образ зовнішньої речі.

Основними функціями уяви є уявлення дійсності в образах, а також створення можливості користуватися ними, вирішуючи завдання; регулювання емоційних станів; довільна регуляція пізнавальних процесів і станів людини, зокрема сприйняття, уваги, пам'яті, мови, емоцій; формування внутрішнього плану дій – здібності виконувати їх усередині, маніпулюючи образами; планування і програмування діяльності, складання програм, оцінка їх правильності, процесу реалізації.

Одним з основних протиріч у визначенні уваги було і залишається відношення до неї з боку одних учених як до самостійного психічного процесу, а інших – як до однієї з характеристик взаємодії психічних процесів.

Першу теоретичну модель уваги, або модель фільтра, створив Д. Бродбент: на деякому рівні нервової системи знаходиться фільтр, де відбувається виділення за фізичними властивостями одного з каналів, якими сигнали проходять безперешкодно, й одночасно відбувається ослаблення сигналів у інших каналах. Ослаблені й неослаблені сигнали проходять через логічний аналізатор (словник), представлений нейронами, активність кожного з яких пов'язана з визначеним словом, що складає словник індивіда, і приводить до усвідомлення суб'єктом слів. Подібними до попередньої є моделі А. Трейсмана та Дж. Дейч (сигнали доходять до логічного аналізатора). Чим важливіший сигнал (оцінюється на основі досвіду), то вираженішою є активність нейронів логічного аналізатора (не контролюється свідомістю), поза залежністю від його вихідної сили. Усвідомлюється тільки інформація, що виходить з нього.

Далі розглянемо важливість пам'яті в діяльності фахівців рятувальних підрозділів. Вона відіграє досить важливу функцію у зберіганні необхідної інформації, яка надходить до рятувальника у процесі підготовки до виконання професійного завдання та при його вирішенні. Пам'ять – одна із психічних функцій і видів розумової діяльності, призначена зберігати, накопичувати і відтворювати інформацію, здатність довгостроково зберігати інформацію про події зовнішнього світу та реакції організму і багаторазово використовувати її у сфері свідомості для організації подальшої діяльності.

Сьогодні серед великої кількості видів пам'яті виділяють: *Мимовільну*. Вона зберігається 0,25 сек. Дозволяє здійснювати взаємозв'язок між наступними інтервалами часу. *Оперативну*. Це той вид пам'яті, який працює в даний момент. Характеризується тим, що час обробки інформації може доходити до 20 сек. Обсяг цієї пам'яті значно менший ніж у попередньої. *Довготривалу*. У ній зберігаються образи явищ і предметів зовнішнього світу, які потрібні людині протягом тривалого часу, якими він користується періодично. Саме ці види пам'яті ми і маємо на увазі, коли розглядаємо професійну діяльність рятувальників.

В нашому дослідженні взяли участь 250 рятувальників віком від 23 до 52 років. За результатами вивчення схильності до ризику досліджувані розподілились наступним чином:

До *1-ї групи досліджуваних* – з високим рівнем схильності до ризику – увійшли 88 рятувальників (35,20 % з усіх опитаних). Стаж роботи випробуваних на посаді склав від 1 до 19 років, вік опитаних від 24 до 49 років.

теоретичні положення щодо сприйняття та уваги, уяви, пам'яті та сприймання, розглянемо особливості методів їх вивчення та наведемо результати досліджень даних якостей в контексті їх залежності від рівня схильності до ризику рятувальників.

Виклад основного матеріалу статті. При вивченні уваги і сприйняття можливе застосування різних методів. Зупинимося на деяких з них. Екологічний підхід Дж. Гібсона вказує на цей процес як природній, що сформувався внаслідок еволюції для зв'язку з реальним світом. Спостерігачеві необхідно виділити градієнти найвищого порядку в цьому вже структурованому потоці енергії, щоб точно сприйняти простір. Інформаційний метод Д. Марра пояснює: інформація обробляється і трансформується так само, як комп'ютерна програма дає змогу машині інтерпретувати відібрану сенсорну інформацію і приймати рішення, що стосуються відмітних ознак предметів. Нейрофізіологічний метод базується на тому, що явища відчуття і сприйняття найкраще сприймаються нейронними і фізіологічними механізмами функціонування сенсорних систем. Нервові клітини різних елементів зорової системи так само, як і мозок, здатні вибірково й точно реагувати на специфічні ознаки предметів – форму, довжину, колір, розташування у просторі і т. д. Інженерна психологія підкреслила важливість сприйняття для побудови психологічного апарату аналізу праці. У ній виникла теорія оперативного відображення інформаційної та концептуальної моделей, образів польоту, робочої ситуації. Тема сприйняття є важливою для аналізу будь-якого виду професійної діяльності, особливо коли це стосується прийняття відповідальних рішень. У психології праці велику увагу приділяють процесу перцепції, оскільки поле сприйняття наповнене приладами, від яких оператор одержує інформацію про керований об'єкт.

У. Найссер розробив поняття, що характеризує сприйняття в цілому. Перцептивний цикл, за Найссером, складається з трьох періодів, кожний із яких має свою похідну і виконує власну визначену функцію:

– перцептивний пошук, виокремлення, прийом інформації, що скеровується схемою;

– сприйняття й модифікація схеми об'єктом;

– нове перцептивне дослідження на основі нової схеми.

Наступна властивість, яка також заслуговує на увагу, – це уява як здатність свідомості створювати образи, уявлення, ідеї і маніпулювати ними; відіграє ключову роль у наступних психічних процесах: моделювання, планування, творчість, гра, людська пам'ять. Різновид творчої уяви – фантазія. Уява – одна з форм психічного відображення світу. Найбільш традиційною точкою зору є визначення уяви як процесу (А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський, В.Г. Казаков і Л.Л. Кондратьєва та ін). Згідно з М.В. Гамезо та І.А. Домашенко: «Уява – психічний процес, що полягає у створенні нових образів (подань) шляхом переробки матеріалу сприйнять і уявлень, отриманих у попередньому досвіді». Вітчизняними авторами це явище також розглядається як здатність (В.Т. Кудрявцев, Л.С. Виготський) і як специфічна діяльність (Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов). Беручи до уваги складну функціональну будову, Л.С. Виготський вважав адекватним застосування поняття психологічної системи. На думку Е.В. Ільєнкова, традиційне розуміння уяви відображає тільки її похідну функцію. Головне – дозволяє бачити те, що є,

познавательной активности и творческой самостоятельности у каждого обучаемого. [1, с. 194]. В добавлении к вышесказанному мы полагаем, что начинать учебное занятия «разогрев» от верхних к нижним конечностям с точки зрения оздоровительного эффекта полезно потому что:

-данная форма подхода к началу занятия приводит мышцы в тонус

-улучшает кровообращение и общее самочувствие

-стимулирует общую работу организма

-позволяет настроиться и сосредоточиться на весь процесс обучения занятия

-подготавливает мышцы и суставы для более сложных упражнений

-оказывает профилактический и оздоровительный эффект, устраняющий в процессе освоения сложных упражнений какие-либо травмы.

-способствует психофизической активности студентов и погружения в деятельностный процесс обучения занятия.

-формирует чувство стиля и манеры street jazz.

Кроме того, мы также уверены, что в динамике развития профессиональной подготовки студентов, применяя комбинированный тип занятия, мы обязаны использовать инновационные методические приёмы и средства обучения джазовому танцу. Пользуясь выразительными возможностями джазового танца нами применяются инновационные методические приёмы на примере стиля west coast, и особенность этих методов состоит в следующем: техника изоляции выполняется в быстром темпе с одновременной работой над временными, силовыми и пространственными характеристиками движений: ускоряя и замедляя, меняя уровни вертикальных и горизонтальных плоскостей, исполняя движения сильно или слабо. Техника усложняется соединением с музыкальным сопровождением, которое дает возможность исследовать различные качества движений на ритм, бит, вокал и мелодию в разделе занятия «танцевальная комбинация», сохраняя манеру стиля стрит джаз.

Тем не менее, обращая наше внимание на раздел учебного занятия «Изоляция», мы считаем целесообразным задействовать инновационный подход, который состоит в постепенном усложнении от первого года обучения к последующим семестрам с помощью авторского материала и проявленной индивидуальности педагога дисциплины к сочинению собственного технического учебного занятия на основе существующих стилей джазового танца. Авторская видение данного положения основывается на организации учебного процесса дисциплины «джаз танец» и внедрения сочинённого создателем личной техники в процесс обучения студентов современному танцу. К примеру в первом полугодии раздел занятия «изоляция» исполняется с помощью проявленной авторской индивидуальности в стиле модерн-джаз, во втором семестре автор применяет творческий интеллект при сочинении танцевального текста в стиле «кинг-тат» или египетские фигурки, в третьем семестре используется эксклюзивный подход к изучению направления уличный джаз в стиле west coast, в четвёртом используя афро-джаз комбинации и дидактическое правило от простого к сложному происходит освоение студентами стиля и манеры африканского танца, а также инновационных движений преподавателя дисциплины «джаз» в разделе учебного занятия «кросс». В пятом семестре используется интерактивное обучение направленное на взаимодействие педагога и студентов в диалоговом режиме и

проявления самостоятельной работы у обучающихся при сочинении танцевальных комбинаций у станка, что развивает в них творческую фантазию и мышление, логику построения комбинаций у станка, уровневое владение вертикальными и горизонтальными плоскостями пространства, умение подбирать музыку согласно стилю джаз танца, использовать необходимые стили согласно направлению джазовой хореографии, умению объяснять и показывать сочинённую комбинацию студентам, умение владеть аудиторией при объяснении движений, раскрытие способностей осуществления импровизации, а также развитие интеллектуально-творческих способностей. В шестом семестре студенты осваивают некоторые технические принципы хореографа Матт Маттокса, основывающиеся на накопление энергии к центру тела и «выплеска кошачьего» движения наружу в сложных ритмических структурах под сопровождение ударных инструментов. На основе его технических принципах строится целостный дидактический комплекс ключевых категорий по дисциплине «джаз» танец. Основываясь на знании существующих техник европейских хореографов автор применяет индивидуальный подход к сочинению этюдов и танцевальных джазовых композиций, которые раскрывают у обучающихся навыки пространственного расположения, чувство стиля, осознанно влияют на осмысленное изучение студентами авторской методики преподавателя. В седьмом семестре применяя интерактивную форму работы со студентами происходит окончательная модернизация учебного процесса дисциплины «джаз танец». С помощью освоенных техник хореографов и авторского технического класса, на основе полученных знаний студенты коллективно продумывают методику определённого занятия и разрабатывают конспект его проведения, что в свою очередь является квинтэссенцией в общей системе формирования будущего специалиста по современному танцу и окончательного этапа становления выпускника высшей школы. Рассмотрев поэтапное развитие студентов в процессе профессиональной подготовки мы считаем необходимым перейти к понятию стиля джаз танца «Soul».

Кроме того, согласно позиции Вадима Юрьевича термин «Soul jazz» распространён в основном среди вокалистов как музыкальное направление, а в танцевальном варианте характеризуется большим количеством движений расположенных на единицу темпа, выполняемых очень мягко, без видимого напряжения. Движения исполняются с максимальным растягиванием их во времени, то есть с использованием синкопы. С одной стороны, максимальное количество движений на единицу темпа, с другой-замедления их исполнения за счёт минимума напряжения и видимого отсутствия сложности. [3, с. 52.]

Однако по нашему мнению уточнение понятия «Soul jazz» применяется с помощью танцевальных движений этого стиля, располагая их на вокальные интонации, громкость, темпа речи и её отдельных отрезков, ритмики, особенностей фонации, во время исполнения танца, выделяя ударение гласных звуков просодической системы языка. При исполнении вокальной композиции в стиле «Soul jazz» артист использует технику фразовых акцентов, размещая их преимущественно на ударных слогах слов, и основной их признак — перелом тона и даже смена октавы. Речевой аппарат вокалиста используя интонации направляет движения звука на цель высказывания, или восходящее движение тона, при этом если используются интегральные (неакцентные) характеристики, и охватывается пространство аудитории группой слов или

4. Концепции развития УИС до 2020 года [Текст] распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р // "Собрание законодательства РФ". -2010. - № 43. - ст. 5544.

5. Лабунская В. А. Невербальное поведение. — Ростов н/Д. — 2006.

6. О безопасности [Текст]: Федеральный закон РФ от 28 декабря 2010 года №390-ФЗ // Российская газета – Федеральный выпуск №5374. от 29.12.2010.

7. О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [Текст]: Приказ МВД России №80 от 11.02.2010 г. // Российская газета – Федеральный выпуск №5110 от 15.02.2010.

8. Фрай О. Детекция лжи и обмана // Пер. с англ. — СПб.: Прайм-Еврознак. — 2005.

9. Экман П. Психология лжи / Пер. с англ. Н. Исуповой, Н. Мальгиной, Н. Миронова, О. Тереховой. — СПб.: Питер. — 2010.

10. http://www.lawinrussia.ru/node/65873 - [24.02.2016 дата обращения]

Психологія

УДК 159. 9: 159.94

доцент кафедри менеджменту організацій Дишкант Олена Володимирівна
Херсонський інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом
(м. Херсон)

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ РЯТУВАЛЬНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇХ РІВНЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические положения относительно познавательных процессов спасателей, особенности методов их изучения, приведены результаты исследования данных качеств в контексте их зависимости от уровня склонности к риску спасателей.

Ключевые слова: склонность к риску, психические процессы, спасатель, профессионально важные качества.

Annotation. The article describes the theoretic points of cognitive processes of rescuers, specifics of the methods of their investigation, provides the results of the research of this qualities in terms of their dependence on the level of propensity to risk.

Keywords: propensity to risk, psychical processes, rescuer, professionally important qualities.

Вступ. З досліджень професійної діяльності рятувальників відомо, що найважливішими пізнавальними функціями особистості, які зумовлюють ефективне виконання професійних завдань за призначенням, є увага, уява, пам’ять та сприйняття. Тому дослідження когнітивного блоку якостей, які обумовлюють ефективність виконання завдань в умовах ризику, ми проводили у напрямі узагальнення поглядів вчених на особливості функціонування психічних пізнавальних процесів. Це стало підгрунтям для визначення підходу щодо дослідження особливостей когнітивного блоку.

Формулювання мети статті та завдань. В нашій статті ми розглянемо

людей [4, 10].

Научное исследование угрозы и разработка мер по ее снижению в рамках профайлинга позволяет опосредовано воздействовать на повышение общего уровня национальной безопасности.

Рассматривая возможности и перспективы применения профайлинга в деятельности российских правоохранительных органов, необходимо отметить, что активное внедрение профайлинга в российскую практику будет зависеть от следующих факторов:

— адаптации методики к национальным проблемам обеспечения безопасности, специфике контролируемых объектов и территорий;

— создания четкой нормативно-правовой базы, регламентирующей применение профайлинга;

— включения профайлинга в технологические процессы режимных мероприятий обеспечения безопасности контролируемых объектов (территорий);

— налаженного взаимодействия по вопросу практического применения профайлинга между службами безопасности (охранными структурами организаций), МВД России, другими заинтересованными организациями и ведомствами, местными властями;

— решения вопросов о введении в службы безопасности штатной должности «профайлер» и подборе соответствующих кадров;

— подготовки работников служб безопасности, отобранных на должность профайлера, а также обучения сотрудников взаимодействующих служб, подразделений, организаций основам профайлинга.

Выводы. Таким образом, профайлинг – это технологии предотвращения противоправных действий посредством выявления потенциально опасных лиц и ситуаций с использованием методов прикладной психологии. В более узком смысле предлагается рассматривать профайлинг как систему установления вероятностной причастности определенного субъекта к планируемому противоправному действию. Технологии профайлинга позволяют классифицировать человека по выявленным признакам на предмет его потенциальной опасности.

Профайлеры – это, прежде всего, опытные психологи, имеющие профильное образование соответствующего уровня, большой опыт практической деятельности по обеспечению безопасности.

Необходимость использования методов профайлинга в системе УИС и других правоохранительных органов и служб безопасности неоспорима. Это повысит эффективность работы, послужит гарантом уменьшения риска противоправных действий.

Литература:

1. Аминов И.И., Эриашвили Н.Д., Волынский-Басманов Ю.М., Волынский В.Ю., Каменева М.Е. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий. 2-е изд. М., — 2012.

2. Волынский-Басманов Ю.М., Каменева М.Е. / Использование технологий профайлинга для выявления неблагонадежного персонала на транспортных предприятиях. Журнал «Транспорт Российской Федерации». М., 2010, №1.

3. Дуглас Д. Охотники за умами. ФБР против серийных убийц. М.: Крон-Пресс. — 1998.

предложения целиком. В связи с этим дидактическая цель этого занятия состоит состоит в оригинальном расположении танцевальных комбинаций на гласные звуки вокальных партий артистов: а,е,и,у,ы,ю,я, и английские гласные: a,e,i,o,u, при этом выделяя вокальные интонации и октавы танцевальными синкопированными, мягкими и контрастными движениями. Авторское применение в практических занятиях со студентами стиля «Soul jazz» состоит в создании личных эксклюзивных танцевальных комбинаций, расположенных по правилам этого стиля, и выстроенных в законченную концертную композицию, которая является итогом работы преподавателя с обучающимися в определённом семестре. Такой процесс работы со студентами направлен на формирование у них чувства стиля, манеры танца и навыков композиционного мышления. Взаимодействие педагога и студента происходило с помощью принципа практической направленности подготовки [4, с. 87]. Подробно описав данный стиль современной хореографии мы считаем целесообразным перейти к следующему этапу занятия.

Итак, в процессе профессиональной подготовки для динамики развития студентов хореографов проводится раздел учебного занятия «Танцевальная комбинация». В зависимости от семестра и года обучения происходит постепенный процесс усложнения и его корректировки. Авторская концепция основывается на оптимизации процесса обучения средствами джазового танца и дидактическим правилом от простого к сложному , возможности многоликости выбора разных стилей и пяти направлений танца: концертный танец представленный в подтанцовке, социальный или уличный джаз танец представленный в проявлениях молодёжной субкультуре, театральный танец в проявлениях мюзикл джаза и бродвейских постановках, сценический джаз или сценические спектакли, приближенные к историческим корням, на основе творчества Алвина Эйли, использование элементов джазового танца в спорте и оздоровительной гимнастике. В своих исканиях и стремлениях джаз танец во всех направлениях в целом развился до семнадцати стилей, однако самой молодёжью что-то привноситься новое и исчезает старое, или вновь происходит возврат к ранее популярным стилям. Как известно, по нашему мнению в каждом из пяти направлений находиться примерно по четыре стиля джазовой хореографии. Социальный танец (бытовой)-категория временная [2, с. 5]. В направлении уличного джаза всё время приумножаются и появляются новые стили, и некоторые из них мы бы хотели перечислить: вейвинг, стробинг, дэнсхолл — ragga, джаз-фанк, слияние джаза и некоторых элементов контемпорари. Расположить вышеперечисленные направления и стили джазового танца на наш взгляд лучше было бы применяя постепенное усложнение материала от первого года к последующим. Индивидуальное применение их происходит следующим образом: сначала это учебно-тренировочная комбинация в стиле модерн-джаз, затем небольшая «soul» танцевальная связка, на втором году обучения выполненная в стиле «west coast», в четвёртом семестре выполненная в африканском характере танца, в пятом семестре преподаватель занимается постановкой этюда на студентов в «рок» манере, шестой семестр посвящается постановке развёрнутых танцевальных этюдов с применением композиционного построения. В седьмом семестре происходит работа педагога со студентами в интерактивной форме, данный процесс развивает у студентов композиционные навыки и умения сочинять авторские комбинации, что является способом образования будущего

специалиста по современному танцу. Восьмой семестр направлен на объединение всех приобретённых знаний, умений, навыков и компетенций в целостную систему, выстроенную в форме класс концерта. Выбираются лучшие сочинённые студенческие этюды и работы преподавателя, и демонстрируются на практическом итоговом занятии. Данная форма класс концерта является раскрытием всех просветительских, профессиональных, специализированных и образовательных навыков у студентов. Практический итоговый класс концерт, является выбором формы преподавателя для презентации сформированных качественных и количественных характеристик у студентов, показателем динамики их развития и окончательного формирования специалиста хореографа.

Подводя итоги работы педагога со студентами можно сказать, что используя педагогические методы: показ, беседа, объяснение, принцип доступности и ясности и дидактическое правило от простого к сложному, преподаватель научил студентов технологии сочинения танцевальных комбинаций у станка, сформировал у обучающихся во время фронтальной, индивидуальной и самостоятельной работы профессиональные навыки создания упражнений и комбинаций собственного сочинения на середине зала.

Выводы. В целом, роль педагога в работе со студентами является образовательной, воспитывающей, развивающей и просветительской. Результатом такой квинтесэнции и модернизации не только отдельного занятия, но всего процесса обучения дисциплины «джаз танец» становятся реализованные следующие профессиональные компетенции у студентов:

- знания о построении разделов учебного занятия по джазовому танцу.
-знание основных техник хореографов джаз танца.
-знание авторской методики и технического класса преподавателя.
-знание терминологии и понятий джаз танца.
-знания основных направлений джаз танца.
-владеть стилями и манерой джазового танца.
-уметь применять полученные профессионально-специализированные компетенции для создания собственных технических классов у будущих педагогов хореографов по джазовому танцу.

Литература:

1. Казакова А.Г. Высшее профессиональное и послевузовское научное образование (аспирантура, докторантура): Монография. – М.: Экон-Информ, 2010. - 547 с.
2. Никтин В.Ю. Актуальные проблемы профессиональной работы балетмейстера в современной хореографии: Сборник статей. – М.:МГУКИ, 2010. – 77 с.
3. Никтин В.Ю. Джазовый танец. История. Методика. Практика: Учебно-методическое пособие. М.: МГУКИ, 2014. 312 стр.: с илл.
4. Казакова А.Г., Кузнецова Т.В. Педагогика высшей школы в сфере культуры: учебник. – Москва: МГИК, 2015. – 440 с.

противоправных намерений, но в настоящий момент преждевременно говорить об их массовом использовании для обеспечения защиты от актов незаконного вмешательства. Возможность применения подобного оборудования ориентирована на специфику функционирования объектов транспортной инфраструктуры, к которой могут относиться: ограниченное время, отведенное для проверки пассажиров, стоимость подобного оборудования, необходимость обучения персонала для работы на нем. На сегодняшний день только человек с определенной долей вероятности способен к считыванию внутренней информации, определению особенностей и динамики поведения других людей и к оперативному принятию соответствующих решений [7].

В этой связи сотрудники полиции, обеспечивающие безопасность на транспорте, должны владеть навыками наблюдения (сенсорной чувствительности) и собеседования (умением проводить хотя бы краткую опросную беседу). Умение применять данные навыки свидетельствует о подготовленности сотрудника полиции в области профайлинга [5, 6].

Профайлинг в профессиональной деятельности сотрудников УИС, других правоохранительных органов и служб безопасности позволит сотрудникам провести скрытое «тестирование» потенциального злоумышленника и построить его «профиль» для выявления преступных замыслов. В процессе обучения методам профайлинга сотрудники исправительных учреждений осваивают навыки диагностирования признаков криминальной тревожности, приёмы обнаружения лиц, которые переносят запрещенные предметы, основы выявления террористов в местах массового скопления людей.

В отделе охраны, за сравнительно недолгое существование этой службы уже много известно и отработано. Несомненно, повышать навыки необходимо, однако, несмотря на доказанную эффективность, в УИС данный метод противодействия криминальным угрозам не применяется. Причинами тому являются неосведомленность сотрудников УИС о возможностях профайлинга, не знание методик его проведения, отсутствие навыков психологического экспресс-анализа поведенческих признаков. В 2005 году Ю.И. Калинин докладывал, что: «уголовно-исполнительная система, являясь частью общегосударственной правоохранительной системы, продолжает повышать уровень взаимодействия с органами внутренних дел, Федеральная Служба Безнадежности (ФСБ) Российской Федерации, другими силовыми ведомствами по направлениям борьбы с терроризмом, наркоманией, обеспечения экономической безопасности страны» [10]. И работа в вопросах озвученных бывшим директором ФСИН России, не прекращалась до очередной волны реформирования исправительной системы. Тем не менее, в рамках реализации Концепции развития УИС до 2020 года впервые в системе ФСИН России в «Специализированном межрегиональном учебном центре Главного управление ФСИН (ГУФСИН) России по Новосибирской области» началась реализация новой программы повышения квалификации специалистов УИС – «Профайлинг в профессиональной деятельности сотрудников УИС, других правоохранительных органов и служб безопасности». В процессе реализации данной программы опытные преподаватели, в том числе и специалисты служб авиационной безопасности, обучают сотрудников исправительных учреждений и психологов навыкам диагностирования признаков криминальной тревожности, приёмам обнаружения фактов перемещения запрещенных предметов, основам выявления террористов в местах массового скопления

заемщиком. При этом заемщиком может быть как физическое, так и юридическое лицо.

Страховой профайлинг - это направление профайлинга в области страхования. Особенность данного вида профайлинга в выявлении мошеннических схем в страховании при выплатах страховых возмещений.

Семейный профайлинг - профайлинг, позволяющий определить уровень доверия к партнеру [1].

Профайлинг - это система, гибко реагирующая на социально-политические изменения и соответственно на характер угрозы, что дает основание рассматривать данную концепцию как методологический подход к организации превентивной защиты объектов и территорий от противоправных действий. Внедрение профайлинга должно способствовать повышению общего уровня безопасности, так как состояние защищенности повышается за счет применения разносторонних подходов и технологий по предупреждению актов незаконного вмешательства, проведения ряда практических мероприятий, охватывающих различные аспекты выявления признаков подготовки противоправных действий [1].

Профайлинг базируется на методе оценки угрозы (характеристике угрозы), что позволяет выработать меры защиты как адекватный ответ на конкретную угрозу. Он опирается на систематизированный опыт, комплексный поход к ситуации и логический анализ, на избегание штампов и стереотипов в работе, заставляет более вдумчиво и внимательно наблюдать и анализировать всю окружающую обстановку, поведение людей, искать подозрительные признаки и устанавливать причинно-следственные связи между различными событиями, нестандартно подходить к решению задач предупреждения актов незаконного вмешательства позволяет выявить признаки подготовки таких актов посредством анализа документов (включая перевозочные), багажа, ручной клади, внешности и поведения пассажиров, посетителей, персонала.

Основная роль в реализации данной технологии возлагается на сотрудника-профайлера, на его знания, опыт, интуицию. Эффективность метода повышается за счет личной включенности и ответственности сотрудника за проводимые мероприятия. Научное исследование угрозы и разработка мер по ее снижению в рамках профайлинга позволяет опосредовано воздействовать на повышение общего уровня национальной безопасности [5].

Термин «профайлер» в настоящее время употребляется для определения рода деятельности специалиста по эмоциям. В данном случае назначение «чтения лиц» вполне определенное и крайне востребованное: это специализация людей с образованием психолога, умеющего изобличать ложь по внешним признакам на лице собеседника.

Для решения вопроса безопасности предпринимаются попытки создания технологий, позволяющих идентифицировать противоправные намерения с помощью анализа психофизиологических реакций человека. В качестве примера можно привести как классический полиграф (детектор лжи), так и такие новые разработки: дистанционные детекторы психоэмоционального состояния биологических объектов, технология виброизображения («VibraImage») , методика психозондирования профессора И. Смирнова — «Майн ридер», «Молчаливый болтун» («Silent talker») , анализаторы лжи по голосу, метод биорадиолокации и т.д. [6].

Данные технологии могут быть достаточно эффективны при обнаружении

Педагогика

УДК: 37.025.2

магистрант Глухова Виктория Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические особенности мотивационной сферы младших школьников, а также мотивы учения младших школьников и их формирование в начальной школе.

Ключевые слова: мотив, мотивация младших школьников, особенности мотивации.

Annotation. The article reveals psychological and pedagogical features of the motivational sphere of schoolchildren and the purpose of teaching primary school children and their formation in elementary school.

Keywords: motive, motivation of younger students, particularly motivation.

Введение. Во многих школах у учащихся возникают проблемы с успеваемостью. Чаще всего это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации. Чтобы бороться с этим, необходимо знать наиболее и наименее осознаваемые мотивы учения.

Дети обучающиеся в школе, разные не только по характеру и поведению, но и по уровню психического и физического развития. Одни учатся легко, схватывают все на лету, а другим для усвоения даже базового уровня школьной программы требуются напряженные усилия. И есть в школе дети, для которых процесс обучения оказывается слишком трудным, они не успевают прочно усвоить те основы, которые необходимы для дальнейшего обучения, и теряют веру в свои силы. Бесспорно то, что слабоуспевающий ученик работает медленно, зачастую неверно, нарушает школьную дисциплину, получает много замечаний и отрицательных оценок. В результате ребенок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что еще больше снижает желание учиться и тормозит процесс усвоения знаний. Таким образом, чувство постоянной неуспешности приводит ребенка к потере интереса к учебе [1, с. 5].

Большинство образовательных учреждений постоянно и целенаправленно изучают пути повышения эффективности обучения учащихся. Школьные программы меняются для того, чтобы, исходя из определенных психологических и педагогических предпосылок, сделать учебный материал удобным для глубокого и успешного усвоения учащимися. Методические изыскания направлены на поиск форм и методов активизации процесса обучения и выработку самостоятельности у учащихся. Одной из целей этих усилий является формирование устойчивых познавательных интересов у школьников. В связи с этим уровень учебной мотивации рассматривается как один из критериев эффективности педагогического процесса, как результат деятельности образовательного учреждения [2, с. 29].

Формулировка цели статьи и задач: охарактеризовать мотивы учения младших школьников и их формирование, а также раскрыть психолого-педагогические особенности мотивационной сферы младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Формирующим звеном учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя:

- познавательные потребности;
- цели;
- интересы;
- стремления;
- идеалы;
- мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности.

Приведенная система мотивов образует *учебную мотивацию*, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью. Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обусловливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А.К. Маркова отмечает, что становление мотивации "есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними" [6, с. 14].

По мнению А.К. Марковой, качества мотивов могут быть:

- содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.);
- динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае деятельность учения, учебную деятельность [6, с. 16].

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических *факторов*:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т.д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Существует три вида источников активности обучаемого:

и охраны правопорядка на объектах повышенной опасности. К первым можно отнести работу в финансово-торговой сфере, ко второй — места массового пребывания людей, главным образом аэропорты. На службе у многих авиакомпаний есть свои профайлеры, успевающие рассмотреть в лицах пассажиров и встречающих некоторые признаки, указывающие на девиантно-ориентированный психотип. Разработки ученых-психологов, легшие в основу профайлинга, косвенно относятся к физиогномике, так как в профайлинге исследуется стремительное преображение мимики, движения глаз и частота дыхания, химическая реакция лица на определенные вопросы — тогда как в физиогномике информация считывается общая, статичная и постоянная. Беседуя с человеком, от которого требуется получить точную информацию, тщательно скрываемую последним, профайлер изучает реакцию на каждый свой вопрос, или на цикл вопросов [5].

С развитием политики и экономики профайлинг из недр авиации начал все чаще использоваться и в бизнес-среде. Появились отдельные направления профайлинга:

Авиационный профайлинг- направление профайлинга, цель которого выявление по невербальным признакам пассажиров имеющих намерение совершить террористический акт на борту воздушного судна, в здании аэропорта, выявление признаков скрытоносимого оружия и взрывчатки; пассажиров, способных в силу своих психологических особенностей, совершить правонарушение либо хулиганские действия.

Профайлинг на железных дорогах - направление профайлинга, цель которого - профилактика и предотвращение противоправных действий на железно-дорожном транспорте, в здании железно - дорожных вокзалов, перронах и прилегающих территориях.

Гостиничный профайлинг - направление профайлинга, цель которого профилактика и технологии предотвращения терактов и противоправных действий на территории отелей и гостиничных центров.

Бизнес-профайлинг - это сопровождение специалистом профайлером бизнес- переговоров.

Криминальный профайлинг - составление психологического портрета предполагаемого преступника для сотрудников оперативных служб МВД и ФСБ РФ.

Аудит-профайлинг - направление профайлинга, используемого в работе аудиторских компаний. Работа аудиторов связана с изучением не только документов, но и изучением личности тех людей, которые им эти документы предоставляют. Для понимания и предотвращения хищений материальных ценностей и денег также используется данное направление профайлинга.

Кадровый профайлинг - профайлинг, направленный для установления соответствия кандидатов на должность. Это направление профайлинга ставит своей задачей установление у кандидата на должность криминального прошлого, наличие долгов, пристрастия к азартным играм, алкоголизму и наркотикам.

Банковский профайлинг - это направление профайлинга ставит своей целью минимизировать потери при выдачи банковских кредитов. Оно создано на стыке двух направлений профайлинга - бизнес-профайлинга и аудит – профайлинга. Позволяет предотвратить потери финансовых ресурсов на стадии рассмотрения заявки на выдачу кредита и при небольшом собеседовании с

России, разработки интегративных дисциплин, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки. В целях качественного обеспечения безопасности целесообразное использование не только классических методов оперативно-разыскной деятельности, отождествления и технических средств видеонаблюдения, но и современных психологических методов, таких как профайлинг, который применяется для выявления лиц, вынашивающих противоправные замыслы. Профайлинг является новым направлением в психологической науке, появившимся сравнительно недавно и позволяющим расшифровывать невербальные компоненты, использующиеся в межличностном общении.

Цель: изучение использования профайлинга в системе УИС и других правоохранительных органах.

Изложение основного материала статьи. В 80-х годах в связи с расследованием дела серийного убийцы Т. Банди при Национальной академии ФБР США (Куантико, штат Вирджиния) был создан отдел бихевиористики, который в своей работе использует метод составления психологического портрета преступника («метода психопрофиля»), т.е. на основе анализа преступной деятельности делается предположение о психологических особенностях преступника, определив предварительно его личностные характеристики [1].

Одним из основоположников метода составления психопрофиля неизвестного преступника был специальный агент ФБР Джон Дуглас. Именно благодаря успешной работе Д. Дугласа и ряду других специальных агентов ФБР (Р. Расслера, Р. Хэйзелвуда) метод психопрофилирования стал официально использоваться в ФБР и в 1984 году были созданы Центр психологии поведения (отдел бихевиористики) и единая национальная база данных – VICAP [3].

Методологическими основами профайлинга являются исследования П.Экмана [9], В. Фризена, К. Шерера, М. Цукермана, Б. ДеПауло, В.А.Лабунской [5], О. Фрайя [8] и др.

В ходе теоретического анализа было выявлено, что изначально термин «профайлинг» (профилирование) употреблялся в контексте составления поискового психологического портрета (профиля) неизвестного лица по следам на месте преступления.

Другое значение понятия «профайлинг» служит для обозначения технологии наблюдения и опроса пассажиров в ходе предполетного досмотра с целью выявления потенциально опасных лиц при авиаперелетах. Подготовка и использование специалистов (профайлеров) с целью выявления потенциально опасных пассажиров с точки зрения возможности осуществления противоправных действий, прежде всего террористической направленности, впервые были реализованы в Израиле авиакомпанией Эль-Аль (El Al). Применение технологии профайлинга способствовало присвоению авиакомпании El Al статуса одной из самых безопасных в мире. Опыт применения профайлинга авиакомпанией El Al в настоящее время внедряется по всему миру, в том числе и в России [2].

Профайлинг (от англ. profile – профиль) – это комплекс методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных признаков, характеристик внешности и поведения.

Профайлинг наиболее востребован в системе защиты коммерческой тайны

- внутренние;
- внешние;
- личные.

К *внутренним источникам* учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности - это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т.д.).

Личные источники. Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обусловливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности [1, с. 15].

Совместная деятельность внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации. Можно выделить следующие группы мотивов:

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);
- познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);
- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.) [5, с. 78].

http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_6_3.htmlПо мнению Марковой А.К. к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии *познавательных* мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о *социальных* мотивах.

К познавательным мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. К социальным — такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Они являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним

формам учебной мотивации [6, с. 20].

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как:

- учеба как вынужденное поведение;
- процесс учебы как привычное функционирование;
- учеба ради лидерства и престижа;
- стремление оказаться в центре внимания.

Данные мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Главной задачей учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения [3, с. 38].

По мнению Марковой А.К., и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные *уровни*.

Уровни познавательных мотивов:

1. *широкие познавательные* мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями - фактами, явлениями, закономерностями);
2. *учебно-познавательные* мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
3. мотивы *самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Уровни социальных мотивов:

1. *широкие социальные* мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
2. *узкие социальные*, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);
3. мотивы *социального сотрудничества* (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком) [1, с. 43].

Известно, что разные мотивы имеют неодинаковые *проявления* в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные - в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования.

Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы - в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества - в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнений дополнительных заданий

состояний на использование когнитивных ресурсов // Прикладная юридическая психология. - 2012. - № 4. - С. 65-75.

16. Васильева, Т.Н. Характерологические корреляты психических состояний: Автореф. дис. канд. псих. наук. - Казань, 1997. - 19 с.

17. Carlson, R.A. Implicit representation, mental states and mental processes // Behavioral and Brain Sciences. 1999. Т. 22. № 5. С. 761-762.

18. Poulsen, A. Ascriptions and pseudoascriptions of mental states // Theory and Psychology. 2000. Т. 10. № 2. С. 197-213.

19. Hinterberger T., Walach H., Kamei T. Psychophysiological classification and staging of mental states during meditative practice // Biomedizinische Technik. Biomedical engineering. 2011. Т. 56. № 6. С. 341-350.

20. Yerkinbekova M.A., Kasumova R.S., Shagurbaeva M.D., Sametova F.T. Study of the influence of different styles of music on young people's mental states // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 1-2. С. 276-290.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук Вербина Галина Георгиевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
аспирант Андреев Алексей Игоревич
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ПРОФАЙЛИНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УИС, ДРУГИХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ И СЛУЖБ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие "профайлинга" и "профайлера". Указаны исторические истоки данной науки и ее виды в современной психологической науке. Рассмотрено применение техлогий и методов профайлинга в правоохранительных системах РФ.

Ключевые слова: профайлинг, профайлер, обеспечение безопасности, криминальный профайлинг.

Annotation. In article the concept of "profayling" and "profayler" is considered. Historical sources of this science and its types in modern psychological science are specified. Application of tekhlogiya and methods of a profayling in law-enforcement systems of the Russian Federation is considered.

Keywords: profiling, profiler, security, criminal profiling.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется существенными изменениями в политической, экономической и социальной сферах жизни, которые повлекли за собой значительное осложнение криминогенной обстановки в стране. В этих условиях противодействие преступности возможно только на основе качественного улучшения подготовки специалистов для правоохранительных органов. Усиление в современном мире террористической и экстремистской угрозы требует новых подходов к организации профессионального образования в системе МВД

б) всплески активности, оптимизма стремительно сменяются апатией и истощением, торможением;

в) чем более выражено негативное психическое состояние, тем менее в структуре состояний представлена эмоциональная составляющая и тем выше трофотропный тип реагирования и напряженность.

Литература:

1. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.

2. Ганзен, В. А. Систематика психических состояний человека / В. А. Ганзен, Б. Н. Юрченко // Психические состояния // Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2010. – 512 с. – С. 47–55.

3. Дикая, Л. Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния // Л. Г. Дикая, В. В. Семикин, В. И. Щедров // Психические состояния как общепсихологическая проблема / Сост. И. В. Герасимова. – Владивосток: ДВГМА, 2011. – 106 с. – С. 28–38.

4. Левитов, Н. Д. Психическое состояние как психологическая категория / Н. Д. Левитов // Психические состояния как общепсихологическая проблема / Сост. И. В. Герасимова. – Владивосток: ДВГМА, 2011. – 106 с. – С. 44–62.

5. Прохоров, А. О. Неравновесные психические состояния человека / А. О. Прохоров // Психические состояния как общепсихологическая проблема: Хрестоматия // Сост. И. В. Герасимова. – Владивосток: ДВГМА, 2001. – 104 с. – С. 97–102.

6. Сосновикова, Ю. Е. Психические состояния человека и их классификация // Психические состояния как общепсихологическая проблема: Хрестоматия // Сост. И. В. Герасимова. – Владивосто : ДВГМА, 2011. – 106 с. – С. 63–84.

7. Алмаев, Н.А. Элементы психологической теории значения. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 432 с.

8. Васильева, Т.Н. Личностные детерминанты психических состояний // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. - 2006. - № 17. - С. 12.

9. Prokhorov, A.O. Cognitive mental states: conceptual fundamentals, phenomenology and structural-functional organization // Middle East Journal of Scientific Research. 2014. Т. 19. № 9. С. 1132-1136.

10. Генинг, Г.Н. Особенности психических состояний младших школьников: Автореф. дис. канд. псих. наук. - Казань, 1997. - 19 с.

11. Антилогова, Л.Н., Черкевич, Е.А. Саморегуляция психических состояний личности: монография /Л.Н. Антологова, Е.А. Черкевич. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. - 220 с.

12. Гулая, Н.В. Психологические особенности развития саморегуляции у студентов с негативными психическими состояниями // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2013. - № 11-2. - С. 257-263.

13. Прохоров, А.О. Функциональные структуры психических состояний / А.О. Прохоров // Психологический журнал. - 1996. - № 3. - С. 9-18.

14. Воробьёва, И.А. Взаимосвязь переживания с психическим состоянием личности // Современные тенденции развития науки и технологий. -2015. - № 5-4. - С. 67-69.

15. Блинникова, И.В., Денисова Е.А. Влияние негативных психических

или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т.д.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов. Сила учебного мотива выступает показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым - знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества. Кроме того, сила мотива определяется и эмоциями, что особенно ярко проявляется в детском возрасте [2, с 56].

Стабильность учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (ригидности) установок, ценностных ориентации, намерений учащегося.

Выделяют следующие функции *учебных мотивов*:

- а) ***побуждающую функцию***, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обусловливает активность учащегося, его поведение и деятельность;
- б) ***направляющую функцию***, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;
- в) ***регулирующую функцию***, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обусловливают поведение личности.

Существуют стимулирующая, управляющая, организующая (Е.П. Ильин), структурирующая (О.К. Тихомиров), смыслообразующая (А.Н. Леонтьев), контролирующая (А.В. Запорожец) и защитная (К. Обуховский) функции мотива [1, с. 92].

Выводы. Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Мотивационная сфера - ядро личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы "доставить радость родителям", "хочу больше знать", "на уроке интересно" [4, с. 132].

Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь - источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя - не

просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план. И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие "хорошо работать" или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебе не могут, тем не менее, социальные мотивы важны для личностного развития школьника.

Основная задача данной статьи состояла в том, чтобы показать возможности формирования мотивации учения в младшем школьном возрасте и дать общие подходы и рекомендации для этого.

Воспитание мотивации надо строить не как "приспособление" к наличным, сложившимся у ребенка уровням мотивации, а как перевод школьников к новым ее формам, к более зрелым способам регуляции своего учебного поведения.

При формировании мотивации необходимо учитывать сведения об отдельных сторонах мотивационной сферы, их проявлениях в разные возрасты. Наряду с этим никогда нельзя упускать из виду, что все стороны мотивации следует рассматривать только в контексте целостной личности; личность каждого ребенка - в контексте возраста, а возраст - в контексте развития всего школьного периода детства. Одни и те же мотивы в структуре личности различных учеников и в разные возрастные периоды приобретают неодинаковую смысловую нагрузку.

Литература:

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

2. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. –159 с.

3. Божович, Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович,Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1979. – 212 с.

4. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2008. – 640 с.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 384 с.

6. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

физиологическая неустойчивость. Сверхутомление, невыносимость интенсивных объективных воздействий, завышенные требования к окружению сочетаются с протестными формами высказываний и поведения, потребностью в самостоятельности, проявлением импульсивных разрушительно-агрессивных действий. Низкий коэффициент вегетативного тонуса регистрируется у 60% детей, высокий и средний – по 20%. В структуре психических состояний высокий уровень напряжения обнаружен у 60% и у 40% – оптимальный уровень у детей с преобладанием негативного психического состояния низкой степени.

Волевая составляющая психических состояний (средний уровень – 60% и низкий – 40%) выражена сильнее, чем эмоциональная (средний – 20% и низкий – 80%). Состояние функционального торможения и функциональной напряженности, настороженности характерно в равной степени (по 40%), нейтральные или отрицательные эмоциональные состояния ребенком не осознаются или воспринимаются как комфортные, положительные. Для большинства детей этой группы (60%) характерны торможение и утомление. Оптимизм, бодрость, активность регистрируются у 20% детей с преобладанием негативного психического состояния низкой степени, столько же – с равновесным состоянием.

Негативное психическое состояние средней степени отмечено у 13,4% детей с нарушением интеллекта. Доминирование и накопление отрицательных эмоциональных состояний (печаль, тоскливость, подавленность, озабоченность, беспокойство, тревога) приводит к перенапряжению всех систем организма. Детям с преобладанием негативного психического состояния средней степени свойственна впечатлительность, чувствительность, эмоциональная напряженность, потребность в душевном контакте, пассивность, созерцательность, гипостенический тип реагирования, потребность в излишней привязанности, чувствах, уход от трудностей в мир фантазий. Состояние характеризуется переживанием фрустрации, одиночества и неуверенности, маскируемые напускным безразличием, демонстративностью.

Эмоциональная составляющая у детей с преобладанием негативного психического состояния средней степени регистрируется в низкой степени (100%), волевая составляющая – в средней (75%) и низкой степени (25%). Вегетативный тонус находится на пограничном оптимальном уровне (в 100%), ближе к низкому. Напряженность находится в 25% на среднем, граничащем с высоким, и на высоком уровне в 75%. Для половины этой группы детей характерны состояние аффективного торможения (от состояния беспомощности, ощущения тревоги до страха), у остальных в равной степени актуализируются апатия и истощение; торможение, утомление и равновесные состояния.

Выводы. В ходе исследования установлено, что структура и механизмы формирования психических состояний у детей с нарушением интеллекта и у детей, развивающихся в норме, сходны. Выявлены особенности актуализации психических состояний у детей с нарушением интеллекта, а именно:

а) самовосприятие неравновесных состояний (состояния аффективного торможения, аффективного и функционального возбуждения, аффекты) как оптимальных, комфортных, несмотря на их неконгруэнтность ситуации и вегетативной реакции;

умственных и физических нагрузок, рациональной организацией уроков, чередованием видов учебной работы в специальном (коррекционном) учреждении;

в) преобладание трофотропного реагирования, быстрая утомляемость, истощение, пассивная реакция в обычных и трудных ситуациях, обуславливающие снижение эффективности деятельности и качества протекания познавательных функций, трудности формирования адаптивных копинг-стратегий поведения;

г) чувствительность и ранимость, неудовлетворенная потребность к эмоциональной стабильности и спокойствию;

д) значительная вовлеченность волевой составляющей в структуру состояний, что может быть обусловлено увеличением требований окружающей социальной среды, влиянием внешне организованной, субъектно ориентированной регуляции, включения ребенка в различные виды специально организованной деятельности (учебной, трудовой, познавательной деятельности и др.), предъявлением школьных требований, обязательных для выполнения.

Анализ позитивных и негативных состояний в обеих экспериментальных группах показал, что имеются различия в динамике актуализации и структуре психических состояний.

47,6% детям с нарушением интеллекта с преобладанием позитивных психических состояний свойственны сензитивно-интровертные черты, потребность в отдыхе, повышенная ранимость и впечатлительность, чувствительность, некоторая холодность в отношениях при выраженной потребности в устойчивой и сильной привязанности, комфортном самоощущении, защите от внешних воздействий; конформность установок и ведомость.

Регистрируется оптимальный коэффициент вегетативного тонуса у 70%, низкий – у 20% и высокий – у 10% детей этой категории. У 100% детей с преобладанием позитивных психических состояний выявлена оптимальная степень напряжения. Для 52,4% этой группы детей характерны оптимизм, бодрость, свежесть, активность. Несколько меньше выявляются значения торможения и утомления (33,3%). Равновесные состояния регистрируются у 9,5% и апатия, истощение – у 4,8% детей с преобладанием позитивных психических состояний. Всплески активности детей этой группы быстро сменяются усилением парасимпатического тонуса. У них отмечаются состояния аффективного торможения – 28,6%, активные аффекты, состояние аффективного возбуждения – 23,8%, в наименьшей степени (4,6%) – переживание состояний функционального возбуждения. Эти состояния воспринимаются детьми как оптимальные, позитивные.

Эмоциональная составляющая выражается в средней степени у 73,3% и в низкой степени у 26,7% детей с преобладанием позитивных психических состояний. Волевая составляющая представлена более значительно – на оптимальном уровне – у 96,7% и на низком – у 3,3% детей.

Негативное психическое состояние низкой степени установлено у 16,6% детей с нарушением интеллекта. Для этой категории детям в той или иной степени характерна высокая степень чувствительности, неудовлетворенная потребность в близости и внимании, способность к сензитивному восприятию окружающей действительности, эмоциональная незрелость, эмоциональная и

Педагогика

УДК 371

магистр Гришкова Наталья Валерьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ИГРОВЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрыты функции, цели, задачи поликультурного воспитания. Изложены виды, этапы, функции и задачи педагогических игр, как ведущего вида деятельности младших школьников. Раскрывается содержание основных понятий «поликультурное воспитание», «игра», «игровая технология». Рассматриваются педагогический опыт применения игр и игровых приемов в начальной школе.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, игра, игровая технология.

Annotation. In the article the functions, goals, objectives of multicultural education. Describes the types, stages, functions and tasks of pedagogical games, leading the activity to younger children. The content of the main concepts of «multicultural education», «game», «games technology». The article considers the pedagogical experience of using games and gaming techniques in the elementary school.

Keywords: «multicultural education», «game», «games technology».

Введение. Поликультурное воспитание, в сегодняшних условиях многообразия культур, является одной из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед системой образования. Необходимыми становятся такие качества как умение сотрудничать, адаптироваться к новым условиям, мобильность. Эти требования влияют на изменение целей и содержания образовательного процесса, а также разработку и внедрение новых педагогических технологий и совершенствование уже существующих.

Младший школьный возраст - это период, когда начинает формироваться базис личностной культуры, наиболее благоприятное время для развития у ребенка интереса и уважения к родной культуре, принятия многообразия и специфичности этнических культур, воспитания доброжелательного отношения к людям вне зависимости от их этнической принадлежности.

Игровая деятельность младших школьников, в условиях реализации поликультурного воспитания, является одной из приоритетных педагогических проблем российского образования. Стандарт нового поколения приоритетные цели образования тесно связывает с сохранением и развитием национальной культуры, с формированием у детей культуры межнационального общения.

Вопросы воспитания в поликультурной среде современной общеобразовательной школы рассматриваются в работах Е.В. Бондаревской, С.М. Борисовой, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, Л.В. Кузнецовой, Г.В. Палаткиной, Л.Л. Супруновой. Проблема игры как феномен культуры, диалог культур в процессе социализации личности

разрабатывали Ж.Ж. Руссо, Й. Хейзинг, В. С. Библер и другие.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение игровых художественно-педагогических технологий в процессе реализации поликультурного воспитания младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Во многих научных трудах процесс поликультурного воспитания связан с формированием человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях поликультурного региона, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур и готового к межэтническому диалогу.

С одной стороны, по мнению Джуринского А. Н., человек осознает свои корни и тем самым может определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – в нем воспитывается уважительное отношение к культурным ценностям иных национальностей [1, с. 9].

Понятие «поликультурное воспитание» сегодня понимается по-разному.

По мнению Дж. Бэнкса, поликультурное воспитание – это, прежде всего, предоставление равных образовательных возможностей учащимся различных социальных, расовых и этнических групп. Канадские ученые А. Флерас, Ж. Эллио предлагают рассматривать понятие поликультурного воспитания как широкую вариативность методов включения учащихся в культурное этническое многообразие [2, с. 57].

Палаткина Г. В., понимает под поликультурным воспитанием прежде всего подготовку к жизни в полиэтническом социуме: овладение культурой своего народа, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности [3, с. 7].

Поликультурное воспитание, полагает Латышина Д. И., – это психолого-педагогический процесс, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает; адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми разных традиций; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов. [4, с. 32].

А.Н. Джуринский считает, что поликультурное воспитание преследует три группы целей, обозначаемые понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае, по его мнению, речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия; во втором - о поддержке равных прав на образование и воспитание; в третьем - о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [5, с. 13].

Формирование поликультурной личности определяют конкретные задачи поликультурного воспитания, изложенные Г. М. Коджаспировой, с учетом культурных и воспитательных интересов разных этнических групп:

- адаптация человека к ценностям многонациональных культур;
- формирование понимания равноценности культур разных народов и наций;
- обучение взаимодействию между людьми с разными традициями;
- ориентация на диалог культур [6, с. 26].

К числу функций поликультурного воспитания, Караковский В. А относит: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным

возможностями здоровья является их адаптация к реалиям социальной жизни в качестве самостоятельного, активного субъекта. Определяющим фактором, влияющим на социальную адаптацию к среде, выступает адекватное поведение, в основе которого лежит гармоничное взаимодействие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности субъекта.

При этом эмоциональная сфера включает особые внутренние психические состояния, оказывающие влияние как на познавательную сферу и поведение, так и на работу важнейших систем организма (дыхательной, сердечно-сосудистой, и др.).

Оптимальное содействие развитию потенциальных возможностей детей с особыми возможностями здоровья, их познавательной деятельности и личности в целом в наибольшей степени послужит уяснение механизмов формирования и функционирования психических состояний.

Концептуальные подходы по проблеме психических состояний представлены в работах В.А. Ганзена [2], Л.Г. Дикой [3], Н.Д. Левитова [4], А.О. Прохорова [5], Ю.Е. Сосновиковой [6], В.Н. Юрченко [2] и других. Учеными были обнаружены центральные закономерности, касающиеся феноменологии, архитектоники, динамики психических состояний. Установлено, что частота актуализации конкретных состояний определяет личностные особенности (Н.А. Алмаев, Т.Н. Васильева, Н.В. Гулая, Э.И. Киршбаум, А.О. Прохоров) и качество протекания психических процессов (Л.Н. Антилогова, С.В. Велиева, Г.Н. Генинг, А.О. Прохоров, С.Л. Рубинштейн) субъекта. Вместе с тем, анализ современных исследований показал малочисленность сведений, раскрывающих специфику психических состояний детей младшего школьного возраста с особыми возможностями здоровья, на преодоление этого пробела в некоторой степени и направлено наше исследование. Известно, что в силу психофизического недоразвития психические функции и качества личности при умственной патологии изначально дефицитарны, что позволяет выдвинуть предположение о своеобразии психических состояний детей с нарушениями интеллекта.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) и общеобразовательной школ г. Чебоксар, где приняло участие 92 младших школьника, из них 60 детей с умственной отсталостью и 32 ребенка без интеллектуальных нарушений.

С целью выявления специфики психических состояний применялась методика «Паровозик» (С.В. Велиева [1]). Оценивались следующие характеристики невербальных компонентов психических состояний: степень выраженности положительного/негативного психического состояния, коэффициент вегетативного тонуса (КВТ), характер проявления вегетативной нервной системы, эмоциональной и волевой составляющих, коэффициент напряжённости (КН), характер включенности в состояние личностных свойств; степень психологического благополучия по группе в целом.

В исследовании установлено, что для большинства детей с нарушениями интеллекта в сравнении с их ровесниками, развивающимися в норме, свойственно:

а) позитивные и негативные психические состояния низкой степени;

б) наиболее благоприятный коэффициент вегетативного тонуса и напряжённости, что может быть обусловлено системой оптимальных, научно обоснованных требований к организации учебного процесса, нормированием

вегетативного тонуса, характер проявления вегетативной нервной системы, эмоциональной и волевой составляющих, коэффициент напряжённости, характер включенности в состояние личностных свойств; степень психологического благополучия по группе в целом. В ходе исследования установлено, что структура и механизмы формирования психических состояний у детей с нарушением интеллекта и у детей, развивающихся в норме, сходны. Выявлены особенности актуализации психических состояний у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники; нарушение интеллекта; психические состояния.

Annotation. In order to determine the specificity of mental conditions of 8-9-year-old children with intellectual disabilities a projective rapid method was used. The following characteristics of nonverbal components of mental states were estimated: degree of evidence of positive/negative mental state, vegetative tonus coefficient, characteristics of manifestation of vegetative nervous system, emotional and volitional components, stress coefficient, degree of psychological health in the given group. The study proved that the structure and mechanisms of mental states of children with intellectual disabilities and children developing normally are similar. The special features of actualization of mental states of children with intellectual disabilities were revealed.

Keywords: children of primary school age; intellectual disabilities; mental states.

Введение. Современные общественные условия обострили интерес науки к развитию потенциальных способностей детей с ограниченными возможностями развития, в том числе к различным нарушениям психического развития у детей и подростков. Это обусловлено резким возрастанием числа детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития; внедрением идей гуманизации и демократизации общества; ратификацией законодательных актов, регламентирующих равность прав лиц с отклонениями в развитии на получение образования, профессии, участия в жизни общества (Международная Конвенция о правах ребенка; Правила ООН, регламентирующие обеспечение равных возможностей для инвалидов; Декларация ЮНЕСКО об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и др.).

Изложение основного материала статьи. В современной науке происходит переход от «медицинской» модели понимания инвалидности к «социальной», наблюдаются тенденции стремящиеся к достижению цели - развитию способности человека к автономному существованию, формированию мотивации достижения, актуализации потребности в саморазвитии и самоактуализации. Изменилось и сформировавшееся представление о необратимости и стойкости нарушений интеллекта. Новые аспекты осмысления данной проблемы, свидетельствуют о том, что при грамотной организации психолого-педагогического сопровождения и социальной поддержки наблюдается положительная динамика развития лиц с нарушением интеллекта, а значит возможна их успешная адаптация в обществе (Е.Л. Гончарова; Н.Н. Малофеев; Н.Д. Шматко; S.W. Blackstone; D. Fiyxell; C.H. Kennedy; D. Olivia).

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с особыми

различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания [7, с. 40].

Важнейшим средством поликультурного воспитания младших школьников является игра, поскольку это ведущий вид деятельности в этом возрасте.

Придание учебно-воспитательному процессу игрового характера с элементами этнопедагогической направленности позволяет с одной стороны - сохранять и развивать этнокультурную самобытность, формировать этническое самосознание, воспитывать уважительное отношение к представителям других этнических групп, формировать у младших школьников чувства сопричастности и сопереживания. С другой стороны - создать условия комфортного общения и воспитания детей, что способствует накоплению ими социального опыта, их социализации.

Выдающиеся педагоги и психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, О.С. Газман, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко и др.) придавали большое значение игровой деятельности в развитии и воспитании детей. Так, О.С. Газман пишет: «Природа создала детские игры для всесторонней подготовки к жизни. Поэтому игра имеет генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступает как специфическая форма познания, труда, общения, искусства, спорта и т.д.» [8, с. 3].

Игра, в словаре Коджаспировой Г.М., Коджаспирова А.Ю., один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. [9, с. 29].

По определению Г. К. Селевко, игровая технология – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [10, с. 128].

Особого внимания, в контексте статьи заслуживает понимание игровой технологии предложенной Т. М. Михайленко. Под игровыми технологиями, автор понимает - обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта [11, с. 143].

Применение игровых технологий на уроках в начальных классах необходимость, обусловленная психолого-педагогической ценностью игр для младшего школьника и обеспечивающая:

1. Успешность адаптации ребенка в новой ситуации;
2. Развитие младшего школьника как субъекта собственной деятельности и поведения, его эффективную социализацию;
3. Сохранение и укрепление его нравственного, психического и физического здоровья.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

Болдырева-Вараксина А.В., Кукушин В.С., Селевко Г.К. выделяют наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры:

- Социокультурная. Игра - сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы,

влияющие на формирование человека.

- Функция межнациональной коммуникации. Игры национальны и в то же время интернациональны. Они дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни.

- Функция самореализации человека в игре. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности.

- Коммуникативная функция. Она вводит учащегося в реальный контекст сложнейших человеческих отношений.

- Диагностическая функция. Помогает диагностировать трудности в общении с окружающими.

- Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости [12, с. 76].

Исходя из функций поликультурного воспитания Селевко Г.К., в первую очередь, делит игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяет следующие группы игр:

а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;

б) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;

в) репродуктивные, продуктивные, творческие;

г) коммуникативные, диагностические и др. [10, с. 129].

Н. Кудикина классифицирует игры на две большие группы:

- игры по правилам, которые имеют фиксированное содержание,

- игры творческие, свободные.

К первой группе относятся дидактические, интеллектуальные, познавательные игры. Как и любой игре, им присущи элементы развлечений. Это - загадки, ребусы, кроссворды, лото, викторины, а также условные путешествия и круизы, конкурсы, ярмарки, аукционы. Разновидностью игр с правилами являются подвижные (спортивные, хороводные): эстафеты, турниры, аттракционы и тому подобное.

Во вторую группу входят художественно-конструкторские (с элементами труда) и сюжетно-ролевые игры (игры-драматизации, инсценировки, театрализованные игры). Последние предполагают диалогическую речи (ведь основой театра является драматургия), элементарную «актерскую» деятельность учащихся, другие театральные атрибуты (костюмы, реквизит и т. д) [13, с. 36].

Особый статус имеют народные игры, в частности фольклорные игры малых форм (детские обрядовые заклички, гуканье, традиционные элементы звукоподражание - имитация пения птиц, движений и поз животных). В частности украинские игры: «Мак», «Коза», «Воротар», «Огірочки» и т.д., русские: «Хитрая лиса» «Совушка», «У медведя в бору» и т.д., крымско-татарские: «Колечко» («Йзек салыш»), «Тимербай», «Сядь, сядь Малика» и т.д.

Компьютерные игры приобретают популярность во всем мире, в частности те, имеют свою образовательно-познавательную специфику и в зависимости от возраста учащихся (дозировано) могут включаться в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы.

Среди художественно-конструкторских игр стоит отметить такие, как: «Фабрика детской игрушки» или «Театральное ателье по пошиву кукольных костюмов» (изготовление игрушек из различных материалов, одежды и

экзальтированный, гипертимный, эмотивный, а у студентов группы «Т» высшие ранги имеют экзальтированный, гипертимный, демонстративный и эмотивный.

Рекомендации:

1. Очень важно, особенно на младших курсах, проводить индивидуальные консультации со студентами с целью нормализации функциональных состояний, повышения самооценки и нивелирования отрицательных черт характера.

2. В организации учебной деятельности в вузе необходимо создавать ситуации успеха, что соответствует одной из доминирующих потребностей в студенческомвозрасте – достижения успеха и избегания неудачи.

Практическая значимость. Результаты исследования используются кураторами, психологами Центра психологической помощи, преподавателями психолого-педагогического цикла дисциплин.

Литература:

1. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.

2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: от молодости до старости: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России. Изд. Дом «Ноосфера», 1999. – 272 с.

3. Лучшие психологические тесты. /Сост. М.В. Оленников. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2011. – 639 с.

4. Шапарь В.Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2010. – 661 с.

Психология

УДК 159.97

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Максимова Наталия Леонидовна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары);
кандидат философских наук, доцент Литвинова Елена Михайловна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары);
доктор медицинских наук, профессор Николаев Евгений Львович
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

СПЕЦИФИКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. С целью выявления специфики психических состояний у детей 8-9 лет с нарушением интеллекта применялась проективная экспресс-методика. Оценивались следующие характеристики невербальных компонентов психических состояний: степень выраженности положительного/негативного психического состояния, коэффициент

им более всего присущ демонстративный тип акцентуации (16 баллов). Наименьший показатель соответствует эмотивному типу акцентуации, это означает, что таким личностям не свойственно высоко развитая эмпатия, отзывчивость и сочувствие по отношению к другим людям.

Юноши технических факультетов также как и девушки в большей степени являются обладателями застревающего типа акцентуации (14 баллов) и гипертимического типа акцентуации (13,8 баллов). Главная черта гипертимов – энергичность, оптимистичность. Лишь изредка и ненадолго отмечаются вспышки раздражения, гнева, агрессии. У них выражена потребность в аффилиации, а также стремление к лидерству в группе. Они строят оптимистичные планы на будущее. Таким образом, можно сделать вывод, что в группе студентов технических факультетов наблюдается стойкое преобладание гипертимного и застревающего типов акцентуации характера, как среди девушек, так и среди юношей. Такие результаты свидетельствуют о том, что студенты технических специальностей действительно отличаются от своих сверстников, обучающихся на гуманитарных факультетах, как по типу локализации контроля, так и разной степенью выраженности акцентуаций характера, что соответствует выдвинутой гипотезе о наличии определенных различий между этими группами.

Корреляционный анализ показал, что существует определенная зависимость между типом акцентуации характера и таким показателем как уровень субъективного контроля личности. Положительная корреляция выявлена между экстернальным УСК и демонстративным типом акцентуации характера ($r=0,38$, $p<0,01$), то есть, люди, склонные приписывать свои неудачи влиянию обстоятельств или других людей, так же более склонны вести себя вызывающе, привлекать к себе внимание. Экстернальность также положительно коррелирует с гипертимическим типом ($r=0,22$, $p<0,01$), хотя эта связь незначительна. Это значит, что направленность студентов на окружающий мир зависит от хорошего настроения, оптимизма, стремления к активной деятельности. Обратная корреляционная зависимость выявлена между интернальностью и такими типами акцентуации как возбудимый ($r=-0,33$, $p<0,01$), эмотивный ($r=-0,31$, $p<0,01$), тревожный ($r=-0,25$, $p<0,01$) и дистимический ($r=-0,29$, $p<0,01$). Другими словами, такие черты характера, как импульсивность, крайне низкая толерантность, робость, иногда с проявлением покорности, настороженность перед внешними обстоятельствами, неуверенность в собственных силах, являются причиной и в какой-то мере зависят от низкой самооценки, недоброжелательности по отношению к окружающим, замкнутости.

Можно сделать следующие **выводы:**

1. Показатели самочувствия, активности и настроения у студентов технических факультетов ниже показателей студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях.

2. Среди студентов гуманитарных факультетов преобладает экстернальный УСК (60% студентов), а обучающиеся на технических факультетах являются, в основном, обладателями интернального УСК (70% студентов).

3. Среди студентов и гуманитарного, и технического направлений доминируют одни и те же акцентуации, но занимают различные ранги: у группы «Г» первые места имеют следующие типы – демонстративный,

аксессуаров для них), « Дизайн-фирма «Волшебная флористика»» (декоративные работы из природных материалов) [14, с. 98].

В процессе изучения школьных предметов художественного цикла целесообразно использовать такие игры, как воображаемые путешествия и экскурсии (даже виртуальные). Так, ученики «путешествуют» по России, знакомятся с искусством разных народов, населяющих ее. Путешествие можно обогатить различными игровыми ситуациями (например: «Художественное путешествие Незнайки и его друзей на воздушном шаре» с остановками в разных странах; «Машина времени», которая переносит в прошлое или будущее; «Фольклорный фестиваль «Дружат дети всей планеты», «Наши соседи – украинцы», «Лучший экскурсовод») [14, с. 105].

Игра может быть проведена на разных этапах урока: в начале урока цель игры - организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока она должна решать задачи усвоения, обобщения или повторении учебного материала. В конце урока игра должна носить поисковый и творческий характер.

Игры, будучи элементами урока, в процессе реализации поликультурного воспитания младших школьников, как правило, решают и задачи межнационального общения, воспитания толерантности, укрепления взаимопонимания между участниками игры.

При использовании игровых художественно-педагогических технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий, выделенных Михайленко Т.М.:

1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;

2) доступность для учащихся данного возраста;

3) умеренность в использовании игр на уроках. [11, с. 142]

Выделяют определенные этапы организации игры:

1. **Подготовительный этап**: подготовка учителя к игре (определение целей, правил), подготовка учащихся к игровому процессу, подготовка обеспечения игры, определение готовности учащихся к игре, предварительное формирование игровых групп.

2. **Введение в игру**: ознакомление участников игры с её темой, правилами и особенностями игрового процесса, формирование игровых групп (если требуется), выдача заданий на игру, раздача дидактических, методических и технических материалов.

3. **Игровой этап:** обсуждение полученного задания в группах, консультации ведущего, выполнение игровых ролей участниками игры, организация участниками и ведущим коллективной мыслительной деятельности, принятие оптимального решения по выполнению задания;

4. **Заключительный этап:** рефлексия участников игры и ведущего, определение победителей, подведение итогов.

5. **Постигровой этап**: диагностика результатов игры. [8, с. 4]

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. В процессе формирования представлений младших школьников о культуре своего народа, об обычаях и традициях других этнических групп целесообразно использовать: приём «Поиск толерантной позиции», приём «Встречные вопросы», приём «Приветствия», прием «Угадай о ком речь», прием «Поэма о толерантности», прием

«Бабушкин сундучок» и т.д.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

1. дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
2. учебная деятельность подчиняется правилам игры;
3. учебный материал используется в качестве ее средства;
4. в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
5. успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [10, с. 129].

Любую игру можно оценить более полно если признать, что она является для детей средством коммуникации. Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для адаптации в обществе. Дети, в процессе игровой деятельности, могут знакомиться с интересными людьми, народными умельцами, ремеслами, проводить конкурсы юных талантов, путешествовать и т.д.

Выводы. Таким образом выявлено, что проблемой поликультурного воспитания занимались многие педагоги и психологи. Дж. Бэнкс, Джуринский А. Н., Латышина Д. И., Палаткина Г. В. едины в понимании поликультурного воспитания. По их мнению – это процесс социализации личности, с учетом культурных и воспитательных интересов разных этнических групп. Обладая определенными целями, функциями и задачами поликультурное воспитание направлено на диалог культур. Игровая деятельность, являясь ведущей, в младшем школьном возрасте, по мнению В.М. Ефимова, Коджаспировой Г.М. и Коджаспирова А.Ю., направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта.

Т. М. Михайленко под игровыми технологиями понимает - обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта. Болдырева-Вараксина А.В., Кукушин В.С., Селевко Г.К. выделяют наиболее важные функции игры: социокультурная, межнациональной коммуникации, социализации и т.д. Будучи элементом урока, организовывается поэтапно и подчинена соблюдению ряда условий. Дети, в процессе игровой деятельности, могут знакомиться с интересными людьми, народными умельцами, ремеслами и т.д., что положительно сказывается на поликультурной воспитанности младших школьников.

Литература:

1. Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Педагогика» / А.Н. Джуринский. - М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2010. - 240 с.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Селезнева Е.В. Толерантность личности: характеристика, закономерности, механизмы формирования: Монография / Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Селезнева Е.В. др. - М.: Изд-во РАГС, 2011. - 197 с.
3. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное

средними показателями шкал методики «САН» и субъективным уровнем контроля (УСК) существует определенная зависимость. Между «С» и УСК r=0,408, p<0,01; между «А» и УСК r=0,414, p<0,01; между «Н» и УСК r=0,458, p<0,01. Положительный коэффициент корреляции свидетельствует о том, что у студентов с высокими показателями самочувствия, активности и настроения преобладает экстернальный уровень субъективного контроля. Это значит, что эти студенты в целом довольны своей жизнью и считают, что большинство поступков и событий являются результатом везения или действий других людей, поэтому они меньше переживают свои неудачи. Студенты с низкими баллами по методике САН более интернальны, рефлексивны и часто имеют неадекватную самооценку.

В данном исследовании использовалась методика К. Леонгарда – Н. Шмишека [1, с. 191-198] для определения акцентуаций характера.

Выраженным считают тот тип акцентуации характера, показатель которого равен или превышает 12 баллов. Получены следующие результаты: наиболее выраженными типами для обеих групп являются гипертимический, застревающий, эмотивный, циклотимический, демонстративный и экзальтированный. Педантичный, тревожный, возбудимый и дистимичный типы акцентуации характера в данных выборках почти отсутствуют. В группе гуманитарных факультетов наибольшие баллы получены по таким типам, как демонстративный (24%), экзальтированный (20%), гипертимический (18%) и эмотивный (18%). В группе технических факультетов – застревающий тип (22%), экзальтированный тип (20%), гипертимический тип (16%), демонстративный тип (16%) и эмотивный тип (18%). Таким образом, в группе «Т» преобладает застревающий тип акцентуации, который характеризуется высокой требовательностью к себе, стремлением к достижениям. В группе «Г», преобладающим является демонстративный тип акцентуации. Центральной особенностью этого типа является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания.

Существуют гендерные различия по типам акцентуации характера. Среди девушек группы «Г» самым выраженным является эмотивный тип акцентуации характера, показатель которого равен 17,3 балла. Для них характерны высокая чувствительность и исполнительности, они мягкосердечны, добры, задушевны, эмоционально отзывчивы, высоко развита эмпатия. Высокие баллы получены также по гипертимической и экзальтированной типами акцентуации, в обоих случаях это 16,3 балла. Самые низкие значения в данной группе получены по дистимической акцентуации характера (9,4 балла).

У девушек группы «Т» наибольшую выраженность имеет застревающий тип, среднее значение которого по выборке равно 16,8 балла. Люди с такой акцентуаций характера отличаются стремлением к высоким достижениям в деятельности, предъявляют повышенные требования к себе. При этом, гипертимический тип акцентуации также преобладает среди студентов данной группы, его значение равно 16,5. Эти люди с высокой активностью, энергичностью. Им присуща приподнятость настроения, оптимистичность. Менее всего выделяется тревожный тип акцентуации (всего 7,1 балла). То есть, девушкам технических факультетов не свойственна повышенная тревожность, беспокойство по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких.

Сравнивая показатели юношей, можно констатировать, что в группе «Г»

Среди юношей, обучающихся на гуманитарных факультетах интернальность выражена у 24%, а среди юношей технических факультетов у 20%. Экстернальный тип УСК у 22% юношей, обучающихся на гуманитарных специальностях, и у 10% юношей технических факультетов. То есть среди студентов гуманитарных специальностей девушки выделяются большей направленностью на окружающий мир, на социум, а менее, ориентированы на внутренний мир.

Показатели выборок по шкале интернальности в области достижений (Ид), по шкале интернальности в производственных отношениях (Ип) и по шкале интернальности в межличностных отношениях (Им) примерно одинаковые. Так, по шкале Ид среди студентов гуманитарных факультетов он составил 6,1 балла и среди студентов технических факультетов – 6,2 балла. Это означает, что студенты имеют высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, то есть считают, что они сами добились успехов на данном этапе, и что они способны достичь своих целей в будущем. Возможно, такие показатели связаны с присущим юношескому возрасту максимализмом и высокой самооценкой. Значение УСК по шкале Ип в обеих группах составляет 5 баллов, что почти соответствует норме (5,5 балла), но больше смещается в сторону экстернального типа УСК в этой области. Они большое значение придают внешним факторам: другим людям, обстоятельствам. В частности, свои неудачи в учебе они связывают с трудностью усвоения предмета или с личностью преподавателя, а свои достижения приписывают исключительно своим способностям и усилиям. По шкале Им показатель УСК для студентов группы «Г» равен 6,9, а для группы «Т» - 7 баллов. Следовательно, в области межличностных отношений студенты в целом уверены в себе, терпимы и толерантны.

Наибольшее различие в группах наблюдается по шкале общей интернальности (Ио), по шкале интернальности в области неудач (Ин), по шкале интернальности в семейных отношениях (Ис) и шкале интернальности в области здоровья (Из). По шкале Ин студенты гуманитарных факультетов имеют более низкий балл, равный 4,7, чем студенты технических факультетов, для которых он равен 5,6. Следовательно, можно говорить о том, что студенты группы «Г» склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации другим людям или считать эти события результатом невезения. В свою очередь, студентам группы «Т» свойственно развитое чувство субъективного контроля по отношению подобным событиям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. По шкале Ис получены следующие результаты: группа «Г» - 7,3 балла, группа «Т» - 5,6 баллов. Более высокий балл говорит о том, что студенты первой группы считают себя ответственными за события, происходящие в их жизни. Низкий балл по шкале Ис указывает на то, что студенты второй выборки считают не себя, а окружающих причиной негативных ситуаций, возникающих в их жизни. Различие в типе УСК наблюдается и по шкале Из. Для группы студентов гуманитарных факультетов этот показатель равен 5,5 балла, что соответствует оптимальной норме, то есть, человек реально оценивает свое здоровье. Для студентов технических факультетов значение шкалы равно 6,6 баллов. Они берут на себя ответственность за свое здоровье.

Корреляционный анализ по критерию Пирсона показал, что между

образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 2007. - №4. - С.3-10

4. Латышина Д. И. Этнопедагогика**:** учебник для академического бакалавриата / Д. И. Латышина, Р. З. Хайруллин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 532 с.

5. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.

6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М., Гардарики. 2004. – 528 с.

7. Караковский В. А. Воспитательная система школы. - М., 2004.- 240 с.

8. Газман О.С. О понятии детской игры // Игра в педагогическом процессе. Межвуз. Сб. научных трудов. - Новосибирск: НГПИ, 1989. - С. 3 – 10

9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. -176 с.

10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

11. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146 с.

12. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования/ Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.

13. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения. Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей. – 2 изд., испр. – Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – 132 с.

14. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. - Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006- 256 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Демко Елена Винидиктовна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье подан теоретический аналих проблемы развития творческих способностей детей в познавательно-исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольной организации.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, познавательно-исследовательская деятельность, дошкольное образование, эколого-образовательная среда, дошкольная организация.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the problem of development of creative abilities of children in cognitive development activities in terms of ecological and educational environment of preschool organization.

Keywords: creativity, creativity, educational research, early childhood education, ecological and educational environment, pre-school organization.

Введение. Современность характеризуется быстротой социокультурных изменений, состояний, ситуаций, отношений. Это требует от деятельности и поведения человека вариативности действий, гибкости, нестандартности в решении разнообразных профессиональных и личностных задач. Поэтому современное общество нуждается в людях, обладающих опытом творчества и высоким уровнем развития творческого мышления.

Образование, являющиеся общественно значимым благом и осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства, ставит своей целью, в том числе и творческое развитие человека (Ст.2) [8]. В процессе образования (на разных его уровнях) создаются возможности для формирования и обогащения опыта творческой деятельности индивида.

Поэтому из одной приоритетных задач современной образовательной политики нашего государства является модернизация образовательных программ в системах дошкольного общего и дополнительного образования детей, направленных на достижение современного качества учебных результатов и результатов социализации [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования как совокупность обязательных требований к дошкольному образованию определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования. Стандарт направлен на решение, в том числе, и задачи создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого

баллов показал, что данные обеих групп по всем трем показателям значительно ниже минимальной нормы. Показатели по каждому компоненту варьируются от 10 до 40. Результаты, соответствующие норме по шкале «Самочувствие» определены в группе технических факультетов у 30% испытуемых, в группе гуманитарных факультетов у 34%; по шкале «Активность» в группе технических факультетов у 20%, в группе гуманитарных факультетов у 30%; по шкале «Настроение» в группе технических факультетов у 24% и в группе гуманитарных – 36%.

По всем трем показателям значение шкал «САН» у студентов технических факультетов ниже показателей студентов – гуманитариев. Это связано с такими особенностями студентов гуманитарных специальностей как общительность, креативность мышления, оптимизм. Не очень высокие баллы по данной методике у обеих групп испытуемых, скорее всего, объясняются тем, что исследование проводилось по время зачетной недели и начале сессии, и влияние на результаты методики оказали усталость, нервозность и стресс, испытываемый студентами в этот период сессии. Различия между группами «Т» и «Г», возможно, являются следствием большой учебной нагрузки на технических специальностях.

В данном исследовании также использовалась методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд). Эта методика диагностирует степень независимости, активности человека в достижении своих целей, меру ответственности за происходящее. Впервые эти характеристики были разработаны в шкале «локуса контроля» Д. Роттера. Локус контроля показывает различия людей по тому, где они локализуют контроль над значимыми событиями. Выделяют два типа по этому признаку: экстернальный и интернальный. В первом случае человек считает, что все происходящее является результатом действия внешних обстоятельств. При интернальном типе все события интерпретируются внутренними факторами, как следствие собственных действий [3, с. 113-124].

Результаты исследования показали, что по шкале общей интернальности в группе «Т» у 36% студентов выявлен экстернальный УСК и 64% - интернальный УСК, а в группе «Г» у 65 % студентов преобладает экстернальный УСК и у 35% студентов – интернальный УСК. Для тех, у кого преобладает экстернальный УСК характерно то, что они не видят особой связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство поступков и явлений в их жизни являются результатом действия внешних обстоятельств. Обучающиеся на технических факультетах студенты являются, в основном, обладателями интернального УСК (60% студентов). У интерналов более активная жизненная позиция, они, в отличие от экстерналов, атрибутируют больше ответственности личности в конкретных ситуациях.

Результаты по гендерным различиям следующие: экстернальный УСК наиболее выражен у девушек группы «Г» (60%) и наименее выражен у девушек группы «Т» (48%). Этот показатель свидетельствует о том, что девушки, обучающиеся на гуманитарных факультетах, обладают более высокой самооценкой, более уверены в себе, коммуникабельны, эмпатийны. Это связано с гуманитарной направленностью выбранной профессии. В свою очередь, среди студенток технических факультетов доминирует интернальный тип УСК (52%). Среди девушек группы «Г» он выражен у 46% испытуемых.

- выявить различия в типах субъективного контроля у студентов в зависимости от профиля их обучения;
- определить доминирующие акцентуации;
- выявить различия показателей по гендерным признакам;
- провести сравнительный анализ на использовании математико-статистических методов обработки данных.

Предмет исследования: влияние профиля обучения на личностные особенности студентов.

Гипотеза: существуют некоторые личностные различия между студентами технических и гуманитарных факультетов.

В работе использованы следующие методики:

- Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности, настроения (САН);
- Тест – опросник уровня субъективного контроля (авторы Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд);
- Методика определения акцентуаций характера (К. Леонгарда – Н. Шмишека);
- методы математико-статистической обработки.

Изложение основного материала статьи. Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18-25 лет. На сегодняшний день отсутствует единый подход к выделению фаз развития взрослого человека. По международной классификации завершение юности и начало взрослости начинается для женщин с 20 лет, а для мужчин – с 21 года [2, с. 10].

Для студентов ведущими видами деятельности являются профессионально-учебная, научно-исследовательская, ценностно-ориентировочная. Важной характерной особенностью студенческого возраста является преобладание в мотивационной сфере мотива достижения успеха и потребности в избегании неудачи, что определяет их профессиональное самоопределение, мировоззрение, ценностные ориентации.

Возраст 17-23 года – наиболее плодотворный для научного и профессионального развития. Этот возраст сезитивен к совершенствованиию творческих способностей, проявлению интеллектуальной инициативы, особенно к развитию дивергентного мышления.

В экспериментальном исследовании принимали участие 100 студентов Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. Из общего числа испытуемых 50 человек обучаются на технических факультетах (группа «Т») и 50 человек – на гуманитарных (группа «Г»). В зависимости от курса испытуемые разделились следующим образом: 11 человек (11%) обучаются на первом курсе, 23 человека (23%) – на втором курсе, 48 человек (48%) – на третьем курсе, 18 человек (18%) – на четвертом курсе. В исследовании участвовали студенты гуманитарных факультетов: юридического, исторического, иностранных языков, журналистики. Из числа технических факультетов - студенты машиностроительного, электротехнического, электроэнергетического факультетов, факультета радиотехники и электроники, информатики и вычислительной техники. В исследовании участвовали 50 девушек и 50 юношей. В группах «Т» и «Г» соотношение юношей и девушек было одинаковым – 50% (по 25 девушек и по 25 юношей).

Для определения показателей самочувствия, активности и настроения была использована методика «САН» [4, с. 504-505]. Анализ полученных

ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [7].

Анализ литературы и педагогической практики позволил выделить ряд проблем, которые требуют безотлагательного решения:

1. Недостаточная компетентность педагогов в современных технологиях развития творческих способностей в познавательно - исследовательской деятельности дошкольников в условиях эколого- образовательной среды дошкольной организации;
2. Отсутствие четкой формулировки целей управления развитием творческих проявлений и способностей детей в эколого- образовательной среде дошкольной организации;
3. Малая осведомленность педагогов о современных формах взаимодействия с родителями в условиях эколого-образовательной среды дошкольной организации;

Все вышеизложенное позволяет констатировать актуальность проблемы развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольной организации.

Формулировка цели статьи и задач.

Цель: актуализировать проблему развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольной организации.

Задачи:

1. Выявить и обосновать педагогические условия развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения.
2. Выявить и обосновать состояние формируемой эколого-образовательной среды как системообразующего фактора развития творческих способностей детей, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности в условиях дошкольной организации.

Изложение основного материала статьи. На этапе дошкольного детства, образование обеспечивает реализацию ведущей функцией социализации детей дошкольного возраста: поддержку личности в оптимальной адаптации к социальным условиям и тем самым её подготовка к активному участию в общественной жизни. Все это актуализирует проблему создания в дошкольном образовании оптимальных условий для развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности.

Реализация современной практики дошкольного образования актуализирует проблему развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации в формах, специфических для детей, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности. [3]

Проблема творчества рассматривается многими отечественными и зарубежными исследователями: Н.А. Бердяев, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Д. Гилфорд, Н.Н. Поддъяков,

Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, Д. Смит, П. Торренс и др.

Вопросами развития детского творчества в различных видах детской деятельности занимались Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская – музыкальное творчество; Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина – изобразительное творчество; Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин – творчество и игра; О.Н. Сомкова, О.С. Ушакова – речевое творчество; О.В. Дыбина – творчество и предметная среда; Л.А. Парамонова – творческое конструирование; Н.Н. Поддъяков – творчество в экспериментировании.

Познавательно-исследовательская деятельность трактуется как - «исследование объектов окружающего мира и экспериментировании с ними». Стремление к исследованию окружающего мира - естественная потребность ребенка. В дошкольном возрасте он совершает первые самостоятельные исследования и открытия, переживает радость познания. Актуальной задачей дошкольного образования является поддержка исследовательской активности ребенка-дошкольника, развитие его мотивационной направленности на самостоятельный поиск и получение новых знаний путем активного взаимодействия с миром. Исследовательская активность ребенка - его естественное состояние. Ребенок дошкольного возраста настроен на познание окружающего мира через объекты исследования и его исследовательское поведение. Исследовательское поведение для дошкольника - главный источник для получения представлений о мире.

Познавательно-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста может осуществляться в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения, инициирующей развитие творческих проявлений и способностей детей. Мы полагаем, что развитие творчества детей в процессе познавательно-исследовательской деятельности обеспечивает проявление интеллектуально-творческих качеств у детей (открытие субъективно нового (т.е. нового только для него) знания или способа познавательного действия). [6]

Эколого-образовательная среда дошкольного учреждения - динамичная вариативная система внутреннего и внешнего социо-природного окружения как пространства природоохранных действий субъектов образовательного процесса.

Особенное внимание роли среды в образовании ребенка уделялось в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, Дж. Дьюи, С. Френе, Я. Корчака, П. Ф. Лесгафта. В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы XX века: «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В ряде исследований (В. И. Слободчиков, В. И. Панов, Н. Б. Крылова, В. В. Рубцов, Ю. С. Мануйлов, С. В. Сергеев, В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, др.) доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты или качества и даже не его поведение, а условия, в которых ребенок существует: внешние - среда, окружение, межличностные отношения, деятельность; внутренние - эмоциональное состояние, отношение к самому себе, жизненный опыт (субъективная интерпретация собственного бытия), установки, которые образуют психические новообразования. Совокупность этих условий и определяет поведение субъекта, тактику его жизнедеятельности, способы бытия. В результате появились отдельные наработки, рассматривающие

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Вайберт Маргарита Ивановна
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности студентов, связанных с профилем будущей профессии. Выборку эмпирического исследования составляли студенты гуманитарных и технических факультетов университета в количестве 100 человек. Исследовалась степень выраженности акцентуации характера, экстернальность – интернальность в различных сферах жизнедеятельности, также доминирование психических состояний, самочувствия, активности, настроения в момент исследования. Показаны гендерные различия по исследуемым личностным особенностям. Полученные результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу: подсчитаны корреляционные зависимости между показателями, полученными по методикам Диагностики оперативной оценки самочувствия, активности, настроения, теста Уровня субъективного контроля, Определения акцентуаций характера.

Ключевые слова: экстернальность, интернальность, локус контроля, акцентуации характера, эмотивный тип, циклотимический тип, демонстративный тип, экзальтированный тип, застревающий тип.

Annotation. The given article examines psychological constitution of students associated with their future profession profile. The sample of empirical research was made of students of humanitarian and technical faculties numbering 100 persons. Expressivity of personality traits accentuation, internality-externality in different kinds of living environment as well as dominance of psychic conditions, well-being, activity and mood at the moment of the study were examined. Gender differences on studied personal characteristics were demonstrated. The results were subjected to mathematical-statistical analysis: correlation dependence among values obtained by Diagnostic techniques for operational well-being evaluation, activity, mood, test of subjective control level, Definition of personality traits accentuation.

Keywords: externality, internality, locus of control, personality traits accentuation, emotive type, cyclothymic type, hysterical type, ecstatic type, sticking type.

Введение. Изучение индивидуально-личностных особенностей студентов гуманитарных и технических специальностей и построение с учетом возрастно-психологических закономерностей соответствующей программы обучения является залогом высоких достижений будущих специалистов как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

Целью данной работы является сравнительное исследование некоторых личностных особенностей студентов, связанных с профилем их будущей профессии.

Задачи исследования:

- определить показатели самочувствия, активности и настроения студентов, обучающихся на технических и гуманитарных факультетах;

13. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. 384 с.

14. Николаев Е.Л., Александров А.Ю. Образовательные траектории в системе подготовки психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов в Чувашии // IV съезд психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии: Материалы IV съезда психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии. Чебоксары, 2010. С. 41-43.

15. Николаев Е.Л., Лазарева Е.Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2013. № 9. С. 18–32.

16. Николаева О.В., Захарова А.Н. Психологические аспекты конкурентоспособности студенческой молодежи // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития: материалы VII Межд. учеб.-метод. конф.. Чебоксары, 2015. С. 229-234.

17. Петунова С.А., Григорьева Н.В. Условия формирования конкурентоспособности студентов в процессе их профессионального становления // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: материалы VI Межд. учеб.-метод. конф. 2014. С. 207-215.

18. Позняков В.П., Титова О.И. Отношение предпринимателей к конкуренции: гендерные различия // Знание. Понимание. Умение. 2014. №3.

19. Резник С.Д., Сочилова А.А. Основы личной конкурентоспособности: Учеб. пособие / Под общ. ред. С. Д. Резника. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 251 с.

20. Соловьева Ю.В. Формирование конкурентоспособности студента в образовательном процессе. Автореферат дисс…… к–та пед. н. Оренбург. 2005.

21. Терелянская И.В., Курышева И.В. Психологические подходы к понятию конкурентоспособности личности // Мир науки, культуры, образования. 2012. №2.

22. Хащенко В.А. Психология экономического благополучия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - 426 с.

23. Шифнер Н.А., Бобров А.Е., Кулыгина М.А. Клинические особенности и варианты динамики расстройств адаптации у студентов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2012. № 8. С. 43–61.

24. Aleksandrov A., Nikolaev E. Educational conference in context of innovative activity of classical university // Theory and Reality: Image of a Man in the Social Sciences. Ostrava, 2015. P. 118-125.

25. Aleksandrov A.Yu., Zakharova A.N., Nikolaev E.L. New Challenges in Engineering Education: Personal Advancement for Better Marketability of Future Professionals // 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) Proceedings. 2015. Florence, Italy. P. 452-454. DOI: 10.1109/ICL.2015.7318072.

процесс становления личности в условиях специально создаваемой среды. [4]

В соответствии с сущностными чертами средового подхода в нашем исследовании мы рассматриваем формируемую эколого-образовательную среду как системообразующий фактор развития творческих способностей детей в условиях дошкольного образовательного учреждения; как продуктивный способ включения субъектов образовательного процесса в экологическую деятельность; как одну из возможностей представления содержания эколого-педагогического образования в виде структурированной среды; как инновационную образовательную технологию.

Грамотно организованная реальная эколого-образовательная среда гармонизирует отношения личности с социоприродным окружением, обеспечивает непосредственные контакты детей с объектами природы в познавательно – исследовательской деятельности, организованной в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения; способствует эколого-эстетическому развитию, оздоровлению ребенка, формированию у него нравственных качеств; направлена на экологизацию различных видов деятельности ребенка, проявления у него интеллектуально-творческих качеств. [5]

Развитие творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения следует трактовать как комплекс мер и мероприятий, осуществляемых в образовательном учреждении:

-планомерное выявление актуальных, наличествующих объективно индивидуальных творческих способностей детей;

-компетентное управления развитием творческих проявлений и способностей детей, осуществляемого в рамках личностно-ориентированной модели взаимоотношений педагога с детьми;

-организацию исследования объектов окружающего мира и экспериментировании с ними в системе внутреннего и внешнего социо-природного окружения.

Технологическое обеспечение развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения предусматривает формы организации деятельности: поддержка самостоятельного экспериментирования, фронтальные и демонстрационные эксперименты. Взрослыми поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к экспериментированию с учетом направленности детских интересов, и создается необходимая для экспериментирования эколого-развивающая среда.

Мы полагаем, что процесс развития познавательно-исследовательской деятельности строиться поэтапно, в котором дети целенаправленно включаются в исследовательские мини-ситуации, обеспечивающие постепенное овладение исследовательскими умениями. Необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования, дети активно вовлекаются в исследовательский поиск решения проблемных ситуаций в детском саду и семье. Взаимодействие взрослых и детей разворачивается как исследовательское объединение, в котором каждый участник проявляет себя в различных ролях (инициирование экспериментирования. Продуцирование идей. Активное участие, координация, презентация). Позиция воспитателя при этом развивается в зависимости от уровня исследовательской активности ребенка, инициирования детской творческой активности, возможности

стимулирования индивидуального выбора, побуждения и поддержки самостоятельных творческих проявлений детей.

Основными показателями, на которые можно опираться, оценивая развитие творчества детей, являются:

- особенности развития творческого мышления (с одним из главных его свойств – оригинальностью);
- особенности субъектного опыта ребёнка (отношение к творчеству, знания, умения, их перенос на деятельность, в новые условия);
-особенности творческих проявлений в познавательно-исследовательской деятельности (интерес, избирательность, отношение);
- особенности творческой деятельности (активность, самостоятельность, инициативность).

Условиями развивающего воздействия экспериментирования для дошкольников являются:

- создание проблемных, игровых, практико-ориентированных ситуаций и широкое использование естественных ситуаций, объективно требующих применения экспериментальных методов познания, обеспечивающих мотивационную основу деятельности в условиях эколого-образовательной среды;
- совместное с детьми выявление неизвестного, четкое формулирование предположений, подлежащих проверке;
-сознание и принятие детьми целевых основ предстоящей деятельности или самостоятельная формулировка цели дошкольниками;
-сохранение структуры экспериментальной деятельности (выявление неизвестного, высказывание предположения, выбор условий его проверки, выполнение опыта, формулировка вывода), наглядность каждого этапа для детей;
-постепенное возрастание степени самостоятельности детей на каждом этапе осуществления экспериментальной деятельности, возрастание сложности решаемых с помощью эксперимента познавательных, практико-ориентированных, творческих задач.

Разработанные научно-методические рекомендации по развитию творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды представляют интерес для педагогов-практиков, родителей, всех заинтересованных лиц.

Перспективы дальнейшей работы по развитию творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения связаны с возможностью внедрения научно-методических рекомендаций по развитию творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольного учреждения в практику работы дошкольных учреждений региона.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов позволит совершенствовать работу в условиях непрерывного дошкольного и начального образования.

Работа позволит создать в педагогическом сообществе устойчивое мнение о необходимости развитие творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды дошкольной организации.

формирует открытое, заинтересованное восприятие мира.

Описанная деятельность университета и ее ближайшие перспективы по развитию личности и личностной конкурентоспособности будущих профессионалов позитивно встречена работодателями и партнёрами по образовательному процессу. Они также указывают на свою заинтересованность в активном участии в этом процессе и его расширении. Более того, подобный подход значительно повышает качество жизни сегодняшнего студента – будущего профессионала [6].

Литература:

1. Александров А.Ю. Вузы России перед вызовами современности // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: материалы VI Междунар. учеб.-метод. конф. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014.
2. Александров А.Ю. Организация учебного процесса в вузе в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Вестник Чувашского университета. 2013. № 2. С. 111-115.
3. Башмакова О.В. Биопсихосоциальная структура отношения студентов-медиков к психиатрии и психотерапии // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 60–65.
4. Герасимова В.В., Карпов А.М., Грязнов А.Н., Дергунова Д.И. Ценностно-коммуникативная сфера личности при аутоагрессивном поведении // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2011. № 7. С. 104–115.
5. Дулина Г.С., Захарова А.Н. Проектирование инноваций в образовании // Кризис экономической системы как фактор нестабильности современного общества материалы III международной научно-практической конференции. Саратов, 2014. С. 58-60
6. Захарова А.Н. Междисциплинарная проблема качества жизни в контексте современных научных исследований // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 141–160.
7. Захарова А.Н. Психология личностной конкурентоспособности в условиях современных глобальных рисков: экономико-психологический дискурс исследования // Качество и инновации в XXI веке: материалы XII Межд. науч.-практ. конф. 2014. С. 98-103.
8. Захарова А.Н. Экономическая психология: кросс-культурные, социокультурные, региональные особенности. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013.
9. Захарова А.Н. Экономический менталитет в структуре российской полиментальности. Монография. - Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2011. 336 с.
10. Захарова А.Н., Данилова В.Г. Конкурентоспособность будущего специалиста и ее формирование в подготовке к профессиональной деятельности // Психологические и социальные аспекты образования: сборник научных трудов. Чебоксары: изд–во ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2014.
11. Захарова А.Н., Данилова В.Г. Психологические аспекты конкурентоспособности будущих специалистов // Качество и инновации в XXI веке: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013.
12. Максимова Е.В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета. Автореферат дисс…… к–та пед. н. Оренбург. 2005.

Индекс экономического беспокойства и тревожности, отражающий отсутствие или степень выраженности финансового стресса чаще на среднем уровне (72%). Вместе с тем высокий показатель оценки выраженности негативных эмоциональных состояний в связи с финансовыми и материальными проблемами характерен для 15%. Данный показатель связан с ориентацией на альтруизм ($p \leq 0{,}01$).

По итогам исследования все опрошенные отнесены к одной их трех групп с различным уровнем конкурентоспособности: высоким, средним, низким. Для каждой из групп предусмотрены рекомендации по развитию личностной конкурентоспособности в трех направлениях – образовательном, тренинговом и консультационном.

Выводы. В проведенном выявлено, что более двух третей будущих специалистов не уверенны в своей будущей конкурентоспособности – собственном экономическом настоящем и будущем, невысоко оценивают свои условия экономической жизнедеятельности и их изменения в системе экономических ожиданий. Определенной части будущих профессионалов присущи социально-психологические установки личности, которые могут стать препятствием для эффективной конкурентоспособной работы.

Рассматривая полученные данные экономико-психологические характеристики личности в контексте российской культуры и конкретных социокультурных характеристик региона, следует отметить, что они, в целом, соответствуют особенностям регионального менталитета населения Чувашии, которые определяются приоритетом коллективных и нематериальных ценностей над ценностями индивидуального благополучия [13]. Полученные результаты также согласуются с исследованиями экономико–психологических аспектах российского менталитета о высокой приверженности традициям, низкой конфликтности, ригидности экономического сознания и поведения, неразвитостью предприимчивости [8, 9].

Результаты исследования становятся основой для выработки научно-обоснованных рекомендаций для формирования в сфере инженерного образования психологических аспектов личностной конкурентоспособности будущих специалистов как средство повышения эффективности подготовки инженерных кадров в условиях регионального вуза России. Формирование личностной конкурентоспособности студентов при изучении дисциплин социально-психологического цикла можно рассматриваться как одно из приоритетных направлений работы в вузе, требующих пристального внимания и разработки условий, средств его осуществления.

Работа по развитию личности студентов классического университета, повышению их личностной конкурентоспособности, проводимая в Чувашском госуниверситете, не ограничена описанными подходами. В настоящее время создаются условия для развития нового направления - интенсивного обучения студентов иностранным языкам – английскому и китайскому. Владение иностранным языком позволит будущему инженеру не только быть в курсе профессиональных новостей со всего мира, но и сможет открыть путь для профессионального взаимодействия с коллегами. Студенты получат возможность уверенно реализовываться не только в рамках университета, но и выступать с докладами на научных конференциях и участвовать в олимпиадах, проводимых за рубежом. Это, во многом, меняет в позитивную сторону их отношение к изучаемым дисциплинам [3], расширяет их общий кругозор,

Выводы:

1. Разработка, апробация и внедрение научно-методических рекомендаций по развитию творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды обеспечит достижение качества предоставляемых образовательных услуг, результатов социализации детей.

2. Освоение педагогами современных технологий развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды создает основу для формирования необходимых профессиональных компетенций, профессионального роста, повысит конкурентоспособность.

3. Создание психолого-педагогических условий развития творческих способностей детей в познавательно - исследовательской деятельности в условиях эколого-образовательной среды позволит выявить и оценить соответствующий спектр изменений процесса социализации ребенка, может служить ориентиром оптимизации работы образовательной организации.

4. Разнообразие деловых и творческих связей дошкольной организации с различными организациями и учреждениями, разработка форм, средств и повысит мотивированность родителей на целенаправленное сотрудничество с образовательным учреждением по данному направлению.

Литература:

1. Беляев Г. Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого- педагогической литературе конца XX - начала XXI века [Электронный ресурс]. - Режим доступа www. dzd. communist.ru

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 года № 792-р.

3. Демко Е.В. Организационно-педагогические условия профилактики и коррекции агрессивности детей 6-7 лет: Теория и практика общественного развития. Научный журнал, Краснодар, 2015. - №22 – С. 287-290.

4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: Дис. … д-ра пед. наук. М., 1997. 192 с.

5. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2008. 40 с.

6. Родионова О.Н. Подготовка будущих специалистов дошкольного образования к формированию элементов алгоритмической культуры у детей 5-6 лет: Дис. …к-та пед. Наук. Краснодар, 2009. 210 с.

7. ФГОС дошкольного образования - Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.edu.ru/dbminobr/mo/Data/d_13/m1155.html.

8. ФЗ РФ от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] Режим доступа: https://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/866145/

Педагогика

УДК: 371.1

аспирант Дерюгина Евгения Георгиевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ДИРЕКТОРА, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о значимости профессиональной педагогической позиции директора частной школы как фактора, определяющего жизнедеятельность образовательного учреждения, рассматриваются аспекты, влияющие на формирование педагогической позиции на основании опыта создателей дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга конца XIX — начала XX века.

Ключевые слова: частная школа, профессиональная педагогическая позиция, директор частной школы.

Annotation. The article raises the question of the significance of professional pedagogical position of director of a private school as a factor that determines the features of the vital activity of the educational institution, discusses aspects influencing the formation of teaching positions in the example of the life path of the founders of private schools of pre-revolutionary St. Petersburg late XIX — early XX century.

Keywords: private school, professional pedagogical position, director of private school.

Введение. На современном этапе развития образовательного пространства России приобрела серьезную значимость система негосударственного образования, возникновение которой было обусловлено тем, что существующая система государственного образования не удовлетворяет всех современных потребностей общества. Создание частных школ пришлось на время становления частной собственности в стране, что определило ряд особенностей возникших учреждений. Частные школы создавались благодаря инициативе личностей, имеющих свое видение специфики образовательного пространства и условий его существования. Большинство создателей частных школ возглавило данные альтернативные учреждения, определяя их жизнедеятельность. Выявление особенностей профессиональной позиции директора частной школы, обеспечивающей успешную жизнедеятельность учреждения, является актуальным вопросом современности. На первый план встает вопрос о наличии в профессиональной позиции директора современной частной школы составляющей, представляющей его именно как педагога, поскольку от этого зависит весь жизненный уклад образовательного учреждения.

При изучении особенностей современного частного образования серьезную значимость имеет анализ прошлого, дореволюционного опыта жизнедеятельности частных учебных заведений, в котором педагогическая компонента профессиональной позиции директоров являлась доминирующей.

Формулировка цели статьи. Цель статьи — показать значимость

достижений и избегания неудач, восприятие социально-экономической ситуации в стране, выраженности социально-психологических установок на проявление экономической инициативы, социальных представлений о богатстве и бедности, собственности, экономического риска, характеристик субъективного экономического благополучия, роли экономических ценностей в обшей ценностно-смысловой структуре личности, ряда других. Данный подход ранее обосновывался нами в ряде публикаций [7, 25] и мы полагаем, что его реализация даст возможность ввести в научный оборот новые научные знания.

Для анализа экономико-психологических характеристик личностной конкурентоспособности будущих специалистов и студентов инженерных программ было проведено психодиагностическое исследование 168 студентов младших курсов Чувашского госуниверситета, обучающихся по различным образовательным программам. В исследовании применялась следующие психодиагностические методики: опросник субъективного экономического благополучия В.А. Хащенко [22] и методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной (ориентации на труд, на денежное вознаграждение, свободу, власть, процесс и результат, альтруизм и эгоизм), а также разработанная анкета.

По результатам исследования определены некоторые экономико-психологические особенности личностной конкурентоспособности студентов.

Так, выявлено, что большинство студентов характеризуются средним (43%) и высоким (48%) уровнем социально-психологической установки на «процесс», высоким уровнем социально-психологической установки на «свободу» (55%), низким – установки на «власть» (47%). Высокие показатели установки на «результат» присущи только 29% студентов.

Показатель экономического оптимизма и уверенности, отражающий оптимистическую или пессимистическую оценку внешних и внутренних условий роста материального благополучия, зафиксирован у большинства студентов (78%) на среднем уровне выраженности. Он связан с предвидением собственного экономического будущего, оценкой условий жизнедеятельности человека и их изменений и выступает как одно из значимых обстоятельств его субъективного экономического благополучия. Выявлена отрицательная корреляционная связь между индексом экономического оптимизма и уверенности и ориентацией на труд ($p \leq 0,05$) и положительная связь с ориентацией на свободу ($p \leq 0,05$).

Показатель субъективной адекватности дохода запросам и потребностям личности у большинства опрошенных (56%) характеризуются высоким уровнем выраженности. Наблюдается отрицательная корреляционная связь между ориентацией на результат ($p \leq 0,01$) и данным показателем.

Преобладающим является (63%) средний уровень показателя текущего благосостояния семьи, отражающего субъективные оценки материального положения семьи опрошенных. Наблюдается отрицательная взаимосвязь между данным показателем и ориентацией на результат ($p \leq 0,05$), ориентацией на свободу ($p \leq 0,05$). У 68% студентов выражен средний уровень финансовой депривации, отражающий степень неудовлетворенности своим материальным благосостоянием. Высокий уровень данного показателя у испытуемых не выявлен (0%), низкий характерен для 32%.

-в области психологии образования на формировании личностной конкурентоспособности школьников в системе основного и дополнительного образования; конкурентоспособности будущих специалистов в условиях социально-образовательного пространства вуза и ссуза.

Обширный пласт исследований, посвященный проблеме формирования конкурентоспособности будущих специалистов в образовательной среде, связан с тем, что данная проблематика является одной из наиболее актуальных как для образования, так и для общества в целом. Современное общество испытывает острую потребность в конкурентоспособных специалистах, способных поддерживать равные или более высокие, чем у конкурентов профессиональные стандарты в условиях динамичных рыночных отношений. Однако, согласно проводящимся исследованиям, выпускники вузов в своем большинстве не готовы к работе в условиях неопределенности экономической действительности [10]. Значительная доля молодых специалистов не способна к изменению профиля деятельности при изменившейся стратегии развития предприятия, технологиях, не в состоянии проявлять гибкость мышления в разрешении конкретных ситуаций, прогнозировать их возможные последствия.

Максимовой Е.В. конкурентоспособность студента рассматривается как интегральное качество личности, представляющее собой совокупность ключевых компетенций и ценностных ориентаций, позволяющих данной личности успешно функционировать в социуме [12].

По мнению таких авторов, как С.Д. Резник, А.А. Сочилова конкурентоспособность будущего специалиста (студента) – это его способность в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда иметь к моменту завершения обучения в вузе гарантированную работу по своей специальности в престижной фирме с перспективой успешного продвижения вверх по служебной лестнице [19].

В трактовке Ю.В. Соловьевой конкурентоспособность студента – интегративное личностное качество, включающее мотивационный, содержательный, операциональный компоненты, которое характеризуется осмысленностью знаний основных характеристик конкурентоспособности, сформированностью мотивов успеха и достижения; знаний о способах осуществления проектной деятельности, о путях и методах достижения успеха в конкурентной деятельности; осознанностью выполнения интеллектуальных, проектных и информационно-коммуникативных умений [20].

В условиях Чувашии изучению различных психологических аспектов личностной конкурентоспособности студентов системы высшего профессионального образования был посвящен ряд исследований [11, 16, 17, 25]. Вместе с тем, анализ современного состояния исследований по данной научной проблематике показал, что, несмотря на огромный интерес исследователей к проблеме личностной конкурентоспособности, в настоящее время недостаточно раскрыт экономико-психологический дискурс этой проблемы.

На наш взгляд, в условиях мирового финансового кризиса, в условиях трансформации экономики российского общества и региона является перспективным при изучении конкурентоспособности личности сделать акцент на исследовании таких экономико-психологических аспектов как: психологическая готовность к конкуренции и соревнованию с другими людьми в экономической сфере, уровня экономических притязаний, мотивации

наличия педагогической компоненты профессиональной позиции директора частной школы, как фактора, определяющего жизнедеятельность образовательного учреждения; определить аспекты, влияющие на формирование педагогической позиции директора (на примере создателей частных школ конца XIX — начала XX века).

Изложение основного материала статьи. Система частного образования России, существующая уже более четверти века после периода забвения в советский период, ставит перед современным обществом важную задачу осознания полученного опыта и выявления проблемных вопросов, характерных для негосударственных образовательных учреждений. Одним из непростых вопросов образования является сформированность у директора частной школы профессиональной педагогической позиции. Анализируя специфику возникновения частных школ в конце 90-х годов XX века, можно привести высказывание А. Л. Вильсона1, отмечающего, что их создавали «...во-первых, преподаватели, которых не устраивала советская школа, им казалось, что эта вольность — возможность работать индивидуально, создавать свои образовательные структуры — даст возможность по-другому подойти к созданию школы, с других позиций, которые не были реализованы в советской школе. Во-вторых, это бизнесмены достаточно успешные, у которых есть дети, и которых по ряду причин не устраивала советская школа. Они создавали школы «под» своих детей. И третья группа — чиновники, администраторы из сферы образования, в прошлом руководители, которые, пользуясь административным ресурсом, связями, могли получить помещение и открывали платные школы» [16. С. 78]. Если обратиться к статистике2, то на данный момент лишь в 20% существующих частных школ России учредители поставили на должность директора специалиста, причем наличие педагогического образования присутствует далеко не у всех представителей этой категории. Остальные же 80% российских частных школ (для Санкт-Петербурга эта цифра составляет 40%) возглавляются непосредственно учредителями, взявшими на себя обязанности директора образовательного учреждения. При этом для учредителя частной школы, возложившего на себя полномочия по руководсту образовательным учреждением, не является преградой отсутствие у него педагогического образования. А личное мнение директора о том, как должно быть устроено образовательное пространство его школы, во многом, является решающим и определяет жизнедеятельность всего учреждения. И это происходит невзирая на то, что требования, выдвигаемые к компетентности директора любой школы, а особенно частной, колоссальны. Как утверждает А. Л. Вильсон, «…директор в частной школе отвечает за все. Он должен быть и хорошим дипломатом, хорошим коммерсантом, хозяйственником и хорошим педагогом» [16. С. 82]. Наличие педагогической позиции директора частной школы имет огромную значимость и вместе с тем является проблемным вопросом для частной системы образования.

---

[1] Вильсон Александр Львович — президент Ассоциации негосударственных образовательных организаций регионов РФ, академик, доктор педагогических наук, профессор

[2] Проведена автором статьи посредством анализа официальных материалов по частным школам России и Санкт-Петербурга

Феномен «педагогической позиции» одной из первых исследовала Е. В. Катрич (1994). По ее определению педагогическая позиция — это система отношений к педагогической деятельности, выражающаяся в наличии педагогических установок, соответствующих мотивов и стремлений к инновациям, основанных на личном взгляде на цели и характер педагогической деятельности. У В. А. Сластенина позиция педагога рассматривается как система «тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности» [8. С. 27]. Он конкретизирует, что именно в позиции педагога «проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности» [8. С. 27]. Интересным является и определение В. И. Слободчикова, рассматривающего позицию педагога как «наиболее целостную характеристику поведения значимого взрослого, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки в пространстве детско-взрослой совместности» [9. С. 136].

Ставя перед собой задачу рассмотреть аспекты, оказывающие влияние на формирование профессиональной позиции директора именно как педагога, обратимся к дореволюционному прошлому России, поскольку исторический период конца XIX — начала XX века во-многом был показательным: создание частных образовательных учреждений осуществлялось благодаря стремлению прогрессивных представителей общества воплотить в жизнь педагогические идеи, изменить к лучшему образовательную ситуацию в России. Мы можем теперь, по прошествии значительного промежутка времени, видеть, каким образом происходило развитие новых для тех времен образовательных систем, как осуществлялось формирование профессиональной педагогической позиции их создателей, и насколько педагогическая позиция определяла жизнедеятельности частных школ.

Говоря о жизнедеятельности школы, включаем в это понятие (по М. М. Поташнику и В. С. Лазареву [11. С. 54]) такие составляющие, как философия учебного заведения, миссия, политика, стратегии, общие устремления, общие ориентиры школы. Рассматривая особенности жизнедеятельности частных школ на примере санкт-петербургских частных учреждений конца XIX – начала XX вв., мы можем видеть отражение педагогических взглядов их создателей: Е. М. Гедда, Я. Г. Гуревича, Е. С. Левицкой, К. И. Мая, кн. А. А. Оболенской, А. Я. Острогорского, В. В. Павловой, М. П. Спешневой, М. Н. Стоюниной, Л. С. Таганцевой, Э. П. Шаффе, И. Г. Эйзенбета и др. Именно им удалось стать создателями уникальной школьной среды, которая имела колоссальный образовательный эффект. О важности «образования школьной средой», основываясь на истории дореволюционных петербургских учебных заведений, говорит А. Н. Шевелев [14. С. 114]. Создание особой среды частной школы в каждом отдельном случае стало возможным благодаря воле, жизненной энергии и сформированной, глубоко продуманной педагогической позиции талантливого руководителя каждого конкретного образовательного учреждения.

Рассмотрим аспекты, оказавшие влияние на формирование педагогической позиции директоров частных образовательных учреждений Санкт-Петербурга конца XIX — начала XX века.

При изучении биографий указанных выше личностей, вставших

своей профессии, нередко психологически не готов к работе в постоянно меняющихся условиях конкурентной среды. В таких условиях важно, чтобы образовательные траектории подготовки завтрашних профессионалов соответствовали как возможностям вуза, так и потребностям работодателя [14].

Данная проблема стала наиболее заметной в условиях перехода российского профессионального образования на новые стандарты, предусматривающие подготовку кадров по системе «бакалавр-магистр». Основной упор многими вузами сегодня делается на создание новых эффективных механизмов интеграции с отраслями производства, работодателями и регионами [2]. Однако в этих условиях вузам, готовящим будущих профессионалов, важно, чтобы студенты не только приобретали знания, умения и навыки, но и сохраняли свое здоровье [23], повышали свой адаптационный потенциал [15], развивали ценностно-коммуникативную сферу личности [4]. Необходимо учитывать данные психологические компетенции в проектировании инноваций в образовании [5]. Не менее важно создавать условия по формированию у студентов профессиональных и личностных компетенций, способствующих развитию лидерских качеств и конкурентоспособности.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы стало изучение возможности нового подхода в области высшего профессионального образования с особым вниманием к развитию навыков конкурентоспособности. Мы полагаем, что профессиональная подготовка современного специалиста должна сопровождаться его личностным развитием с формированием высокой психологической конкурентоспособности. Определение ведущих направлений этого развития помогло бы дополнить существующие образовательные программы для будущих профессионалов специальными формами работы. Данные формы работы могли бы включать как групповые, так и индивидуально направленные системные воздействия на личность студента, помогающие ему увеличить свой потенциал конкурентоспособности. Конечным результатом должно стать формирование личности специалиста, проявляющего лидерские качества и способного к эффективной профессиональной деятельности в условиях напряжённого социально-экономического соперничества.

Изложение основного материала статьи. Психологический контекст конкурентоспособности большинство исследователей раскрывают с позиций успешности и востребованности. Конкурентоспособность личности – это социальная способность индивидуума, позволяющая ему быть востребованным в различных сферах деятельности (общественной, личной, профессиональной) на основании его психофизиологических и личностных качеств и умения презентовать их в условиях ограниченного спроса [21].

Анализ исследований, посвященных изучению психологии конкурентоспособности, позволил выявить несколько, на наш взгляд, основных направлений ведущихся исследований:

-в области психологии предпринимательства делается акцент на поиск личностных предпосылок эффективного предпринимательства в высококонкурентной экономической среде [18];

-в области психологии менеджмента, управления персоналом – на поиск качеств, присущих эффективному, успешному, а значит конкурентоспособному, руководителю;

Психология

УДК 159.9

кандидат экономических наук, доцент Александров Андрей Юрьевич
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Захарова Анна Николаевна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
доктор медицинских наук, доцент Николаев Евгений Львович
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки современного специалиста в условиях университета классического типа. Помимо решения образовательных задач подготовка специалиста здесь также нацелена на личностное развитие будущего профессионала с формированием его высокой психологической конкурентоспособности. Данный процесс позитивно встречен работодателями и партнёрами по образовательному процессу.

Ключевые слова: личностная конкурентоспособность, классический университет, студенты, экономико-психологические характеристики, субъективное экономическое благополучие, социально–психологические установки.

Annotation. The article deals with the issues of modern specialists training in conditions of classical type university. Higher education in such conditions in addition to solving ritune educational problems is also aimed at personal development of future professional with formation of their high psychological competitiveness. This process is well received by employers and partners of educational process.

Keywords: personal competitiveness, classical university, students, economic and psychological characteristics, subjective economic well-being, social and psychological attitudes.

Введение. Исторически сложилось так, что наибольшее внимание в высшем профессиональном образовании в России уделяется формированию фундаментальных знаний с определенной практической направленностью. При этом будущие профессионалы не всегда могут быть гибкими и нестандартно мыслящими в условиях современных экономических рисков. Опыт Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова (ЧГУ), который, будучи университетом классического типа, имеет больше образовательных возможностей [1, 24], и благодаря этому готовит самый широкий спектр специалистов для многих сфер экономики, тем не менее, подтверждает наличие подобных проблем. Опросы выпускников и отзывы работодателей, которые работают с выпускниками ЧГУ, свидетельствуют, что сегодня молодой специалист, имеющий хорошие знания и умения в области

впоследствии во главе собственных образовательных учреждений, встречаем факты, характеризующие особенности семьи, в которой осуществлялось воспитание будущего педагога, сведения, указывающие на различный уровень обеспеченности семей, в которых они воспитывались, но подчеркивающие комфортную эмоциональную атмосферу, а также придание в этих семьях значимости получению хорошего образования. Фундамент хорошего образования был заложен во время успешного обучения в престижных средних учебных заведениях того времени. Например, Карл Май — во французской элементарной школе фрау Курвуазье, в частной школе Петришуле, которую закончила и Эмилия Шаффе. Е. М. Гедда получила образование в Коломенской женской гимназии Санкт-Петербурга [5. С. 3], М. Н. Стоюнина — в Первой Мариинской гимназии, Е. С. Левицкая — в Смольном институте благородных девиц, княгиня А. А. Оболенская получила домашнее образование и светское французское воспитание.

Что касается высшего образования, то Санкт-Петербургский Университет заканчивают К. И. Май, А. Я. Острогорский, Я. Г. Гуревич. А. Я. Острогорский — юридический факультет, Я. Г. Гуревич и К. И. Май — историко-филологический, причем Карл Май — со званием кандидата, что в те времена означало «с отличием». Л. С. Таганцева, как известно из статьи, посвященной ей в газете «Вечернее время» от 10 (23) апреля 1914 года, «поступила на педагогические курсы в Петербург, которые окончила блестяще в 1870 году». Е. М. Гедда обучалась на педагогических курсах Ведомства Учреждений Императрицы Марии [5. С. 3]. Е. С. Левицкая, как и многие ее соотечественницы этого времени, не смогла окончить высшие женские курсы из-за существующей в России в эти времена проблемы получения женщинами высшего образования. В связи с этим объяснима категоричная позиция Левицкой относительно необходимости качественной подготовки своих воспитанников к поступлению в высшие учебные заведения. Левицкой был сдан экзамен на звание домашней наставницы. «Больше всего меня привлекала деятельность воспитательницы, и чем больше в моем представлении эта деятельность была связана с трудностями, тем более она меня увлекала», — пишет Е. С. Левицкая [15. С. 9]. Экзамен на звание домашней учительницы, несмотря на то, что к этому времени ей было уже сорок лет, решила держать и княгиня А. А. Оболенская, когда осознала, что ей самой придется стать основательницей женской гимназии.

Известно, что на становление профессиональной педагогической позиции директоров частных школ значительное влияние оказало изучение передового зарубежного опыта. Так К. И. Май в самом начале педагогического пути посещает разные страны Европы, где имеет возможность повысить свою профессиональную компетенцию, при создании собственной гимназии обращается к опыту известных образовательных учреждений Германии – реальной гимназии Магера (г. Айзенах), гимназии Гаушильда (г. Лейпциг). Особенно близки К. И. Маю были идеи Ф. Фребеля, Г. Дистервега, Г. Песталоцци, они во многом определили образовательную систему создаваемой позднее Карлом Маем школы. Девиз Я. А. Каменского «Сперва любить, потом учить» лег в основу всей педагогической деятельности К. И. Мая. Э. П. Шаффе, родившаяся «в год смерти Песталоцци, как замечает она, подчеркивая этим свое преклонение перед великим педагогом-филантропом» [18. С. 11], свою педагогическую позицию во многом

определяет в соответствии с учением Ф. Фребеля. Э. П. Шаффе всегда стремилась повышать свой уровень осведомленности о новых педагогических идеях, «ездила на педагогические конгрессы и учительские съезды в Германии» [18. С. 6–7]. Е. С. Левицкая в Англии знакомится с опытом Бидэльской школы, идеи ее создателя Дж. Бэдли, ложатся в основу ее педагогической концепции. На формировании педагогической позиции будущих директоров частных школ также оказало значительное влияние возникшее общественно-политическое движение в России того времени, серьезно затрагивавшее вопросы образования.

Для укрепления педагогической позиции важен собственный преподавательский опыт, и практически все создатели дореволюционных частных школ его имели, а также многие не прекращали ведения педагогической практики и тогда, когда на их плечи легла забота о собственном учреждении. Э. П. Шаффе «…сама вела уроки в своей школе» [4. С. 139], А. Я. Острогорский преподавал русский язык и словесность, ввел уроки литературно-художественного чтения, Карл Май — географии, И. Г. Эйзенбет — русского языка.

Важнейшим условием поддержания образовательного учреждения в состоянии активной жизнедеятельности является прогрессивная педагогическая позиция директора в отношении необходимости повышения собственной профессиональной компетентности и распространения накопленного педагогического опыта. Известен ряд научных трудов в образовательной области, принадлежащих директорам дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга: А. Я. Острогорскому, Я. Г. Гуревичу и др.

Колоссальную значимость, несомненно, имеет участие основателей частных школ в жизни российского педагогического сообщества. В воспоминаниях современников находим отзыв об активной позиции Э. П. Шаффе относительно участия в общественной педагогической жизни: «На нашей памяти Э. П. всегда была в курсе всех педагогических новостей, работала во Фребелевском Обществе и Обществе Учительниц и Воспитательниц…», «…посещала интересные лекции и сообщения» [18. С. 6–7]. Известно, что М. Н. Стоюнина занималась общественной деятельностью, принимая активное участие в подготовке и проведении I Всероссийского съезда женского образования: лично возглавляла секцию средней школы [1. С. 111]. В момент возникновения в Санкт-Петербурге первого педагогического объединения, Карл Иванович Май стал его соучредителем. А. Я. Острогорский с 1896 года являлся редактором-издателем журнала «Образование»; в 1895 г. был назначен членом Комиссии по подготовке Всероссийской промышленной и художественной выставки в Нижнем Новгороде (1896), учрежденной при Министерстве народного просвещения – им был организован на Всероссийской выставке учебный отдел; в 1900 г. представлял русский отдел по народному образованию на Всемирной парижской выставке; участвовал в подготовке проекта реформ среднего образования; был избран гласным Городской думы. Я. Г. Гуревич в 1890 г. основал журнал «Русская Школа», был его редактором; принимал участие в работе министерской комиссии Н. П. Боголепова по вопросу взаимодействия семьи и школы. Е. М. Гедда представляет на Международной научно-промышленной выставке «Детский мир» в 1904 г. освещение классного помещения рассеянным светом, подобное дневному — именно такое

вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации образовательного процесса. Какими будут результаты труда педагогов на сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого из нас и всего человечества в целом.

Результаты многочисленных исследований в данной области явно указывают на то, что среди прочих факторов решающую роль играет высококачественное повышение квалификации учителей, которому в контексте затрачиваемых усилий по реформированию системы образования, к сожалению, уделяется недостаточное внимание. Качественное педагогическое образование невозможно без непрерывного профессионального развития. Между тем, именно отсутствие качественной профессиональной подготовки, а впоследствии и эффективного профессионального развития педагогических работников зачастую считается основной причиной разрыва между тем, что дети могут достичь в процессе обучения, и реальностью, с которой они на самом деле сталкиваются в школе [2]. Непрерывность образования предполагает необходимость повышения уровня квалификации педагогов на протяжении всей жизни, это предусматривает создание и реализацию механизма координации и взаимодействия на основе обратной связи между студентами (будущими педагогами), преподавателями высшего профессионального и дополнительного профессионального образования (разработчиками основных образовательных программ) и работодателями (поставщиками образовательных услуг). На основе выявленных в ходе самооценки педагогов дефицитов компетенций, считаем необходимым ежегодно проводить обсуждения в рамках круглого стола процесса обучения педагогов и его результатов, а также вносить изменения, учитывающие предложения и замечания студентов, преподавателей и работодателей.

Литература:

1. Профессиональный стандарт педагога с комментариями, ежим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/12.02.15).pdf)

2. Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V.Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications/ L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko // The Social Sciences.-№ 10 (6). - С. 1306-1313.

3. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», режим доступа. http: // оо972.edu22.info/wp-content/uploads/2014/04/prikaz_544.pdf

4. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л.: ЛГУ, 1976. – с. 120.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) "Об образовании в Российской Федерации", режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

анализ реализуемых в вузах программ педагогического образования и дополнительных профессиональных программ в системе дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации.

В организациях системы дополнительного образования ИРО РТ и ПМЦ ПКиПП РО эта цифра равна 12%, в соответствии со статьей ст. 76 ФЗ-273 первоочередной целью деятельности данных организаций является удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагогов их профессиональное развитие, создание условий для обеспечения соответствия квалификации педагога меняющимся условиям его профессиональной деятельности [5]. Отметим, что тематика и объем часов обусловлен методическими рекомендациями Министерства образования и науки Республики Татарстан. Материалы теоретизированы и реализуются с использованием дистанционных образовательных технологий. На базе ГАОУ ДПО ИРО РТ реализуется программа профессиональной переподготовки «Педагогика и психология инклюзивного образования». В период межкурсовой подготовки сотрудниками ГАОУ ДПО ИРО РТ осуществляется научно-методическое сопровождение педагогов по проблемам организации образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Обучение студентов по определенному направлению (специальности) подготовки осуществляется по основной образовательной программе, отвечающей требованиям образовательных стандартов. Объем учебной нагрузки, отведенный на формирование дефицитных профессиональных компетенций для выпускников освоивших программы специалитета и бакалавриата не превышает 7%, у выпускников освоивших магистерские программы показатель составляет 18 %, хотя на хотя 75% перечень дефицитных профессиональных компетенций относятся к трудовым действиям и умениям, они не вошли в программы педагогических практик, технологии их формирования зачастую предполагают традиционные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные и практические занятия. Следует отметить, что высшее образование, как правило, ориентируется на приобретение теоретических знаний и уделяет недостаточно времени отработке практических навыков.

Сегодня стремительно изменяется роль школы меняется, меняется обстановка в них, соответственно меняются требования предъявляемые к педагогу. Теперь они работают в классах, где присутствуют представители самых разных культур, дети с различными проблемами развития, со специальными потребностями, особыми трудностями и талантами. Они должны эффективно использовать информационно-коммуникативные технологии. Поэтому, какой бы хорошей не была их базовая подготовка педагога, она не может ответить на все вызовы времени.

С 01 января 2017 года Профессиональный стандарт станет ключевым инструментом в руках руководителя образовательной организации при формировании кадровой политики, управлении, организации профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышения квалификации и аттестации педагогов, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда.

Выводы. Модернизация системы образования в России выдвигает

освещение используется в кабинетах ее гимназии — за это достижение гимназия получила диплом и золотую медаль.

Показательной была позиция директоров дореволюционных частных учебных заведений относительно степени собственного участия в жизнедеятельности школы и готовности вложения в свое дело личных сил, финансовых средств и временных ресурсов. Абсолютное большинство директоров частных школ, существовавших в то время, осуществляли значительное финансирование своего учебного заведения, считая его создание и поддержание его жизнедеятельности своей миссией. Л. С. Таганцева, мечтая о собственной школе, выигрывает крупную сумму денег в лотерею, и все эти средства пускает на открытие своей гимназии, Е. М. Гедда – получает помощь от отца и тетки, Ю. Н. Шредер, и все деньги вкладывает в школу. Княгиня А. А. Оболенская безвозвратно жертвует на гимназию значительный капитал. Е. С. Левицкая берет под большие проценты частные кредиты, что позднее приводит ее к банкротству.

Знакомясь с особенностями жизнедеятельности образовательных учреждений, мы видим явную взаимосвязь с педагогической позицией их создателей. Это касается не только различий в выборе типа заведения, учебных программ, особенностей образовательного пространства, сословном и национальном составе обучающихся, но и в общей атмосфере каждого учреждения. Хорошо известна своей демократичностью гимназия для девочек Э. П. Шаффе, про создательницу которой говорили, что «…в отличие от многих она не только давала возможность, но признавала право за молодым поколением думать и говорить по-новому» [18. С. 7]. Взаимосвязь между педагогическими взглядами директора и поддерживаемой атмосферой образовательного учреждения прослеживаетяся и в других школах. Например, гимназия Карла Мая, где «…атмосфера была целиком его созданием — как личных его душевных и сердечных качеств, так и его принципов и целой теории, выработавшейся на основании этих качеств» [3. С. 618–619]; школа Л. С. Таганцевой, где «...царила серьезная атмосфера дисциплины и научный дух критики» [1. С. 90]; гимназия Гуревича, которая «…считалась либеральной. Это касалось не учебных программ (они были типовыми), а отношения к ученикам. Все, пишущие про Я. Г. Гуревича, подчеркивают уважительный, индивидуальный подход к гимназистам и реалистам, господствовавший в его школе» [17. С. 10]; гимназия М. Н. Стоюниной — «...по своей структуре скорее напоминала своеобразный педагогически-воспитательный комплекс» [1. С. 111] (известно, что существовавший при школе детский сад позволял воспитанницам, сразу после его окончания, становиться ученицами гимназии, а после завершения в ней учебы — продолжить обучение на высших вечерних курсах при гимназии, основной задачей которых было формирование собственного мировоззрения, нравственных основ); школа Е.С. Левицкой, где «…ученики неодолимо вводятся в „общее построение“, где нет дефектов, отступлений и виляний, где все твердо и выправлено» [7. С. 92]; гимназия княгини А. И. Оболенской, в которой «царил дух просвещенного гуманизма» [1. С. 88] и др.

Если говорить о философии каждой частной школы, то в ней также прослеживается видение создателя образовательного учреждения. Так, например, известно, что М. Н. Стоюнина в вопросе организации жизнедеятельности собственной школы полностью разделяла взгляды своего

мужа, В. Я. Стоюнина, великого педагога, хорошо известного в дореволюционной системе образования словесника. Принципиальные положения их педагогических воззрений были следующими: «Школа должна быть национальной, отвечающей задачам русской жизни, а не подражательной; обучение и воспитание неразрывно связаны; задачи образования и воспитания школа может решать только вместе с семьей и обществом; общее образование должно отличаться от специального и давать такой минимум знаний, который помогал бы учащимся выработать правильное отношение к жизни» [10. С. 44]. Эти же принципы легли в основу созданной ими совместно гимназии.

Миссия школы являет собой сознательный, обоснованный выбор школой важнейших функций деятельности, масштабов и уровней их реализации, конкретных приоритетов. Так князь В. Н. Тенишев, человек «такого универсального мышления не мог пройти мимо проблем современной педагогики и образования применительно к российской действительности. Россия, по мнению князя, нуждалась в новом типе учебного заведения, готовящего всесторонне образованную техническую интеллигенцию. 1900 на Моховой открывается коммерческое училище» [13. С. 99]. А. Я. Острогорский, совместно с В. Н. Тенишевым определив миссию создаваемого учреждения, взял на себя заведование Тенишевским училищем и полностью посвятил свою жизнь делу его процветания. Стремление изменить ситуацию в стране двигало Э. П. Шаффе при создании ее в будущем знаменитой женской гимназии. «Свой пансион Шаффе назвала «Maisond' Education», то есть «Дом образования». Но его с таким же правом можно было назвать и домом грядущей эмансипации» [4. С. 139]. От. И. Аф. Беляев, говоря на десятилетии школы о деятельности Е. С. Левицкой, «приветствовал ее мысль – создать школу, входя в которую ребенок не чувствовал бы никакого резкого перехода от семьи, никакой изоляции одного пола» [7. С. 88–89]. В памятной книжке Тенишевского училища предназначение данного учебного заведения описывается через образ выпускника: «Если школа выпускает в жизнь не изуродованную односторонней механической дрессурой, а гармонично развитую личность, проникнутую живым интересом к окружающему миру, умеющую отчетливо и смело разбираться в разносторонних задачах, какие ей может представить действительность, с активным идеализмом в душе, школа выполнила свое назначение» [6. С. 45].

Разработке образовательной программы директора частных школ уделяли особое внимание, поскольку от продуманности и структурированности процесса освоения знаний зависел уровень полученного учащимися образования. М. Н. Стоюнина, только еще задумав создание своей школы, советовалась с Ф. М. Достоевским «...о программе своей школы, которая во многом должна отличатся от программ государственных гимназий, откуда девушки выходили не только с узким кругозором, но и не зная жизни» [1. С. 111]. И. Цимбал, детально изучая опыт Тенишевского училища [13. С. 99], отмечает, что учебный процесс здесь строился таким образом, что явно при гуманитарном и даже художественном уклоне (в училище были прекрасно оборудованные классы лепки и рисования) огромное внимание уделялось точным и естественным дисциплинам. Широко известной особенностью Коммерческого училища, созданного В. Н. Тенишевым совместно с А. Я. Острогорским, было великолепно поставленное лабораторное преподавание естествознания, а также изучение русского

	включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
Воспитательная деятельность	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях	Необходимые знания

Анкетирование педагогов выявило компетенции, которые, по мнению респондентов, в процессе обучения профессии у них сформированы недостаточно хорошо, то есть являются дефицитными и в настоящее время для эффективного и качественного выполнения своих профессиональных обязанностей требуют дальнейшего развития, а в некоторых случаях и формирования, так как 6,3 % респондентов оценили свою готовность на «0» и «1» баллы, что свидетельствует о невозможности педагогом качественно выполнять профессиональные обязанности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

При анализе полученных результатов был выявлен дефицит профессиональных компетенций педагогов к педагогической деятельности по организации образовательного процесса и вовлечение в него обучающихся с особыми потребностями в образовании.

Считаем необходимым отметить тот факт, что все компетенции, получившие низкие баллы по результатам самооценки педагогов, относятся к новым профессиональным компетенциям, таким как реализации программ инклюзивного образования, работа с обучающимися имеющими проблемы в развитии и поведении.

В феврале 2016 года в Москве состоялась международная научно-практическая конференции "Тенденции развития образования", уже 13 лет конференция является площадкой для обсуждения актуальных вопросов развития образования на региональном, национальном и международном уровне. В этом году в ходе круглых столов и дискуссий акцент был сделан на проблеме: «Кто и чему учит учителя?». Виктор Болотов, в своем выступлении касаясь проблемы подготовки педагогических кадров и повышения квалификации педагогов, отметил, что педагог обязан, динамично развиваться в стремительно меняющимся мире, а сегодня педагоги школ зачастую не готовы ни к массовому появлению детей, говорящих на другом языке, ни к внедрению инклюзивного образования, ни к тому, какое влияние на детей оказывают социальные сети. Ответ на вопрос «готовы или нет?» нам даст

Таблица 1

«Дефицит» профессиональных компетенций по результатам самооценки готовности педагогов к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога»

Трудовые функции	«Дефицит» профессиональных компетенций	Происхождение трудовой функции
Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования	Трудовые действия
Развивающая деятельность	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями	Трудовые действия
Обучение	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях	Необходимые умения

фольклора. Впервые вводились такие прикладные предметы, как счетоводство и бухгалтерское дело, что позволяло учащимся, еще обучаясь в училище, уже практически получить реальную профессию. Велось обучение ручному труду в мастерских, специально для этого предназначенных, проходили серьезные занятия спортом и игры на свежем воздухе во внутренних дворах училища. При рассмотрении статистических показателей, которыми тенишевцы обменивались со своими зарубежными сверстниками из Англии, показывали, что атлетическое развитие учащихся Тенишевского оставляло позади учащихся английских колледжей.

Значимым являлся тот факт, что начальницы женских частных учебных заведений очень хорошо понимали важность получения девушками образования, сходного с мужским. Особенно это касалось получения знаний в области точных наук и изучение предметов естественнонаучного цикла. Известно, что с момента своего основания «…школа Шаффе долгое время оставалась школой гуманитарной направленности. Из точных наук девочек обучали только арифметике. Так было везде. Даже в женских гимназиях в то время ни физики, ни алгебры, ни геометрии не преподавали» [4. С. 139–140]. Однако «Эмилия Павловна, между тем, все больше убеждалась в необходимости точных наук для гармоничного развития интеллекта своих учениц, для возможности им в будущем избирать профессию наравне с мужчинами. И она вводит в своей женской школе курсы физики, алгебры и геометрии. Вводит первой в Петербурге» [4. С. 139–140].

Жизнедеятельность частных школ определялась продуманным обустройством учебного пространства. Говоря про создаваемые условия, следует отметить вводимые директорами частных школ новшества, позволяющими сделать образовательный процесс наиболее продуктивным. Так по требованию врача в гимназии Г. И. Эйзенбета устраивается «целесообразная вентиляция» [12. С. 47]. Оригинальная система вентиляции была создана и в гимназии В. В. Павловой в Петергофе. Большое внимание придается наглядности обучения. Например, в гимназии Спешневой «были всевозможные пособия вроде чучел птиц и зверей, которые приносились на уроки зоологии» [2. С. 355], уже в приготовительном классе «было введено наглядное обучение и другие приемы немецких педагогов». Что касается учебников по предметам, то характерное для государственных гимназий их «штудирование» в частных школах зачастую заменяется живым общением с педагогом. Так, в «Доме образования» Э. П. Шаффе «…учебниками… практически не пользовались. Они нужны были, по словам Шаффе, лишь для того, чтобы «приучить детей живому обмену мыслями с преподавателем» [4. С. 139]. В гимназии Гедда была специально создана школьная мебель, которая позволяла учитывать индивидуальные особенности учащихся, что было новым словом для того времени: «Относительно классной обстановки, преследуя цель гигиены, администрация гимназии, еще в 1884 году выработала совместно с врачом тип классного стола трех размеров. Столы и скамью подъемные, спинки откидные, по мере необходимости. Ящиков в столах нет, сумки с книгами помещаются в особо устроенных этажерках» [5. С. 19]. Большое внимание Е. М. Гедда придавала сохранению зрения учащихся, для этого многое в гимназии было продумано с этой целью: «Освещение классов уже много лет (с 1885г.) практикуется рассеянным, отраженным светом, делающим свет ровным, подобным дневному, и не дающим тени. Лампы с

перевернутыми абажурами были сначала керосиновые, теперь замененные электрическими, и свет от них не оставляет желать ничего лучшего» [5. С. 19]. Для более глубокого освоения дисциплин естественнонаучного цикла создаются специальные кабинеты, в которых изучение этих наук было бы наглядным. Так в 1906 году при гимназии Гедда был устроен отдельный физический кабинет [5. С. 20]. Э. П. Шаффе специально добивается перестройки здания своей гимназии для создания в нем большого физического кабинета.

Возвращаясь к вопросу сформированности педагогической компоненты профессиональной позиции директоров современных частных школ хочется отметить противоречие между современными экономическими условиями, когда во главе частных школ оказываются директора-коммерсанты, и необходимостью поддержания в частной школе гуманистической образовательной среды, которая может быть выстроена именно директором-педагогом. Это противоречие определяет необходимость обозначения создавшейся ситуации как проблемной, подтверждает актуальность научных исследований в этой области. Нами была разработана типология современных директоров частных школ в соответствии с особенностями профессиональной позиции, включающая такие типы как «педагогический вдохновитель», «творческий импровизатор», «ответственный исполнитель», «рациональный коммерсант» и позволяющая определить уровень педагогической составляющей профессиональной позиции директора. Выделены гипотетические признаки типологии, которые позволяют, осуществляя их сопоставление с непосредственными высказываниями директоров, определить процентное соотношение наличия черт каждого типа в профессиональной позиции директора. Использование данных инструментов исследования профессиональной педагогической позиции директоров частных школ предоставляет возможности для личностной диагностики и повышения уровня их профессиональной компетентности по формированию педагогической составляющей профессиональной позиции.

Выводы. Вопрос о сформированности педагогической позиции директоров современных частных школ России, являющийся проблемным для системы российского образования, требует серьезного изучения и поиска возможных решений. Обращаясь к дореволюционному прошлому и анализируя биографии создателей известных санкт-петербургских частных учреждений конца XIX — начала XX века, были выделены аспекты, которые послужили формированию педагогической позиции директоров частных школ тех времен, такие как: комфортная эмоциональная атмосфера семьи, в которой признавалась значимость образования; получение хорошего образования; изучение передового зарубежного опыта; участие в жизни российского педагогического сообщества; личный преподавательский опыт; повышение собственной профессиональной компетентности; распространение накопленного педагогического опыта; участие в жизни российского педагогического сообщества и др. Были рассмотрены примеры влияния педагогических взглядов директоров на жизнедеятельность частных школ. Существующий положительный опыт деятельности дореволюционных частных школ позволяет рассматривать идею исторического прошлого как модель создания гуманистического образовательного пространства, учитывая существующие различия условий и особенности современной ситуации.

его квалификации. В соответствии со стратегией современного образования, профессиональной деятельности педагога существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь в решении новых, стоящих перед ним проблем. Стандарт выдвигает требования к личностным качествам педагога, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность грамотно организовать образовательный процесс для всех без исключения категорий обучающихся, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития и возможностей.

Профессиональная компетентность педагога, как отмечает в своих работах В.Г. Суходольский, это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [4]. Компетентность можем рассматривать, как совокупность теоретических знаний и практической готовности к профессиональной педагогической деятельности.

В статье, авторами представлены результаты самооценки готовности педагогов к реализации требований профессионального стандарта. Исследование было проведено в 2015-2016 годах на базе Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (далее – ИРО РТ) и Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского федерального университета (далее - ПМЦ). В исследовании приняли участие 3000 педагогов, слушателей курсов повышения квалификации данных организаций. Оценка производилась по шкале от нуля – «не готов», до пяти - «готов» баллов. Результаты проведенного анализа самооценки педагогов, слушателей курсов повышения квалификации ГАОУ ДПО ИРО РТ и ПМЦ ПК и ППРО КФУ, показало, что основная масса респондентов (93,7%) соответствуют требованиям профессионального стандарта и готовы к его реализации. Результаты самооценки готовности педагогов к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога представлены в таблице №1.

которые у него не сформированы. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации [1].

Формулировка цели статьи и задач. Поскольку выпускники педагогических вузов должны соответствовать требованиям профессионального педагогического стандарта, система высшего педагогического образования должна отвечать его требованиям на всех ее уровнях – от фундаментальной (в первую очередь технологической) подготовки через специальную профессиональную подготовку к непрерывному профессиональному педагогическому образованию в течение всей жизни [2]. Учитывая выше изложенное, целью статьи является анализ готовности педагогов к реализации требований профессионального стандарта педагога выпускниками педагогических специальностей и работающими педагогами, выявление «дефицита» профессиональных компетенций.

При написании статьи применялись теоретические и эмпирические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, образовательных программ, анкетирование, беседа, самооценка, наблюдение.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили идеи: системного подхода в образовании (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина и др.); компетентностного подхода в образовании (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.); концепция личностно – ориентированного обучения (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); включение педагога в систему непрерывного образования (Р. Х. Гильмеева, Т. В. Киселева, К. А. Кормилицина, О. Г. Красношлыкова, Ф. 3 Мустафиева, Т. С. Панина, Г. Е. Пазекова, А. А. Петренко, Ю. В. Подзюбанова, С. И. Пятибратова, В. А. Рудепко, И. А. Сушко, и др.); повышения качества непрерывного образования (В.А. Адольф, О.В. Алексеев, С.Я. Батышев, Б.С. Гершунский, Р.С. Гуревич, О.В. Долженко, Ю.А. Кустов, М.Г. Минин и др.); организации деятельности по профессиональному развитию педагогов (И. Д. Багаевой, А. И. Жуком, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластениным); содержание, вариативность форм, методов, приемов работы направленных на совершенствование педагогических кадров (О. С. Анисимов, С. Г. Вершловский, Ю. А. Гагин, Р. Х. Гильмеева, Л. К. Гребенкина, С. А. Зенкина, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, В. А. Крутецкий, А. К. Маркова, Ф. 3 Мустафиева, Г. Е. Пазекова, Т. С. Панина, А. А. Петренко, Ю. В. Подзюбанова, С. И. Пятибратова, В. А. Синенко, И. А. Сушко, С. Л. Фоменко, Т. И. Шалавина и др.). В то же время вопрос совершенствования процесса непрерывного профессионального развития педагога и его готовности к реализации требований профессионального стандарта педагога на этапе его введения остается не достаточно исследованным.

Изложение основного материала статьи. В материалах концепции профессионального стандарта педагога, принятого Приказом Минтруда России №544н от 18 октября 2013 года [3], профессиональный стандарт педагога определен как рамочный документ, в котором отражена структура профессиональной деятельности педагога, определены основные требования к

Литература:

1. Агеева Л. «Петербург меня победил...» Документальное повествование о жизни Е. Ю. Кузьминой-Караваевой, матери Марии. СПб.: Журнал «Нева», 2003. — 400 с., ил.
2. Бекетова М. А. Воспоминания об Александре Блоке / Сост. В. П. Енишерлова и С. С. Лесневского; Вступ.ст. С. С. Лесневского; Послесл. А. В. Лаврова; Прим. Н. А. Богомолова. — М., Правда, 1990. — 669, [2] с., [16] л. ил.
3. Бенуа А. Н. Мои воспоминания: В 2-х кн. — М.: Захаров, 2005. Кн. 1. — 912 с.
4. Бузинов В. М. Десять прогулок по Васильевскому. — СПб.: ИТД «ОСТРОВ», 2008. — 198, [1] с.
5. Двадцатипятилетие С.-Петербургской частной женской гимназии Е. М. Гедда (1881–1906). Спб.: «Электропечатня» Я. Кровицкого. 1906. — 25 с.
6. Памятная книжка Тенишевского училища в С.-Петербурге. Спб., 1905.
7. Розанов В. В. Юбилей образцовой школы. Новое время. 1910. 16 сентября. // Статьи и заметки о школе Левицкой (приложение к проспекту 1911 года). — Спб., 1912. — 96 с.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
9. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 270 с.
10. Тростенцова Л. А. Владимир Яковлевич Стоюнин (К 170-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 1996. № 6.
11. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
12. Хаеш А. И. Гимназия Эйзенбета. //Еврейская школа, 1993, № 2.
13. Цимбал И. Тени «Тенишевского»// Капитан-ревю. 1995. № 1.
14. Шевелев А. Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений: Монография / А.Н. Шевелев. СПб.: СПбАППО, 2008. — 127 с.
15. Школа Левицкой (1900–1911). Проспект. Спб., 1911. — 71 с., 2 л. ил.
16. «Штучное» образование // Персона гранта. Директор школы. 2009. № 10.
17. Шубинский В. Зодчий. Жизнь Николая Гумилева. — М.: CORPUS, 2014. — 180 с.
18. Эмилия Павловна Шаффе и ея школа 1858-1908 гг. — Спб., Т-во Р. Голике и А. Вильборгъ. 1908. — [2], 168 с., 3 л. портр.

Педагогика

УДК 378:54

магистрантка Дидковская Наталья Леонидовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТОВ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены определения понятия «мониторинг» и его видов в образовательном процессе, данные разными авторами. Проведен анализ различных аспектов мониторинга учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: мониторинг, образовательный процесс, учебные достижения, учебная деятельность.

Annotation. The article deals with the definition of "monitoring" and types in the educational process, the data of different authors. The analysis of various aspects of monitoring student achievements.

Keywords: monitoring, educational process, educational achievements, educational activity.

Введение. Современные экономические и общественные отношения требуют поиска новых путей решения проблемы объективного оценивания качества образования, предоставление теоретического обоснования показателям, критериям качества и методам, которые при этом применяются. Цель современного образования, как показано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [6], является формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков для решения учащимися актуальных научных и общественных проблем, для приобретения и выстраивания собственного мира ценностей. Именно это повлекло крайней необходимости развития и совершенствования системы оценки качества образования и создание национальной системы мониторинга качества общего среднего образования.

Изложение основного материала статьи. В условиях обновления образования актуальными становятся проблемы педагогической диагностики. Невозможно достичь высокого уровня учебных достижений учеников без соответствующего контроля за ходом учебного процесса. Проблемы оценивания учебных достижений учащихся и оценки эффективности обучения связаны между собой. Например, до сих пор остаются разногласия в определении самого понятия «мониторинг».

Ограниченность знаний об объекте управления – образовательном процессе – и о каждом из его субъектов не позволяет педагогам определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения результативности образования. Это, в какой-то степени, обусловлено отсутствием методологических и прикладных разработок, в которых предлагались бы научно обоснованные принципы диагностики и контроля учебных достижений. Поэтому исследование различных аспектов мониторинга, который способен решить вышеуказанные проблемы, должны приобрести более широкий характер.

development, professional standard, labor functions, labor actions, additional professional education.

Введение. Успешность происходящих в российской школе процессов обновления и, как следствие, повышения уровня ее конкурентоспособности находится в прямой зависимости от профессионального уровня подготовки педагога, его возможности качественно выполнять свои трудовые функции. Это позволяет не только поддерживать достигнутый уровень образовательной организации, но и осуществить переход к новому качеству образования, являющегося основой прогресса обучающихся и условием их успешной социализации.

Профессиональная подготовка педагогов, реализующих программы основного и среднего общего образования, независимо от специализации, требует формирования определенного ряда трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, утвержденный в 2013 году приказом № 544н Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. В стандарте определена основная цель профессиональной деятельности педагога: оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение).

Профессиональный стандарт независимо от специализации деятельности педагогов к трудовым функциям относит:

- Общепедагогическая функция. Обучение;
- Воспитательная деятельность;
- Развивающая деятельность;
- Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования.

Сегодня, на этапе обновления целей российской школы формируются новые требования к качеству работы педагога, к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. Введение профессионального стандарта педагога мы будем рассматривать как инструмент, направленный на повышение качества отечественного образования, способствующий его выходу на международный уровень, в связи с чем появилась необходимость наполнения деятельности педагога, реализующего требования профессионального стандарта, новыми профессиональными компетенциями, а именно:

- Работа с одаренными учащимися;
- Работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- Преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- Работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- Работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Обладают ли педагоги, работающие в образовательных организациях новыми профессиональными компетенциями? Формировались ли они в процессе обучения в вузе или на курсах повышения квалификации? Нельзя требовать то педагога проявления тех профессиональных компетенций,

Содержательный подход// Нью-Йорк, США, 2007, с. 37

15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.

Педагогика

УДК: 371.14

кандидат педагогических наук Яковенко Татьяна Владимировна
Институт развития образования Республики Татарстан
Институт фундаментальной медицины и биологии
Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);
кандидат биологических наук Мавлюдова Ляйля Усмановна
Институт фундаментальной медицины и биологии
Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);
кандидат педагогических наук, Волкова Ольга Валерьевна
Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и переподготовки работников образования
Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань)

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы готовности педагогов к реализации требований Профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" утвержденного Приказом Минтруда России №544н от 18 октября 2013 года. В статье раскрывается понятие профессиональной компетентности педагога. Особе место уделено результатам самооценки готовности педагогов к реализации требований Профессионального стандарта, выделены «дефициты» компетенций. Рассмотрены условия, необходимы для обеспечения повышения качества профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность педагога, непрерывное профессиональное развитие, профессиональный стандарт, трудовые функции, трудовые действия, дополнительное профессиональное образование.

Annotation. The article considers the questions of readiness of teachers to implement the requirements of the Professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" approved by the order of Ministry of Labor of Russia No. 544 dated from 18 October 2013.The article discloses the concept of professional competence of the teacher. Special place is given to the results of self-assessment of readiness of teachers to the implementation of requirements of Professional standards, accentuated "deficiencies" of competences. Also considered conditions which are necessary for ensuring improvement of quality of professional pedagogical education.

Keywords: Professional competence of the teacher, continuous professional

Слово «мониторинг» происходит от лат. "Монитор" - тот, что предупреждает, следит, напоминает (англ. monitoring – постоянный контроль, от лат. monitor –контролирующий).. Оксфордский словарь определяет мониторинг как тщательное наблюдение, контроль за работой. Человечество давно "примеряло" мониторинг на себя. Его апробировали в разных сферах и направлениях, и вот, наконец, он захватил и педагогов [13].

Это толкование имеет три важных момента: а) информация, полученная в ходе мониторинга, должна полностью отражать состояние функционирования учреждений общего среднего образования, что позволит решать непредвиденные задачи и развивать технологии управления; б) информация должна подчиняться целям управления системой, повышению качества и эффективности ее функционирования, реализуя, таким образом, обратную связь в процессе управления; в) сложность системы мониторинга связана с большим количеством ее элементов, открытостью, социальным нечетким характером их взаимодействия, который трудно формализовать.

3) за процессом - это циклический процесс сравнения, сопоставления, оценки существующего состояния объекта с запланированным и принятия на этой основе управленческих решений по текущему корректировки; по сути - это информационная система (сбора, обработки, хранения и использования информации о состоянии управляемого объекта), которая постоянно пополняется и указывает на непрерывность отслеживания; по технологичности - это технология измерения существующего состояния объекта; 4) это информационная система, которая постоянно пополняется благодаря непрерывности отслеживания определенного объекта управления по выделенным параметрам и критериям их отслеживание, включающий обязанностей текущий контроль, оценку, коррекцию состояния объекта, с целью принятия оперативного управленческого решения по прогнозированию направлений дальнейшего развития управляемого объекта с учетом рефлексивного отношения к этому всех участников образовательного процесса.

Так, Э. Ф. Зеер считает, что мониторинг - это информационная система (сбора, обработки, хранения и использования информации о состоянии управляемого объекта), которая постоянно пополняется и указывает на непрерывность отслеживания. С его точки зрения, такие общенаучные педагогические и психологические понятия, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», близки к мониторингу [8].

Психолого-педагогический словарь [11] определяет мониторинг как «контроль с периодическим слежением за объектом мониторинга и обязательной обратной связью».

В.И. Андреев дает узкое определение мониторинга учебного процесса, который, по мнению автора, представляет собой «системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая её цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» [1].

По Т.А. Стефановской мониторингом является: «Диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса: отслеживание его хода, результатов, перспектив развития»[15].То есть, Т.А. Стефановская расширяет

само понятие мониторинга образовательного процесса, включает в это определение и его функции оценки и прогнозирования в состав мониторинга, выходя за рамки процедур, связанных с информационным обеспечением управления образовательной системой.

Очень подробно исследовал мониторинг учебного процесса А.Н. Майоров, который сформулировал общее определение понятия «мониторинг», исследовал историю становления образовательного мониторинга, дал подробную классификацию видов мониторинга, определил функции мониторинга учебного процесса, показал ключевые требования к информации обратной связи, выполнил обзор различных таксономий, лежащих в основе построения систем мониторинга. По А.Н. Майорову «Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [12].

Педагогический мониторинг – разновидность образовательного мониторинга – форма организации, сбора и распространения информации о деятельности педагогической системы, которая обеспечивает непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирования ее развития.

Педагогический мониторинг, используя данные медицинских, психологических, социологических исследований, определяет, насколько рациональными являются педагогические средства воздействия, как дидактические средства адекватны провозглашенным целям и задачам выявления индивидуальных особенностей учащихся, специфике среды их жизнедеятельности [13].

Исследование различных аспектов мониторинга учебных достижений начато в педагогической науке в 90-х годах прошлого века (А.А. Андреев, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.) [1-3, 12,17]. Теоретические аспекты и практика применения педагогического мониторинга исследовались в работах .Ш.Матрос, Д.М. Полев, А.С.Белкина, Г.С. Ковалёвой, Н.В.Вербицкой, И.И. Логвинова, И.И. Кулибабы, Д. Уилс и др. [3, 11-13].

Целью мониторинга учебного процесса по Н.В.Вербицкой и В. Ю. Бодрякову [4] является результативность учебного процесса. По «контрольным срезам» в продолжении четверти на основании оценок определяется результативность процесса. Акцент на использовании новых информационных технологий для управления учебной деятельностью учащихся ставят Д.Ш.Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова [10].

Так, в трудах А.С.Белкина и соавторов [3] представлены виды мониторинга учебных достижений учащихся и базисные его принципы. В то же время Л.А. Башарина [2] В.И. Андреев [1] и предлагают совершенно другие принципы педагогического мониторинга, которые основаны на системе виртуализации знаний, умений и навыков учащихся, с целью формирования индивидуальной или коллективной рейтинговой оценки знаний за определенный период учебного времени.

Проанализировав существующие варианты построения системы образовательного мониторинга Д. Уилмс [16] пришёл к выводу, что точная оценка эффективности учебного процесса возможна лишь при всестороннем учете социальных, культурных и экономических факторов.

позиций ученых позволяют нам представить понятие личностного тезауруса на уровне ключевых слов:

Личностный тезаурус	Система
	Совокупность
	Накопитель
	Запас
	Коллекция
	Основа

Выводы. Актуальность проблемы нам видится в развитии и увеличении личностного тезауруса как необходимого условия саморазвития учащихся, развития их интеллекта, посредством увеличения лексического запаса и формирование словаря учащихся.

Литература:

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н.Щукин. 2009.
2. Воробьев Г.Г. Кибернетика стучится в школу. – М.: «Молодая гвардия», 1986. – 206 с.
3. Вейдт В.П. Становление понятия «тезаурус» в российской педагогической науке- НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2014 Выпуск 2 (8). СПб АППО, 2014-18 – 23 с.
4. Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения. Л.: ЛГУ, 1970. 177 с.
5. Т.Б. Гребенюк. К вопросу о формировании профессионального тезауруса будущего специалиста / История педагогики и образования. // Научный журнал «Известия БГАРФ». – 2012. - №21, с. 76-82
6. Маркарова Т.С. Теоретические основания создания тезауруса по педагогике как репрезентатора отраслевой терминосистемы и как метаязыка образовательной информации. Справка Для обсуждения на заседании Президиума РАО 23.01.2013 г. - 4-5 с.
7. Шилова О.Н. Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2001. 42 с.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Психологический толковый словарь. URL:http://magazine.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?term=175
10. Никитина А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов: дис. … доктора пед. наук / Рос. гос. ун-т. Калининград, 2006. 336 с.
11. Крылова О.Н. Знаниевая традиция современного содержания школьного образования: новые дидактические смыслы // Человек и образование, 2012 - №1, с. 28-31
12. Рауд З, Водовозов В, Лехтла Т. Образовательный тезаурус для информационного обучения // Таллин, Эстония, 2009, 6 с.
13. Юдит А. Скотт. Построение словаря // Нью-Йорк, США, 2004, 21 с.
14. Рофштейн А., Рофштейн Е., Лаубер Г. Письмо как процесс обучения.

Несомненно, что эволюция этого понятия будет продолжаться.

Понятие личностный тезаурус является «составным» термином. Прилагательное “личностный” подводит нас к идее личностных конструкторов.

Существительное “тезаурус” отсылает нас к “словарю или своду данных”, полностью охватывающий термины, понятия какой-нибудь специальной сферы [15].

Взаимопрникновение частей этого составного термина друг в друга представляет несомненный интерес для исследования.

Проблема личностного тезауруса действительно является предметом исследования многих научных областей, каждая из которых рассматривает ее со своей точки зрения. Приведем анализ трактовки понятия «личностный тезаурус» с точки зрения различных авторов в табличном виде (таблица №1).

Таблица 1

№	Фамилия, Имя, Отчество	Научная область	Трактовка по ключевым словам
1	М.А.Холодная	Психология	Запечатленная и хранимая в памяти человека **запись** понятий, оценок, норм и схем действий.
3	Психологический толковый словарь.	Психология	**Система** личностных конструкторов.
4	О.Н. Крылова	Педагогика	**Совокупность** определенного вида знаний.
5	А.А. Никитина	Педагогика	**Накопитель** информации.
6	Т.Б. Гребенюк	Педагогика	**Запас** активно используемых знаний, умений, навыков и тому подобного, актуализирующегося под влиянием определенных условий.
7	Л.Т. Турбович	Педагогика	Запечатленный и хранимый в памяти индивидуума **запас** понятий, оценок и норм
8	Рауд З., Водовозов В., Лехтла Т.	Информатика	**Коллекция** известных понятий, которая касается некоторых определенных сфер человеческого интереса.
9	Юдит А. Скотт	Филология	**Основа** знаний человека

Сравнительный анализ подходов к содержанию (таблица 1) и анализ

Мониторинг в образовании рассматривается как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее компонентов. Это система информационного обеспечения управления, позволяет сделать выводы о состоянии объекта в любой момент и дать прогноз его развития.

Мониторинг состоит из четко определенного объекта управления, заданных параметров его развития, критериев оценки, технологии проведения текущего контроля, научно-методических материалов по направленности процесса на конечный результат.

Основным звеном в разработке мониторинга является создание модели объекта оценки - стандарта - модельного представления идеала объекта, в котором нормированы все требования к его целям, задачам, структуре, деятельности, продуктам этой деятельности и т. п.[6].

Основные задачи мониторинга:

• выявление учебных достижений учащихся, в том числе достижения базового уровня подготовки;

• выяснения причин различий знаний в различных категориях учащихся;

• выявление факторов, которые существенно влияют на состояние учебной подготовки;

• корректировки учебного процесса и его учебно-методического обеспечения на основе анализа результатов измерений и исследований;

• подготовка учебных заведений к широкому применению различных средств диагностики;

• внедрение современных технологий проведения итогового контроля в учебном заведении;

• подготовка учащихся и учителей к стандартизированным экзаменам, которые начинают внедряться в отечественной школе.

В зависимости от целей и задач исследования можно выделить следующие направления мониторинга:

- диагностический мониторинг, основной целью которого является определение уровня навыков учащихся в зависимости от их личности;
- статистический, который дает возможность одновременно снять показания по одному или нескольким направлениям деятельности образовательного учреждения, сравнить полученный результат с нормативом и определить отклонения от стандарта, провести анализ и принять управленческое решение;
- содержательный (личностно ориентированный мониторинг, содержанием которого является развитие качеств личности ребенка, то есть динамика личностного развития);
- сопроводительное педагогический мониторинг, который предусматривает контроль на текущее корректировки взаимодействия учителя и ученика в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса.

В проблеме мониторинга качества образования можно выделить семь ключевых системных подходов. Первый из них связан с толкованием мониторинга качества образования. Второй - со становлением и развитием мониторинговых исследований в национальной системе мониторинга качества образования. Третий - с ролью мониторинга качества образования на различных уровнях и этапах развития образовательной системы и общества. Четвертый - с формами, технологиями и особенностями ресурсного

обеспечения (кадрового, методического, финансового и другого) мониторинговых исследований. Пятый - с качеством и конкурентоспособностью, сопоставимость и признанием в международном измерении. Шестой - с корректным отношением к составляющих мониторинга как научного явления: изучением, диагностикой и познанием. Изучение, прежде всего процесс отбора и получения любой информации с целью ее использования в определенных педагогически значимых целях [10].

На современном этапе модернизации образования мониторинг является тем средством, которое позволяет получить объективные данные о функционировании образовательной системы, на основе которых следует сделать правильные шаги в направлениях устранения недостаткови исправления ошибок, которые были допущенные во время внедрения инноваций. Вместе с тем, информация, полученная в процессе мониторингового исследования, дает возможность разработать стратегию дальнейшего развития образования.

Такие исследования отмечаются продолжительностью провода, позволяет объективно измерять качество образования, оценивать и глубже понять причины современных недостатков. Поэтому мониторинг качества образования должен быть достаточно динамичным, фиксируя анализ и оценки таких важных педагогических понятий, как: социальная мотивация, профессиональная направленность, влияние определенных факторов на формирование личности и т.д. [4, 19].

Для того чтобы получить объективные данные при исследовании, необходимо уделять больше внимания организации и внедрению мониторинга, учитывать на всех этапах его подготовки, в частности, определению объекта и предмета исследования; постановке задания; формированию гипотезы; сбора информации, планированию, систематизации; получению обобщению и обработке данных; формированию научных прогнозирований и соответствующих объяснений. Соответствующая организация предусматривает необходимость получение регулярной информации о внедрение педагогического исследования; выявление изменений (положительных или отрицательных) при внедрении педагогического исследования; определение факторов, влияющих на качество образования, и соответствующая их коррекция, заблаговременное предупреждения нежелательных результатов [1].

Итак, мониторинг реализуется с помощью комплекса методов и четко разработанных процедур. Система мониторинга дает возможность в комплексе определить воздействие всех изменений, которые происходят в учебном процессе. Так как мониторинг является определенной системой функционирования, его организация связана с определением и выбором идеального сочетания разнообразных форм, видов, способов анализа и диагностики и исследует специфику конкретной педагогической ситуации.

Выводы. В ходе исследования установлено, что в определении понятия «мониторинг», предмета мониторинга отсутствует единство мнений. В некоторых определениях мониторинг отождествляется с диагностикой, отсутствует конкретизация понятия и предмета мониторинга.

Наиболее полно исследование мониторинга представлено А.М. Майоровым, который показал, что применение разработанной нами системы мониторинга приводит к статистически достоверному повышению

действиям, что, в свою очередь, предстает как "сгусток" информации (выделенный вектор) специального целевого назначения.

Данные определения, на наш взгляд, можно отнести и к личностному тезаурусу, который по мнению Т.Б. Гребенюк [5, с. 78], подвергается наиболее интенсивным изменениям в процессе обучения.

Автор [10] обращает внимание, что на формирование тезауруса личности влияет множество факторов, как внешних, так и внутренних. Внешние факторы не зависят от студента и являются объективными. Внутренние, субъективные факторы рассматриваются как совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, свойств и особенностей личности, индивидуального сознания и мировоззрения студентов.

О.Н. Крылова, рассматривая знаниевую традицию в содержании образования [11, с. 29], как ценностное представление общества об образованном человеке, отмечает, что последняя представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знаний, образующую индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ему осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их.

Исследования современного зарубежного образования в области тезаурусного подхода доказывают тот факт, что проблема "личностного тезауруса" актуальна и представляет значительный интерес для педагогической теории и практики. Понятие «личностный тезаурус» в зарубежной педагогической науке обретает конкретные формулировки.

Эстонские педагоги Рауд З., Водовозов В., Лехтла Т. в своей работе [12] называют "тезаурусом" перечень основных знаний со структурированными, контролируемыми соотношениями понятий в прикладной области.

Из-за того, что степень осмысления тезауруса отдельной личностью зависит от "личного" знания понятий, используемых в определении (ведь наличие неизвестных компонентов препятствует прогрессу в обучении), на первый план выходит понятие "личностного тезауруса". Уровень знаний учащихся, развитие их интеллекта и их познавательные способности могут быть оценены по "личностному тезаурусу".

По мнению авторов [12] в большинстве случаев "личностный тезаурус" это коллекция известных понятий, которая касается некоторых определенных сфер человеческого интереса.

По мнению Юдит А. Скотт [13], личностный тезаурус учеников различается в зависимости от происхождения, семьи, уровня образования родителей, принадлежности к тому или иному социальному классу. Природа общения между взрослым и ребенком также оказывает влияние на раннюю грамотность, язык и развитие словарного запаса.

Иными словами, личностный тезаурус формируется в процессе деятельности учащихся. Личностный тезаурус – это основа знаний человека, а обучение – процесс увеличения тезауруса.

Исследователи [14] заметили, что понятия определяют знание. По мере расширения понятийного (словарного) запаса, учащиеся больше начинают разбираться в какой-то проблеме. Почти все школьные тестирования включают проверку понятий. И учащиеся с хорошим понятийным (словарным) запасом имеют преимущество. Между тем, понятие «личностный тезаурус» в педагогической науке только начало обретать конкретные формулировки.

конструирование рабочего определения "тезаурус" и производного от него – учебного ("физкультурного») тезауруса. Ею было проанализировано более сорока различных источников литературы, в которых встречается данное понятие. В результате были выделены три смысловые группы определений.

В первую смысловую группу, условно называемую "словарной", вошли в качестве главных единиц-признаков следующие. Тезаурус это:

- система (специальным образом организованная система слов и выражений);
- связи (организация тезауруса предполагает наличие семантических связей - прямых и обратных между его смысловыми элементами);
- одноязычный словарь. В этой смысловой группе тезаурус рассматривается как тип построения одноязычного словаря.

Во второй смысловой группе - "информационно-поисковой" - выделены следующие основные единицы-признаки. Тезаурус это:

- система;
- связи между лексическими единицами дескрипторного (информационно-поискового) языка;
- система связей между элементами информационно-поискового и естественного языка;
- компонент информационно-педагогической среды или программного обеспечения вообще;
- одноязычный словарь.

В этой смысловой группе тезаурус представляет собой основу функционирования информационно-педагогической среды, информационно-поисковый язык.

В третьей группе определений - "знаниевой" - основные единицы-признаки представлены следующим образом. Тезаурус это:

- сложная система понятий, знаний;
- связи между понятиями какой-либо области знаний;
- связи между различными областями знаний;
- компонент представления человека;
- система;
- не обязательно одноязычный словарь.

В этой группе тезаурус рассматривается как система представлений, знаний человека об окружающем мире или отдельных его областях.

А.А.Никитина [10] говорит о том, что тезаурус представляется, во-первых, как сложная знаниево-информационная система, которая обладает выраженным дуализмом. С одной стороны, процесс его становления и развертывания можно считать некоей логической последовательностью, с другой - процесс его актуализации и использования осуществляется не линейно, а в виде гипертекста, что открывает широкие возможности синтеза разноплановой информации и как следствие появления нового знания. Во-вторых, автор называет тезаурус одним из основных компонентов способа жизнедеятельности и саморазвития любого человека, присутствующий во всех сферах его жизни и деятельности. В-третьих, она отмечает, что тезаурус представляет особого рода накопитель информации, где происходит ее переживание, ценностное переосмысление, а также информационная и семиотическая подготовка человека к последующим целеустремленным

результативности математического и естественнонаучного образования учащихся.

Литература:

1. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И.Андреев //Известия Российской Академии Наук, № 1. – 2001. – С. 37.
2. Башарина Л.А. Мониторинг учебного процесса в средней школе / Л.А. Башарина // Завуч, 2001. № 5.– С. 42-50.
3. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Силина С.Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса – Выпуск 3. – Шадринск: Издательство Шадринского пединститута, 1998 – 47с.
4. Вербицкая Н.В. Мониторинг результативности учебного процесса/ Н.В.Вербицкая, В.Ю. Бодряков // Директор школы, 1997, № 1. – С. 33-37.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. /Выготский Л.С. // 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
6. Дичковская И.М. Основы педагогической инноватики: Учебное пособие. - Ровно: РДТУ, 2001. - 233 с.
7. Закон РФ об образовании. – М.: Книга-сервис. – 46с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер // – М.: Академический проект; Фонд Мир, 2005. – 336 с.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. 2002, № 6. – С.11-40.
10. Конкретные будущие цели образовательных систем. Отчет Европейской комиссии 31 января 2001 р. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http: /7europa.en.int.
11. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. /А.Н. Майоров//Спб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344с.
12. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / М Д.Ш.атрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова// Издание 2-е, исправленное и дополненное – М.: Педагогическое общество России, 2001. –128с.
13. Патрикеева А. Мониторинг в системе управления учебным заведением // Управление образованием. Мониторинг в образовании. - 2007. - №1. - С.10-13.
14. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 257с.
15. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская // М.: Совершенство, 1998. – С. 18 (356 с.)
16. Уилмс Д. Результаты образования, модели и типы оценки / Д. Уилмс // Директор школы, 1995, № 6. – С. 31-34.
17. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е.Шишов, В.А.Кальней // М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Красоткина Ирина Николаевна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Щерба Ирина Ивановна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент ШкитырьОксанаНиколаевна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат экономических наук, доцент Шадоба Елена Михайловна
Филиал Московского психолого-социального
университета в г. Брянске (г. Брянск)

ПОДГОТОВКА КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена подготовке креативных специалистов в вузах. В качестве ключевой концепции реструктуризации профессионального образования рассматривается концепция опережающего образования, которая позволяет придать ему новые свойства и качества – мобильность, адаптивность, преемственность, непрерывность, инновационность, креативность.

В соответствии с концепцией опережающего образования вводится понятие курсов опережающего развития студентов (КОР), которые ориентированы на формирование полноценной готовности будущих специалистов к реализации в выбранной профессии.

Авторы подчеркивают роль дополнительного профессионального образования как важнейшей структуры для реализации концепции опережающего профессионального образования и дополнительного стимулятора изменения управленческой и образовательной политики вузов в сторону четко наметившихся преобразований.

Ключевые слова: образование, креативный специалист, опережающее профессиональное образование, опережающие профессиональные модели, курсы опережающего развития.

Annotation. The article is devoted to the training of creative professionals in universities. As a key concept of restructuring of vocational education examines the concept of advanced education, which allows us to give it new properties and qualities – portability, adaptability, continuity, continuity, innovativeness, creativity.

In accordance with the concept of advanced education introduces the concept of advanced courses student development (COR), which is focused on the development of readiness of future professionals to implement in their chosen profession.

The authors emphasize the role of additional professional education as an important structure for the implementation of the concept of advancing professional education and stimulator of change management and educational policy of

открытую профессионально направленную систему информационных и педагогических понятий и связей между ними, являющуюся важной частью базиса содержания профессиональной подготовки и деятельности современного специалиста образования в условиях информатизации общества и активным компонентом его информационной культуры.

Несмотря на то, что понятия учебного, психологического тезауруса применяются в среде большинства теоретиков, они мало распространены на практике, так же как и понятие **личностного тезауруса.**

Касательно психологического тезауруса практики [4] отмечают, что:

1. Психологический тезаурус первого порядка, который работает по схеме «запоминание-узнавание-воспроизведение» характеризует в полной мере репродуктивный стиль обучения.

2. Формирование психологического тезауруса высшего порядка позволяет учащимся не только воспроизвести определенный объем информации, но и творчески переосмыслить его, анализируя поступающую информацию и трансформируя ее (на основе собственного уже сформированного личностного тезауруса) в эталонный психологический тезаурус.

Но при этом практики не видят непосредственной связи межу формированием психологического тезауруса, обучающего в определенной предметной области и формированием личностного тезауруса.

Роль личностного тезауруса в педагогической практике представляется недооцененной.

Несмотря на то, что понятие “тезаурус» широко используется в науке с античных времен и может быть отнесено даже к категории архаичных, понятие “личностный тезаурус” является нововведением. Об этом можно судить хотя бы по тому, что поисковая система Google на запрос ”тезаурус” выдает примерно 477000 ссылок, а на запрос “личностный тезаурус ” менее 400.

М.А. Холодная называет [8] тезаурусом личности запечатленную и хранимую в памяти человека запись понятий, оценок, норм и схем действий.

По мнению Т.Б. Гребенюк [5, с.78], личностный тезаурус это операциональное понятие, которое имеет количественную оценку и представляет собой сложную многоуровневую систему понятий, вошедших в опыт человека, слов, вызывающих эти понятия из памяти человека, и связей между ними, характеризующаяся открытой, иерархичной и динамичной структуризацией и служащая как для хранения в памяти имеющихся знаний и опыта человека, так и для добывания новых. перечень основных знаний со структурированными, контролируемыми соотношениями понятий в прикладной области. Следовательно, личностный тезаурус - это набор элементов (фраз или слов) плюс множество отношений между этими предметами.

Психологический толковый словарь [9] дает следующие определение **тезауруса личности** - система личностных конструкторов, которой активно пользуется индивид для ориентировки в предметной и социальной среде и построения собственной линии поведения. Личностный конструктор - понятие, впервые предложенное в психологии личности Дж.Келли. Личностный конструктор - это субъективная категория (когнитивная единица, обобщение), которую субъект, как правило, вырабатывает самостоятельно в ходе процесса анализа собственного опыта и усвоения языковой культуры.

А.А. Никитина в своей работе [10] осуществила контент-аналитическое

образующий информационный потенциал.

Так как передаваемая информация представляет собой учебный материал, то процесс его отбора и структурирования рассматривается как построение учебного тезауруса. Его можно трактовать как множество дескрипторов (терминов, понятий, ключевых слов и т. п.) и множество логических связей между ними [3, с. 18].

Т.Б. Гребенюк в своей работе [5, с. 76, 77] отмечает, что в результате научных исследований, проведенных В. И. Богословским, Н. В. Бордовской, В. А. Извозчиковым, А.А. Никитиной, Л. Ю. Монаховой, О. Н. Шиловой и другими учеными, в категориях диалектики выделены и обоснованы уровни представления понятия «тезаурус»:

1. категориальный уровень – картина мира, выраженная в понятиях и связях между ними - представляет **всеобщий тезаурус мира,** отражающий весь универсум наших знаний.
2. конкретно-научный уровень – синтаксически детерминированный, открытый информационный базис определенной научной отрасли, семантически структурированный в соответствии с имеющимися на данный момент специфическими для нее отношениями; например, **педагогический тезаурус**
3. уровень учебной дисциплины – логически замкнутое подмножество соответствующего **научного тезауруса**, предназначенного для усвоения его студентом с целью успешного ориентирования и функционирования в рассматриваемой предметной области- у**чебный тезаурус.**
4. личностный уровень – присвоение обучаемым - запаса активно используемых знаний, умений, навыков и тому подобного, актуализирующегося под влиянием определенных условий **личностный тезаурус**.

В образовательном контексте выделенные уровни представления тезауруса позволяют определить обучение как становление и развитие тезауруса специалиста - **профессионального тезауруса**. При этом под развитием понимается не столько увеличение/обогащение информации тезауруса за счет появления в нем новых знаний, сколько за счет усложнения и совершенствования его внутренней структуры, заключающейся в многообразии связей между имеющимися знаниями.

По мнению Т.С Маркаровой [6, с. 4-5] , педагогический тезаурус, как и любой иной отраслевой тезаурус, строится на основе пары "понятие - термин" и, соответственно, "система понятий - система терминов". С проблемой "система понятий - система терминов" связан вопрос о полной или частичной эквивалентности терминов. В настоящее время ведутся исследования по практике и теории создания педагогических словарей в рамках международной педагогической лексикографии. В новых информационно- коммуникативных условиях многоязычного глобального мира международная педагогическая информация рассматривается как трансдисциплинарная (на стыке педагогики, лингвистики и информатики) область знания, синтез различных наук и научных направлений, объединенных целями исследования общего объекта – терминологической системы мировой педагогической науки.

О. Н. Шиловой в работе [7] предложено как раз такое трансдисциплинарное понятие «**информационно-педагогический тезаурус»** специалиста образования на личностном уровне. Автор определяет его как

universities towards clearly outlined transformations.

Keywords: education, creative professional, advanced professional training, advanced professional models, courses of advanced development.

Введение. В эпоху информатизации креативно ориентированная мировая экономика обращает все большее внимание на человеческий капитал с его инновационной, интеллектуальной, компетентностной и творческой продуктивностью [11], [13], [14], [15], [16].

Система профессионального образования является частью нового социального пространства и должна готовить специалистов с революционным видением профессии, себя и окружающих[11], [14].

Предлагаемая статья является продолжением цикла работ авторов, посвященных освещению вопросов, связанных с решением проблемы подготовки специалистов для инновационной экономики информационного общества в условиях современного вуза [2], [3], [5], [6], [7], [12] и др. В работе рассматриваются возможности повышения эффективности подготовки креативных специалистов вузе на основе внедрения системы опережающего образования.

Опережающее образование, которое основывается на реализации принципа саморазвития личности, предусматривает формированние у будущего профессионала не только знаний и умений, но и необходимых качеств, позволяющих осваивать новое содержание, технологии, подходы, методы, предметные сферы и специальности, что соответствует вызовам новой информационной цивилизации [1].

Следование концепции опережающего образования выдвигает необходимость соответствия содержания и характера профессионального образования требованиям возникающих и намечающихся в тенденции создания технических изобретений и технологий, опережающего соответствия количества подготовленных высококвалифицированных специалистов возникающему спросу на них, важностью получения более качественных профессиональных знаний, умений, компетенций работников [7].

Формулировка цели статьи. Целью работы является рассмотрение вопросов реализации концепции опережающего образования при подготовке креативных специалистов в современном вузе. Базовым материалом исследования стали монографические и публицистические работы ведущих специалистов по проблеме опережающего профессионального образования. В качестве методов исследования использовались методы анализа, обобщения, индуктивно-дедуктивный метод, системный подход к изучаемой проблематике.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное образование, направленное на подготовку креативных специалистов, должна пройти необходимую трансформацию по ряду направлений: переход на платформу непрерывности и преемственности, приобретение характера опережающего развития и перспективного видения, предоставление возможностей открытости и доступности образования вне территориальных и иных различий, реализацию концепции личностно-ориентированного обучения, внедрению практико-ориентированного и креативного образования [2], [7].

Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1

сентября 2013 года юридически закрепил переход к непрерывному образованию, основными признаками которого являются полная индивидуализация, равенство провайдеров образовательных услуг, усиление конкурентной борьбы на данном рынке, равенство видов, форм и технологий получения образования.

В системе подготовки креативных специалистов важное место должна занимать концепция опережающего образования (А.Д. Урсул, А.Д. Ващекин, К.Х. Делокаров и др.) – «модель образования для устойчивого развития», управляемая опережающая система, которая «предвидела бы и удовлетворяла потребности не прошлого, а будущего общества» [10, с. 52].

А.Д.Урсул выделил 10 принципов опережающего обучения – принцип футуризации образования, глобализации, гуманизации, экологизации, унификации аксиологического содержания образования, декоммерциализации образования, институциональной гетерономии образования, непрерывности, доступности (открытости) образования, информатизации образования [8].

Д.В. Полянский отмечает, что суть концепции опережающего образования основана на возможности его использования в тесной интегративной связи с наукой как информационного механизма опережающего отражения для социальной системы. Такое образование, опираясь на данные прогнозирования и стратегического планирования, через конкретные образовательные воздействия будет актуализировать наиболее востребованные обществом знания, ценности, паттерны поведения, направляя социальную систему по гуманистическому пути развития, предупреждая социальные и социоприродные катастрофы и катаклизмы [9].

Проблеме опережающего профессионального образования посвящены работы Г.Н. Жукова, Е.А. Пахомовой, П.М. Новикова, В.М. Зуева и др.

П.М. Новиков, В.М. Зуев определяют опережающее профессиональное образование как системообразующее свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания и процесса передачи знаний, направленных на развитии у человека природной предрасположенности к их получению [8].

Г.Н. Жуков, Е.А. Пахомова дают иное определение опережающего профессионального образования, рассматривая его в качестве системообразующего свойства профессионального образования, проявляющегося во взаимодействии всех компонентов педагогической системы, построенных на основе инновационных процессов и направленных на профессиональное развитие будущего специалиста, формирование его готовности к профессиональной деятельности в условиях модернизации экономики [4].

Г.В. Абрамян использует понятие непрерывного опережающего образования, рассмотрение которого с позиций отношения к личности формирует три основных модели образовательной траектории – совершенствование профессиональной квалификации в рамках имеющегося образовательного уровня, освоение новых ступеней и уровней образования в рамках имеющейся специальности, смена профиля и направления профессионального воспитания [1].

Г.В. Абрамян подчеркивает, что фактор опережения является механизмом управления непрерывностью образования, формирует определенную сеть образовательных учреждений, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии,

данное понятие с разных точек зрения, все они понимают под тезаурусом некую систему понятий и связей между ними.

В.П.Вейдт [3, с. 18] акцентирует наше внимание, что первым тезаурусом в современном смысле слова стал английский словарь – одноязычный тезаурус П. Роже (Roget's thesaurus of English words and phrases- «Тезаурусе английских слов и выражений»(1805-1858), где автор разделил все слова английского языка по восьми классам: 1) абстрактные отношения; 2) пространство; 3) физика; 4) материя; 5) ощущения; 6) интеллект; 7) желание; 8) эмоции. Отличительная особенность данного словаря заключается в том, что он расположен и организован таким образом, что вышеупомянутые восемь классов разделены в свою очередь на 24 подкласса, каждый из которых представляет собой объединение более мелких семантических групп (1000 тем).

Хотя, первоначально понятие «тезаурус» использовалось только в лингвистике (тезаурус П. Роже), автор считает, что на данный момент оно стало понятием общенаучным и безусловно представляет значительный интерес для педагогической теории и практики.

Формулировка цели статьи и задач. Данная статья продолжает исследования понятия "тезаурус" как одной из категорий педагогической науки. Задачей настоящей статьи является теоретическое осмысление явления "личностный тезаурус" в контексте решения базовых задач образования.

Изложение основного материала статьи. В.П.Вейдт [3, с. 18] отмечает, что возможно выделить и обособить два этапа становления понятия «тезаурус» в педагогике:

- Первый этап (до 1990-х гг.) ознаменован тем, что рассматриваемый термин, во-первых, вошел в научный лексикон (сначала как словарь-энциклопедия, позже как лексикон индивида). Во-вторых, ученые приходят к выводу, что тезаурус – это не просто система понятий, хранящихся в памяти человека, тезаурус отражает глубину знания. Таким образом, пришло понимание того, что обмен тезаурусами между преподавателем и учащимся/студентом/слушателем повышения квалификации подразумевает под собой обучение.
- Второй этап (после 1990-х гг. по настоящее время) характеризуется интересом к данному понятию со стороны педагогов-теоретиков, кроме того, термин становится часто употребляемым в научных публицистических изданиях.

На первом этапе в педагогической науке термин «тезаурус» стал использоваться с появлением информационно-семантической модели обучения, предложенной Л.Т. Турбовичем (в 1970 году вышло пособие с соответствующим названием «Информационно-семантическая модель обучения»). Согласно этой модели [4, с. 68] заместителем сознания индивидуума является понятийно-психологический тезаурус, т.е. «запечатленный и хранимый в памяти индивидуума запас понятий, оценок и норм». Использование тезаурусов в педагогике основано на аналогии между учебным процессом и совокупностью семантических процессов в некоторой языковой среде, которая первоначально формируется у преподавателя, затем трансформируется в тезаурус, в форме которого может быть передана обучающимся. Следовательно, образование, обучение и воспитание опираются, в первую очередь, на понятийный психологический тезаурус,

обращения: 25.2.2016).

5. Приказ N 1047 Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 года «Об утверждении порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // URL: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-05092013-no-1047 (дата обращения: 25.2.2016).

6. Приказ Минобрнауки РФ от 8 декабря 2014 г. N 1559 // URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения: 25.2.2016).

7. СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" (с изменениями на 24 ноября 2015 года) URL: http://docs.cntd.ru/document/902256369.(дата обращения: 25.2.2016).

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. // URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 25.2.2016).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения: 25.2.2016).

Педагогика

УДК: 37.011:001.4

заместитель директора Юшкевич Елена Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Школа №371 (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ «ЛИЧНОСТНЫЙ ТЕЗАУРУС»

Аннотация. В статье рассматривается основные характеристики явления «личностный тезаурус», которое сложилось на основе анализа научных работ, посвящённых исследованию такого понятия как «тезаурус. Дан анализ явления «личностный тезаурус» с позиции педагогической науки и практики.

Ключевые слова: личностный тезаурус, тезаурус, понятие, словарный запас, система, словарь.

Annotation. The article examines the main characteristics of the phenomenon of "personal thesaurus" , which has developed on the basis of analysis of scientific papers devoted to the study of such concepts as " thesaurus. The analysis of the phenomenon of "personal thesaurus " from the position of science teaching and practice is given.

Keywords: personal thesaurus, thesaurus, concept, vocabulary, system, dictionary

Введение. Слово «тезаурус» (thēsaurós) имеет греческие корни и трактуется как запас, сокровище [1]. Г. Воробьев [2, с. 156] предлагает представить тезаурус как «мир»: мир подростка, мир учителя, мир науки, мир искусства. Это все тезаурусы. Несмотря на то, что ученые рассматривают

с обязательной преемственностью образовательных программ. Автор отмечает важность следования таким принципам организации опережающего образования как многоуровневость, дополнительность и мобильность.

Опережающее развитие вузов – это, в целом, «целесообразное сопряжение их функционирования с рыночным механизмом, использование его положительных моментов, стимулирующих активизацию всех сторон деятельности учебных заведений» [4, с. 64].

Подготовка креативного специалиста предполагает реализацию обучения «на будущее», с приращением не только компетенций актуального профессионального развития будущих специалистов, но и дополнительных, «ожидаемых» компетенций, которыми они должен обладать, как минимум, по окончании учебного заведения и на этапе начальной включенности в профессиональную деятельность. Данный подход снимает проблему «устаревания» получаемых в вузе профессиональных знаний и компетенций, делает учебное заведение более адаптивным к актуальным и перспективным потребностям рынка труда, требованиям работодателей [2], [5], [6].

Поэтому мы считаем необходимым разработку профессиональных моделей специалистов разных профилей подготовки, построение «опережающих» профессиональных моделей с набором дополнительных компетенций, прогнозируемых и потенциально ожидаемых в каждой профессии. В соответствии с концепцией опережающего обучения следует активно внедрять курсы опережающего развития студентов (КОР), которые ориентированы на достраивание в актуальную модель профессиональной подготовки компетенций«профессионального будущего», позволяя, тем самым, повышать конкурентоспособность будущих специалистов, формировать готовность к реализации выбранного профессионального профиля.

КОРы должны отличаться высокой вариативностью под индивидуальный запрос каждого студента с учетом имеющихся у него образовательных потребностей и мотивов, видения линии профессионального обучения, индивидуально-психологических особенностей, степени обученности, общей и профессиональной компетентности, уровня владения навыками самоменеджмента, временными рамками и финансовыми возможностями и т.д.

Учет на «входе» образовательного процесса всех этих параметров дает возможность многовариативной многоуровневой организации профессионально и компетентностно разноплановых курсов опережающего развития, имеющих, например, возможности «экспресс-обучения» курсов «за час», «день», «неделю» или курсов «длительной подготовки» по традиционным семестрам и годам. Причем, данные курсы, подобно «пазлам»-модулям, могут быстро переформировываться, переструктурироваться, достраиваться в зависимости от изменяющейся потребности индивида при обязательном сопровождающем консультировании специалистов и преподавателей, отвечающих за целостность и эффективность протекания подготовки обучающихся как креативных и конкурентоспособных специалистов.

КОРы должны обладать свойством конструктивности для дальнейшего личностного, профессионального и творческого роста обучающихся, иметь проектный характер, предоставляя возможность решения ряда образовательных и профессиональных ситуаций, задач и проблем с позиции

четкой целепостановки, формирования планов и программ, определения ресурсныхсоставляющих, ожидаемых эффектов и результатов.

Внедрение курсов опережающего развития меняет функциональность и ролевой набор преподавателей, которые должны уметь подготовить необходимый образовательный материал для цифрового, дистанционного изложения, быть готовыми в условиях сплошной автоматизации проявлять высокую информационную и педагогическую культуру для работы в специальных образовательных платформах и средах, с общими и специализированными программными продуктами, сетевыми технологиями [7].

Преподаватель, ведущий курсы опережающего развития, должен сам выступать в роли систематизатора, аналитика, представляющего общую картину современного образования, множество включенных в нее моделей профессий, компетенций, их динамику и перспективность, уметь строить каждый курс в четкой преемственности с имеющимися моделями и профессиональными требованиями.

Важнейшая роль преподавателя – новатор, креативный специалист, способный к разработке новых образовательных проектов, программ, решений, проявлению оригинальности, авторства в содержательно-методическом и технологическом аспектах, умеющий принимать креативные решения в образовательно-воспитательном процессе [4].

В настоящее время в вузах в большей степени соответствует запросам опережающего обучения система дополнительного образования, которая предлагает наиболее востребованные и перспективные программы, курсы, тренинги, мастер-классы, семинары, деловые игры и т.д., «закрывающие» пробелы основного образования и ориентирующие студентов на значительный выбор образовательных услуг высокой образовательной и профессиональной рентабельности.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) в новых экономических условиях должно функционировать как «настоящее производство» с системой маркетинга и рекламы образовательных услуг, широким спектром предлагаемых учебных продуктов, совершенствующейся и обновляющейся технологией организации учебного процесса.

Система ДПО играет роль дополнительного стимулятора для изменения управленческой и образовательной политики вуза в сторону четко наметившихся стратегий преобразований, необходимости пересмотра направлений профессиональной подготовки, изменения качества организации образовательного процесса.

Активно внедряемые в систему ДПО курсы опережающего развития могут стать «эталонными» курсами и дисциплинами, особенно при переводе их в статус курсов профессионального образования, помогая выстраивать процесс обучения как инновационный, креативный, исследовательский, проектный, практико-ориентированный, продуктивный и результативный.

Выводы. Проведенное нами исследование позволяют сделать следующие выводы:

1. Современное общество формирует запрос на подготовку креативных специалистов, способных к глобальным преобразованиям и постоянному обновлению всех производственных и непроизводственных сфер общества.

2. Важнейшим социальным институтом, способным удовлетворить потребность в подготовке подобных специалистов является система

Созданная система научно-методического сопровождения по вопросам использования электронных форм учебников ориентирована на образовательные организации разного типа, органы управления образования, руководителей образовательных организаций, педагогов и библиотекарей [3].

Необходимо отметить, что на этапе внедрения ЭФУ особое внимание необходимо уделять вопросу организации квалификационной курсовой подготовки руководителей образовательных организаций, так как применение нового образовательного продукта предполагает знание соответствующего нормативно-правового обеспечения и разработку плана (дорожной карты) проекта внедрения ЭФУ в соответствии с имеющимися ресурсами (кадровыми, техническими).

Более востребованными становятся методики перехода от традиционных лекционных занятий к организации более динамичной, ориентированной на сотрудничество деятельности педагога и обучающихся, в т.ч. проектно-исследовательской, творческой и др.

Выводы. ЭФУ как единая точка пересечения всех компонентов информационно-образовательной среды школы становится единой точкой входа в образовательное пространство, где происходит совместно-деятельностное сотрудничество учителя и обучающихся.

Особую важность представляют вопросы информационной безопасности, а также соблюдение требований СанПиН по регламентации работы с техническими устройствами в учебном процессе, которые указывают на необходимость чередования во время урока различных видов деятельности, а с целью профилактики утомления обучающихся исключение использования на одном уроке более двух видов электронных средств обучения [7].

В ближайшем будущем, когда процесс использования личных устройств (планшетов, нетбуков, смартфонов) в образовании приобретет массовый характер, на первый план выйдут другие вопросы, связанные не только с организацией учебного процесса с использованием ЭФУ, но и с контролем времени, проведенным обучающимся за техническим устройством в школе и дома.

Литература:

1. Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция //«Человек и образование». – 2014. – № 3 (40). с. 13-20.

2. Башарули Н.В., Кудимова Н.В., Лескина И.Н. Электронная форма учебников как ресурс эффективного сотрудничества субъектов информационно-образовательной среды / Башарули Н.В., Кудимова Н.В., Лескина И.Н. // Человек и образование. – 2015. – №2 (43). С. 62-65.

3. Лескина И.Н., Шевцова Л.А. Формирование новых профессиональных компетенций педагога в условиях интеграции электронной формы учебников в образовательный процесс / И.Н. Лескина, Л.А. Шевцова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, г.Нижний Новгород, 11 ноября 2015г. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2015. – С. 431-434.

4. Письмо Министерства образования и науки РФ № НТ 136/08 от 2.02.2015г «О федеральном перечне учебников» // URL: http://fpu.edu.ru/dokumenty/Pismo-MON-N-HT-136-08-02-02-2015/ (дата

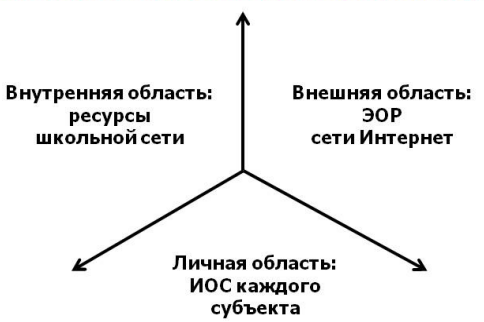


Рисунок 2. Информационно-образовательная среда новой модели отечественной школы в соответствии с антропологическим принципом образования

Ключевым механизмом полноценного внедрения в образовательный процесс электронных форм учебников является массовое и многовариантное по форме и содержанию повышение профессиональной квалификации педагогических и управленческих кадров сферы образования. Залогом успешного развития личности каждого школьника в соответствии с его индивидуальными потребностями и способностями является становление педагога-профессионала нового типа в соответствии с новым содержанием образования, психолого-педагогическими и образовательными знаниями, методикой, педагогическими и образовательными технологиями, обладающего новыми профессиональными компетенциями.

Письмом Министерства образования и науки РФ № НТ 136/08 от 2.02.2015 г. рекомендовано всем органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющим государственное управление в сфере образования, предусмотреть при реализации программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) включения модулей, направленных на обучение руководящих и педагогических работников образовательных организаций методам использования ЭФУ [4].

Организация и проведение курсов повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных организаций по вопросам, связанным с нормативно-правовыми, методическими, технологическими и другими аспектами внедрения и использования ЭФУ в образовательных организациях, является приоритетным направлением работы не только институтов развития образования и научно-образовательных частных учреждений, но и методических отделов ведущих российских издательств, непосредственных производителей образовательного контента, а также учебно-методических центров и служб агрегаторов платформ для работы с ЭФУ.

Нижегородский институт развития образования (ГБОУ ДПО НИРО) реализует научно-методическое сопровождение образовательных организаций по вопросам интеграции электронных форм учебников в информационно-образовательную среду. Важными направлениями данной работы являются разработка курсов, подготовка тьюторов и создание методических рекомендаций на основе требований законодательства Российской Федерации.

профессионального образования, находящаяся на стадии системной трансформации.

3. Отвечая креативным запросам общества, профессиональное образование должно включать лучшие идеи, подходы, концепции, интегративно создающие методологическое поле креативного образования.

4. Концепция опережающего образования должна стать одной из ключевых в реформировании профессионального образования и перевода его на креативную платформу.

5. Следование данной концепции формирует иное видение подготовки креативных специалистов в условиях вузовского образования, основанное на глобальности, непрерывности, преемственности, открытости, доступности, многоуровневости, многовариативности, дополнительности, мобильности, адаптивности, инновационности, ресурсной полноты.

Литература:

1. Абрамян Г.В. Опережающее образование педагога и проблемы его информатизации// ЧиО. – 2005. – №2. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obychnyyoperezhayuschee-obrazovanie-pedagoga-i-problemy-ego-informatizatsii (дата обращения: 01.02.2016).

2. Елисеева Е.В., Зятева Л.А., Красоткина И.Н., Щерба И.И. Креативная образовательная среда: необходимость, понятие, свойства // В мире научных открытий (Социально-гуманитарные науки). – _Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2015. – №7.7(67). – С. 2606-2615

3. Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Митюченко Л.С., Вейлер В.П. Глобальное будущее и изменения рынка труда: ориентиры современного образования// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб.статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып 50. – Ч.4. – С. 98-105

4. Жуков Г. Н., Пахомова Е. А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом – 2009. – №1 (1). – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-operezhayuschego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.02.2016).

5. Подготовка креативных специалистов как актуальное направление развития системы профессионального образования// В мире научных открытий (Социально-гуманитарные науки). – _Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2015. – -№9.2(69). –С. 525-532

6. Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Информатизация как приоритетное направление современного высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып 50. – Ч.4. – С. 9138-144

7. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Книга 16 / О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Елисеева Е.В. и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015, 318 с.

8. Новиков П.М., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие. – М.: РГАТиЗ. 2000, 266 с.

9. Прикот О.Г., Виноградов В.Н. Образовательные организации: предпосылки креативного управления // ЧиО.– 2013.–№4 (37).– URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-organizatsii-predposylki-kreativnogo-upravleniya (дата обращения: 01.02.2016).

10. Урсул А.Д. Модель опережающего образования: ноосферно-

экологический ракурс// Философия экологического образования. – Москва, 2001.
11. Arieti, S. Creativity: The magic synthesis. New York: Basic Books. – 1976. – 429 pp.
12. Eliseeva E.V., Zlobina S.N., Sherba I.I. Innovative and creative training of specialists in the modern university/ Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 8th International Academic Conference. April 29-30, 2015, St.Luis, Missouri, USA, pp 135-147
13. Florida R. Cities and the Creative Class. – Routledge, 2005.
14. Florida R. The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent. – HarperBusiness, HarperCollins, 2005
15. Florida R. Who's Your City?: How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life – Basic Books, 2008.
16. Gelade G.A.Creativity style, personality, and artistic endeavor // Genetic, Social, and General Psychology Monograph. – 2002. – №128. – P. 213–234.

Педагогика

УДК 377
ББК Ч47
преподаватель Ельчина Наталья Михайловна
ГПОУ «Читинский политехнический колледж» (г. Чита)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются экологические ценности и отношение к окружающей среде студенческой молодежи, на примере Читинского политехнического колледжа. В качестве метода исследования было выбрано письменное анкетирование. В статье представлен анализ соотношения экологических ориентаций студентов с иными жизненными ценностями, а также определен характер их мотивации взаимодействия с природой. Произведено сравнение данных анкетирования студентов, обучающихся на разных отделениях.

Выявлено, что у всех респондентов экологические ценности имеют наименьший вес в системе жизненных смыслов. У студентов механического и энергетического отделения преобладает прагматический тип мотивации взаимодействия человека с природой. У студентов технологического отделения - практический тип мотивации, что обусловлено спецификой выбранной ими специальности.

В заключение статьи говорится о необходимости повышения уровня экологической культуры молодежи во время занятий и во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: экологические ценности, тип мотивации, профессиональное образование.

Annotation. The purpose of the article is to study the ecological values and attitude of the students of Chita Polytechnical College to the environment. As a research method a written questionnaire was chosen. The article presents an analysis of relation of the students with different life values to the environment and defines the nature of their motivations of interaction with the environment. A comparison of

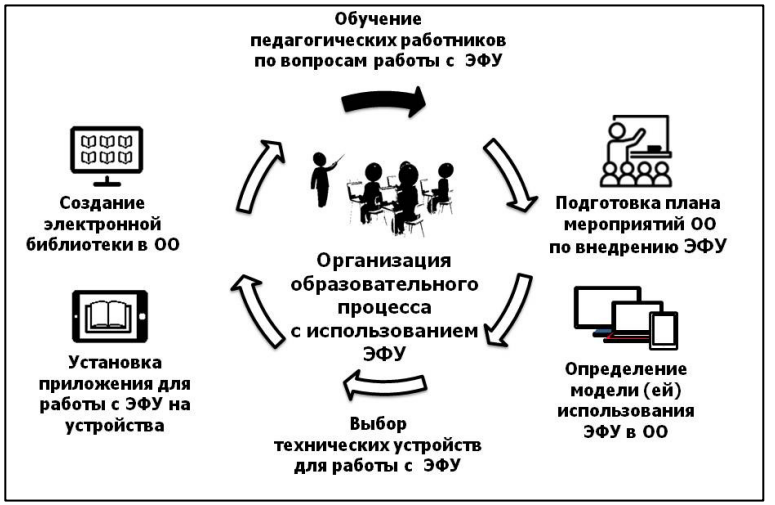


Рисунок 1. Интеграция ЭФУ в информационно-образовательную среду образовательной организации

Вопрос определения моделей использования ЭФУ во многом зависит от особенностей организации информационно-образовательной среды конкретной образовательной организации. В этом контексте ИОС школы можно рассматривать в соответствии с антропологическим принципом образования как содержательно-организационное пространство, представленное совокупностью трех областей (Рисунок 2): внутренней (ресурсами школьной сети), внешней (ЭОР в сети Интернет) и личной ИОС каждого субъекта [1].

Процесс интеграции ЭФУ в ИОС образовательной организации – это не только расширение перечня компонентов, представляющих внутреннюю и внешнюю области ИОС, но и формирование новых профессиональных компетенций педагога при работе с ЭФУ. Прежде всего, именно педагог при включении нового образовательного продукта в учебный процесс определяет эффективные способы организации процесса формирования субъектных способностей обучающегося.

- с дополнительным фондом электронного образовательного контента (художественная литература, справочники, словари, энциклопедии), имеющийся в школе или предоставляемый разработчиками платформы;

- с хранилищем для размещения авторских материалов учителя с возможностью предоставления доступа к ним другими пользователям (педагогам и обучающимся школы).

Практически все имеющиеся на цифровом российском рынке платформы позволяют осуществить заказ контента через настройки доступа к электронному магазину определенного издательств(а), организовать распространение ЭФУ среди пользователей (в конкретной образовательной организации/муниципалитете/регионе). Вышеперечисленные функции способствуют оптимизации работы школьной библиотеки.

В условиях начавшегося процесса массового внедрения ЭФУ в школы методические отделы российских издательств и IT-компаний, агрегаторов платформ разрабатывают для пользователей инструкции и методические рекомендации по работе с электронной формой учебников в соответствующих системах, осуществляют сопровождение процесса интеграции ЭФУ в информационно-образовательную среду школы в рамках вебинаров, курсовой подготовки, семинаров, онлайн-консультаций.

Анализ результатов реализованных проектов апробации ЭФУ в различных регионах РФ показал, что процесс внедрения электронных форм учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации предполагает наличие обязательных условий:

- плана мероприятий по внедрению ЭФУ в образовательной организации;

- плана-графика обучения педагогических работников методике использования ЭФУ;

- определение моделей использования ЭФУ;

- подготовка технических устройств: установка приложения и загрузка ЭФУ;

- создание электронной библиотеки с ЭФУ.

Для достижения эффективности внедрения ЭФУ необходимо решить вопросы ближней и перспективной зон действия:

- разработка методик применения ЭФУ в учебном процессе;

- подготовка методических пособий, рекомендаций, материалов по вопросам использования ЭФУ в учебном процессе;

- использование электронных систем управления классом (например, систем Classroom Management), школьных библиотек медиа-ресурсов, сервисов сети Интернет и т.д, способствующих эффективной интеграции ЭФУ со всеми ресурсами образовательной организации в единое открытое образовательное пространство, не ограниченное временными, социальными, пространственными рамками.

Грамотно разработанный образовательной организацией план мероприятий по внедрению ЭФУ является отправной точкой всего процесса интеграции инновационного образовательного продукта (Рисунок 1) в ИОС конкретной образовательной организации, от чего зависит эффективность образовательного процесса с применением ЭФУ.

the data of students studying at different departments is made.

It is revealed that for the majority of the respondents, environmental values are not of great importance in their life. Students of Mechanical and Energy Departments have pragmatic type of motivation of human interaction with nature. Due to their chosen speciality students of Technology Department have practical type of motivation.

In a conclusion, the article shows the need to increase the level of ecological culture of young people at the classes and during extracurricular activities.

Keywords: environmental values, type of motivation, vocational education.

Введение. Обострившиеся проблемы взаимодействия общества и природы поставили человечество перед проблемой выживания цивилизации в предкризисном состоянии природы. Данная глобальная проблема потребовала от мирового сообщества безотлагательного поиска путей и средств решения экологических проблем. В создавшихся условиях активизация деятельности по экологическому образованию и формированию экологических ценностей способствует гармонизации взаимодействия человека и природы [1].

Человек воспринимает природную среду как условие своего существования и ориентирован на потребление её ресурсов. Большой интерес представляет изучение экологических ценностей и отношения к окружающей среде студенческой молодежи, являющейся широкой социально-демографической группой.

Формулировка цели статьи. Нами было проведено исследование, целью которого было выявление соотношения экологических ориентаций с иными жизненными ценностями у студентов среднего профессионального образования на примере Читинского политехнического колледжа, определить характер их мотивации взаимодействия с природой и степень их участия в экологических мероприятиях.

Изложение основного материала статьи. В качестве метода исследования был выбран социологический опрос студентов посредством письменного анкетирования. База исследования – ГПОУ «Читинский политехнический колледж» (г. Чита). В опросе приняли участие 84 студента первого года обучения, из них 28 студентов механического отделения, 27 – энергетического отделения и 29 – технологического отделения специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство». Такая дифференциация не случайна. Она обусловлена принадлежностью студентов к профессиям, в которых общение с природой занимает определенное место (т.е. рассматриваются профессиональные группы: «человек – техника» и «человек – природа»). Таким образом, мы можем сделать предположение, что отношение к экологическим ценностям, типы мотивации взаимодействия с природой и степень участия в экологических мероприятиях будут различными у представителей этих профессиональных групп [4].

Для исследования системы жизненных смыслов была использована методика Ю.В. Котлякова в модификации Д.С. Ермакова. В данной методике предлагается список из 27 утверждений, распределенных на девять категорий жизненных смыслов: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные и экологические. Респондентам необходимо распределить по три утверждения, которые занимают 1-е место в системе их личных жизненных смыслов, затем

три утверждения, которые можно поставить на 2-е место, на 3-е и так далее до 9-го места. Ранг утверждения соответствует занимаемому месту. Для определения ранга категории необходимо выполнить сумму ранговых значений. Чем она меньше, тем больший вес имеет категория в системе жизненных смыслов студентов [5].

Количественный анализ полученных данных показал, что в ответах студентов о жизненных смыслах не наблюдается какая-то существенная разница в зависимости от профессиональной принадлежности. Для наглядности на рис. 1 отображены полученные данные не по отделениям, а по общей совокупности всех отвечающих студентов.

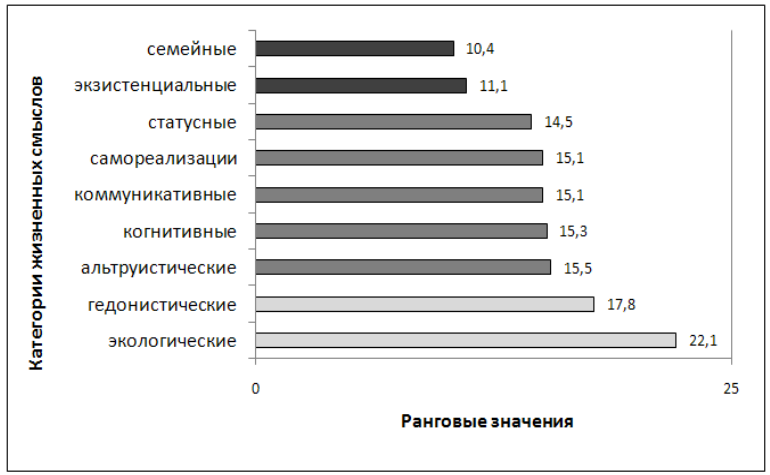


Рис. 1. Диаграмма, отражающая отношение студентов к группам ценностей вне профессиональной дифференциации

Наибольший вес в системе жизненных смыслов респондентов занимает категория семейных ценностей. И это не случайно, ведь семья и семейные ценности всегда лежали в основе любого общества, семья учит заботиться о ближних, доверять, любить, жить в коллективе, учитывать интересы каждого.

Второе место занимает категория экзистенциальных ценностей. В своих трудах А. Маслоу пишет о важности работы по обогащению экзистенциальных ценностей и утверждает, что лучшим способом подвигнуть человека к самосовершенствованию, к тому, чтобы стать «лучшей особью», является удовлетворение базовых потребностей человека и его метапотребностей (потребностей в правде, красоте, совершенстве, справедливости, порядке и т.д.) [2].

Последнее (девятое) место в системе жизненных смыслов респондентов заняли экологические ценности. В связи с этим возникает необходимость привлечения внимания молодежи к проблемам экологии, повышения уровня их экологической культуры.

количество различного образовательного контента, а для оптимизации учебного процесса имеется широкий перечень различных технических устройств.

На рынке электронного образовательного контента сегодня присутствуют различные виды платформ (приложений) для работы с ЭФУ:

- приложения, ориентированные на работу только с ЭФУ конкретного издательства, например, «Учебник цифрового века» (разработчик: издательство «Просвещение»), «Академкнига» (разработчик: издательство «Академкнига») и др.;

- приложения, позволяющие использовать ЭФУ сразу нескольких издательств, например, «Дай 5!» (разработчик: компания «Орфограф»), «Азбука Про» (разработчик: компания «Азбука»), «CM.RU».

Однако большинство российских издательства сегодня не готовы уступить роль разработчика электронного контента и платформ для работы с ним ИТ-компаниям. В этой связи перед пользователями кроме проблемы освоения различных функциональных возможностей ЭФУ появилась еще одна проблема: изучение особенностей работы разных платформ (приложений). В первую очередь это коснется группы пользователей: библиотекарей и обучающихся, – именно им для работы с ЭФУ разных издательств необходимо освоить сразу несколько платформ (приложений), созданных разными издательствами учебной литературы и системными интеграторами.

Вопрос разработки единой платформы для работы с ЭФУ актуален для всех, кто имеет отношение к сфере образования и видит перспективы российской школы не в расширении перечня используемых информационных образовательных технологий, а в организации эффективного сотрудничества всех заинтересованных субъектов [2].

Некоторые российские издательства создают альянсы (например, объединенная издательская группа: «Дрофа», «Вентана-Граф», «Астрель») и, сотрудничая с агрегатором(ами) платформ(ы), предлагают пользователям комфортные условия для работы с ЭФУ. Многие международные издательства (например, Pearson и Discovery) активно сотрудничают с системными интеграторами, что позволяет им своевременно реагировать на потребности пользователей, непрерывно обновлять контент.

Анализ организации учебного процесса с использованием ЭФУ показал заинтересованность пользователей не только в новом образовательном продукте, но и в использовании различных образовательных сервисов сети Интернет, позволяющих интегрировать его с имеющимися электронными образовательными ресурсами (ЭОР) школы и с авторскими материалами педагогов. Таким образом, ЭФУ теперь можно было бы рассматривать не только в качестве электронной копии привычного бумажного учебника, но и в качестве нового компонента ИОС школы, позволяющего педагогу расширять стандартные границы учебника в соответствии с целями и задачами конкретного учебного занятия.

Реагируя на вызовы времени, разработчики отечественных систем для использования ЭФУ продолжают совершенствовать свои продукты за счет встраивания дополнительных возможностей, позволяющих интегрировать платформу с базой имеющегося дополнительного контента и ЭОР конкретной образовательной организации. Осуществляя работу с ЭФУ в специальном приложении, пользователь может работать:

контроля и самоконтроля;

- электронная форма учебника: представлена в общедоступных форматах, не имеющих лицензионных ограничений для участника образовательного процесса;

- может быть воспроизведена на трех или более операционных системах, не менее двух из которых для мобильных устройств;

- должна воспроизводиться на не менее чем двух видах электронных устройств (стационарный или персональный компьютер, в том числе с подключением к интерактивной доске, планшетный компьютер и иное);

- функционирует на устройствах пользователей без подключения к сети "Интернет" (за исключением внешних ссылок) и "Интранет";

- реализует возможность создания пользователем заметок, закладок и перехода к ним;

- поддерживает возможность определения номера страниц печатной версии учебника, на которой расположено содержание текущей страницы учебника в электронной форме» [6].

Реализация вышеперечисленных функций ЭФУ, определенных Министерством образования и науки РФ, происходит на основе специальных различных платформ (приложений), представленных сегодня достаточно широким перечнем: «Учебник цифрового века», «Дай 5!», «СМ.RU», «Азбука Про», «Айбукс», «Академкнига» и др. Использование таких платформ позволяет, в первую очередь, решить вопрос защиты авторских прав разработчиков электронного образовательного контента и способствует удобству работы пользователя с интуитивно понятным интерфейсом ЭФУ.

Процесс организации работы пользователя с ЭФУ представлен основными этапами:

- регистрация на портале агрегатора платформы (приложения);

- скачивание приложения с портала (в соответствии с операционной системой, установленной на свое устройство) и установка его на конкретное техническое устройство;

- получение в школьной библиотеке лицензии на учебник или на комплект учебников;

- получение доступа через ввод номера лицензии в специальном приложении к личному каталогу пользователя (учителя, обучающегося) на конкретном устройстве;

- использование ЭФУ в установленном специальном приложении на конкретном устройстве.

Апробация электронных форм учебников проходила с 2012 по 2015 годы в разных городах и регионах Российской Федерации: в Москве, Санкт-Петербурге, Ульяновском, Ивановском, Нижегородском, Алтайском, Вологодском, Воронежском, Иркутском, Краснодарском, Пермском, Свердловском, Тамбовском, Томском, Омском регионах, в республиках Татарстан, Башкортостан, в Хабаровском крае, Якутии и Ямало-Ненецком автономном округе и др.

В ходе апробации ЭФУ были выявлены новые педагогические возможности, способствующие созданию необходимых условий для реализации образовательного маршрута каждого школьника, вне зависимости от места жительства, социального, материального положения и состояния здоровья. В российских школах и в сети Интернет накоплено огромное

Для определения характера мотивации взаимодействия человека с природой была выбрана методика «Альтернатива» (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин). Данная методика представляет собой анкету из 12 вопросов, на каждый из которых предполагается два варианта ответа. Испытуемому предлагается выбрать «более подходящий для него» вариант вида деятельности. Далее на основе ключа подсчитывается количество ответов, соответствующих тому или иному типу мотивации: эстетическому, когнитивному, практическому и прагматическому [5].

Анкетирование выявило, что преобладающим видом мотивации среди студентов механического и энергетического отделения является прагматический тип. Отметим, что прагматизм – направление в идеалистической философии, отрицающее необходимость познание объективных законов действительности и признающее истиной лишь то, что дает практически полезные результаты [3]. Тогда прагматик – это человек, который выстраивает свою систему поступков и взглядов на жизнь в аспекте получения практически полезных результатов. Таким образом, для большинства испытуемых природа – это, прежде всего, источник какого-либо материального продукта, объект пользы. Но, с другой стороны, среди студентов, специальность которых связана с лесным хозяйством, преобладающим является практический тип мотивации, взаимосвязанный с природоохранной деятельностью (рис. 2).

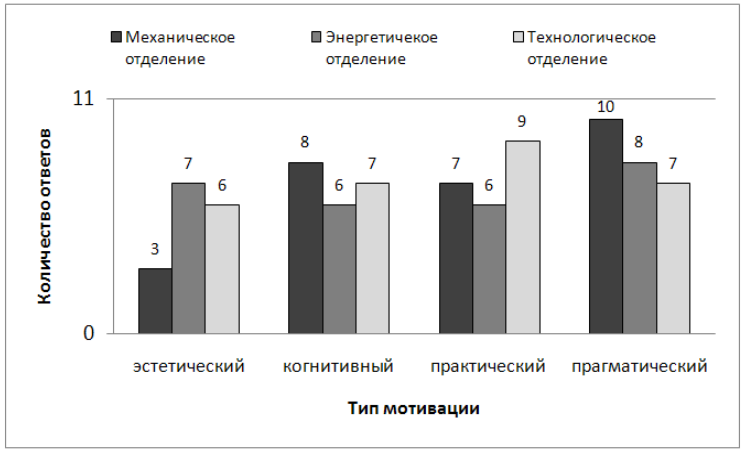


Рис. 2. Гистограмма, отображающая результаты мотивации взаимодействия человека с природой у студентов различных отделений

Для определения степени участия молодёжи в экологических мероприятиях в опросе было предложено студентам ответить на 5 вопросов, как с выборами вариантов ответов, так и требующими выражения своего мнения.

На вопрос «Убеждены ли Вы в необходимости сохранения природы?»

положительный ответ дали 73 респондента (это составляет 87% от общего числа респондентов), 7 человек (8%) воздержались от ответа и 4 (5%) – ответили, что нет такой необходимости. При этом 12 человек (14%) не хотят принимать никакого участия в экологических мероприятиях. Наибольший интерес студенты проявляют к экологическим марафонам и флешмобам, их отметили 26 и 24 человека соответственно (31% и 29%). В субботниках желают принять участие 22 студента (26%). Возникает возможность вовлечения этих студентов в работу экологического отряда колледжа «Экодесант». Основными направлениями деятельности отряда является организация и проведение экологических акций; разработка и проведение тренинговых, лекционных, игровых и пр. мероприятий.

На вопрос «В каких экологических мероприятиях Вы участвовали в школе?» все участники опроса выбрали ответ «В уборке пришкольной территории», кроме этого 17 человек отметили участие в городских субботниках и 11 – в экологических акциях. Таким образом, более чем в двух мероприятиях участвовало 18 человек, а в трёх – всего 5 студентов, и все они обучаются по специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство» (рис. 3).

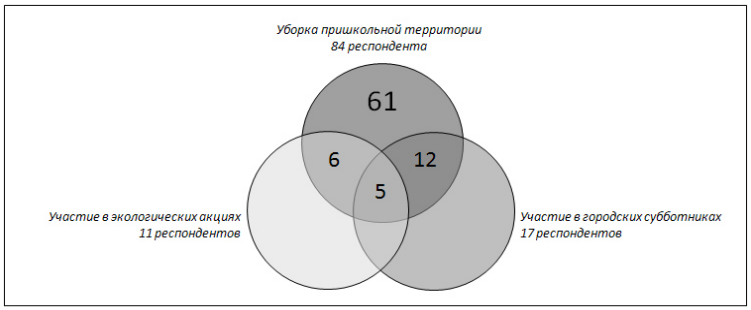


Рис. 3. Диаграмма «Участие студентов в экологических мероприятиях, организованных в их школах»

Большая часть респондентов считает, что ответственность за загрязнение окружающей среды должен нести каждый человек (рис. 4). Студенты, не желающие принимать участие в экологических акциях, считают, что ответственность лежит на государстве и местных властях.

особый интерес представляет новый образовательный продукт, рекомендованный Министерством образования и науки РФ к использованию в учебном процессе с 1 сентября 2015 года, – электронная форма учебника (ЭФУ).

Изложение основного материала статьи. На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, Приказа N 1047 Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 года «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» важным условием эффективной и качественной реализации образовательных программ в соответствии с требованиями Федеральных государственных стандартов начального общего образования, основного общего образования и среднего (полного) общего образования является применение в образовательных организациях различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, организация электронного обучения на основе учебников, представленных как в печатной, так и в электронной форме. При этом наличие электронной формы учебника является обязательным требованием для учебника, включенного в Федеральный перечень [5], [8], [9].

Электронная форма учебника представляет собой электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, содержащее мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника. Преимущества: компактность, удобная навигация, обширная база мультимедиа контента и интерактивных объектов в каждом учебнике, наличие систем оценки и самоконтроля, возможность добавления комментариев учителями и обучающимися.

Электронные формы учебников созданы на основе учебников, которые прошли процедуру экспертизы и включены Министерством образования и науки РФ в список рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе [5].

Технические особенности использования ЭФУ обозначены Приказом Минобрнауки РФ от 8 декабря 2014 г. N 1559 «О внесении изменений в Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. N 1047»:

- «структура, содержание и художественное оформление электронной и печатной форм учебника соответствуют друг другу;

- электронная форма учебника в полном объеме содержит иллюстрации (с учетом их адаптации и (или) изменения композиции в электронную форму), содержащиеся в печатной форме;

- электронная форма учебника содержит: педагогически обоснованное для усвоения материала учебника количество мультимедийных и (или) интерактивных элементов (галереи изображений, аудио фрагменты, видеоролики, презентации, анимационные ролики, интерактивные карты, тренажеры, лабораторные работы, эксперименты и (или) иное); средства

Педагогика

УДК: 371.3

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных технологий Шевцова Людмила Алексеевна
«Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологи Лескина Ирина Николаевна
«Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры информационных технологий Степанова Светлана Юрьевна
«Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ЭЛЕКТРОННАЯ ФОРМА УЧЕБНИКА – НОВЫЙ КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыто понятие «электронная форма учебника» в качестве нового компонента информационно-образовательной среды новой модели отечественной школы, рассмотрены основные проблемы использования ЭФУ в учебном процессе, выделенные на основе анализа апробации и текущих результатов внедрения ЭФУ в школы.

Ключевые слова: электронная форма учебника, информационно-образовательная среда, платформы (приложения) для работы с электронной формой учебников, ресурсы образовательного пространства школы, новые профессиональные компетенции.

Annotation. In the article the concept of «an electronic form of textbook" as a new component of the educational environment of the new model of the national school, the basic problems of the use of EPF in the learning process, selected on the basis of the analysis and testing of the current results in the introduction of electric torch school.

Keywords: Electronic textbook form, information and educational environment, the platform (applications) to work with the electronic form of textbooks, educational space of school resources, new professional competence.

Введение. Информационно-образовательная среда (ИОС) современной школы – важное условие успешной реализации нового федерального государственного образовательного стандарта общего образования, выращивания и формирования базовых способностей человека информационного общества, владеющего новыми способами не только организации самой информационной среды, но и взаимодействия с ней.

Информационно-образовательная среда (в контексте ФГОС ООО) – это «комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий» [9].

Перечень компонентов ИОС непрерывно расширяется за счет появления и внедрения новых образовательных продуктов и технологий. В данном контексте для информационно-образовательной среды отечественной школы

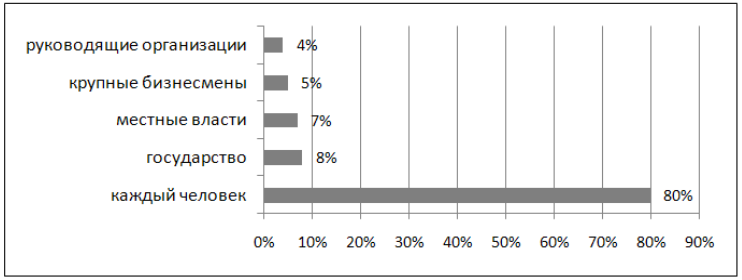


Рис. 4. Гистограмма распределения ответов студентов на вопрос: «Кто несёт ответственность за загрязнение окружающей среды?»

К сожалению, никто из респондентов не смог назвать экологические и природоохранные организации нашего региона. Эти данные свидетельствуют о недостаточно развитом социальном партнёрстве школ с природоохранными и экологическими организациями, недостаточной пропаганде в СМИ деятельности этих организаций. Необходимо отметить, что ГПОУ «ЧПТК» в рамках сетевого взаимодействия работает с различными организациями Забайкальского края. Так, технологическое отделение сотрудничает с территориальными отделами Государственной лесной службы, Центром защиты леса, Лесосеменной станцией, КГСАУ «Забайкаллесхоз», Авиалесоохраной, Читинским филиалом ФГУП «Рослесинфорг» и др.

Выводы. Анализируя ответы студентов в целом, можно сделать вывод о том, что экологические ориентации не являются ведущими в системе их жизненных ценностей, что свидетельствует о необходимости привлечения внимания молодежи к экологическому кризису и воспитанию у них экологической культуры. При помощи методики «Альтернатива» определено преобладание у студентов механического и энергетического отделения прагматического типа мотивации взаимодействия человека с природой, а у студентов технологического отделения – практического типа мотивации, что обусловлено спецификой выбранной ими специальности. Кроме этого, анкетирование показало, что выраженная большинством студентов обеспокоенность экологическими проблемами зачастую не является руководством их к действию: 14% всех опрашиваемых студентов не считают нужным принимать участие в мероприятиях, направленных на улучшение экологической обстановки. Следует уточнить, что исследование проводилось у студентов первых курсов в начале их обучения в нашей образовательной организации, поэтому полученные данные детерминированы недостаточным уровнем экологической культуры, которая была сформирована у них в образовательном процессе в школе.

В связи с выявленными тенденциями подчеркнём роль систематической работы, проводимой Читинским политехническим колледжем по приобщению студентов к экологическим ценностям. Важное место в образовательном процессе колледжа занимают образовательная дисциплина «Экологические основы природопользования» и факультативные занятия по экологическим проблемам Забайкалья. В колледже оборудован кабинет, который является

центром экологического образования и воспитания. Традиционными в колледже стали студенческие научно-практические конференции, выступления с докладами на городских, межрегиональных конференциях и всероссийских конкурсах. В колледже ведут работу экологический отряд «Экодесант» и туристический клуб «Вертикаль». Все перечисленные мероприятия направлены на повышение экологической культуры студентов во время учебных занятий и во внеучебной деятельности.

В перспективе нами планируется проведение исследования как у студентов старших курсов, так и у нынешних респондентов (на втором и третьем курсах) с целью определения динамики их отношения к природной среде и экологическим ценностям и выявления эффективных форм экологического образования и воспитания у студенческой молодёжи.

Литература:

1. Игумнова Е.А., Горлачёв В.П. Тенденции развития экологического образования в мировом образовательном пространстве (середина 90-х гг. XX в. – первая декада XXI вв.) – Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С. 120-125.

2. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1999. - 432 с.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М., 2010 г.

4. Сараева Н.М, Гурова Н.Ю., Игумнова Е.А. Экологические ценности в сознании современной молодежи//Проблемы комплексного изучения человека. Человек в условиях Забайкалья, 1996. – С. 124 – 126

5. Ягодин Г.А., Аргунова М.В., Плюснина Т.А, Моргун Д.В., Шейнис Г.В. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития / Под ред. Г. А. Ягодина. – М.: МИОО, 2010. – 205 с.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук Задумова Наталья Павловна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования речи и вербального общения у детей с умственной отсталостью в рамках коммуникативно-прагматического подхода. Особое внимание уделено проблеме изучения вербального общения у детей со взрослым и сверстником в различных коммуникативных ситуациях, а также задачам и этапам его развития.

Ключевые слова: речь, вербальное общение, нарушение интеллекта, умственная отсталость, коммуникативно-прагматический подход.

Annotation. The article deals with the formation of speech and verbal communication in children with mental retardation in the framework of communicative-pragmatic approach. Particular attention is paid to the study of verbal communication in children with adults and peers in a variety of

стимулы в виде учебной задачи запомнить слова, фразы или текст, постоянного создания воображаемых ситуаций, эмоционального «нажима» на учащихся [3, с. 24].

Анализ учебного материала по обучению чтению приводит к следующему выводу: на первом этапе букварного периода учащиеся изучают преимущественно прямые, открытые слоги и составленные из них слова; учебный материал дается в порядке постепенного нарастания трудности, при этом наблюдается равномерное увеличение числа новых слов по мере развития навыка чтения.

Выводы. Таким образом, наиболее характерным признаком первого этапа букварного периода является частая повторяемость знакомых слов и в большей мере составление новых слов из знакомых слогов. Последнее положение особенно важно, так как формирование навыка происходит в условиях активной аналитико-синтетической деятельности учащихся, когда слово одновременно воспринимается по частям и в целом его составе. Знакомые звуки, буквы, слоги, попадая в новые слова, в новые связи, закрепляются, прочно осваиваются ребенком, составляя основу дальнейшего обучения грамоте. Очень важно поэтому, чтобы учебный материал, особенно на первом этапе букварного периода, был правильно и полно воспринят всеми учащимися.

Психолого-педагогической литературы по развитию речи издано много. Но не все они ориентированы на развитие речемыслительных способностей детей, достаточный уровень сформированности которых позволит ребенку избежать трудностей начального обучения. Необходимые составляющие благополучного овладения школьной программой: развитие у ребенка мотивации к занятиям, познавательной деятельности, процессов наблюдения, сравнения, обобщения и общения.

Литература:

1. Жукова Т. И. Воспитывающее чувство языка (Развитие речи и мышления на уроках чтения в букварный период при проведении звукового анализа)/ Т.И. Жукова // Учитель.-2006.-№3. –С. 18-22.

2. Ишимова О. А. Развитие речемыслительных способностей детей: Практикум. Пособие для логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей / О. А. Ишимова, Е. Д. Худенко, С. Н. Шаховская – М.: ВЛАДОС, 2011 – 236 с.

3. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько – М.: Просвещение, 2008. –190 с.

4. Плышевская О. Д. Проблема совершенствования речевого развития учащихся на основе понятийного чтения: Автореф. дис. .канд. пед. наук. / О.Д. Плышевская – М., АПН, 2007 – 19 с.

сделать так, чтобы его родители заметили, оценили то, что он сделал. Ребенку нужна похвала родителей. Он хочет быть похожим на своих родителей и старается во многом подражать вам. Ребенок замечает и запоминает все события, которые вызвали вашу довольную улыбку, одобрительный кивок головы. И напротив — его очень ранят высказывания, замечания по поводу его неуспехов.

9. Очень важно научить ребенка распределять свое время, планировать последовательность выполнения заданий. Для этого полезно завести дневник и дать ребенку возможность в течение недели пронаблюдать, как он проводит свои часы и минуты [1, с. 12-35].

Педагоги начальной школы должны учитывать возрастные особенности учащихся, для которых характерно преобладание вербально-образного мышления, непроизвольное запоминание, большая ситуативность речи, потребность во внешне выраженной активности, требуется применение самых разнообразных средств активизации речемыслительного процесса.

Существенную роль для достижения необходимой сознательности могут сыграть чтение и письмо. Поскольку в состав процесса чтения и письма входит разнообразный набор функциональных звеньев (слухового, двигательного, зрительного анализаторов) и поскольку этот процесс невозможен, по крайней мере, на начальном этапе без внутреннего проговаривания, упражнения в чтении и письменной речи обеспечивают сознательность и прочность запоминания в самом широком смысле слова [2, с. 26].

В период обучения грамоте уделяется большое внимание умению различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, устанавливать их взаимосвязи и последовательность; совершенствование речевого аппарата учащихся и выработке отчетливого и достаточно громкого правильного произношения слов, слогов, звуков.

На уроках обучения грамоте развивается умение слушать, осмысленно и полно воспринимать речь окружающих. Дети учатся говорить перед классом — отвечать на вопросы учителя, пересказывать прочитанное, рассказывать о своих наблюдениях за изменениями природы и характера труда людей в различное время года, о содержании детских книг, отдельных иллюстраций, репродукций картин. [1, с. 32].

В процессе проведения занятий по обучению грамоте у школьников формируется первоначальный навык чтения как один из важнейших видов речевой, мыслительной деятельности. В 1 классе дети овладевают сознательным, правильным, плавным слоговым чтением с переходом на чтение целыми словами, элементарными умениями и навыками работы с текстом и книгой.

В период обучения грамоте получает дальнейшее развитие связная речь учащихся, повышается культура их речевого общения. Знания и умения, приобретенные учащимися на уроках обучения грамоте, применяются ими в процессе коллективного чтения — рассматривания детских книг на специальных занятиях внеклассным чтением.

При традиционной практике обучения получение речевой информации не всегда носит проблемный характер и не требует мыслительных усилий для переработки полученных сведений. Главным считается понять и передать информацию, для чего нередко предлагается готовое содержание и форма. При этом, естественно, снижается мотивация говорения, используются доступные

communicative situations, as well as the objectives and stages of its development.

Keywords: speech, verbal communication, intellectual disabilities, mental retardation, communicative-pragmatic approach.

Введение. Решающим условием успешного включения детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей с опорой на различные организационные формы их обучения и воспитания. При этом эффективность коррекционной работы с такими детьми в значительной степени зависит от уровня сформированности у них речи и вербальных средств общения, так как именно они определяют возможности ребенка в коммуникативной и когнитивной деятельности.

К группе интеллектуальных расстройств относят умственную отсталость. В научной литературе обозначены различные подходы к систематизации форм умственной отсталости: с учетом степени тяжести интеллектуального дефекта; на основе клинико-физиологических проявлений; с учетом этиологии. В русле данного исследования особый интерес представляет проблема изучения и формирования речи у детей с умеренной степенью умственной отсталости (F71). Имеющиеся в отечественной науке сведения о характере нарушения устной речи у этих детей в основном отражают особенности фонетической, лексической, грамматической сторон их речевой функциональной системы, указывают на недостаточность регулирующей функции речи в организации и развитии психической деятельности ребенка [3, 7]. В то же время, особенности устной речи детей с данной формой психического дизонтогенеза недостаточно изучены в аспекте актуализации ими речеязыковой системы в целях коммуникации. Между тем, способность ребенка к порождению высказываний для воздействия на мысли и чувства собеседника имеет огромную социальную значимость в плане становления коммуникативной функции речи. Это, в свою очередь, требует поиска наиболее эффективных путей формирования речи у детей с умственной отсталостью в единстве с развитием их коммуникативной деятельности.

Формулировка цели статьи и задач. Данное исследование нацелено на обоснование междисциплинарного коммуникативно-прагматического подхода к изучению и формированию речи у детей с умеренной умственной отсталостью, что требует решения следующих задач:

1) изучение состояния проблемы формирования речи и вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью;

2) определение основных направлений и этапов логопедической работы по развитию вербальных средств общения у детей с данной формой психического дизонтогенеза с учетом специфики их взаимодействия со взрослым и сверстником.

Изложение основного материала статьи. Умственная отсталость рассматривается как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта [3].

В психолого-педагогической литературе отмечается, что особенности психического развития детей с умственной отсталостью обусловлены дефицитарностью высших корковых функций, слабостью аналитико-

синтетической деятельности и оказывают отрицательное влияние на процесс развития всех компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетентности детей, снижают эффективность речевого общения [6, 7].

В основе структуры речевого дефекта в случае умственной отсталости лежит несформированность семантического компонента. Вместе с тем картина речевого нарушения часто характеризуется неоднородностью, вариативностью, комбинаторностью различных симптомов речевой патологии.

У данной категории детей наблюдается значительный разрыв между величиной активного и пассивного словаря по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, детьми с легкой степенью умственной отсталости. Своеобразие лексики детей с умеренной умственной отсталостью состоит также в неточном, недифференцированном, часто неадекватном использовании слов, расширении, смешении или сужении родо-видовых понятий, нарушении смысловых связей слов и организации семантических полей. Дети данной группы испытывают значительные затруднения в процессе усвоения синтаксических моделей высказываний, грамматических средств выражения связи отдельных компонентов в структуре высказывания [6].

Детям с умеренной умственной отсталостью в той или иной степени присущи все известные виды речевых расстройств, что объясняется как глубоким интеллектуальным недоразвитием, так и наличием локальных мозговых повреждений, патологических изменений артикуляционного аппарата, обусловливающих речевые дефекты. Выявлено, что при данной форме психического дизонтогенеза на фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции [1, 4, 6].

В русле проводимого исследования значимым представляется рассмотрение особенностей речи детей с умеренной умственной отсталостью с позиции коммуникативно-прагматического подхода, раскрывающего специфику овладения навыками реализации коммуникативных намерений и организации диалогического взаимодействия.

Обобщенные результаты ряда исследований свидетельствуют о специфических искажениях процесса формирования у детей изучаемой категории навыков эмоционального и голосового взаимодействия со взрослым на доречевом этапе онтогенетического развития, совместной предметно-практической деятельности, составляющих предпосылки развития вербально-коммуникативной функции. Изучение процесса эмоционально-личностного взаимодействия в диадах, включающих детей раннего возраста с умственной отсталостью, выявило недостаточность проявления ими социальных сигналов (улыбки, визуального контакта, вокализаций и др.), опосредующих возникновение эмоциональной реакции со стороны коммуникативного партнера; отсутствие, неустойчивость реакции на эмоциональные обращения взрослого; затруднения во взаимной адаптации коммуникантов и регуляции вокального поведения. Отмечается, что у детей с умеренной умственной отсталостью несвоевременно (с запозданием) формируется потребность в эмоциональном контакте с близким взрослым [2, 8].

Существенно, что природа и качество кооперативных отношений в раннем детстве зависят как от интеллектуальных и социальных способностей детей, так и от индивидуальных особенностей взрослых. Отмечается, что матери

5. Уважайте в ребенке индивидуальность. Не заставляйте его делать именно так, как вы считаете нужным. Дайте ему свободу самостоятельного поступка, ограниченную вашим тактичным контролем. Например, ребенок не хочет делать уроки, а хочет гулять и смотреть телевизор. Скажите ему: «Конечно, ты вправе сам решать, что тебе делать и когда. Просто я приготовила тебе сюрприз, который хотела дать после того, как ты сделаешь уроки. Что ж, придется сюрприз отложить».

Вы можете возразить, где набрать столько «сюрпризов». Но все дело в том, что этот сюрприз вам понадобится ненадолго — пока ребенок не привыкнет и не поймет необходимости делать сначала уроки. В роли сюрприза может выступать простая сырая картошка, завернутая в обычный пакет, но привязанная на веревочку, с которой ребенок ее должен срезать с завязанными глазами. Ваш «сюрприз» будет висеть 5—7 дней, в течение которых ребенок будет сгорать от желания узнать, что там. Попробуйте это сделать и увидите, что получится!

Или ребенок, собираясь в детский сад, не хочет надевать одежду, приготовленную вами. Предоставьте ему самостоятельно решить этот вопрос. Пусть даже решение будет не очень правильное (надеть носки, а не колготки) и у ребенка на это уйдет много времени (а вы торопитесь на работу). Постепенно (за 3—9 месяцев) он научится очень быстро делать это с учетом различных факторов: погоды, цветовой гаммы одежды, ее удобства и пр. Но главное — он будет учиться сам решать вопросы и испытывать результаты этого решения на себе. Он будет учиться понимать связь между тем, что он делает и что он потом будет чувствовать.

6. Никогда не оправдывайте свой крик на ребенка, невозможность оказать ему помощь, внимание занятостью, делами по дому, на работе. Разве он виноват в том, что его мама, папа, бабушка — все заняты и никому нет дела до него? Он ведь такой маленький и беззащитный перед вами. Он — ваше творение. Так будьте вместе, а не врозь!

7. Старайтесь сделать так, чтобы начатая ребенком работа (игра, рисование, чтение книжки) была доведена им до определенного завершения: дорисовал рисунок, дочитал страницу книги и т. д. Учите доводить начатое дело до конца! Это организует малыша и легко ему дается. Упустив этот момент, вы рискуете тем, что ваш ребенок привыкнет «перескакивать» с одного дела, не завершив его, на другое, с одной книги — на другую.

Работу, которую ребенку предстоит выполнить, надо дозировать, учитывая степень ее трудности. Сознание выполненного дела доставляет ребенку большую радость, особенно если вы это отметите: «Как, ты уже все прочитал (убрал игрушки, нарисовал)? Какой ты у меня молодец!».

Повторение ситуации радости будет вызывать у него желание завершить начатое дело. Если же ребенок не хочет доводить дело до конца — сядьте с ним и помогите. Для этого потребуется 1—2 минуты и ваше участие: «Давай попробуем вместе. Смотри, как легко ты это можешь делать!».

8. Когда мы задаемся вопросом, что самое желанное для маленького ученика, мы понимаем, что это внимание любимых родителей, и особенно доброе внимание, являющееся важным фактором формирования поведения. Помня об этом, родители должны серьезно относиться к тому, как и на что они обращают внимание в общении со своим ребенком.

Одним из сильнейших мотивов поведения ребенка является желание

прочитать задание или продумать услышанное, вникнуть в детали инструкции. Он не может слитно читать, читает буквы, слоги, потом проговаривает слово и лишь после этого в состоянии понять прочитанное. Или читает про себя, соединяя буквы в слоги, а слоги в слова, и только затем произносит их вслух. У таких детей существуют разные варианты прочтения слов. Итог один — они читают медленнее других, что создает основу для ряда проблем в последующем обучении, считает О.А. Ишимова [2, с 28].

Такого ребенка отличает неспособность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. У него не развивается способность классифицировать информацию, умение пользоваться знаниями. Часто у детей отмечается и недостаточное развитие моторной координации, мелкой моторики пальцев рук, нарушение статического равновесия. Эти особенности приводят его к раздражительности, срывам в поведении, к росту его зависимости от других, к потребности в помощи.

В связи с этим перед учителями встает задача, заключающаяся в том, чтобы своевременно заметить эти проблемы, найти нужные слова и примеры, которые помогут ребенку преодолеть трудности и не потерять интереса к учению. Если ребенок теряет потребность в познании, это ограничивает возможности его развития. Стремление к познанию — такая же необходимость, как голод и жажда. А скука — самое неприемлемое состояние для него. Увлеченный чем-либо ребенок забывает и о голоде, и об усталости. А тот, у которого что-то не ладится, и кто не получает помощи, замыкается в себе, усугубляя свое положение.

Как правило, именно учителя первыми замечают проблемы ребенка в начале обучения, хотя родители могут их предвидеть. Зачастую родители не считают затруднения в обучении малыша за проблему, перекладывая ответственность при неуспехах ребенка на учителя и школу. Многие взрослые считают, что ребенок сам справится с затруднениями. Такая позиция невмешательства неверна и опасна, считает Я. Л. Коломинский [3, с. 54].

При общении с ребенком родители должны принимать во внимание и ситуацию, вызвавшую то или иное поведение, и время суток, и погоду. Все эти факторы влияют на ребенка сильнее, чем на взрослых. Только малыш не может понять, что с ним. Родители должны ответить себе на вопрос: «Что с моим ребенком? Что я вижу и ценю в нем? Какие у него трудности и почему? Как я могу помочь ему?»

Несколько советов родителям, как помочь малышу дает Т.И. Жукова. Это общеизвестные истины. Общаясь с ребенком, следуйте им, и все у него наладится:

1. Подумайте, за что вы любите своего ребенка, чем он вам дорог, что он умеет делать, и на это постоянно обращайте свое внимание. Хвалите его за самую маленькую победу: за то, что он съел кашу, хорошо причесался, аккуратно и красиво завязал шарф (хотя это, может быть, и не совсем так). Дайте ему постоянное ощущение, что он любимый ребенок, несмотря на его неудачи и неуспехи.

2. Оценивайте его достижения в динамике. Постоянно подмечайте его малейшие успехи, поощряйте их.

3. Избегайте длинных объяснений или бесед.

4. Старайтесь вовремя уловить изменения в ребенке и понять, почему это с ним происходит, в чем причина.

детей с психическим недоразвитием чаще демонстрируют доминирующий стиль общения, характеризующийся наличием дефицита поддержки инициированной ребенком игры и стремлением к жесткой координации его поведения; используют в речи выражения и обороты, недоступные пониманию адресата-ребенка [2]. Такого рода нарушения раннего взаимодействия авторы связывают с проявлениями неспособности взрослого партнера интерпретировать сигналы ребенка ввиду их выраженной слабости и низкой частоты и обеспечить оптимальную стимуляцию адекватного сотрудничества на фоне предметно-практической, игровой деятельности.

Содержательными в плане изучения проблемы вербального развития детей с умственной отсталостью в интересующем нас аспекте являются исследования, предоставившие данные о нарушениях межличностных и групповых взаимоотношений в детских коллективах, препятствующих формированию и актуализации речевых средств общения [8, 9]. Авторами отмечается ограниченность круга общения детей с умеренной умственной отсталостью; неустойчивость, непродолжительность парных объединений сверстников; избирательность контактов, опосредованность их характера и частоты физическим состоянием индивида; неадекватность тактики установления коммуникативных взаимоотношений в виде проявлений навязчивости, чрезмерной обидчивости, немотивированной агрессии. Утверждается, что снижение эмоциональной отзывчивости (эмпатии), неспособность к эмоциональному «заражению», «безразличие», слабость целенаправленного подражания существенно ограничивают кооперативные умения детей с умеренной умственной отсталостью, снижают возможности овладения средствами коммуникативной деятельности и установления контактов на вербальной и невербальной основе [8]. Подчеркивается, что вследствие недостаточной сформированности системы социальных потребностей дети с умственной отсталостью почти не овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание речи [1, 4, 8, 9].

В исследованиях указывается, что в процессе спонтанного развития ребенок с умственной отсталостью длительное время задерживается на этапе ситуативной речи, ощущает себя единственным субъектом коммуникации, не учитывает ее цели и задачи, не испытывает потребности в передаче и получении информации [7]. Установлено, что самостоятельные высказывания детей с данной формой психического дизонтогенеза редко характеризуются направленностью на удовлетворение познавательных потребностей и интересов; контакты ограничены, главным образом, сферой ситуативно-делового общения [1, 4, 6]. Вместе с тем данные ряда авторов позволяют говорить о неодинаковых возможностях детей этой категории в плане речевого общения – от полного отсутствия активной речи до употребления развернутых высказываний с элементами фонетического, лексико-грамматического недоразвития [1, 4].

В целом исследователями отмечается несоответствие форм общения детей с умеренной умственной отсталостью, проявляемых во взаимодействии со взрослым, периоду их возрастного развития; незначительная распространенность контактов на вербальной основе в диадах «взрослый – ребенок» к началу школьного обучения [2].

Смещение фокуса исследований в области специальной педагогики и

психологии к проблеме изучения возможностей употребления языка в коммуникативных целях детьми с умственной отсталостью позволило ученым выявить и описать комплекс факторов, нарушающих и искажающих становление этого процесса при данной форме психического дизонтогенеза.

Доказано, что у умственно отсталых детей, наряду с дефектностью собственно языковой базы, слабо развиты механизмы обеспечения обратной связи, регулирующие эффективность реплицирования в процессе диалогического взаимодействия [9]. Недостаточность названных механизмов заключается в неумении соотносить формально-содержательную и коммуникативную стороны продуцируемого высказывания и осуществлять адекватное корректирование в соответствии с задачами общения, содержанием реплик партнера; воспринимать и удерживать в кратковременной памяти сообщение партнера.

Значительные затруднения, связанные с осуществлением детьми с умеренной умственной отсталостью реплицирования, проявляются в несформированности важнейшего звена вербальной коммуникации – диалогического единства. Недостаточное развитие мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности в виде инертности, слабости побуждений к установлению контакта, несформированность функции предикации снижают возможности выражения детьми с умеренной умственной отсталостью вербальной инициативы и адекватной в семантическом и коммуникативном отношении реакции [1]. Данные трудности обусловлены как низким уровнем когнитивного развития, узостью представлений об окружающем предметном и социальном мире, так и недостаточной сформированностью механизмов построения и координации речевого взаимодействия на дискурсивном уровне. Исследователями отмечены видимые затруднения, испытываемые умственно отсталыми детьми при постановке вопросительных реплик; стереотипность, эхолаличность высказываний-реакций, продуцируемых детьми с данной формой психического дизонтогенеза [1, 7, 8].

Экспериментально доказано неправомерно широкое использование средств эмоциональной и жестовой коммуникации детьми, владеющими навыками языковой передачи определенного содержания [1, 8]. Высокая частота их использования во взаимодействии со взрослым свидетельствует о доминировании форм общения, свойственных раннему этапу становления коммуникативной деятельности в младенческом и раннем дошкольном возрасте (ситуативно-личностное и ситуативно-деловое общение).

Взаимодействие детей с умеренной умственной отсталостью со сверстником характеризуется фактическим отсутствием совместной игры, автономностью совершаемых действий, недостаточностью сонаправленности внимания, «синхронизации» эмоциональных состояний и речевых действий [1]. Установлено, что большинство детей 9-13 лет с данной формой психического дизонтогенеза еще находятся на начальной стадии формирования кооперативных отношений и речевого взаимодействия в системе симметричного взаимодействия со сверстником, соответственно чему их речевое поведение в совокупности обладает свойствами «коллективного монолога», чередование реплик в котором не создает единого коммуникативно-речевого контекста.

Решение проблемы формирования речи у детей с умеренной умственной отсталостью возможно на основе реализации коммуникативно-

навыков младших школьников исследовались в методике преподавания И.Л. Бима, М.Л. Вайсбурда, Т.И. Зарченко, Е.И. Пассова, В.С. Цетлина, Л.Я. Якушина и др.

Анализ последних публикаций [1], [2], [3] показал, что согласно многочисленным наблюдениям педагогов, если ребенок не овладевает примерами речемыслительных умений в младших классах, то в средних он обычно переходит в разряд неуспевающих. Создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы – вот одно из главных направлений в решении этой задачи. Однако такие условия в начальном обучение обеспечиваются не в полной мере.

Часто встречаемым примером в практике обучения считается организация учителями действий учащихся по образцу: излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного вида, которые базируются на подражании и не требуют мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества, как глубина, критичность, гибкость мышления, являющиеся гранями его самостоятельности. Поэтому наше внимание при выборе темы исследования было сконцентрировано на изучении различных методик по формированию речемыслительных умений младших школьников.

Цель статьи является раскрытие сущности проблемы развития речемыслительных умений младших школьников на уроках чтения в букварный период обучения.

Изложение основного материала статьи. Последнее десятилетие в школьном образовании обострилась проблема, обусловленная следующим противоречием: с одной стороны, с широким внедрением развивающего проблемного обучения возросло количество творчески мыслящих учеников, способных создавать собственный интеллектуальный продукт в виде результатов научного исследования. С другой стороны, количество неуспевающих детей остаётся печально стабильным, а количество детей, нуждающихся в специальном коррекционном образовании возрастает с каждым годом. И это проблема не одной школы, города, региона. Модернизируя традиционную систему образования её отчаянно критиковали, как исключительно «знаниевую», призывали перейти к деятельностному подходу в образовании. В создавшейся ситуации возникает опасность, что учитель, заботясь исключительно о развитии учеников, придает забвении знания, умения, навыки, как устаревший атрибут советской школы.

От уровня развития речемыслительных способностей ребенка зависит не только его школьное обучение, но и социализация ребенка в обществе. Медленно читающий, долго думающий, трудно запоминающий ребенок не может сосредоточиться на задании, выслушать его полностью, вдуматься в его смысл: что требуется выполнить и как это сделать? Нередко дети улавливают только суть (налить чай) или начало задания (возьми чашку), детали же пропускают. А это значит — ребенок невнимателен, не вслушивается, не вдумывается, что и влечет за собой цепочку неуспехов и неудач: он не понимает условия задачи по математике или задания к упражнению вследствие того, что не услышал всего текста инструкции; при письме допускает пропуски и перестановки букв, не дописывает до конца слова, предложения и пр. И это не потому, что он «неспособный», а лишь по той причине, что не успевает

4. Хотулёва О.В., Ющенко Ю.А., Колонцов А.А. Компетентностный подход в преподавании биологических дисциплин // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста Сборник материалов VI учебно-методической конференции. Московский государственный областной гуманитарный институт. Орехово-Зуево, 2012. С. 277-282.

Педагогика

УДК: 372. 422

магистрант Челебиева Ульвие Дляверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В БУКВАРНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. В статье раскрыта сущность проблемы развития речемыслительных умений в младших школьников на уроках чтения в букварный период.

Ключевые слова: речемыслительные умения, букварный период.

Annotation. This article investigates the essence of a problem of the young pupils' verbal and mental skills development at the reading lessons during an alphabetical stage.

Keywords: verbal skill, mental skill, alphabetical stage.

Введение. В настоящее время действует Государственный стандарт начального общего образования, который направляет педагогов «на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы». Среди главных задач, на достижение которых должно быть направлено изучение русского языка в начальной школе, основной называется «развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка». Государственный стандарт обязует нас проводить глубокую и многоаспектную работу по развитию языковых, речевых и мыслительных навыков учащихся.

Изучение развития речемыслительных умений младшего школьника представляет собой большой практический и теоретический интерес, являясь одним из главных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Исследование путей развития речемыслительных умений младшего школьника представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Сущность понятия развития речемыслительных умений, его дидактические условия и средства, а также другие аспекты этой сложной проблемы рассматривались в исследованиях многих советских педагогов, таких как И. Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамов, Г.И. Щукина. Процессы развития речемыслительных умений и

прагматического подхода, предполагающего учет психологических и лингвистических аспектов речевого взаимодействия: коммуникативной ситуации, тактик коммуникативного поведения (кооперативных или центрированных), коммуникативных мотивов и намерений, языковых средств их выражения.

Основополагающими стали научные представления о высказывании как единице коммуникативной и речемыслительной деятельности. Именно высказывание несет смысловую и коммуникативную нагрузку в процессе развертывания диалога. В соответствии с этим, в ходе коррекционно-логопедической работы представлялось необходимым развитие у детей с умеренной умственной отсталостью умений в плане построения высказываний, характеризующихся различной функциональной направленностью (сообщение, вопрос, побуждение, оценка и т.п.), выбора адекватного содержания речи, отбора соответствующих языковых средств выражения интенций.

Целесообразным представляется развитие речи у детей с умеренной умственной отсталостью в условиях ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения (по М.И. Лисиной [5]). В структуре каждого из этих направлений выделены четыре этапа: 1) Подготовительный этап: создание речевой среды, пробуждение у ребенка коммуникативно-речевой активности и интереса к предметному и социальному миру; развитие предметных, игровых действий, межсубъектного взаимодействия в различных видах деятельности. 2) Этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребенок – взрослый». 3) Этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребенок – ребенок». 4) Этап формирования вербальных средств общения в «проблемных» ситуациях. Реализация этой работы предполагает создание моделей коммуникативных ситуаций, обеспечивающих перевод «знаемых» мотивов речевого поведения в «действующие». В рамках указанных направлений работы применяются различные методические приемы: прием «опосредованного общения через игрушку», прием «отраженной» речи, прием хорового проговаривания высказываний, прием использования «формального диалога», прием «фотоснимка» процесса деятельности и ее результатов и др., обеспечивающие актуализацию детьми речевых средств и овладение коммуникативной компетентностью.

Выводы. Дети с умеренной умственной отсталостью испытывают специфические трудности при построении речевого взаимодействия, проявляющиеся в нарушениях выбора тактик коммуникативного поведения, реализации коммуникативных мотивов и намерений, а также языковых средств их выражения, искажающих структурную и содержательную целостность диалога.

Нарушение вербального общения детей с умеренной умственной отсталостью обусловлено, с одной стороны, низким уровнем когнитивного, языкового и индивидуально-личностного развития, с другой – несформированностью моделей коммуникативно-речевого поведения в диалоге.

Специально организованная коррекционно-логопедическая работа, направленная на обогащение и усложнение содержания общения, формирование коммуникативных мотивов и намерений, языковых средств их выражения, навыков построения диалога в различных ситуациях

взаимодействия, может способствовать более эффективному усвоению вербальных средств общения и активизации речевой деятельности детей с умеренной умственной отсталостью.

Литература:

1. Задумова Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: Дисс. … канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 251 с.

2. Закрепина А. В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье / Дефектология. 2002. №5. – С.17-29.

3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

4. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / Логопед. 2004. №2. – С. 76-84.

5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.

6. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

7. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

8. Шипицына Л. М., Михайлова Е. В. Вербальное общение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учеб. пособие для педагогов, психологов, дефектологов /под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. – С. 95-103.

9. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. русск. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.

Педагогика

УДК: 37.012.7

аспирант Зайцева Екатерина Вадимовна
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОТНОШЕНИЕ К ЧТЕНИЮ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты диагностики, которая проводилась среди младших подростков и учителей с целью выявления их отношения к чтению как проявлению их ценностно-мотивационной составляющей читательской компетентности, выявлены характерные тенденции и сделаны выводы о проведении целенаправленной работы по развитию ценностно-ориентациооного компонента.

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, ценностно-мотивационная составляющая, рефлексия.

Annotation. Diagnostic results, which took place among younger teenagers and

4) В чем выражается идиоадаптация в отряде насекомоядных млекопитающих?

5) Какие ароморфозы можно обнаружить у представителей класса Насекомые.

6) У представителей какого класса Cestoda или Nematoda Вы обнаружите больше черт морфо-физиологического регресса? Сравните их, ответ проиллюстрируйте примерами из музея.

Также широко коллекция музея используется на семинарском занятии по теме «Основные закономерности эволюции». В процессе эволюции выделяют следующие характерные типы эволюционных изменений: дивергенция, конвергенция и параллелизм. Так, например Дарвин считал, что установление гомологий можно считать свидетельством общего филогенетического прошлого. На занятии по данной теме студентам предлагается обнаружить гомологичные и аналогичные органы у разных представителей беспозвоночных и позвоночных животных, находящихся в экспозиции музея. По ходу выполнения задания студентам предлагается ответить на следующие вопросы:

1) В каких направлениях условия жизни влияют на преобразования органов у животных?

2) Назовите дивергентные изменения у брюхоногих моллюсков. В чем их биологическая роль?

3) Проследите черты параллелизма у кишечнополостных. Каковы причины формирования подобных признаков?

4) Рассмотрите раковины фораминифер. С какими животными они сходны? Какой тип эволюционных изменений здесь прослеживается?

5) В чем проявляется правило необратимости эволюции?

6) Назовите признаки монофилетических и полифилетических изменений в эволюции ряда форм. Приведите примеры. В чем относительность понятий монофилии и полифилии?

Выводы. Таким образом, использование музея в преподавании ряда дисциплин биологического цикла позволяет реализовать многоуровневую дифференциацию обучения, активизировать познавательную и творческую деятельность учащихся, сформировать положительную мотивацию к самостоятельному изучению природы, а также внедрить инновационные и интерактивные элементы в организацию учебного процесса. Кроме учебно-научной работы зоомузей выполняет важные воспитательные функции, формируя у студентов - биологов бережное отношение к родной природе, ответственность за сохранение биологического разнообразия на Земле.

Литература:

1. Аксенова, П.В. Музейная педагогика как форма экологического воспитания школьников // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. 2013. - Т. 22, № 4. - С. 171-178.

2. Коптелов О.В. Методика создания и использования школьного музея природы при изучении биологических дисциплин в средней школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2006. - 22с.

3. Сорокина Е. И., Маковкина Л. Н., Колобова М. О. Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: 2013. —С.167-169.

случае экспозиция музея предоставляет более широкие возможности для использования знаний по теме «Жизненные формы», полученные в лекционном курсе. По тому же принципу возможно и проведение ряда занятий по разделу « Среды жизни». При проведении самостоятельной работы по теме «Экологические группы» используются игровые элементы. Студенты на занятии делятся на несколько групп, по 4 человека в каждой. Используя экспонаты музея, одна группа студентов описывает животных, принадлежащих к какой-либо экологической группе. Другая группа студентов, ориентируясь на описанные адаптации, пытается определить животных, третья-воссоздает среду обитания. В теме «Водная среда», студентам предлагается рассмотреть приспособления у животных различных систематических групп приспособления к водной среде обитания и ответить на следующие вопросы:

1) Какие имеются приспособления у животных, парящих в толще воды? Приведите примеры представителей, используя экспонаты музея.

2) Какие имеются приспособления у животных к активному плаванию? Приведите примеры представителей различных типов беспозвоночных и позвоночных животных.

3) Какие имеются приспособления к донному образу жизни? Приведите примеры, используя экспозицию музея.

4) С чем связаны процессы осморегуляции у пресноводных форм? Приведите примеры представителей различных типов животных, представленных в музее.

5) С чем связано предпочтение различными рыбами текучих или стоячих водоемов?

6) Какие приспособления к обитанию в воде вырабатываются у гомойтермных животных?

7) Перечислите приспособления к прикрепленному образу жизни у водных животных. Приведите примеры представителей различных систематических таксонов.

8) Какие имеются приспособления у стенобатных животных? Приведите примеры представителей различных типов животных.

9) С чем связаны миграции водных животных? Какие представители гидробионтов склонны к миграциям? Перечислите способы миграции. Для иллюстрации ответов используйте экспонаты музея.

Зоологический музей используется также для проведения семинарских занятий по теории эволюции. Например, на занятии по теме « Основные направления эволюционного процесса» в основном рассматриваются 3 основных направления: арогенез, аллогенез и катагенез. На занятии студенты разбиваются на группы по 3-4 человека и отыскивает проявления ароморфозов, идиоадаптаций и дегенераций в экспозициях беспозвоночных и позвоночных животных. Достаточно обширная экспозиция музея позволяет группам студентов работать автономно. По ходу выполнения задания студенты отвечают на вопросы:

1) В чем отличие морфо-физиологического прогресса от биологического?

2) К каким биологическим последствиям приводит приобретение популяциями и видами новых приспособлений?

3) Проследите экологическую дифференциацию (идиоадаптацию) в отряде парнокопытных млекопитающих, представленных в экспозиции музея.

teachers to identify their attitude to reading as a manifestation of their value-motivational component of reading competence are considered in this article, identified characteristic trends and made conclusions about purposeful work for development of value component.

Keywords: reading, reading competency, value-motivation component, reflection.

Введение. Чтение как вид познавательной деятельности играет большую роль в структуре формирования личности и является основой развития, обучения и воспитания индивида. Более того, чтение – это результат культурного опыта, овладение которым зависит не только от личности, но прежде всего от социальных условий и социальных ценностей. На сегодняшний день современная культура рассматривает чтение как традиционную ценность, но изменения социокультурного характера влекут за собой и изменения в отношении к чтению.

Целью данной статьи является характеристика и анализ результатов исследования отношения к чтению педагогов и школьников на основании выбранной ими позиции (согласие – не согласие) по поводу суждений Д. Пеннака о сущности книг и чтения, представленный в педагогическое эссе «Как роман» (2010 год).

Изложение основного материала статьи. Для уточнения нашего понимания чтения как ценности, мы обратились к трудам Стефановской Н.А., которая представляет сферу социальной ценности в виде трех концентрических кругов: декларированной, признанной и реализованной ценности чтения.

Данные составляющие фиксируют три типа установок на чтение и соответствующего поведения, определяемого различным сочетанием общественной и личностной систем ценностей.

При этом, декларированную ценность чтения автор рассматривает как самую широкую сферу, подразумевая под ней социальные границы позитивных общественных установок на чтение и книгу. Сфера признанной ценности чтения и книги значительно уступает декларированной, обозначает границы слабых связей с книгой, эпизодического обращения к чтению, когда оно хоть и входит в систему ценностных ориентаций индивида, но занимает последние места в иерархии. Самый малый круг обозначает границу активной деятельности связанной с книгой и чтением, в процессе которой чтение не только воспринимается, но и реализуется как ценность [5].

Актуальность этого подхода находит отражение в новых образовательных стандартах. В основных документах ФГОС основной школы выделяют ряд учебно-познавательных задач, направленных на формирование ценностно-смысловых установок, а именно: выражение ценностных суждений по обсуждаемой проблеме, овладение нравственно-этическими нормами, эстетическими ценностями и навыками аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки.

В ходе теоретического анализа, направленного на изучение понятия «читательская компетентность» нами были выделены такие компоненты, как

социально-деятельностная, инструментальная, метакогнитивная, мотивационно-ценностная.

В рамках нашего исследования было важно понять сущность суждений в отношении чтения, поскольку ценностная составляющая является одним из

значимых компонентов читательской компетентности.

Для того, чтобы, раскрытия сущность мотивационно-ценностного компонента читательской компетентности, обратимся к определению таких категорий как «мотив», «ценностные ориентации».

Реан А.А. так определяет это понятие: «мотив - внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности» [4]. Важно отметить, что в качестве мотива всегда выступает переживание чего-то личностно значимого для человека. Кроме того, мотивы могут быть внешними и внутренними. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе, то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности, то говорят о внешних мотивах. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотив достижения, успеха) и отрицательными (мотив избегания). Поскольку мотивы являются динамическим образование, то они могут меняться. Важной составляющей мотивации является интерес. Более того, мотивация поведения принципиально невозможна вне пределов эмоций, мотивационно-ценностной сферы [1]. В отношении к чтению это будет обозначать потребность в чтении и желание обратится к книге.

Рассмотрим понятие ценности и ценностной мотивации. По мнению С.Л. Рубинштейна ценность это значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения. Причем ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

Наиболее полное обоснование понятие «ценностные ориентации» получило в работах В. А. Ядова. Под ценностными ориентациями В.А. Ядов понимал "разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения" [6].

Ценностные ориентации – это понятие, отражающее положительную или отрицательную значимость для личности предметов или явлений социальной действительности. Таким образом, формирование ценностных ориентаций тесно связано с развитием личности и ее направленности.

Таким образом, говоря о мотивационно-ценностной составляющей читательской компетентности мы понимаем, что ее наличие обозначает ценностное отношение к чтению, к себе как к читателю, интерес к читательской деятельности и потребность в чтении.

Рассмотрим диагностику, направленную на выявление мотивационно-ценностной составляющей, которая была проведена в ходе констатирующего эксперимента в рамках исследования, направленного на изучение развития читательской компетентности подростков. При этом мы понимаем, что мотивационно-ценностная составляющая является системообразующей и для нас было важно определить характер отношения к чтению педагогов и школьников для выявления педагогических условий развития читательской компетентности младших подростков.

Исследование проводилось с помощью диагностической методики «диалог с Пеннаком», спроектированной на основании метода рефлексивного анализа суждений, по аналогии с методикой, разработанной И.П. Терентьевой. Для обоснования правомерности данной методики

отметить также, что в экспозиции музея имеются ископаемые останки головоногих моллюсков (аммонитов и белемнитов), что позволяет проследить эволюцию этого класса. Проводятся и обобщающие экскурсии-беседы с целью закрепления и систематизации знаний, полученных на лекциях и лабораторных занятиях.

При проведении лабораторных занятий по зоологии позвоночных также широко используется экспозиция музея.

По разделам «Рыбы», «Амфибии», «Рептилии» и «Млекопитающие» в музее проводятся итоговые занятия, знакомящие студентов с многообразием форм этих животных.

По разделу «Птицы» занятия проводятся в интерактивной форме. Перед занятием студенты получают задание по определенному отряду птиц и готовят доклад заранее. В ходе рассказа, студенты дают общую характеристику отряда, описание представителей, их биологию и экологию, характеризуют ареал обитания. Для примера приведем занятие по теме «Гусеобразные». На занятии моделируется экскурсия на водоем с использованием экспонатов музея и голосов птиц. Студенты описывают строение гусеобразных, отмечают их адаптации к водному образу жизни, отмечают особенности питания и гнездования. По голосам определяют виды птиц. На занятии студенты знакомятся со сложным поведением птиц, связанным с выведением потомства; выясняют из чего и как строят гнёзда, какие приспособления используют птицы для защиты от хищников. Занятие проходит в форме активного общения, студенты выполняют задания, обсуждают проблемные вопросы, например:

1) Почему утки, которые несколько дней не купались и не ухаживали за оперением, могут утонуть, если их сразу впустить в воду?

2) Как вы объясните понятие «лебединая верность»? и др.

Подобным образом проводятся занятия и по другим отрядам птиц.

Следует отметить, что при подготовке занятия с использованием интерактивных форм обучения, преподаватель выбирает наиболее эффективную форму обучения для изучения конкретной темы, а также сочетает несколько методов обучения, что способствует лучшему осмыслению и восприятию материала студентами.

Несколько в ином ключе проходят практические и семинарские занятия по экологии и теории эволюции.

На практических занятиях по общей экологии в теме «Жизненные формы животных» в большинстве случаев используют коллекции насекомых (прямокрылых, жужелиц и т.д) или тушки животных. В результате объем материала, используемый для классификации, очень ограничен. Как известно, в основу классификации жизненных форм животных могут быть положены не только приспособления к той или иной среде обитания, но и приспособления для передвижения, способ питания, место размножения и др. признаки, отражающиеся во внешнем габитусе животного. На занятии студентов разбивают на группы по 3-4 человека. Каждой группе предлагается расклассифицировать имеющихся в музее животных по жизненным формам, используя при этом различные адаптации. В зоологическом музее для классификации жизненных форм можно использовать как животных, относящихся к одному классу: например птиц или насекомых (т.к. они более широко представлены в экспозиции), так и к разнообразным классам. В этом

Особенно ценным является то, что в экспозиции широко представлены местные виды. Отдельно отмечены особо охраняемые объекты и животные, занесенные в Красную книгу. Несмотря на то, что экспозиция в музее построена по систематическому принципу, в музее проводятся разноплановые занятия по зоологии беспозвоночных, зоологии позвоночных, экологии и теории эволюции. Проведение занятий в музее позволяет в полной мере сформировать такие компетенции как: владение знаниями о закономерностях развития органического мира (СК-5); способность понимать принципы устойчивости и продуктивности живой природы и пути ее изменения под влиянием антропогенных факторов, способность к системному анализу глобальных экологических проблем, вопросов состояния окружающей среды и рационального использования природных ресурсов (СК -6); способность применять биологические и экологические знания для анализа прикладных проблем хозяйственной деятельности (СК -7).

При проведении лабораторных занятий по зоологии беспозвоночных традиционно в лаборатории изучают животных с использованием микроскопической техники или препарируют объект. Разнообразие животных в пределах того или иного типа изучается редко, лишь с небольшим количеством объектов. Музей предоставляет возможность расширить круг изучаемых представителей. Так, например, при проведении лабораторного занятия по разделу « Кишечнополостные», в теме «Гидроидные» изучают в лаборатории внешний вид гидры, продольный и поперечный срезы под микроскопом. В теме «Сцифоидные» – строение медузы Aurelia aurita. В теме «Коралловые полипы» – внешнее строение и поперечный срез шестилучевого коралла Actinia. Все многообразие кишечнополостных изучается в музее, где помимо гидры представлены различные гидроидные – Obelia, Sertullaria и др, ряд сцифоидных, а также многочисленные коралловые полипы не только подкласса Hexacorallia, но и Octacorallia, и ископаемых Tetracorallia, позволяющих рассмотреть эволюцию коралловых полипов. На итоговом занятии в музее рассматриваются вопросы практического значения кораллов, а также роль кораллов в формировании рифов и островов.

Аналогично проводятся занятия и по разделу «Моллюски». На занятиях традиционно препарируются виноградная улитка, беззубка и каракатица, что позволяет изучить анатомию представителей 3-х классов типа Моллюски. Однако все разнообразие моллюсков рассматривается в музее. Студенты зарисовывают в альбом раковины моллюсков. Занятие в музее позволяет преподавателю не только ознакомить студентов с многообразием моллюсков, но также осветить и их практическое значение. Так, рассказывая о дрейссене, голом слизне, корабельном черве и камнеточцах, представленных в экспозиции музея, преподаватель отмечает вред, наносимый этими животными хозяйственной деятельности человека. Вместе с тем, ряд моллюсков человек использует для своих нужд: мидий, устриц, кальмаров – употребляет в пищу, раковины некоторых видов (морского ушка, перловиц) служат для изготовления мелких украшений из перламутра, другие виды являются источником добычи жемчуга (речные и морские жемчужницы). В музее представлены также тропические моллюски: тридакна, многочисленные представители рода Cyprea, Murex и др. Возможность рассмотреть этих представителей воочию, а не на картинках формирует у студентов более прочные и осознанные знания, а также позволяет расширить кругозор. Следует

обратимся к теоретическим аспектам понятия рефлексия.

Многие зарубежные и отечественные психолого-педагогических исследования отмечают, что рефлексия включает в свою структуру когнитивные компоненты (умозаключения, обобщения, аналогии, сопоставления и оценки) и эмоциональные компоненты (переживание проблем). Единого определения данного понятия в науке нет. Мы разделяем позицию О.С. Ноженкина, который определяет рефлексию, как фундаментальную способность человека к самоанализу, к осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром. Она является компонентом развитого интеллекта человека [3].

Поскольку нашими респондентами являлись как педагоги, так и учащиеся, при разработке методики, мы исходили из того, что способность к рефлексии как психологическая способность начинает активизироваться в подростковом возрасте, когда самосознание подростка выходит на новый уровень развития, появляется потребность познать самого себя (в данном случае как читателя) [1].

Более того, подростковый возраст характеризуется активным процессом формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте формируются самооценка и самопознание, которые оказывают сильное влияние на развитие личности в целом, а как следствие на читательский выбор и читательскую деятельность. Кроме того, именно в этот период формируются этические нормы поведения, что указывает на новый этап в становлении самосознания подростков.

Использование рефлексивного метода было важно для нас, т.к. предполагало, что в своем высказывании респонденты будут вынуждены проявить свое личностно-смысловое отношение к тому или иному суждению по поводу книг и чтения. Нетривиальные суждения Д. Пеннака становились способом активизации мыслительной деятельности и необходимости определить свою позицию (согласие - не согласие). В данном исследовании принимали участие 105 учащихся 5 классов и 103 учителя основной школы из 5 школ г. Санкт-Петербурга.

Респондентам была предложена анкета полузакрытого типа, которая включала 15 цитат из книги Д. Пеннака «Как роман». Данное произведение является мировым бестселлером и предлагает новый взгляд на чтение. В этой книге автор дает советы, как помочь детям полюбить чтение, как научить детей испытывать восторг и поддерживать их природное любопытство, сохраняя при этом детское желание познавать, обучаться и узнавать новое. А главное, автор обращается ко взрослым и дает рекомендации, как не разрушить созданное, сведя всё к рутинной обязанности выполнять задания или решать школьные задачи.

Предложенные цитаты были разделены на группы:

- цитаты, передающие позитивное отношение к чтению;
- цитаты, передающие негативное отношение к чтению;
- цитаты, требующие осмысления сущности чтения.

Анкета содержала такие варианты ответов: согласен, не согласен, не понял, свои комментарии.

Итак, рассмотрим, результаты, полученные по каждой группе высказываний.

Первая группа, ориентированная на позитивное отношение к чтению,

включала следующие высказывания:

«Во всяком чтении заложена, как бы ни была она подавлена, *радость от возможности читать,* и она сродни восторгу алхимика».

«Нет, чтение не годится для поверхностного общения, оно — то, чем делятся. Но делятся далеко не сразу и с большим выбором».

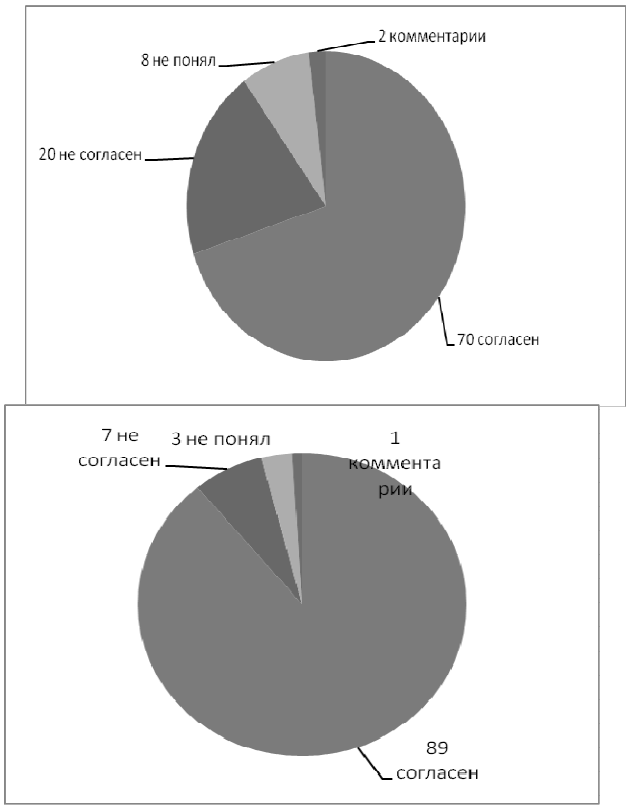
«Истинная радость от чтения и состоит в открытии этой необычайной личной связи: автор и я… Одиночество написанного взывает о воскрешении текста моим собственным немым одиноким голосом».

«Вопрос не в том, есть ли у меня время читать (время, которого, кстати, никто мне не даст), но в том, подарю я себе или нет счастье быть читателем».

«Чтение — подарок».

Были получены следующие данные (в процентах):

Ученики: Учителя:



Сравнивая результаты учеников и учителей по данной группе высказываний, можно сделать вывод, что количество учителей (89%), которые выразили свое положительное отношение к чтению как ценности превышает

используют в своем арсенале большое количество наглядных методов обучения, с применением натуральных природных объектов. Главной задачей музея, как одного из подразделений вуза, является внедрение принципов наглядного обучения [2].

Цель исследования: расширить границы педагогических образовательных технологий для студентов биологических специальностей за счет использования экспозиции зоологического музея.

Задачи:

1) целенаправленно активизировать познавательную и творческую деятельность учащихся;

2) формировать положительную мотивацию к самостоятельному изучению биологического разнообразия природы;

3) сформировать у студентов компетентностный подход к изучению ряда дисциплин на базе зоологического музея;

4) использовать краеведческий принцип обучения биологическим дисциплинам.

Изложение основного материала статьи. Работа в музее является важной и неотъемлемой частью преподавания биологических дисциплин в ВУЗе. Большинство ВУЗов для подобной работы использует Государственные биологические музеи страны. В этом случае, проводимые там занятия ограничиваются обычно обзорными экскурсиями или зачетными мероприятиями. Государственный гуманитарно-технологический университет имеет собственный зоологический музей, позволяющий разнообразить формы и качество проводимых занятий по биологическим дисциплинам кафедры.

Зоологический музей кафедры зоологии и экологии был открыт в 1951 г. Его площадь составляет 353 кв.м. Экспозиция музея включает 2204 вида животных, расположенных в систематическом порядке. В экспозиции музея представлены:

1. Простейшие
2. Губки
3. Кишечнополостные
4. Плоские черви
5. Круглые черви
6. Кольчатые черви
7. Моллюски
8. Ракообразные
9. Паукообразные
10. Насекомые
11. Иглокожие
12. Оболочники
13. Рыбы
14. Амфибии
15. Рептилии
16. Птицы
17. Млекопитающие

Также имеется коллекция гнезд, яиц птиц, следов животных и биогруппы. В музее размещено 400 видов позвоночных животных и 1804 вида беспозвоночных. Наиболее разнообразно в экспозиции среди беспозвоночных представлены кораллы, моллюски и насекомые, среди позвоночных - птицы.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЯДА ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА БАЗЕ ЗООЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые подходы к использованию интерактивных методов обучения в вузе. Показана методика проведения занятий в зоологическом музее с использованием интерактивных элементов.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, зоологический музей, компетентностный подход.

Annotation. The article discusses some approaches to the use of interactive teaching methods in the University. Shows the technique of carrying out occupations in the Zoological Museum with interactive elements.

Keywords: interactive forms of learning, Zoological Museum, competency-based approach.

Введение. На современном этапе в высших учебных заведениях страны образовательный процесс реализуется по федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС), которые принципиально отличаются от действовавших ранее образовательных стандартов. ФГОС - 3 определяет требования к результатам усвоения основной образовательной программы (ООП) через формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Компетентностный подход в преподавании требует перестройки и модификации традиционной структуры преподавания дисциплин в Вузе. Преимущественными становятся те технологии и методы, которые ориентируют студента на самостоятельный поиск информации, формируют умение ставить цели, выделять главное, анализировать, сравнивать, делать выводы, а не механически усваивать готовый материал, изложенный преподавателем на лекции и затем воспроизводить его на экзамене [4]. Это заставляет искать новые формы работы в рамках традиционной структуры вузовского преподавания. Согласно ФГОС «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий». Удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20–30 % аудиторных занятий, в зависимости от направления подготовки [3]. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО.

Дисциплины биологического цикла имеют прикладную направленность. Они включают большой объем как теоретического, так и практического материала, что позволяет реализовать практически весь спектр ключевых компетенций. Благодаря своей специфике, биологические дисциплины

количество учеников, выразивших положительное отношение (70%). Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что большинство учителей воспринимают чтение как радость, подарок, как нечто личностное.

Не смотря на сложность формулировки вопросов большинство детей поняли высказывания и выразили положительное отношение к ним. И только 8% учащихся не поняли смысл приведенных высказываний, что вполне обосновано, поскольку читательская компетентность, а именно понимание и оценка информации еще не достаточно сформированы у детей младшего подросткового возраста. Поэтому, взрослые должны помочь детям в развитии читательской компетентности.

Рассмотрим следующий блок высказываний, связанных с негативным отношением к чтению:

«Книга — кирпич на голову; спрессованная вечность, материализовавшаяся.

«Каждая книга — груз и тянет его вниз. Вот только что он уселся за стол — легко уселся: это легкость принятого решения. А уже через несколько страниц почувствовал до боли знакомую тяжесть — тяжесть книги, невыносимый груз бесплодного усилия».

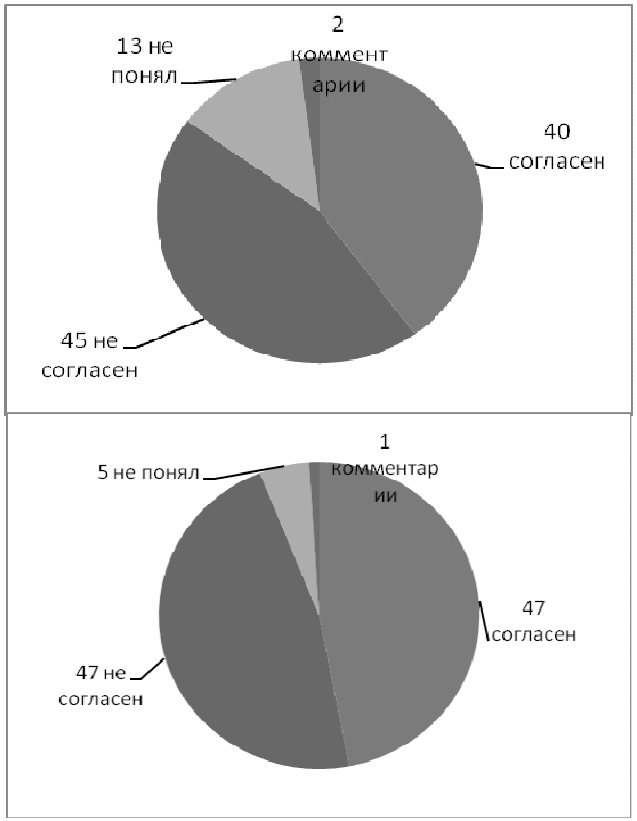
«Телевизор, возведенный в ранг награды — а чтение, соответственно, низведенное в разряд повинностей» …

«Чтение — воистину бич детства и почти единственное занятие, которое мы для него находим…».

«Как всякий уважающий себя перечень прав, перечень прав читателя должен начинаться с права этими правами не пользоваться — соответственно, с права не читать».

Получены следующие результаты (в процентах):

Ученики: Учителя:



Результаты, полученные по данной группе вопросов, имеют такую же тенденцию как и в первой группе высказываний. Следует отметить интересный факт: из 89% учителей, которые высказали положительное отношение к чтению, 47% отметили, что чтение также вызывает у них трудности и скуку. Такая же ситуация проявилась и у школьников: из 70% выразивших свое положительное отношение к чтению, у 40% учащихся это занятие вызывает негативные эмоции. Также надо отметить высказывание: «Чтение — воистину бич детства и почти единственное занятие, которое мы для него находим», где 32% учеников и 37% учителей примерно одинаково согласились, что чтение – это наказание детства.

Обратимся к результатам по третьей группы высказываний, которые предполагали размышления и комментарии:

Слово «книга» само по себе, будучи понятием всеобъемлющим, ничего не означает, что телефонный справочник — тоже книга, и словарь, и путеводитель, и альбом для марок…

Взрослые руководствуются незыблемым принципом: «Надо читать».

коммуникативные навыки как умение понимать цель коммуникации, адекватно выбирать средства, принимать критику, анализировать собственные действия. Развиваются умения взаимоконтроля и взаимопомощи. На этом этапе учащийся индивидуально и группа в целом отвечают на вопросы:

Достигнута ли поставленная цель?

Что нового узнали в процессе создания текста?

Была ли работа интересной?

Какой этап был самым сложным и почему?

Какой вид текста выбрали бы в следующий раз? Почему?

На этом этапе заполняются контрольные листы и листы экспертной оценки. Этот этап можно провести на уроке или сразу после него, если есть время, или собрать учащихся в этот же день дополнительно. Можно провести обсуждение представленных работ с использованием социальных сетей в интернете.

Выводы. Таким образом, при создании учебноготекста в группе, учащиеся не только создают собственное знание, но и развивают коммуникативные умения. Особенности групповой работы являются важными условиями, а процесс создания текста выступает средством для развития коммуникативных умений учащихся. В целом, можно сказать, что в результате создания -текста в групповой работе учащихся увеличивается количество и качество связей, в которые включается обучающийся, за счет того, что диалогичность самого текста включает в данный процесс не только активних участников группы, но и потенциалных слушателей, т.е. тех, для кого этот текст создаётся. Использование технологии создания учебного текста в групповых формах работы позволяет повысить эффективность процесса развития коммуникативных умений подростков с учётом их особенностей, интересов и потребностей. Ведь именно в процессе создания текста, происходят значительные изменения в личностном развитии.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979, С. 48

2. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010

3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека [Электронный ресурс] // URL: http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html#pers (дата обращения 10.02.2015)

4. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Наука. - 1989. – 480 с.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: 2002. - 272 с.

Но при спонтанном письменном общении, например в социальных сетях, подростки стремятся к использованию большого количества сокращений, и практически не используют знаки препинания. Помимо этого в подростковом возрасте отмечается смещение акцентов с выслушивания на высказывание собственного мнения, при отсутствии заинтересованности услышать и понять чужое мнение, особенно если его представитель не относится к референтной группе.

В технологии создания учебного текста развитие этой группы умений активно происходит на этапах итогового составления текста, подготовки к его представлению другим учащимся класса и собственно в момент представления и ответа на вопросы одноклассников. Перед тем как представлять готовый продукт, учащиеся в группе решают как они это сделают: будут представлять все или кто-то один из группы. Если выбирается коллективное представление, то в каком порядке и что конкретно говорит или делает каждый участник.

После чего представление репетируется учащимися, лучше несколько раз, вносится коррекция.

На этом этапе учитель может подключиться к работе группы, по просьбе учащихся.

Стоит отметить, что на всех этапах создания учебного текста каждый участник группы вступает и в особый диалог: диалог между текстом готовым и текстом создаваемым, такой диалог истолковывался Бахтиным не только как форма общения отдельных личностей, но и как способ взаимодействия личности с объектами культуры и искусства и различными культурами. Таким образом, диалогичность способствует формированию открытой познавательной позиции. Кроме того, по мнению доктора психологических наук, профессора Марины Александровны Холодной «диалогичность стимулирует актуализацию и развитие интенционального опыта, поскольку способность к конструктивному монологу делает ребенка более восприимчивым к нюансированным состояниям своего собственного ума”. [5].

При создании учебного текста в рамках технологии каждый участник в группе и группа в целом ориентируется на конкретного адресата, что также обусловлено такой характеристикой текста как диалогичность. При этом, с точки зрения советского философа, исследователя языка Михаила Михайловича Бахтина, каждый раз происходит как бы "встреча двух текстов - готового и создаваемого, реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов" [1].

Помимо выше описанных преимуществ использования технологии создания учебного текста стоит выделить и то, что она подразумевает активную позицию учащегося в познании изучаемого объекта или явления, что способствует накоплению и преобразованию личностного опыта школьника не через запоминание конкретной информации, а через умение трансформировать информацию в новые знания, превращать новые знания в конкретные действия, оценивать, понимать значение этих знаний для самого себя и других. Как отмечает в своих работах доктор педагогических наук, профессор Ольга Николаевна Крылова: «Активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечить ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями». [2]

Последний этап технологии направлен на рефлексию проделанной работы и полученного результата. На данном этапе подростки развивают такие

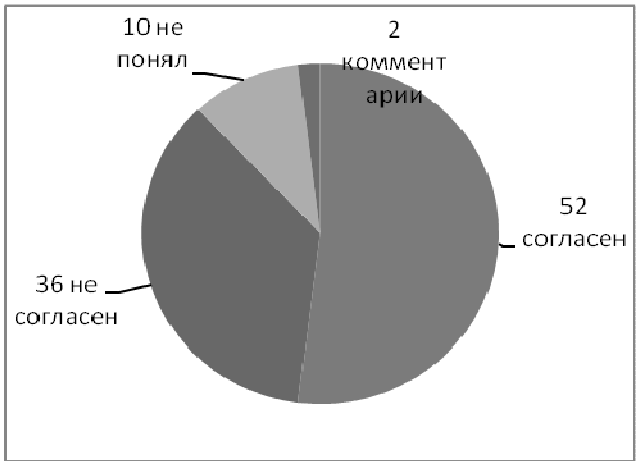
Если, как постоянно говорится, мой сын, моя дочь, молодежь не любит читать — и глагол выбран верно, именно *любовь* тут и ранена, — не надо винить телевизор, наше время, школу.

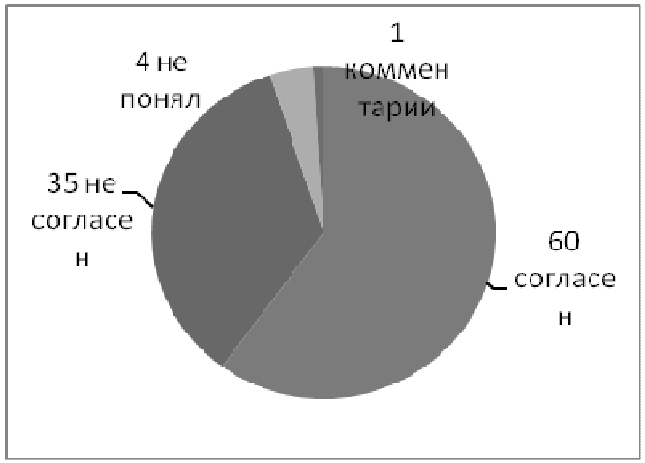
Всякое чтение — акт противостояния. Противостояния чему? Всем обстоятельствам. Всем.

«… Человек, читающий вслух, помогает нам добраться до книги. Он и вправду *дает* читать!».

Получены следующие результаты:

Ученики: Учителя:





Данная группа высказываний является наиболее сложной для понимания, особенно для учащихся, но, тем не менее, результаты получились примерно

одинаковые. Необходимо заметить, что свои комментарии и размышления дали всего лишь 1% учителей и 3% учащихся, причем такая же ситуация проявилась и со стальными блоками вопросов – ученики в своих комментариях оказываются более активные, чем учителя. Из этого можно предположить, что учителя не имеют желания углубляется в суждения по данному поводу.

Выводы. Итак, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что у большей части подростков наблюдается положительное отношение к чтению, проявляют интерес к читательской деятельности, однако ценностно-мотивационная составляющая читательской компетентности у младших подростков находится в стадии формирования в силу их психологических особенностей.

Согласно исследованиям, развитие ценностно-смысловых ориентаций зависит от того, в какую деятельность личность включена. Поскольку ценностно-мотивационная составляющая читательской компетентности тесно связана с ценностно-смысловыми ориентациями, которые активно начинают формироваться в младшем подростковом возрасте, соответственно в этот период необходимо проводить работу направленную на развитие ценностей в целом и понятия чтения как ценности, в частности.

Рассматривая полученные результаты по учителям, следует отметить их не однозначную позицию. В логике кругов Н.А. Стефановской учителя высказывают положительное отношение к чтению на декларированном уровне, но на уровне признанных и реализованных ценностей, результаты говорят о том, что не все учителя воспринимают чтение как ценность. Из этого следует, что успешность приобщения школьников к чтению будет зависеть на сколько сами педагоги являются читателями и понимают значение чтения.

Литература:

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–34.

2. Давыдов Г. И. Социорефлексика развития личности подростков // Ярослав. психол. вестн. - М.; Ярославль, 2005. - Вып. 16.

3. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной дефор- мации личности педагога. Смоленск, 2012. 222 с.

4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2000.

5. Стефановская Н.А. Чтение как духовная ценность. http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=248

6. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности.//Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. - С. 89-106.

эмоционально включаются в диалог находясь в актуальной для них ситуации, соответствующей их интересам, потребностям и возможностям. Выбор подростком интересного для него вида текста – это важный социально-психологический опыт, позволяющий проявить себя творчески. А любой творческий элемент в обучении повышает эмоциональную включенность и повышает позитивное отношение к решению поставленной задачи.

Современные подростки испытывают значительные трудности в формировании действий, основанных на умении слушать и слышать партнёра по коммуникации. В раннем подростковом возрасте дети склонны не дослушивать задание или правила до конца, а сразу же приступать к исполнению (действиям). Это приводит к снижению качества выполнения задания, ошибкам, а во взаимодействии к конфликтам и непониманию.

Работа над созданием учебного текста на этапе планирования позволяет развивать навыки выслушивания и понимания партнёров по групповой работе. Это происходит за счёт того, что учащиеся поставлены в ситуацию, когда им необходимо в процессе обсуждения определить степень участия каждого из членов группы, прийти к общему мнению и решить поставленные задачи. Роль учителя в данном процессе – это постановка общей задачи для каждой группы, определение критериев качества выполнения работы, помощь в выполнении задания, при обращении учащихся, организация дискуссии на начальном и итоговом этапах выполнения задания.

Для определения общей цели работы и конкретных задач по выполнению задания, группа обсуждает и письменно отвечает на вопросы:

Для чего мы создаём этот текст?

Что нам интересно узнать по данной теме?

Что может быть интересно одноклассникам?

Сколько у нас времени?

Что нужно сделать, чтобы создать текст и кто какую часть будет выполнять?

Какие ресурсы, т.е. что у нас есть для создания текста и чего не хватает?

В помощь учащимся предлагается таблица, заполняя которую им необходимо обсудить возможности и желания каждого участника, выбрать средства выполнения конкретных действий и определить время на выполнение выбранных действий каждым участником.

Следующий блок коммуникативных действий, в котором можно проследить трудности у современных подростков, связан с интериоризацией, т.е. с представлением информации. А именно с умением формулировать и выражать свои мысли, адекватно использовать речевые средства в дискуссии при аргументации своей позиции. Подростки часто подменяют понятия мнение и аргумент, подменяя одно понятие другим. Частое общение в социальных сетях приводит к тому, что подростки проявляют несостоятельность в использовании грамотной устной речи во время дискуссии или спора, используя при отстаивании своей позиции сленговые выражения. Снижение читательской активности современных подростков, которые с раннего детства воспитывались на готовых образах, представленных кино и теле индустрией, приводит к сужению пассивного и активного словарного запаса, что отражается на устной и письменной речи подростков. Стоит отметить, что при построении письменной речи подростки испытывают меньше затруднений, поскольку большинство заданий в школе выполняются в письменной форме.

коммуникативных умений, что отражается в увеличении числа детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, явлениях преследования и отвержения сверстников в школе и детском саду, росте одиночества, большом числе детей с низким социометрическим статусом, изолированных и отвергаемых в детском коллективе.

Ключевым структурным компонентом коммуникативной деятельности являются коммуникативные действия. Они обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. При этом развивающий потенциал коммуникативных действий не ограничивается сферой своего непосредственного приложения – общением и сотрудничеством, но и напрямую затрагивает познавательные процессы, а также личностную и регулятивную сферу.

Низкий уровень развития коммуникативных действий проявляется не только при обмене информацией, но и при установлении контактов, организации и осуществления общей деятельности, а также в процессах межличностного восприятия, включая понимание партнера.

Так, в подростковом возрасте отмечается высокий уровень тревожности при вступлении в личный контакт. Высокий уровень личностной и социальной тревожности, который, как мы писали выше, отмечается у современных подростков, приводит к тому, что они проявляют низкий уровень способности адекватно оценить характер коммуникации, что приводит к нарушению ориентации в коммуникативной ситуации и к неадекватному выбору коммуникативных средств. Подростки в целом используют ограниченный спектр коммуникативных средств, особенно при налаживании личного контакта, зачастую калькируя одни и те же способы в разных ситуациях. Всё это приводит к тому, что подростки не склонны к смене субъекта взаимодействия, даже если это приводит к невозможности реализации коммуникативных задач.

При использовании технологии создания учебного текста задача по развитию данных умений решается за счет того, что учащиеся объединяются в группы с учетом выбора общей темы учебного текста, т.е. их объединяет заинтересованность в одном и том же аспекте учебной информации. Наличие общего интереса снижает уровень социальной тревожности при вступлении в контакт, расширению выбора средств коммуникации, адекватной ориентации в коммуникативной ситуации.

Следующая проблема развития коммуникативных умений в подростковом возрасте связана возможностью адекватно оценить эмоциональное состояние субъекта взаимодействия и понять уровень его готовности к контакту, что так же приводит к возникновению конфликтов. Помимо этого нестабильный эмоциональный фон, присущий этому возрасту, приводит к тому, что подростки зачастую слишком спонтанно и экспрессивно выражают собственные эмоции.

Решению этой проблемы способствует то, что технология не предполагает ограничений в выборе вида текста. Выбирая тот или иной вид текста (сообщение, плакат, таблицу, электронную презентацию и т.п.) подростки

Педагогика

УДК: 378.147:811.111

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой английского языка
для гуманитарных специальностей Золотова Марина Вианоровна
Нижегородский государственный университет
имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Каминская Наталья Викторовна
Нижегородский государственный университет
имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОСОБИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация профессионально-ориентированного подхода к обучению английскому языку в вузе в отечественных пособиях. Авторы описывают пути совмещения EAP и EOP на уровне бакалавриата, систему коммуникативных профессионально-ориентированных заданий и принципы отбора терминологической лексики. Особое внимание уделяется влиянию ESP на позицию преподавателя.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, терминологическая лексика, EAP, EOP, учебник.

Annotation. The article covers a broad spectrum of problems of teaching ESP on Bachelors' programmes and the means of introducing EAP and EOP into course books developed and issued in Russia. We describe a system of communicative tasks aimed at enhancing professional skills and effective learning of field-specific vocabulary. We also consider the effects of ESP teaching on the position of the ESP practitioner.

Keywords: ESP, field-specific vocabulary, EAP, EOP, course book.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОСы ВПО) предусматривают формирование и развитие как общекультурных, так и профессиональных компетенций. То есть, одним из приоритетов обучения иностранному языку в неязыковом вузе для большинства направлений подготовки остаётся именно способность к коммуникации на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности. Это актуально не только для программ магистратуры, но и для многих программ бакалавриата.

Независимо от направления и уровня подготовки (бакалавриат или магистратура), программа дисциплины «Английский язык» должна учитывать следующее:

- реальная профессиональная деятельность выпускника вуза для большинства направлений подразумевает не только практическую и/или управленческую деятельность, но и научно-исследовательскую;
- современные требования к квалификационным работам предполагают эффективное использование зарубежных источников информации;
- сейчас обучение студентов проходит в условиях интернационализации высшего образования и активной работы ведущих российских вузов по созданию полиязычной среды в рамках Проекта 5-100, что ведет к

постепенному снижению искусственности языковой среды при обучении иностранному языку, так как предполагает регулярное взаимодействие с зарубежными преподавателями и студентами и даёт шанс участвовать в международных проектах.

Очевидно, что в такой ситуации основой эффективной программы по английскому языку, помимо обязательного общего английского (General English), является ESP (обучение английскому языку для специальных целей), в рамках которого выделяют EAP (академический английский), EOP (English for Occupational Purposes – английский для профессиональной коммуникации), ориентированный в большей степени на непосредственные потребности конкретной специальности, относительно недавно сложившийся ESAP (академический английский для специальных целей), направленный на языковую подготовку для обучения и исследовательской деятельности в конкретной области знания (см. подробнее [1]). Сейчас обучение английскому языку в вузе включает различные направления ESP – EOP и EAP/ESAP, причем это характерно не только для программ магистратуры, где достаточно высок уровень сформированности профессиональных и языковых компетенций, благодаря чему акцент традиционно смещался на EAP/ESAP, но и для программ на уровне бакалавриата.

Какие же пособия по английскому языку отвечают нынешним условиям работы? К сожалению, учебники ведущих британских издательств не всегда соответствуют потребностям наших студентов по ряду причин. Прежде всего, в большинстве своём они отражают одно очень широкое направление (например, только EAP или только EOP), при этом их разделение достаточно жесткое. Далее, хотя существует широкий спектр специализированных пособий для наиболее популярных и востребованных специальностей (например, English for Law, English for Medicine, English for Economics), практически нет выбора для ряда гуманитарных направлений и социальных наук (например, социологии). Наконец, имеющиеся зарубежные пособия дают недостаточно страноведческого материала и информации об академических сообществах и реалиях стран изучаемого языка [2].

Собственные разработки российских вузов позволяли и позволяют достаточно успешно решать вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Различные формы организации учебных материалов, от традиционных практикумов до электронных учебных объектов (см. подробнее [3]), дают возможность оперативно создавать эффективные пособия для любых специальностей. А в нынешних условиях актуальным стало создание учебников, позволяющих восполнить недостаток учебных разработок по ряду направлений подготовки, комбинировать ESP, EAP и EOP, в том числе и на уровне бакалавриата, так, чтобы учитывать ситуацию российского вуза и сетку часов, и соответствовать реальным потребностям студентов-бакалавров гуманитарно-социальных направлений подготовки. Такой учебник [4] был создан авторским коллективом кафедры английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Ниже мы намерены подробно остановиться на реализации профессионально-ориентированного подхода в этом учебнике.

Меняется ли позиция преподавателя английского языка в вузе в ситуации, когда иностранный язык перестаёт быть исключительно целью и всё чаще воспринимается как средство для достижения академической мобильности,

Изложение основного материала статьи. В подростковом возрасте ведущим типом деятельности является общение со сверстниками, что подтверждается наблюдениями практических психологов и педагогов. Для подростка 12 лет и старше наиболее значимыми становятся интересы сверстников, их оценки, мнения. Именно в этот период происходит формирование самосознания как осознание себя в обществе, усиливается социальная активность. По мнению Л. И. Божович, в основе развития самосознания, центрального новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т. е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет психологические особенности подросткового кризиса.

Доктор психологических наук Виктор Иванович Слободчиков отмечает, что «тенденция к взрослости - стремление быть, казаться и считаться взрослыми обнаруживается в отношениях с взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших». При этом, «полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие». [3]

Д.И. Фельдштейн, известный российский учёный, педагог и психолог отмечал: «Пытаясь занять значимое место в обществе, утвердить свою новую социальную позицию, он стремится выйти за рамки ученических дел в какую-то новую сферу, дающую возможность проявить себя, самоутвердиться. Осваивая в деятельности взаимоотношений нормы общественных отношений, рефлексируя на себя, приобретая «самость», подросток может реализовать себя только в предметно-практической деятельности. Осваивая орудия, знаки, символы, действия, накапливая их определенный потенциал, ребенок проникает в смысл вещей, устанавливает связи между социальными смыслами, что требует дифференциации отношений, способствуя осознанию своей позиции в системе связей с другими людьми, вновь выдвигая на первый план деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений.» [4]

Начиная с середины 90-х годов, по данным исследований вице-президента Российской академии образования Д.И. Фельдштейна, наблюдается значительное увеличение прагматической направленности деятельности подростков. С другой стороны можно отметить наличие тенденции к развитию самоутверждения и самовыражения в социально значимых формах. Для подростка важно не только признание референтной группой, сколько собственное осознание социальной полезности и признания значимости выполняемой деятельности со стороны взрослых.

Реализация этих потребностей происходит только в процессе общения, одной из сторон которого является коммуникация. Главной целью любого гуманного общества является такое раскрытие возможностей растущего человека, при котором он способен творчески проявить себя, самовыразиться, самоутвердиться. Следовательно, процесс обучения подростков будет эффективным, если деятельность, предложенная им, будет отвечать их потребностям и соответствовать ведущей деятельности. При этом коммуникативную деятельность можно рассматривать как основу, средство и условие развития личности.

Современными учёными, ведущими свои исследования в области коммуникативной сферы подростков отмечается низкий уровень развития

Педагогика

УДК:37.011.33

аспирант Федына Наталья Валерьевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития коммуникативных умений современных подростков посредством создания учебного текста. Раскрываются особенности использования технологии разработки учебного теста в группой работе. Выделены ключевые проблемы коммуникативной сферы современных подростков и возможности решения данных проблем в процессе создания учебных текстов.

Ключевые слова: учебный текст, коммуникативные умения, технология создания учебного текста, развитие, современные подростки.

Annotation. This article considered the question about development of communicative teenager's skills by using an educational text. There is describing features of using technological process to originate the educational text in a team work. This article points out the main problems of communicative sphere of modern teenagers and opportunities of solving these problems owing to proposed method of developing educational texts.

Keywords: educational text, communicative skills, technology to originate educational text, developing, modern teenagers.

Введение. В современном образовании России все отчетливее выделяются изменения в организации процесса обучения от потребления, получения знаний к созиданию (созданию собственного) знания и собственного творческого познавательного продукта. Сочетание классического образования, основанного на авторитете знания учителя, всё чаще сочетается с новыми технологиями образования, в основе которых лежит самостоятельность ученика, его направленность на собственный поиск знания, саморазвитие. В связи с этим изменяются подходы к содержанию, организации процесса обучения, роли учителя в данном процессе, особенностям построения взаимодействия учителя и ученика. В образовательном процессе современной школы все больше уделяется внимания организации взаимодействия учителя и ученика, которое рассматривается как совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем, единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов и способов обучения. Одним из методов обучения является групповая работа учащихся, которая сама по себе направлена в том числе и на развитие коммуникативных умений. Но при этом все равно существуют трудности в формировании и развитии этих умений у учащихся.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы рассматриваем особенности коммуникативных умений современных подростков и возможности их развития в процессе создания учебного текста.

профессионального развития и/или карьерного роста? В какой степени преподаватель английского языка и автор учебника, включающего элементы ESP, EAP и EOP, должен разбираться в той области знания, которую профессионально изучают его студенты? Достаточно ли общего – на уровне здравого смысла, – представления об условиях и специфике профессиональной деятельности в этой области? Какого рода знания и компетенции необходимы преподавателю для работы в новых условиях? Отразится ли это на квалификационных требованиях к преподавателю вуза? Стоит ли уже сейчас учитывать эту тенденцию при подготовке педагогических кадров?

Дискуссия о роли и функциях преподавателя при обучении профессионально-ориентированному английскому языку не нова, а процессы интернационализации делают её особенно актуальной. Разница между ESP и преподаванием определенной дисциплины на английском языке, на первый взгляд, очевидна. ESP, EAP и EOP «…сами являются предметами изучения при подготовке будущих математиков, физиков, биологов и преподаются главным образом филологами-англистами» [5, с. 639-640], а CLIL (Content and Language Integrated Learning) и EMI (English as a Medium of Instruction) используются «предметниками» и ставят во главу угла изучение дисциплины, предмета [5]. Наш опыт показывает, однако, что в реальности границы между подходами могут быть менее четкими, и для оптимизации процесса подготовки конкурентоспособного выпускника преподавателю иностранного языка приходится углубляться в сферу специализации своих студентов.

Цель статьи – проследить, как в пособии «Английский язык для гуманитариев: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям под редакцией М.В. Золотовой, И.А. Горшеневой реализуется профессионально-ориентированный подход к обучению английскому языку. Задачи данной работы следующие:

- показать возможность совмещения General English, ESP, EAP и EOP в одном пособии;
- перечислить принципы отбора терминологических единиц для соответствующих областей и продемонстрировать пути оптимизации обучения терминологической лексике и осмысления её студентами как части терминосистемы соответствующей дисциплины;
- попытаться уточнить, опираясь на опыт авторов как создателей учебника для профессионально-ориентированного обучения английскому языку, какого рода знания предмета необходимы для осуществления преподавательской деятельности в новых условиях.

Эти вопросы мы и намерены рассмотреть ниже.

Изложение основного материала статьи. Авторским коллективом кафедры АЯЗГУМ ННГУ им. Н. И. Лобачевского создан учебник «Английский язык. Учебник для гуманитариев». Он предназначен для работы со студентами вузов 1-2 курсов, обучающимися по направлениям подготовки «филология», «журналистика», «история», «психология», «социология» и «социальная работа». Он рассчитан приблизительно на 220-240 часов аудиторных занятий.

Учебник направлен на формирование и совершенствование языковых, речевых и социокультурных компетенций, повышение исходного уровня владения английским языком в диапазоне B1-B2, а также развитие критического мышления, творческого потенциала обучающихся и навыков самостоятельной работы по изучению языка. Кроме того, руководствуясь

ФГОС по перечисленным выше направлениям подготовки, авторы ставили перед собой целью создать условия для расширения терминологического словарного запаса в соответствующих областях знания и формирования навыков использования английского языка в сфере профессионального общения.

Рассмотрим подробнее, как эффективнее совместить в одном учебнике материалы, охватывающие все основные разделы дисциплины «английский язык», а именно: бытовая сфера общения, учебно-познавательная сфера общения, социально-культурная сфера общения и профессиональная сфера общения в объёме, достаточном для достижения общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО.

На наш взгляд, особого противоречия здесь нет. Учебник состоит из двух частей: Часть 1 – General English – охватывает бытовую, учебно-познавательную и социально-культурную сферы общения; Часть 2 предназначена для профессионально-ориентированного обучения английскому языку и состоит из разделов Philology, Journalism, History, Psychology, Sociology и Social Work (Филология, Журналистика, История, Психология, Социология и Социальная работа соответственно).

Здесь, если мы действительно намерены восполнить недостаток учебных разработок по ряду направлений подготовки для бакалавриата, очень важно помнить при отборе материала, что, помимо уровня языковой подготовки обучающихся, он должен отвечать профессиональным интересам и уровню профессиональной компетентности обучающихся. Так как материалы предназначены для бакалавриата, они затрагивают основополагающие, базовые для соответствующего направления подготовки темы и вопросы, поэтому их актуальность будет сохраняться длительное время, что немаловажно.

Основой формирования иноязычных профессиональных компетенций стали разнообразные виды речевой деятельности, которые характерны для академической среды (обучение EAP) или той или иной профессиональной сферы (EOP) – все виды чтения; основные виды письменной речи – аннотация, эссе, доклад, тезисы, биография, резюме (CV); разные виды монологической речи: описание, сообщение, доклад/ презентация, оценочные высказывания; основные виды диалогической речи: обмен мнениями, дискуссия, ролевая игра, и т.д. Особенно эффективными в профессионально-ориентированном обучении бакалавров стали кейсы (см. подробнее [6]) и ролевые игры, в которых студенты имеют возможность взаимодействовать как будущие профессионалы. Приведем несколько примеров.

Будущим социальным работникам предлагается изучить ситуацию «клиента», подробно её проанализировать, оценить возможные способы изменить ситуацию и необходимые для этого ресурсы, а затем составить план работы с клиентом. Практическая направленность этого задания очень высока.

Студенты-социологи с удовольствием анализируют предложенные им ситуации с точки зрения социологии, причем подобную работу они уже выполняли в рамках курса «Введение в специальность», а знакомый вид работы на новом материале на английском языке как раз и позволяет практиковать ESP. Материал учебника для этого задания можно отработать как кейс, ролевую игру или соревнование.

Формированию профессиональных компетенций и интенсификации обучения способствуют задания на говорение с опорой на информацию,

квалификации для уже практикующих педагогов (ранее получивших педагогическое образование) программу «Современная образовательная среда ВУЗА». В программе раскрываются основные понятия создания и функционирования информационной образовательной среды, необходимость соответствия новым федеральным государственным стандартам, выявляется сущность двухуровневой системы вузовского образования ее исторически сложившийся фундамент. Дается анализ влияния использования информационных технологий на здоровье студентов. Уделяется большое внимание самостоятельной работе. Раскрывается потенциал развивающей функции образовательной среды и основанная на этом возможность составления долгосрочных прогнозов развития образования. Информационная образовательная среда представляет собой так же уникальный ресурс для осуществления дистанционного обучения, доступности знаний для инвалидов и людей, занятых основное время занятых на работе дает способ получить повышение квалификации без отрыва от производства, позволяет получить интересующую информацию без выезда в крупные научные центры страны.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Учебник. - М., 2001. - 334с.
2. Гончарова Ю.А. Проектирование образовательной среды – функция современной школы. / /Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж, 2001 – С. 291-293
3. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета// СПб, СПбГУ, 1999. - 116с.
4. Лемешко Т.Б. Информационные технологии в образовании/ Т.Б. Лемешко. – М.: Изд-во РГОУ МСХО им. К.О. Тимирязева, 2012. – 132 с.
5. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: Монография. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образованияд / Под ред. Е.С.Полат – М., 2000.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.

каникул, строгое и выверенное планирование всего комплекса мероприятий вуза погруженного в специфическую образовательную среду;

- организовать сочетание умственного и физического труда и периодов отдыха во время учебно-воспитательного процесса;
- организовать динамические паузы и чередование спортивных занятий и аудиторных лекций во время самого обучения;
- развитие перспективного планирования мер сберегающих здоровье, и сопровождение ими учебно-воспитательного процесса;
- анализ и план действий по организации такого сопровождения применительно к обучению с использованием средств ИКТ;
- подготовку и мотивацию преподавателей, с ориентацией на здоровье сберегающее сопровождение в течение учебно-воспитательного процесса;
- организацию контроля над соблюдением требования СанПиНа при подготовке и проведении занятий с использованием компьютерной техники;
- организацию системы контроля рационального сочетания учебной деятельности и отдыха в ходе обучения с использованием средств ИКТ;
- создание системы непрерывного образования педагогов, студентов и общественности в направлении поддержания и сбережения здоровья;
- совершенствование содержания и методов обучения, с использованием средств ИКТ, путем оптимизации учебного материала с целью устранения перегрузок студентов первых курсов, особенно в процессе их адаптации;
- изучение влияния средств ИКТ на здоровье.

Только здоровый и хорошо подготовленный специалист в состоянии эффективно выполнять высококвалифицированную работу, от которой зависит благосостояние всей страны.

Выводы. В условиях смены образовательной парадигмы и глубокой модернизации образования повышаются требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. В образовании востребован педагог, способный разобраться в закономерностях развития информационных потоков, обладающий высоким уровнем самостоятельного (критичного), а не репродуктивного типа мышления, обладающий коммуникативной активностью, и способный хорошо адаптироваться в сложной информационной среде. Только так он сможет донести запасенный в процессе профессиональной подготовки багаж знаний до тех, кого должен обучить. Современный педагог должен обладать неоспоримым авторитетом среди своих студентов и учеников. Способствует повышению авторитетности педагога помимо опыта и глубоких знаний его умение планировать, моделировать, и участвовать в создании информационной образовательной среды, умение легко пользоваться ее ресурсами и способность научить этому своих учеников. Современный педагог должен не только максимально мотивировать студентов в процессе образования используя новейшие электронные ресурсы и мультимедиа технологии, но так же настойчиво внедрять технологии проблемного, активного обучения, принимать участие в проектировании и организации коллективных форм обучения. Для выполнения этих сложных задач следует ввести в систему обязательной и дополнительной профессиональной подготовки будущих педагогов и курсов повышения

представленную в графическом виде (например, схемы, графики и таблицы). Изучив схему или таблицу, студенты отвечают на вопросы по специальности, рассуждая и высказывая своё профессиональное мнение. Примечательно, что сами студенты в ходе такой работы начинают оценивать свои достижения и знания в профессиональной сфере.

В учебнике материал Урока или раздела чаще всего может служить моделью для речевой деятельности. Учитывая не всегда высокий входной уровень студентов, мы давали пошаговые указания или рекомендации для подготовки доклада, составления аннотации, карточки для ролевой игры, полезные для выполнения заданий структуры, распределенные по их функциям. Это позволяет эффективнее работать в разноуровневых группах, делает ESP доступным для всех, независимо от их уровня, повышает уверенность студентов в себе.

Тексты и материалы учебника предполагают использование проектного метода (см. подробнее [7]), как по Части 1 (General English), так и в Части 2. Результатом могут стать не только презентация, но и настоящие «продукты», как, например, новый вариант перевода сонета Шекспира (для филологов).

Таким образом, в одном учебнике можно сочетать материалы для работы с General English, ESP, EAP и EOP, на уровне бакалавриата. Следует отметить, что материал каждого из разделов Части 2 может использоваться для работы со студентами смежных направлений (например, материал из разделов Psychology и Philology представляет интерес для студентов-социологов, социальных работников и историков; студенты-журналисты найдут полезным комплекс заданий по лексике «Problem» из раздела Social Work и т.д.).

Далее остановимся подробнее на расширении терминологического словарного запаса студентов. Задача преподавателя – не только определить терминологический минимум, необходимый для реализации профессиональных задач с использованием английского языка, но и обеспечить условия для успешного усвоения этой лексики. Важная роль в этом процессе принадлежит пособиям, которые создаются на базе конкретного вуза и учитывают научные интересы соответствующих неязыковых факультетов и кафедр.

Принципы отбора терминологической лексики имеют свои особенности [8]. Необходимо учитывать не только языковую, но и профессиональную и научную компетентность целевой группы. Очевидно, что объём и состав терминологического минимума для пособий, предназначенных для студентов, будет меньше, чем для магистрантов или аспирантов.

Терминологический минимум должен отражать современное состояние соответствующей дисциплины, и как следствие, её терминосистемы, её степень развития и унифицированности. Для студентов 1-2 курсов целесообразно включать только устоявшиеся, общепринятые терминологические единицы.

Надо учитывать неоднородность объекта, свойственную терминосистемам. В большинстве наук существует множество отраслей, обладающих специфическим понятийным аппаратом, который включает значительный пласт лексики из смежных дисциплин. В активную лексику для бакалавров представляется целесообразным включать только базовые терминологические единицы (например, относящиеся к сфере общей психологии, общей социологии, называющей основные исторические реалии), так как в разных сферах функционирования объёмы понятий той или иной

терминологической единицы могут совпадать лишь частично [8].

Кроме того, следует принимать во внимание родовидовые связи терминоединиц, а также их дериватоспособность.

Особенности отбора терминологического минимума для студентов, изучающих гуманитарные дисциплины или социальные науки, связаны с функционированием этих терминов. Для социальных наук и гуманитарных дисциплин характерно функционирование в одном контексте лексической единицы в общеупотребительном и техническом значении, поэтому преподавателю необходимо научить студентов распознавать такие единицы и различать их значения.

Также в текстах этих областей знания достаточно распространены единицы вторичной номинации – эвфемизмы и выражения, появившиеся из соображений политкорректности, некоторые их них терминологизировались. Самые распространенные их таких выражений были включены в материалы учебника (см., например, раздел Социальная работа).

Какие же задания на расширение терминологического словарного запаса предложены в учебнике «Английский язык для гуманитариев»? Вот лишь некоторые из них.

- Match the words to make up terms (задания на сочетаемость слов – фразеоматизмы и фразеологические единицы)

- Find the odd one out – найти слово или словосочетание, которое отличается от прочих в ряду и объяснить отличия, (например, observation – procedure – survey – interview). Это задание заставляет студентов задуматься о родовидовых отношениях терминов, использовать свои профессиональные знания, обратить внимание на сочетаемость слов, позволяет сочетать внешнюю и внутреннюю мотивации к говорению.

- Разновидность описанного выше примера – исключить из списка в 10-12 слов те 3-4, которые НЕ сочетаются с гиперонимом.

- Half a Crossword («полкроссворда») предполагает работу в парах или командах. Студенты заполняют пробелы в своей части кроссворда, пользуясь подсказками партнёра или члена другой команды (в форме толкования или определения термина, примера, антонима, синонима и т.д.). Это задание требует опоры на профессиональные знания, студенты учатся давать определения или толкования терминов.

Необходимо указать, что для профессионально-ориентированного обучения совершенно необходимы элементы игры и соревнования, интрига, которые в изобилии присутствуют в учебнике. Авторами учебника игра рассматривается как, важная составляющая групповой и индивидуальной работы студента с текстовым и языковым материалом, необходимый компонент процесса формирования профессиональных компетенций [9].

Итак, продуманная система упражнений и коммуникативных заданий и тщательный отбор терминоединиц позволяют интенсифицировать освоение терминологической лексики при обучении ESP.

Разумеется, авторы учебника опирались в своей работе на научные филологические знания. Но, как следует из вышеописанного, преподаватель и автор пособия должен быть достаточно хорошо знаком со специальной областью знаний, в которой работают его студенты и понимать основные вопросы, связанные со спецификой дисциплины или области профессиональной коммуникации. Представление о современном состоянии

данной программы и ее практической направленности. Программа ориентирована на повышение квалификации научно-педагогических работников вузов, а так же может быть использована как дополнительный или факультативный курс для студентов.

Для достижения высокой эффективности в процессе приобретения профессиональных компетенций будущими педагогами необходимо пользоваться не только ресурсами информационной образовательной среды конкретного вуза, но и иметь выход на межвузовское, а в перспективе на государственное информационное образовательное пространство. Кроме того немаловажным фактором достижения успеха подготовки в профессиональной педагогической сфере является пользование здоровье сберегающими технологиями. Повсеместное проникновение средств ИКТ в современное образование делает актуальной задачу сохранения здоровья студентов в процессе обучения с использованием компьютерной техники и иных средств информатизации, которые могут отрицательно сказываться на здоровье.

В последние годы в этой области был проведен ряд научных исследований и выявлено большое количество факторов и рекомендаций, внедрения сберегающих здоровье технологий. Появилось много различных развивающих, обучающих, и контролирующих программ и работа студентов за компьютером сопряжена с повышенной умственной нагрузкой, нервно-эмоциональным и зрительным напряжением и требует корректного использования компьютеров в обучении. Разработаны и внедряются санитарные нормы и правила, касающихся проведения учебных занятий с использованием компьютерной и другой техники. Анализ эргономических проблем компьютеризации касается не только технических средств, но и программного обеспечения, которое должно отвечать требованиям, как педагогики, так и эргономики.

Однако до сих пор на практике отсутствует полнота, целостность и системность в обеспечении здоровье сбережения обучаемых. Каждый преподаватель обязан строго соблюдать определенные рамки единой системы в соответствии с нормами обучение, не наносящее вред здоровью, должно стать нормой, как на аудиторных занятиях, так и во вне учебной деятельности студентов. Цель, которую стремиться достичь современная высшая школа, развитие гармоничной, во многом творческой, и главное социально активной личности, нового типа высококлассных специалистов профессионалов. Поэтому важнейшей задачей учебного заведения любого уровня является своевременное повышение качества образования. Решить эту задачу можно через модернизацию методической, общеобразовательной, воспитательной, и оздоровительной деятельности.

Перечень мероприятий для формирования и развития здоровье сберегающей среды вуза:

- повышение компетентности и уровня знаний педагогов и администрации в области педагогики, психологии, экологии по здоровье сберегающему сопровождению учебно-воспитательного процесса;
- организовать учет динамики работоспособности студентов во время учебно-воспитательного процесса, аудиторных занятий, практики, культурно-массовых мероприятий;
- организовать чередование различных видов деятельности, которое учитывалось бы при составлении расписания занятий, сочетания сессий и

На протяжении последних десятилетий понятие "образовательная среда" и производные от него разрабатываются педагогами, психологам, учеными, как в нашей стране, так и за рубежом. Философские аспекты понятия "образовательная среда" рассмотрены в работах коллектива учёных Института педагогических инноваций РАО (В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, М.М. Князева и др.), психологические - в работах сотрудников Института психологии РАО (В.В. Рубцов. В.И. Панов, Б.Д. Эльконин) (по материалам В.А. Козырева [3]).

Одним из условий эффективности профессиональной подготовки будущего учителя являются его умение и навык пользоваться ресурсами информационной образовательной среды вуза. Образовательная среда предстает перед нами как важнейшая основа для последующего создания глобального информационного пространства. Процесс создания и эксплуатации образовательной среды, возможно, моделировать, следовательно, как любой динамический процесс в целом и его этапы поддаются описанию и прогнозированию. Особое внимание заслуживает развивающая функция образовательной среды как важнейшего условия для выполнения требований новых федеральных государственных стандартов. Для возможности планирования, создания и эксплуатации образовательной среды начинающему педагогу важно освоить навыки использования ресурсами информационной образовательной среды вуза овладеть методами и технологиями реализации основной образовательной программы в соответствии с ФГОС.

Для успешного развития таких специальных умений и навыков в области использования информационных ресурсов образовательной среды необходимо прослушать курс и выполнить образовательную программу «Современная образовательная среда ВУЗА». В условиях смены образовательной парадигмы и глубокой модернизации образования повышаются требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Назрела необходимость создания обучающей программы для ознакомления студентов будущих педагогов и молодых практикующих преподавателей с концепцией и основными принципами построения современной образовательной среды высшей школы. Для подготовки педагогических кадров для высшей и средней школы необходимо учитывать проведение реформы высшей и средней школы, внедрение в учебный процесс различных инновационных технологий, новых технических средств. Процесс внедрения инноваций непрерывен, он происходит толчками, и тесно связан с уровнем развития и разработкой современных технологических циклов и необходимостью внедрения их в образовательный процесс с целью повышения качества образования.

Программа «Современная образовательная среда ВУЗА». Представлена четырьмя связанными по смыслу модулями, которые отражают специфику профессиональной деятельности современного преподавателя высшей школы, информация, распределенная по темам, направлена на актуализацию профессиональной психолого-педагогической компетентности в области решения профессиональных проблем в образовательной среде современного вуза. Содержание каждого их модулей отражает современные направления в развитии методов преподавания в вузе, раскрывает профессионально значимые потребности слушателей и опыт их преподавания. Важное место в программе отводится активным и интерактивным методам работы со слушателями, что в значительной мере способствует усилению мотивационной привлекательности

соответствующей дисциплины, её основных школах, теориях и направлениях, степени развития и унифицированности её терминосистемы просто необходимо.

Это подтверждает следующий пример. В сфере социальных наук, журналистики и филологии специальная лексика может достаточно часто появляться в окружении, актуализирующем её коннотативное значение, из-за чего у студентов 1-2 курса может возникнуть искаженное восприятие соответствующей терминоединицы [10]. Преподаватель должен иметь достаточно знаний, чтобы распознать и нейтрализовать эту ситуацию. Однако очевидно, что преподаватель-филолог, несмотря на накопленный опыт, профессиональный рост и самообразование, не может обладать достаточным объемом знаний и опыта по всем направлениям подготовки.

Существует в связи с этим две возможности. Во-первых, преподаватель-филолог может получить второе образование (например, на уровне магистратуры) в интересующей его области. Но это не всегда целесообразно по целому ряду причин. Во-вторых, при создании курсов, программ и пособий по ESP и EOP можно опираться на мнение экспертов в соответствующей области и укреплять межпредметные связи. Именно ко второму способу мы пришли в ходе работы над учебником.

Что касается перспектив развития отношений ESP и EMI и CLIL, в этом отношении примечателен доклад А.Б. Тимофеевой, которая отмечает следующее: «В нашей стране EMI используется, но не преподается, точнее более не преподается. В 70-80-е годы Педагогический институт имени А. И. Герцена готовил учителей химии, физики, математики, которые должны были преподавать свои предметы на иностранных языках. По всей вероятности, EMI необходимо рассматривать как проблему, которая требует специального к себе отношения» [5].

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В одном учебнике возможно совместить обучение General English, ESP, EAP и EOP, в том числе на уровне бакалавриата. Авторы исходят из того, что формирование языковых, речевых и социокультурных компетенций должно опираться на профессиональные компетенции и способствовать их развитию, а профессиональные компетенции позволяют развивать общекультурные и речевые. Это нашло отражение в заданиях, выполнение которых предполагает взаимодействие студентов как будущих специалистов в соответствующей области и требует опоры на профессиональные знания.

2. Реализации профессионально-ориентированного подхода к обучению английскому языку способствует продуманная система заданий коммуникативной направленности, как имитирующая ситуации профессионального общения (кейсы, ролевые игры), так и предполагающая на выходе реальный продукт (проекты).

3. При отборе терминологических единиц необходимо учитывать особенности терминосистем каждой области. Игровые методики способствуют их осмыслению и усвоению.

4. Преподаватель ESP и автор учебника, отвечающего современным требованиям, опирается на научный подход и экспертную оценку, интегрируя научные знания и практику. Отбираются приемы обучения (как отечественной, так и зарубежной практики), наиболее подходящие для реализации поставленных целей и задач, и помимо научного знания педагогики,

психологии, методики преподавания английского языка, полезными представляются наработки социальной психологии, психофизиологии [11, 12], теории управления и социологии эмоций.

Литература:

1. Day, Jeremy and Krzanowski, Mark. Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge University Press, First published in 2011.

2. Чащин В.А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - № 1 (2) 2014. – С. 393-398

3. Zolotova M.V., Kaminskaya N.V. Learning Objects as a Means for Enhancing Students' Independent Study at Lobachevski University // Science and Education [Text] : materials of the X international research and practice conference, Munich, December 9th-10th, 2015 Vol. II / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany, 2015. P. 196-198

4. Английский язык для гуманитариев: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям / [М.В. Золотова и др.]; под ред. М.В. Золотовой, И.А. Горшеневой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 368 с.

5. Тимофеева А.Б. EMI (English as a Medium of Instruction) – новая реальность или всего лишь новая аббревиатура? / XLIV Международная филологическая научная конференция, Санкт-Петербург, 10-15 марта 2015г.: Тезисы докладов. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2015. – С. 639-640

6. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. ООО Издательский дом «ХОРС». 2015, № 4. С. 133-136

7. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Неформальная оценка проектной деятельности на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 4 (46) 2015, часть 2. С. 83-85

8. Каминская Н. В., Ланская Ю. С. Особенности отбора терминологического минимума для студентов факультета социальных наук // Иностранный язык и образовательное пространство в XXI веке: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Н. Новгород, 16-19 апреля 2002 г. - Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. - С. 37-38

9. Иванова В. О., Каминская Н. В. Игровые методики в обучении иностранному языку для профессиональной коммуникации // Культурная жизнь Юга России. №2 (40), 2011. Краснодар, С. 71-73

10. Каминская Н. В. О коннотациях в термине (на примере терминов социологии) // Филологические исследования: сборник статей молодых ученых. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2004. – С. 152-160

11. Демарева В.А., Полевая С.А. Динамика роли функциональной межполушарной асимметрии при освоении английского языка как иностранного. – XVI Всероссийская научно-техническая конференция «Нейроинформатика – 2014» с международным участием: Сборник научных трудов / М.: НИЯУ МИФИ. – 2014. – Ч. 2. – С. 148-158

12. Демарева В.А., Самко Ю.А., Каминская Н.В., Полевая С.А. Саккадические движения глаз при чтении и выполнении задачи поиска по тексту как маркеры языковой компетенции. – 8-й Международный междисциплинарный конгресс «Нейронаука для медицины и психологии». – М.: МАКС Пресс. – 2012. – С. 16

смены образовательной парадигмы стало создание информационной образовательной среды, которая свяжет воедино абсолютно все образовательные учреждения, объединит всю иерархию образования в единый мощный глобальный организм.

Старая модель «поддерживающего обучения», основанная на фиксированных приемах и методах, предназначенных для того, чтобы научить человека справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями, оказалась непригодной для современного общества, отличительной чертой которого становится изменчивость, и ускоряющийся темп. Все возрастает роль дистанционного обучения и особенно в высшей школе. Старый лозунг «Образование – на всю жизнь», сменился новым это своего рода стратегия образования для будущего и звучит он – «Образование в течение всей жизни». Суть новой парадигмы образования в изменении и дополнении традиционного принципа «формировать профессиональные знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность» определяется следующими факторами: смещение основной точки опоры с усвоения больших объемов информации, накапливаемой как бы впрок, на овладение разными способами непрерывного приобретения все новых знаний и главное умения учиться самостоятельно; освоение навыков работы с любой информацией, с разрозненными, а зачастую и противоречивыми фактами, выработку навыков самостоятельного (критичного), а не репродуктивного типа мышления. Полноценно решить такие задачи сможет только создание информационной образовательной среды, ее локальных компонентов встраиваемых в образовательную среду конкретного учебного заведения и по нарастающей органично вливаясь в итоге, создаст единое глобальное информационное образовательное пространство всей нашей страны и возможно в перспективе и мировое.

Цель изучить проблему подготовки будущих педагогов к использованию образовательной среды в профессиональной деятельности освоении основ в ее проектирования и моделирования.

Задачи. Изучить теоретические подходы к проблеме создания и адаптации в информационной образовательной среды высшего учебного заведения рассмотреть факторы ее формирования, изучит ее компоненты и функции, заложенные в ее применении.

Изложение основного материала статьи. Взаимозависимость человека и среды рассматривается и в рамках экзистенциальной психологии, что отражается в ее фундаментальном понятии "бытие-в-мире" (Dasein). Состояние бытия-в-мире означает то, что люди не имеют существования, отдельного от мира, и мир не имеет существования, отдельного от людей. М. Босс неоднократно подчеркивает нераздельность бытия-в-мире. Мир человеческого существования объемлет три пространства: 1) биологическое или физическое окружение, или ландшафт (Umwelt); 2) человеческую среду (Mitwelt) и 3) самого человека, включая тело (Tigenwelt) (по материалам Ю.Б. Гиппенрейтер [1]).

Л. Бинсвангер полагает, что люди стремятся выйти за пределы того мира, суть которого составляют (по материалам Ю.А. Гончарова [2]). Имеется в виду стремление реализовать свой потенциал, чтобы жить аутентичной жизнью, для чего необходимо изменить среду. Нередко человек ведет неаутентичное существование, позволяя среде управлять собой.

Педагогика

УДК-(378.147)
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Узденова Лейля Хусеиновна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены особенности психолого-педагогических основ создания и использования образовательной среды вуза в подготовке квалифицированных специалистов. Рассмотрены в статье информационная образовательная среда в сфере высшего учебного заведения как часть глобального информационного пространства. Достаточно подробно проанализировано влияние использования информационных технологий на здоровье студентов.

Ключевые слова: образовательная среда, формирование, развитие, здоровье сберегающая среда вуза, информационные ресурсы образовательной среды.

Annotation. The article presents the special features of psychological and pedagogical foundations of creation and use of the educational environment of the University in preparation of qualified specialists. The article describes the information educational environment in the sphere of a higher educational institution as part of global information space.The influence of use of information technologies on students' health is analysed in details.

Keywords: educational environment, formation, development, health-saving environment of higher education institution, information resources of the educational environment.

Введение. Современное общество стремительно меняется нарастающие процессы глобализации последствия информационного взрыва, неуправляемое скоростное развитие информационно-коммуникационных технологий и в частности интернета оказывают существенное влияние на систему образования, предъявляет ей качественно новые требования. Масса социальных и политических вызовов современности ставит перед образованием новые сложные задачи. На наших глазах вершится история, происходит смена парадигмы в сфере образования напрямую связанная с кардинальным изменением места и роли информации в жизни общества.

Если установить причинно-следственную связь между информационными факторами и проблемами психолого-педагогического, организационно-управленческого характера несущих глубокие перемены в систему образования. С этой целью сопоставим проявление важнейших закономерностей развития информационных потоков (рост объема потоков научных знаний, включая мощное развитие сетевых ресурсов; мгновенное старение информации, ее актуализацию, концентрацию и рассеяние информации) все эти процессы тесно связаны с необходимостью изменений в сфере современного образования. Наиболее актуальной проблемой в период

Педагогика

УДК: 37:316.723
преподаватель Ибрагимова Лейля Сейтмеметовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрены и раскрыты вопросы базовых понятий информатизации профессиональной подготовки будущих учителей технологии.

Ключевые слова: процесс, специалист, технология, информатизация, профессиональная подготовка.

Annotation. The article describes and reveals the basic concepts of Informatization of professional training of future teachers of technology.

Keywords: process, technician, technology, information, training.

Введение. Анализируя особенности подготовки будущих учителей технологии к использованию ИКТ в процессе учебной деятельности, выполним анализ базовых понятий, которые являются основой информатизации профессиональной подготовки будущих специалистов и раскрываются тремя неразрывными уровнями: педагогическом, инженерном и информационном. Исходя из этого раскроем это неразрывная связь в рамках информатизации системы инженерно-педагогического образования, проведем систематизацию и обобщение некоторых основных понятий. Это такие понятия: «инженерная технология», «информационная технология» и «педагогическая технология». Общим для этих терминов является понятие «технология».

Изложение основного материала статьи. Понятие «технология» происходит от греческих «техно» – мастерство, умение, процесс и «логос» – понятие, учение, знание. Термин «технология» сегодня находит широкое трактование и может рассматриваться как:

- совокупность научных знаний относительно методов осуществления производственных процессов, способов выполнения действий, изменяющие положение предмета труда с целью достижения заданного показателя качества [1];
- собственно производственные технологические процессы любой деятельности человека в ее детальной последовательности [2];
- научная дисциплина, которая описывает, разрабатывает и совершенствует способы, методы, процессы и порядок их осуществления [3].

Рассмотрение любой технологии требует оперирования такими категориями, как: предмет труда (объект технологического воздействия), средства труда (технологические средства), носитель технологических функций (работник, коллектив), уровень технологического развития общества.

Анализ научных первоисточников показывает, что это понятие впервые было использовано в материальной сфере деятельности человека, где под ним понимали описание изготовление из материала определенной детали, изделия и тому подобное. Однако со временем необходимость описания деятельности

человека в других отраслях значительно расширило границы применения технологических подходов.

«Инженерная технология» (инженерная деятельность) рассматривается, как разработка процессов конструирования и производства различных машин и приборов. Результатом инженерной деятельности является создание искусственных технических объектов и технологий, необходимых для обеспечения жизнедеятельности человека с использованием естественных ресурсов, научных знаний и практического опыта. К «инженерным технологиям» относятся: технические расчеты, выбор материалов и технологии производства, проектирование предприятий по производству. Современная инженерная деятельность представляет собой форму трудовых действий, которые непосредственно направлены на создание техники и решения технических задач, а именно, посвящена поиску и разработке новейших технологий и организации на основе технологий деятельности человека. Современный этап развития инженерии – социокультурный [4, с. 109].

В современных исследованиях определяется, что гуманитарная составляющая системы подготовки профессионально и социально значимых личностных черт и качеств будущих учителей технологии является важным компонентом формирования гуманитарно-технической элиты. Поэтому, информатизация подготовки инженерного состава сегодня должна носить гуманитарный характер, когда ИКТ рассматриваются не только как средство технической деятельности, но и как важная часть жизни человека. В этих условиях важное значение приобретает дефиниция понятия «информационная технология».

«Информационная технология» (от английского information technology) – это совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, используемых для обеспечения эффективной деятельности людей в различных производственных и непроизводственных сферах [5, с. 19]. Основная цель информационной технологии – в результате целенаправленных действий по переработке первичной информации получить необходимую для пользователя информацию для ее анализа и принятия решения, что требуется для выполнения определенного действия. Процессы информационных технологий состоят из четко регламентированной последовательности выполнения операций, действий, этапов разной степени сложности над данными, хранящимися в компьютерной технике.

Информационные технологии на базе персональных компьютеров (вычислителей), компьютерных сетей систем распределенной обработки данных, состоящая из компьютеров, соединенных между собой связями (каналами передачи данных) и средств связи образуют ИКТ.

Информационная технология является наиболее важной составляющей процесса использования информационных ресурсов современного общества.

Внедрение персонального компьютера в информационную сферу и применение телекоммуникационных средств связи определили новый этап развития информационной технологии, что позволило применяя дополнительный прилагательное определять ее как: «компьютерная информационная технология» или «современная информационная технология». Главным признаком «современных информационных технологий» [5, с. 11]:

дальнейшие наши публикации.

Выводы. Применение мультимедиа технологий обучения в процессе профессиональной подготовки бакалавров специальности «Технологическое образование» в последнее время приобретает все большую актуальность. В рамках данной статьи мы сделали попытку обобщить различные точки зрения ученых-педагогов, психологов, методистов относительно трактовки понятий «мультимедиа», «педагогическая технология», «мультимедиа технологии обучения», «педагогические условия». Описанные педагогические условия, по нашему мнению, будут способствовать успешному использованию мультимедиа технологий в образовательном процессе.

Литература:

1. Алексеева М.Б. Технология использования систем мультимедиа: учеб. пособие [Текст] / М.Б. Алексеева, С.Н. Балан. – СПб.: Бизнес-Пресса, 2002. – 176 с.
2. Аранова С.В. Всерьез о проектировании педагогической презентации / С.В. Аранова // Universum: Вестник Герценовского университета. – Вып. № 9 / 2008. – С. 28-32.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001.
4. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
5. Максименко Н.В. Траектория развития проблемы формирования медиа образования студентов вузов / Н.В. Максименко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Вып. № 12 / 2010. – С.103-110.
6. Найн А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: Изд.-во Челяб. филиал Ин-та проблем образования Минобр. РФ, 1995. – 288 с.
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Изд-во: Мн: Современный литератор. – 2007 – 976 с.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) (извлечения). / Электронный ресурс: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/links/doktrina.pdf
9. Попов Б.В. Основы информационных и телекоммуникационных технологий. Мультимедиа / Б.В.Попов. – М., 2007. – 337 с.
10. Писаренко В.И. Технологический подход в современной педагогике / В.И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Вып. № 7, Т.132, 2012. – Электронный ресурс: http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskiy-podhod-v-sovremennoy-pedagogike
11. Ситников М.И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: Дис. … канд. пед. наук. – Белгород, 1995. – 214 с.
12. Стариков Д.А. О понятии мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе / Д.А. Стариков // Электронный научный журнал «Научные исследования в образовании». – Выпуск. – № 2 / 2011.

информационную среду; б) обеспечение надежности хранения, передачи и использования больших объемов информации; в) унификация и простота переработки информации [12, с. 55].

Важным также было определить руководящие идеи, лежащие в основе использования мультимедиа технологий. В качестве важнейших мы выделяем такие принципы: принцип наглядности, активности, индивидуализации, мотивированности, дифференциации, интерактивности, адаптивности, удобства работы.

Общеизвестно, что к наиболее часто используемым мультимедиа средствам относится компьютерная презентация. Ее применение обусловлено максимальной мобильностью, современностью, наглядностью [2, с. 28]. К требованиям, предъявляемым к созданию и применению мультимедиа продуктов (презентаций) относятся:

1.Четкое определение адресата, дисциплины, темы занятия, на котором будет использована презентация.

2. Выбор композиционной схемы, графических объектов, стиля подачи учебного материала.

3. Определение вида и функции презентации (вводно-ознакомительная, объяснительно-раскрывающая, проблемно-пропедевтическая).

4. Дозированная подача учебной информации (недопустимо использование текста более чем на 60-70 %); наименее информативным могут быть слайды, находящиеся в середине презентации.

5. Структура презентации должна включать до 12, максимум – 15 слайдов.

Таким образом, первое педагогическое условие использования мультимедийных технологий в ходе профессиональной подготовки бакалавров специальности «Технологическое образование» обеспечивается опорой на ряд научных принципов и соблюдением условий к созданию презентаций.

Реализация второго педагогического условия – разработка комплексного учебно-методического обеспечения, способствующего развитию личностных и профессионально значимых качеств обучаемого – возможна за счет разработки конспектов лекционных и практических занятий по дисциплине «Теория и методика обучения технологии», а также создания тематических презентаций.

Использование предложенного комплекса учебно-методического обеспечения является предпосылкой для реализации третьего педагогического условия, которое мы выделили в рамках данного исследования. Функциональное изменение роли преподавателя в образовательном процессе предполагает получение и освоение студентами учебной информации по дисциплине «Теория и методика обучения технологии» не только посредством использования преподавателем словесных методов обучения, но также активного применения принципа наглядности. Учебные задания и проблемные вопросы, размещенные на слайдах презентации, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности бакалавров технологического профиля, развивают их способность к педагогической рефлексии. Преподаватель становится не просто источником информации, а модератором учебного процесса.

Учитывая вышесказанное, мы организовали и провели опытно-экспериментальную работу, однако объем данной статьи не позволяет в полной мере осветить методические аспекты реализации данных педагогических условий. Описанию хода формирующего эксперимента будут посвящены

- интерактивный (диалоговый) режим работы;
- интегрированность (взаимосвязь) с программным обеспечением, находится в корпоративных информационных системах;
- гибкость процесса обработки данных и постановки задач.

По мнению Н.И. Жалдака, «современная информационная технология» - это совокупность средств, методов и приемов сбора, хранения, обработки, представления и передачи сообщений, что расширяет знания людей и развивает их возможности по управлению техническими и социальными процессами [5, с. 20].

Распространение применения ИКТ в образовательной деятельности требует создания новых педагогических технологий обучения, особенно для профессиональной подготовки бакалавров автотранспорта.

В высшем профессиональном образовании под понятием «педагогическая технология» понимается необходимость определения деятельного сценария организации учебно-познавательной деятельности студентов с целью овладения избранной профессией. Такая технология является минимально отвлеченным описанием педагогической направленности, какой она должна быть согласно педагогических принципов. В своем конкретном виде педагогическая технология является предусмотренной моделью системы действий преподавателя и студентов, которые выполняются в ходе оптимально организованного учебно-воспитательного процесса с целью получения высокого уровня профессионализма будущего специалиста.

Проблемы развития педагогических технологий были раскрыты в ряде исследований. В работе В. П. Беспалька [5] раскрыты методологические основы построения педагогической технологии, разработана методика диагностического определения целей обучения и воспитания, раскрыта сущность педагогической системы. Исследования А. С. Нисимчука, А. С. Падалки, И. А. Смолюка и О. Т. Шпака раскрывают аспекты интенсификации и оптимизации педагогических технологий в системе образования. Ключевые проблемы оптимизации общеобразовательной и профессиональной образования на основе продуктивной педагогики сотрудничества решаются в работах И. П. Пидласова. Среди особенностей продуктивной педагогики сотрудничества им определяется [6, с. 236]:

- удовлетворение потребностей личности в ее продуктивной деятельности;
- формирования продуктивных знаний и умений, то есть таких, что „понадобятся человеку, а не осядут мертвым багажом в ее памяти”, будут не только прочными, но и действенными;
- воспитание действенных способов мышления, использования приобретенных знаний.

Обзор работ, посвященных исследованию с профессионально-педагогической подготовки, дал возможность раскрыть сущность понятия профессиональной подготовки специалиста. Так, в исследованиях А. Б. Павлика «профессионально-педагогическая подготовка» определяется как «сложная психолого-педагогическая система со специфическим содержанием, наличием структурных элементов, формами отношений, особенностями учебного процесса, специфического для данной специальности знаниями, умениями и навыками» [6].

Данный анализ позволяет нам согласиться с рассмотрением профессионально-педагогической подготовки как системы, характеризуется

взаимосвязью и взаимодействием структурных и функциональных компонентов, совокупность которых определяет особенность и своеобразие процесса, что обеспечивает формирование у личности студента качественно нового уровня готовности к профессиональной деятельности.

Раскрыта нами выше специфика инженерно-педагогического образования, что характеризуется неразрывным сочетанием инженерной, информационной и педагогической составляющих подготовки будущих учителей технологии требует проведения широкого анализа базовых понятий информатизации профессиональной подготовки будущих специалистов.

Информатизация учебной подготовки непосредственно приводит к модернизации педагогических технологий, что обуславливается значительными изменениями в организации учебного процесса, модификацией методов обучения, формализацией содержания образования вследствие новой специфики взаимоотношений между преподавателем и студентом.

Одним из признаков, обуславливающих модернизацию образования является «переход человечества от индустриальных к научно-информационных технологий, что, в отличие от индустриального производства, в значительной мере базируется не на материальной, а на интеллектуальной собственности, на знаниях как субстанции производства и определяются уровнем человеческого развития в стране, состоянием научного потенциала нации» [7, с. 25].

Исследуя инновационные учебные технологии, ряд авторов отмечают, что с внедрением в учебно–воспитательный процесс современных технологий, основанных на применении ИКТ «преподаватель все больше приобретает функции консультанта, советчика, наставника. Последнее требует от него специальной психолого–педагогической подготовки, поскольку в профессиональной деятельности преподавателя реализуются не только специальные предметные знания, но и современные знания из сферы педагогики и психологии, акмеологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций» [8, с. 3].

В своих работах по информатизации образования Б.Ю. Быков определяет следующие цели [9]:

- формирование информационной культуры учащихся, что становится сегодня неотъемлемой составляющей общей культуры каждого члена общества, характерной чертой и необходимым условием существования информационного общества в целом;
- создание новых и дополнительных (за счет и на основе внедрения ИКТ) условий повышения качества образования;
- развитие новых форм образования и учебных технологий, которые принципиально базируются на ИКТ, реализация на этой основе концепции открытого и дистанционного образования, повышение доступности и обеспечение экстерриториальности и интернационализации образования;
- совершенствование управления образованием, создание автоматизированных систем управления на всех организационных уровнях системы образования и на уровне различных типов учебных заведений;
- повышение уровня координации, эффективности и управляемости, обеспечение экстерриториальности и интернационализации научных исследований, проводимых в системе образования, широкое использование

Об актуальности применения мультимедиа технологий в процессе пишет Д.А. Стариков: мультимедийные средства обучения являются перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим предоставить преподавателю массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации; наглядно в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т.п.; отбирать виды информации в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся [12].

Учет факторов, способствующих успешного применения мультимедиа технологий в ходе профессиональной подготовки будущих учителей дисциплины «Технологии» диктует необходимость создания и реализации конкретных педагогических условий.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить несколько подходов к определению педагогических условий по отношению к деятельности:

- условия-предпосылки (предшествуют реализации целенаправленной деятельности обучаемого);
- условия-требования (включают нормы, критерии оценки образовательного результата);
- условия-обстановка (необходимы для осуществления целенаправленной деятельности).

В работах А.Я. Найна термин «педагогическое условие» понимается как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач» [6, с. 153].

Сущность термина «педагогическое условие» раскрыта Н.М. Борытко: это внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [3].

В диссертации М.В. Ситникова выделены внешние педагогические условия (объективные условия, составляющие элементы социальной среды, оказывающие влияние на существование и развитие социального субъекта) и внутренние педагогические условия (субъективные условия, которые способствуют формированию личностных, психологических механизмов развития качеств интеллекта — характеристики социального субъекта) [11].

В рамках нашего исследования были выделены такие педагогические условия использования мультимедиа технологий в профессиональной подготовке бакалавров специальности «Технологическое образование»:

- реализация научно обоснованной системы принципов построения и применения мультимедийных средств обучения;
- разработка комплексного учебно-методического обеспечения, способствующего развитию личностных и профессионально значимых качеств обучаемого;
- функциональное изменение роли преподавателя в образовательном процессе.

Исследуя предпосылку реализации первого педагогического условия мы исходим из характерных признаков мультимедиа технологий в обучении: а) объединение аппаратных и программных средств в многокомпонентную

узком (комплекс методов, приемов, средств, создающих возможность использовать информационно-коммуникационные ресурсы в конкретных (в нашем случае – образовательных) целях.

Совершенствование и активное внедрение мультимедиа в сферу образования способствовало появлению термина «медиа-образование», которое Н.В. Максименко рассматривает как педагогическое явление, представляющее собой процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства массовой коммуникации. Исследователь отмечает, что конечным результатом такого обучения является медиа – образованность студента. В понимании исследователя – это совокупность систематизированных медиа-знаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиа –образования в процессе решения производственных задач [5, с. 106].

Традиционная система технологического образования предполагает структурирование педагогического процесса таким образом, чтобы этот процесс максимально способствовал формированию профессиональной компетентности будущего специалиста. Анализ научно-методических источников позволяет нам говорить о том, что разработка и внедрение технологий обучения является наиболее исследуемым вопросом, о чем свидетельствует наличие более пятидесяти крупных научных трудов (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Г.Ю. Ксензова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Уман, Н.Г. Ярошенко и др.). Парадоксально также, что на данный момент не существует единого подхода к трактованию данного феномена.

Известно, что по итогам конференции ЮНЕСКО, технология обучения стала пониматься как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационной революции и использующихся в дидактике [10, с. 243].

В современной педагогике технология обучения рассматривается как законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения [4]. На это определение, предложенное В.Я. Виленским, мы будем опираться в дальнейших наших исследованиях.

В.И. Писаренко, ссылаясь на актуальные источники, называет основные характеристики технологии обучения как педагогического понятия: это системность, научность, интегративность, воспроизводимость, эффективность, качество и мотивированность обучения, новизна, алгоритмичность, информационность, переноса в новые условия, и др. [10, с. 244].

Перенося вышесказанное в плоскость нашего исследования подчеркнем, что актуальной задачей на данный момент является разработка педагогических условий применения мультимедиа технологий обучения в ходе профессиональной подготовке специалистов технологического профиля.

Мультимедиа технологии обучения относятся к наиболее активно развивающимся средствам создания информационно-коммуникационной среды. Внедрение мультимедиа технологий в процесс обучения в условиях вуза является перспективным направлением информатизации образования.

методов, средств и технологий управления проектами, формирование современного научного инструментария и расширения пространства научного эксперимента.

Распространение применения информационно-компьютерных средств в учебно-воспитательном процессе дает возможность субъекту обучения приобрести компьютерную грамотность.

Исследуя информатизацию учебной подготовки, Г.С. Гуревич раскрывает «информационные технологии обучения» как педагогическая технология, использующая для работы с информацией специальные способы, программные и технические средства (аудио - и видео-средства, компьютеры, телекоммуникационные сети).

На основе анализа, относительно базовых понятий «информационной подготовки», мы пришли к выводу, что это понятие является обязательной составляющей образовательного процесса и направлено на подготовку специалистов, способных эффективно использовать средства ИКТ для решения профессиональных задач и в процессе социальной деятельности.

Так, А.А.Козлов определяет актуальность использования средств ИКТ в системе высшего профессионального образования, которая раскрывается [10, с. 88]:

- во-первых, ориентацией на подготовку специалистов, которые являются способными осуществлять успешную профессиональную деятельность в условиях широкого внедрения и применения средств информатизации;

- во-вторых, свойством средств ИКТ активно поддерживать учебный процесс, делать его более индивидуализированным и интерактивным: средства автоматизированного обучения, электронные образовательные ресурсы, мультимедийные технологии, современные средства обработки информации.

Дефиниция «информационная подготовка» Т. В. Чемодановою, с точки зрения системно-синергетического подхода информатизации инженерного образования представляется как целостность процессов организационно-педагогического и методического обеспечения, раскрывает многообразием типов связей как внутри самой системы, так и отдельные ее связи с другими объектами, объединенными в большие надсистемы.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, в который раскрыты результаты исследования информатизации высшего образования, М.М. Козяр делает вывод, что информатизация подготовки будущего специалиста дает преимущества в обеспечении учебного процесса сопроводительным аудиовизуальным материалом, который служит источником получения справочной и любой другой учебной информации.

Рассматривая вопрос формирования готовности будущего специалиста к профессиональной информационно-компьютерной деятельности, Т.И. Коваль определяет, что профессиональная подготовка должна рассматриваться как целостная система, которая базируется на личностно ориентированном и деятельностных подходов по информационным технологиям и должна строиться на основе комплексного подхода к проектированию содержания и использования методов, средств и форм обучения и индивидуального подхода, который обеспечивает не только всестороннее развитие будущих специалистов, но и поэтапное формирование их готовности к профессиональной информационно-компьютерной деятельности согласно возможностей, способностей и учебных достижений каждого [9, с. 5].

По результатам выполненного анализа, относительно базовых понятий

информатизации профессиональной подготовки будущих специалистов автотранспорта, учитывая современные тенденции использования информационных технологий в инженерном образовании мы акцентируем внимание на двух основных подходах к информатизации профессионального образования: 1) использование ИКТ как средства информатизации учебного процесса; 2) внедрении ИКТ в учебный процесс как основу для модификации традиционных и создания новых форм и методов обучения.

Анализируя специфику применения ИКТ в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов мы делаем **вывод**, что проблема информатизации профессиональной подготовки будущих учителей технологии является комплексно-методологической проблемой, которая связана с созданием системы соответствующего информационного учебной среды и с формированием у учителей технологии, которые организуют и осуществляют профессиональную подготовку, готовности к осуществлению учебно-развивающего процесса с широким привлечением средств ИКТ.

По результатам проведенного исследования мы замечаем, что информатизация профессиональной подготовки будущих учителей технологии должна осуществляться путем овладения ими под педагогическим управлением педагогических работников определенной системой профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личные, направленных на развитие профессионально-информационной компоненты информационной компетентности будущего специалиста, которая состоит из информационной, компьютерно-технологической и процессуально-деятельностной составляющих.

Обозначим задачи по информатизации обучающей системы профессиональной подготовки бакалавров, решение которых путем информатизации подготовки учителей технологии, будет способствовать успешному формированию квалификационных требований к деятельности этих специалистов с использованием ИКТ.

Литература:

1. [Электронный ресурс] / The free dictionary – Режим доступа: http://www.thefreedictionary.com/technology. – Название с экрана.

2. Technology [Электронный ресурс] / Merriam-Webster – Режим доступа: http://www.merriam-webster.com/dictionary/technology. – Название с экрана.

3. Technology [Электронный ресурс] / Oxford Dictionaries – Режим доступа: http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/technology. – Название с экрана.

4 Димитрюк В.М. До історії поняття «інженерна діяльність» / В.М. Димитрюк // Історія науки і техніки: Збірник наукових праць. К.: Вид-во ДЕТУТ, 2011. – Вип. 1. – С. 108–113.

5 Жалдак М.І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та в педагогічному університеті / М. Жалдак // Наукові записки Тернопільського національного університету. Серія: Педагогіка.— 2005.— № 6.— С. 17–24.

6 Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Б. Павлик; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б.

технологического образования являются мультимедиа технологии.

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.» обозначено, что особое внимание уделяется внедрению в систему образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые способствуют созданию единого информационного пространства, интеграции России в мировое сообщество, повышению качества, доступности, эффективности и конкурентоспособности отечественного образования [8].

Психолого-педагогические и методические аспекты использования мультимедиа технологий рассматривались в работах многих ученых, о чем свидетельствует проведенный анализ теоретического аспекта исследуемого нами вопроса.

Истоки изучения проблемы применения мультимедиа технологий и информационно-коммуникационных технологий обучения в школе и вузе заложены в научных трудах А.П. Ершова, М.И. Жалдака, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, А.В. Спиваковского и других. Содержание и методы изучения различных аспектов технической и технологической подготовки исследованы учеными-дидактами С.Я. Батышевым, В.П. Беспалько, В.А. Поляковым, В.Д. Симоненко, Д.А. Тхоржевским и другими. Дидактические основы обучения учащихся образовательной области «Технология» раскрыты в работах П.Р. Атутова, В.Д. Симоненко. Эмпирическому исследованию феномена готовности будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий посвящена диссертация А.А. Георгиади, В.М. Ефимовой. Вопросы формирования конструкторско-технологической компетентности студентов исследованы в работах В.И. Дмитриева, Д.В. Санникова.

Изложение основного материала статьи. Исследование вопроса определения педагогических условий использования мультимедиа технологий в процессе подготовки будущих специалистов технологических специальностей требует уточнения ключевых для данной статьи терминов. Достижение образовательных целей в современном образовательном пространстве сложно представить без мультимедиа-средств.

В «Новейшем словаре иностранных слов и выражений» под мультимедиа понимаются разнообразные средства передачи информации – текст, звук, изображение, анимация и пр.» [7, с. 546]. Б.В. Попов считает, что термин «мультимедиа» образован из слов «мульти» – много и «медиа» – среда, носитель, средства общения. Мультимедиа в понимании ученого – это компьютерные технологии, при которых совместно используются несколько информационных сред, таких как графика, видео, фотография, движущиеся образы, высококачественное звуковое сопровождение [9, с. 4].

По мнению М.Б. Алексеевой, мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющий пользователю работать с разнородными данными, организованными в виде единой информационной среды. Мультимедиа аппаратное и программное обеспечение являются определяющими аспектами мультимедиа. Основная проблема создания систем мультимедиа – совместная обработка разнородных данных [1, с. 4].

Обобщение научных точек зрения вышеперечисленных авторов позволило резюмировать, что мультимедиа может рассматриваться как в широком смысле (система аппаратно-программных средств информационной среды), так и в

3. Тенекова, А. М. Обучение студентов-филологов жанрам справочного аппарата книги (предисловию и послесловию) в системе формирования коммуникативных умений / А. М. ТенековаАвтореф. дис. …к.п.н. по специальности 13.00.02 (теория и методика обучения и воспитания (русский язык)). – Ярославль, 2007. – 24 с.

4. Шапиро, Н. А. Некоторые приемы редактирования научных и научно-популярных текстов [Текст] / Н. А. Шапиро // Лингвистика для всех. Зимняя лингвистическая школа. – М., 2004. – С. 143–147.

Педагогика

УДК:378

магистрант Томакова Арзы Эскендеровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия применения мультимедиа технологий в рамках профессиональной подготовки будущих учителей предмета «Технологии», таких как: реализация научно обоснованной системы принципов построения и применения мультимедийных средств обучения; разработка комплексного учебно-методического обеспечения, способствующего развитию личностных и профессионально значимых качеств обучаемого; функциональное изменение роли преподавателя в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, мультимедиа технологии, технология обучения, бакалавры специальности «Технологическое образование», педагогические условия.

Annotation. The article devoted to the problem of realization of pedagogical conditions during professional preparing future teachers of Technology subject. There are three main pedagogical conditions: implementation of evidence-based system of principles of construction and using of multimedia training tools; development of an integrated training and methodological support, contributing to the development of personal and professionally significant qualities of the students; a functional change of the role of the teacher in the educational process.

Keywords: professional preparing, multimedia technology, technology education, bachelor specialty «Technological education», pedagogical conditions.

Введение. Модернизация профессионального образования требует непрерывного совершенствования системы средств, методов, приемов обучения, использование которых будет способствовать полноценному становлению компетентной личности будущего специалиста. Одним из перспективных средств формирования профессиональных ценностей, развития интереса студентов к овладению знаниями и умениями в области

Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 20 с.

7. Кремень В. Г Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень [Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – С. 7-8] // В кн. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

8 Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О.А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб. наук.-метод праць / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.

9Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Электронный ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №1 (15). – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html. – Название с экрана

10 Козлов О.А. Проблемы подготовки преподавателей высшей школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование [Электронный ресурс] / О.А. Козлов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №8-3.: Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-prepodavateley-vysshey-shkoly-v-usloviyah-perehoda-na-dvuhurovnevoe-vysshee-obrazovanie. – Название с экрана.

Педагогика

УДК:376.3

старший преподаватель Карнаухова Яна Борисовна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР МЕТОДОМ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается организация и содержание логопедической работы с использованием метода изографического моделирования в процессе формирования связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: стратегия, изографическое моделирование, монологическая речь, общее недоразвитие речи.

Annotation. In article the organization and content of logopedic work with use of a method of isographic modeling in the course of formation of the coherent monological speech at preschool children with the general underdevelopment of the speech is considered.

Keywords: strategy, isographic modeling, monological speech, general underdevelopment of the speech.

Введение. Предлагаемая логопедическая работа по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР средствами изографического моделирования включает в себя следующие подсистемы: теоретические положения, которые определяют построение данной стратегии; содержание как компонент коррекционной работы; дидактические условия и

методические приемы, обеспечивающие полноценную реализацию данной стратегии.

В логопедической работе с использованием изографического моделирования в формировании связной монологической речи старших дошкольников с ОНР нами выделяются следующие компоненты: цели, задачи, содержание, методические приемы, средства и организационные формы логопедической работы.

Экспериментальное изучение связной монологической речи дошкольников с ОНР показало, что уровень ее сформированности у данной категории детей значительно ниже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Качественное отличие по содержанию и речевому оформлению монологического высказывания (текста и текстобразования) дошкольников с ОНР обуславливает необходимость соответствующей коррекционно-логопедической работы. Эффективность такой работы может быть достигнута путем использования метода изографического моделирования, облегчающего, как показывает наш опыт, процесс программирования и реализации монологической речи у данной категории детей.

Цель статьи. Формирование связной монологической речи с использованием изографических моделей обеспечивается за счет повышения познавательной и речевой активности детей через рисование выступающего в данном случае в качестве знаково-символической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая изографическую модель как средство интеллектуального и речевого развития и понимая ее как выражение конкретного и абстрактного уровня явлений, отношений между ними мы полагаем, что эта модель может выступать как знаково-символическая модель реальной ситуации, которую ребенок выполняет в качестве самостоятельной, а затем реализует в собственной речи. В широком смысле деятельность с использования изографической модели выступает для ребенка способом освоения окружающего мира в рамках знаково-символической деятельности, поскольку операции кодирования (декодирования), через которые осуществляется «чтение» (то есть восприятие и понимание изображений), - это знаково-символические операции. Восприятие ребенком изографа как элемента графической знаковой системы и включение его в эту систему позволяет научить дошкольника моделированию окружающего мира, сформировать у него представления об этом мире, а в дальнейшем выработать навыки программирования и оформления собственного связного речевого высказывания.

Цель коррекционно-педагогической работы - формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР методом изографического моделирования.

Задачи коррекционно-педагогической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР методом изографического моделирования:

1.Сформировать содержательную насыщенность самостоятельного связного монологического высказывания;

2.Сформировать структурно-смысловую (логико-смысловую) организацию связного самостоятельного монологического высказывания (текста) методом изографического моделирования;

организованное в форме *экскурсионной речи,* позволяют читателю представить обстановку, в которой создавались произведения, понять мотивы и настроение писателя. *Автобиографическое повествование* помогает представить творчество и биографию устами самого автора на основе отбора и реализации только тех моментов, которые относятся к толкованию данной книги, включенных в нее произведений.

В ходе анализа обучаемые выясняют, что в качестве *внутренних жанров* в предисловиях и послесловиях используются следующие: а) ***аннотация***, в которой обычно перечисляется круг вопросов произведения, его *идейно-тематическое содержание* (*«В книге раскрыты секреты семейных традиций, рассказаны истории родовых преданий»)*, указывается читательский *адрес* (*«Книга предназначена для широкого круга читателей»),* дается *характеристика автора* (*«Автор данной книги – внук великого писателя Льва Толстого, Сергей Михайлович Толстой»);* б) ***мемуары*** передают сведения об *истории создания* произведения (*«Это было давно, более сорока лет назад. Ведь со Дня Победы прошло уже сорок лет! Но военное детство не забылось. И я решил рассказать, что видел сам, и как жили мои товарищи-сверстники»),* в) ***рецензия,*** дающая анализ произведению и позволяющая передать возможное читательское восприятие первоисточника (*«Выстрел» - романтическая новелла, интригующая, держащая читателя в постоянном напряжении»)*; г) ***характеристика героев***, раскрывающая значение персонажей, позволяющая пересказать сюжет (*«А Штольц играет в судьбе Обломова своего рода роль Мефистофеля…»*).

Анализ творческих работ студентов проводится на основе разработанных нами критериев: 1) соответствие созданных письменных текстов жанрам (предисловию и послесловию), специфике педагогических интенций, учет возрастных, психологических особенностей адресанта-школьника,; 2) внутреннее наполнение высказываний о книге (количество и развернутость структурно-смысловых частей), характер «рамочных» обрамлений; 3) языковое оформление (использование цитат, устойчивых фраз); 4) креативность (индивидуальность, оригинальность высказывания).

Выводы. Таким образом, представленная модель обучения жанрам справочного аппарата книги студентов педагогического вуза позволяет а) *сформировать* необходимые коммуникативно-жанровые *умения* на основе представлений о предисловии и послесловии как о жанрах справочного аппарата книги; б) *вызвать интерес* к средствам популяризации книги, активизации внимания читателя, углубления знаний после чтения; в) максимально *приблизить речевые действия студентов* к коммуникативным действиям создателя предисловий и послесловий; г) способствовать *повышению* коммуникативной *компетенции* будущих учителей-словесников.

Литература:

1. Болдинскаяосень. Стихотворения, поэмы, маленькие трагедии, повести, письма, критические статьи, написанные А. С. Пушкиным в селе Болдине Лукояновского уезда Нижегородской губернии осенью 1830 года [Текст]. - М.: «Молодая гвардия», 1974. – 448 с.

2. Гусева, Н. В. Обучение созданию и использованию коллективного творческого портрета в профессиональной коммуникативно-методической деятельности учителя русского языка и литературы [Текст]: автореферат дис. … к. п. н. по спец-ти 13.00.02 / Н. В. Гусева. – Ярославль, 2005. – 23 с.

особенностей. Но у них есть и жанровоопределяющие черты: место в книге (перед, после текста), различные задачи (предварительное знакомство, обобщение, подведение итогов).

Второй этап обучения (продуктивный) посвящен работе над предисловием и послесловием и включает формирование знаний об их жанровоопределяющих признаках, создание текстов, отработку умений объединять их в единую жанровую форму, знакомство с критериями оценки самостоятельно написанных текстов (*третье занятие*). *Общая задача* занятия – научить студентов создавать предисловие и послесловие как жанры справочного аппарата книги к *художественным книгам*, адресованным читателям подросткового возраста.

В ***беседе***, соединенной с ***анализом текстов-образцов*** по предложенной схеме (кто?, для кого?, с какой целью?, о чем? с помощью чего? каков объем? к скольким первоисточникам могут быть написаны?) студенты определяют, что предисловия и послесловия *по характеру адресанта* могут быть *авторскими*, т. е. созданными авторами первоисточника, и *неавторскими*, написанными людьми, известными или не известными широкому кругу читателей, но не авторами первоисточника, *индивидуальными* и *коллективными*, возникающими в результате творческой деятельности одного или нескольких создателей: редколлегией, издателями, переводчиками. Отвечая на вопрос «*Для кого*?», обучаемые называют *узкоспециальные* (предназначенные специалистам в узкой области специального знания); *общетеоретические* (рассчитанные на специалистов широкого профиля); *общедоступные* (учитывающие особенности такого адресата, который, подобно массовому, не обладает специальной подготовкой для понимания научных знаний первоисточника). Обучаемые добавляют, что авторы текстов учитывают возрастные и образовательные особенности адресата.

Далее студенты выделяют *краткие и объемные (развернутые), монографические, обзорные и сводные* предисловия и послесловия. В качестве *предмета речи* студенты называют: а) *книгу или произведения*, в нее включенные; в этом случае автор текстов организует миркотемы таким образом, чтобы в качестве информационного ядра выступали: история ее создания, структурно-смысловые части книги или произведения, элементы справочного аппарата книги и т. п.; б) *адресата* речи, на которого направлена воздействующая сила эмоционального, яркого слова, отражающего сведения о том, какое значение имеет книга в жизни человека, чему учит взятая в руки читателя книга, наставления, поучение, советы для правильного понимания идейного замысла автора и т. д.; в) *творчество* автора, создателя, иллюстратора книги. Отвечая на вопрос «*С помощью чего?*», студенты обращают внимание на особую форму организации микротем, т. е. на композиционные оформление предисловий и послесловий.

В результате знакомства с *«рамочными» жанрами* предисловий и послесловий студенты отмечают, что признаками текстов, написанных в жанре *коллективного творческого портрета*, является стремление посредством сообщения яркой, запоминающейся информации заинтересовать личностью творцов, вызвать желание познакомиться с их произведениями; в основе лежит сравнительная характеристика творцов: творчества, биографий, художественных идеалов и др. [2]; предисловие или послесловие в жанре *творческого портрета персоналии* знакомит с биографией автора книги;

3. Активизировать познавательную деятельность, эмоциональную и творческую активность методом изографического моделирования;

Исходя из представлений об обучении с использованием изографического моделирования как педагогическом процессе, реализация предлагаемой стратегии выступает как регулируемая коррекционно-педагогическая деятельность, т.е. организованное взаимодействие учителя-логопеда и детей в процессе решения определенных коррекционно-педагогических задач.

Изографическое моделирование (схематичный рисунок ребенка по содержанию текста и последующая его вербализация) собственно представляет сочетание наглядных и практических, словесных, словесно-логических методов коррекционного воздействия.

В процессе обучения монологической речи (пересказ, рассказывание, рассуждение) использовались следующие практические методы и приемы обучения:

- игровой метод (предлагалась игра на листе в процессе создания рисунка и многоразового использования его рисунка в последующей игровой деятельности);

- упражнения (речевые, игровые, подражательно-исполнительские, творческие и конструктивного характера). Создание изографических моделей и многократное обыгрывание-повторение литературного или собственного текста по созданным изографическим моделям;

- наглядно-действенный показ (показ способа выполнения изографа, образца выполнения, а также создание других способов моделирования по выбору детей (игра-модель киндер-игрушками, коллаж-аппликация, выбор средства изображения (самостоятельное изображение в карандаше, графитно-магнитная доска, готовые рисунки-символы, определяемые детьми и др.).

Одним из ведущих в предлагаемой стратегии формирования монологической речи выступает изографическое моделирование как наглядно-практический метод обучения, который понимается как процесс создания модели и ее использования в процессе программирования и порождения монологической речи. На логопедических занятиях по формированию монологической речи использовались различные изографические модели.

Например: - модели, представляющие взаимодействие временных взаимоотношений объектов и явлений (рассказы-описания времен года, рассказы с временной событийностью;

- модели, обобщенно передающие разные виды отношений (схемы, рисунки повествовательных рассказов, рассказов-писем и т.д.);

- изографические модели, в которых выделенные существенные компоненты ситуации и логические связи между ними (рассуждения, рассказы-сравнения-рассуждения) и др.

Логопедическая работа по формированию связной монологической речи методом изографического моделирования велась в течение шести лет (с 2007-2013гг.) в трех коррекционных группах детей с ОНР старшего дошкольного возраста по два учебных года в каждой в МДОУ № 67, НДОУ Центр развития «Happy baby», г. Барнаула.

Коррекционная работа осуществлялась как на групповых, так и на индивидуальных занятиях. Групповые (фронтальные) формы обеспечивают развитие коммуникативной деятельности детей в рамках монологической речи, умение взаимодействовать в специфических и естественных для дошкольников

видах деятельности (изографическое моделирование: рисование – игра – речь). На индивидуальных занятиях наиболее полно раскрываются и активизируются потенциальные возможности познавательного и речевого развития каждого ребенка, когда педагог может осуществлять косвенные подсказки, прямое поощрение и создание успешности конкретного дошкольника.

Разработанная нами логопедическая работа по формированию связной монологической речи дошкольников с ОНР предполагает следующие организационные формы обучения: совместную деятельность взрослого и детей на фронтальных (групповых) занятиях, совместную деятельность взрослого и ребенка на индивидуальных занятиях.

В своей работе мы опирались на концентрический принцип построения содержания занятий: от предметной стороны определенной области действительности к ее смысловой стороне, изображенной на рисунке-изографе, а затем к интерпретации смыслового содержания речевыми средствами.

Кроме того, наша логопедическая практика показала необходимость линейных связей в занятиях различных специалистов: учителя-логопеда, воспитателя, музыкального руководителя. Эти связи основаны на общей тематике занятий, единообразных приемах взаимодействия взрослого и ребенка в системе знаково-символической деятельности, тщательном анализе уровня знаний и умений детей, общности педагогических замыслов и задач (чтение схем-изографов, создание изографических моделей по различным направлениям и др.).

Логопедическая работа пор формированию монологической речи предполагает решение следующих задач:

- формирование связной монологической речи дошкольников с ОНР: процессов программирования и речевой реализации;
- использование изографической модели как знаково-символической системы, универсального средства для формирования связного, логического, последовательного высказывания (текста);
- развитие мотивационно-потребностной сферы речевой деятельности дошкольников;
- создание специальной предметно-развивающей среды, которая включает разнообразный картинный и иллюстративный материал, схемы, изографические модели разных предметов, наличие игрового оборудования для изографического моделирования: киндер-игрушки, мелкий дидактический строительный материал; индивидуальные магнитные доски для рисования, материалы графического исполнения: цветные и простые карандаши, бумага различного размера, технические средства обучения; книги с разнообразным иллюстративным материалом, «книжки-малышки», «книги-комиксы», выставки, стенные газеты-сборники детских изографических работ предыдущих лет, объединенные общей тематикой);
- расширение познавательного опыта ребенка (развитие восприятия, формирование представлений, действий замещения, символизации и наглядного (изографического) моделирования) как базовых функций для формирования связного высказывания;
- моторное развитие (развитие операционно-технических умений в изографической деятельности);
- стимулирование эстетических предпочтений дошкольников (способность к эмоциональной оценке, стимулирование эмоциональной окраски детского

Построена книга в такой последовательности, в которой создавались произведения Пушкина, будь то стихи, повести, драмы, письма или статьи. Все подчинено принципу хронологическому, а не жанровому.

*Несколько необычное построение книги дает возможность воочию увидеть, что же такое это чудо – Болдинская осень – и как творилось оно день за днем.*Т. Г. ЦЯВЛОВСКАЯ,Член пушкинской комиссииАкадемии наук СССР» [1, с. 5 - 7].

Текст 3 (фрагмент введения).«31 августа 1830 года Пушкин выезжает из Москвы в деревню Болдино Нижегородской губернии. Прежде он в тех краях не бывал и только изредка вспоминал в письмах про «болдинскую вотчину», «где водятся курицы, петухи и медведи».

Теперь отец, Сергей Львович, выделил сыну-жениху часть старинных земель, с 1619 года принадлежавших дворянскому роду Пушкиных, и Александру Сергеевичу следует вступить во владение собственным имением. Ехать вроде бы необходимо: позади помолвка, впереди свадьба с Натальей Николаевной, а у Пушкиных и Гончаровых одни долги.

Но, возможно, ехать незачем: «Я уезжаю, рассорившись с г-жой Гончаровой. На следующий день после бала она устроила мне самую нелепую сцену, какую только можно себе представить… Не знаю еще, расстроилась ли моя женитьба, но повод для этого налицо, и я оставил дверь открытой настежь… Ах, что за проклятая штука счастье!»[1, с. 8 - 10].

Текст 4 (послесловие).*«Тексты Пушкина печатеются по изданию: А. С. Пушкин. Собрание сочинений в десяти томах. М., Гослитиздат, 1959 – 1962.*

Сопроводительный текст глав «3 сентября» - «19 октября» написан Н. Я. Эйдельманом; глав «20 октября» - «28 ноября» - В. И. Порудоминским.

В тексте приводятся рисунки Пушкина болдинской поры.

На отдельных листах иллюстрации Павла Бунина» [1, с. 447].

В результате работы студенты приходят к выводу, что у *аннотации и предисловия* много общего: они предназначены для предварительного знакомства с первоисточником, передают основное его содержание (сообщают о целях книги, ее авторе, выявляют место книги среди подобных), содержат сведения о потенциальном читателе книги. Аннотация, в отличие от предисловия, лишена заголовка (его роль выполняет библиографическое описание). Для нее характерен стандартный набор элементов. *Предисловие* имеет текстовый заголовок, указывающий на жанровую принадлежность, подпись, называющую автора. Интерес читателя формируется с помощью ярких примеров из книги, особого эмоционального повествования. Аннотация описывает первоисточник, но не передает его содержания, что характерно для предисловия. *Введение* (вступление) принадлежит основному тексту, начинает его повествование. Предисловие содержит сведения, касающиеся данной книги, описывает ее структуру, анализирует произведения, вошедшие в книгу. *Послесловие* следует отличать от заключения точно так же, как предисловие от введения. Данный жанр не является сюжетным продолжением первоисточника. В него включены сведения дополнительного, справочного характера, расширяющие кругозор, поясняющие отдельные моменты первоисточника, актуализирующие ключевые моменты, вызывающие спорные доводы.*Послесловие и предисловие* имеют общие жанрообразующие признаки: интенции, структурно-композиционное членения, содержания, языковых

особенностей включенных в него жанров справочного аппарата книги, об общих и отличительных жанровых признаках аннотации, введения и предисловия, заключения и послесловия (*первое занятие*); получение необходимых сведений о жанрообразующих признаках предисловия и послесловия, их структурно-композиционных особенностях, характере и количестве структурно-смысловых элементов (микротем), предмете речи, специфике типичных фраз и выражений, языковом оформлении (использовании тропов и фигур, установок на чтение, подведения итогов прочитанному, средств связи частей текста) и умений создавать предисловие и послесловие (*второе занятие*) на основе использования базовой информации, трансформации других жанров (главным образом аннотации и предисловия).

В результате студенты получают представление о гипержанре, включающем понятие «***жанры справочного аппарата книги***», под которыми мы понимаем относительно самостоятельные факультативные письменные речевые высказывания, функционирующие в книге благодаря тесной смысловой и формальной связи с основным текстом; выполняющие справочную, адресную, информативную, поисковую и коммуникативную функции; создающиеся на основе аналитико-синтетической переработки информации основного текста; имеющие малую, среднюю, большую формы (объем); учитывающие особенности адресата[3, с.10].

Далее на основе выполнения коммуникативно-речевых заданий, сопоставительного анализа текстов-образцов, соединенных с беседой и комментирующим словом преподавателя, выявляются схожие и отличительные черты аннотации, предисловия, введения, заключения, послесловия: *Одинаковы ли интенции введения, предисловия, заключения, аннотации и послесловия, библиографического описания и иллюстрации? Какое место в книге занимает каждый из жанров? Имеют ли они закрепленную позицию в гипержанре «справочный аппарат книги»? Какие средства используются для оформления жанров справочного аппарата книги? Какому адресату они предназначены, и каким образом это отражено в жанрах?*

Текст 1 (аннотация).Болдинская осень. Стихотворения, поэмы, маленькие трагедии, повести, письма, критические статьи, написанные А. С. Пушкиным в селе Болдине Лукояновского уезда Нижегородской губернии осенью 1830 года. М., «Молодая гвардия», 1974. – 448 с.

«В книге собрано почти все, что удалось восстановить из написанного А. С. Пушкиным за три осенних месяца 1830 года – в знаменитую болдинскую осень.

Тексты сочинений, писем Пушкина даются в книге в том виде и в той последовательности, как они были написаны, и сопровождаются рассказом о жизни, мыслях, работе поэта день за днем, о событиях того времени, оставивших свой след в творениях Пушкина. Сопроводительный текст знакомит читателя с историей расшифровки X главы «Евгения Онегина». В книге есть рисунки поэта, относящиеся к болдинской осени.

Издание рассчитано на массового читателя.

Книга выходит к 175-летию со дня рождения поэта» [1, с. 448].

Текст 2 (фрагмент предисловия). «*В предлагаемой книге собраны все произведения, написанные за эти три осенних месяца, время особенно плодотворное в поэтической деятельности Пушкина. Каждое произведение сопровождается размышлениями по поводу текста поэта.*

восприятия художественных произведении.

Их всех используемых при обучении дошкольников видов самостоятельного рассказывания мы отобрали для занятий преимущественно те, которые хорошо сочетаются с изографическим моделированием. В нашей работе использовались все виды рассказов в процессе формирования связной монологической речи, рекомендуемые методическими разработками Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1].

Разнообразие разработанного нами изографического материала позволило обучать детей составлению различных текстов, которые условно можно представить следующим образом:

- стихи-изографы;
- составление предложений по изографам;
- распространение предложений с помощью изографических моделей, объединение таких предложений в короткие рассказы;
- пересказ по изографической модели (изографические следы, фрагменты-микротемы);
- пересказ по серии изографов (книжка-малышка, мультфильм);
- рассказ-сравнение по изографическому плану (явлений, предметов, эмоций и чувств, житейских и игровых ситуаций);
- рассуждения-изографы (внутривидовые классификации, аналогии, противопоставления, «четвертый лишний», «чего на свете не бывает»);
- рассказ-описание по изографическому плану (живого, неживого предмета, явления природы, описательные загадки);
- составление рассказа из личного опыта по изографическому плану («дневник», «заметки путешественника», записки другу, карта-маршрут);
- творческие рассказы-изографы (письма, техника «комиксы», мультфильмы).

Рассказы по сюжетным картинам, по серии сюжетных картин сочетались с изографическим моделированием только в качестве выполнения плана из изографов, в котором заключалась структура высказывания.

Такая работа детей предполагала как индивидуальный, так и коллективный замысел и исполнение.

Установка у детей на речевую деятельность с использование изографического моделирования обеспечивается:

- положительным эмоциональным настроем (спокойным и доброжелательным отношением педагога, позитивным оцениванием результатов монологической речи и созданных изографических моделей);
- эмоционально-положительной насыщенностью пространственно-развивающей среды;
- созданием специальной коммуникативной речевой среды: комментирование педагога, моделирование коммуникативных микроситуаций, активизация различных типов детских коммуникативных высказываний и их изографическое моделирование (воссоздание, схематизирование);
- поощрением и стимулированием речевой активности, созданием ситуаций успешности, развитием сопровождающей разъяснительной речи с изографическими подсказками-зарисовками.

Взаимосвязанные разделы используемой стратегии формирования связной монологической речи могут быть представлены следующим образом.

Первый раздел - формирование мотивации к восприятию изографических

моделей.

Второй раздел - организация символико-моделирующей деятельности в качестве изографического моделирования.

Третий раздел - перевод содержания изографов в речевой план, развитие логико-смысловой организации (последовательности, структурности) и лексико-грамматического оформления текста.

Четвертый раздел - самостоятельное рассказывание, принятие роли рассказчика по самостоятельно созданным изографическим моделям.

Каждый раздел стратегии реализовывался как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме занятий. При этом мы не отказывались от традиционных форм занятий по формированию связной монологической речи, принятых в специальном дошкольном образовании по методике развития речи в логопедической практике.

Остановимся на рассмотрении вопросов организации и содержания логопедической работы на примере второго раздела - организация символико-моделирующей деятельности в качестве изографического моделирования.

При восприятии и создании изографа детьми, образ предмета или явления, выступает для них как представление, на основе которого осуществляются операции сличения изографа с настоящим объектом, сопоставлении воспринимаемых свойств с эталонными значениями, зафиксированными в опыте ребенка. Отметим, что в процессе восприятия, создания и «чтения» детьми изографической модели как целостной знаково-символической деятельности представления детей уточнялись, окончательно формировались и приобретали характер устойчивого образования.

Восприятие графических изображений - особый вид восприятия. Графические изображения являются общественно выработанной системой знаков, овладение которой позволяет развивать способность к воспроизведению, моделированию наиболее существенных свойств и сторон действительности [2]. Выразительность изографа в нашем случае достигается с помощью графического жеста и мимики.

Учитывая, что познание ребенком окружающего мира изначально основывается на ощущениях и восприятиях, важной задачей нашей работы стала организация усвоения детьми общественного сенсорного опыта (сенсорных эталонов), формирование обобщенных знаний и умений, обеспечивающих ориентировку в воспринимаемой реальности. Это направление работы в нашем исследовании не затрагивается, поскольку оно носит общий педагогический характер и выходит за рамки предмета нашего изучения.

Методика обучения использованию изографических моделей при формировании монологической речи основана на использовании метода свободного диалога, доброжелательной поддержки любых высказываний дошкольников. Общение в нашем случае было условием комфортного состоянии в процессе работы над формированием монологического высказывания.

При подготовке к занятиям мы обращали внимание на подбор вопросов для работы над анализом текста и разработку подсказок детям, используемых в процессе придумывании ими изографических моделей. Подсказки по изографическому изображению включали ряд поисковых вопросов: «Как можно нарисовать слово «Здравствуйте»?»; «Что люди делают, когда

вступительное слово преподавателя для мотивации необходимости совершенствовать написанное; стилистический эксперимент, в ходе которого отрабатываются умения использовать синонимы в речи, включать иконические компоненты; коллективное создание текстов на основе предложенных фрагментов и создания собственных; создание предисловия на основе трансформации аннотации, вступительной статьи; анализ и рецензирование написанных текстов; беседа, в ходе которой обсуждаются способы объединения предисловия и послесловия; анализ памятки с целью ее использования при правке текстов; сообщающее слово, соединенное с беседой, с помощью которых происходит формирование представлений об этапах деятельности создателя предисловия и послесловия. Обучение содержит различные группы коммуникативных ***заданий***: а) задания *аналитического* характера, включающие риторический анализ образца б) *аналитико-конструктивные (аналитико-синтетические)* задания, которые направлены на редактирование готового текста или продуцирование фрагментов высказываний на основе текстов заданного жанра (например, создание предисловия с опорой на аннотацию, послесловия – на предисловие); составление текста с помощью выстраивания готовых фрагментов в определенной последовательности, исключение «лишних» фрагментов с учетом знаний о жанровых особенностях предисловий и послесловий, создание недостающих структурно-смысловых блоков текстов; в) *конструктивные (творческие)* задания, предполагающие создание собственных текстов и их использования в письменной коммуникации. Определяя место заданий разных видов, мы руководствовались необходимостью постоянно актуализировать, закреплять и систематизировать полученные знания и ранее сформированные умения, которые мы принимаем за опорные (первое и второе занятия). ***Дидактическую базу*** составляют тексты-образцы, взятые из различных *видов книг:* моноизданий/полиизданий, художественных авторских/коллективных; *фрагменты текстов*: структурно-смысловые блоки, характерные для каждого из них языковые конструкции, композиционные части (основная часть, введение, заключение); *репродукции портретов писателей, иллюстрации;* раздаточный *материал* с типичными языковыми конструкциями, характерными для ядерных микротем; *иллюстративный* материал (таблицы, схемы и др.), теоретический материал, помещенный на стенде; мультимедийная презентация (электронные таблицы, макеты книг, включающие обложки, оглавление, предисловие и аннотация, послесловие, иллюстрации и т. д.); а также учебные тексты, созданные специально в целях обучения. При отборе и использовании дидактических средств обучения мы руководствовались следующим: их использование должно быть методически целесообразным и уместным (соответствовать содержанию школьной и вузовской программ); отобранные для анализа и других заданий тексты должны ясно выражать предмет речи, иметь четкие переходы от одной смысловой части к другой, смысловую завершенность частей, содержать не более семи смысловых частей; должны выражать зависимость лексико-грамматических показателей [4, с. 8 – 9];образцы должны вызывать у студентов ментально-эмоциональные реакции, способствовать формированию необходимых умений и навыков.

Первый этап обучения (аналитико-теоретический) направлен на приобретение знаний о видах справочного аппарата книги в зависимости от

Педагогика

УДК: 37.022

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Тенекова Александра Михайловна
Новокузнецкий институт (филиал) ФГ БОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОБУЧЕНИЕ ЖАНРАМ СПРАВОЧНОГО АППАРАТА КНИГИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Автор статьи предлагает модель обучения студентов педагогического вуза жанрам справочного аппарата книги.

Ключевые слова: жанры справочного аппарата книги, коммуникативно-жанровые умения, предисловие, послесловие.

Annotation. The author proposes a model of training of students of pedagogical high school reference book genres apparatus.

Keywords: genres reference book device communicatively-genre skills, foreword, afterword.

Введение.В доктрину современного педагогического образования положена идея непрерывного обучения, предполагающая, в первую очередь, очень вдумчивую работу с различными источниками, а также умение создавать вторичные тексты. Среди них особое место занимают жанры справочного аппарата книги, которые требуют от их создателя особых коммуникативно-жанровых умений: подбирать уместный интересный материал для высказываний о книге; использовать средства межстилевой контаминации; включать в текст установку на конкретный вид чтения, устойчивые фразы и выражения, контактоустанавливающие средства, иконические компоненты; структурировать микротемы в соответствии с предметом речи (книга, произведение, автор, читатель) и композицией (стандартной или креативной); выражать собственное мнение о первоисточнике; учитывать возрастные, образовательные особенности читателя. Кроме того, указанные жанры являются востребованными в научно-учебной и профессиональной деятельности, т. к. облегчают восприятие сложных печатных источников, помогают легко ориентироваться в книге, выполняют важные дидактические функции. Специальные умения работать с текстами, объединенными под одной обложкой, необходимо развивать у студентов, чья профессиональная деятельность связана с формированием интереса к чтению, вдумчивой работой с книгой. Особое место среди таких профессионалов, нуждающихся в обучении способам работы с книгой, созданием сопровождающих её жанров занимают студенты-словесники, будущие учителя русского языка и литературы.

Цель статьи – представитьодин из вариантов модели обучения работе с книгой (жанрами справочного аппарата) для формирования коммуникативных умений студентов первого курса на занятиях по дисциплинам «Риторика», «Русский язык и культура речи».

Изложение основного материала статьи. Кратко охарактеризуем возможное содержание обучения. ***Методами и приёмами обучения*** являются:

здороваются? (пожимают друг другу руки, улыбаются и т.д.).

Способность ребенка адекватно понимать различного рода рисунки и иллюстрации основывается на соотнесенности изображения с реальностью. Символико-моделирующие виды деятельности позволяют перевести содержание текста в содержание изографического изображения в трехмерную действительность, то есть, по сути, создать образы сюжета в окружающем пространстве и тем самым активизировать мыслительную и речевую деятельность.

В процессе изографического моделирования: рисования в качестве предметного моделирования и игры с изографическими моделями по содержанию текста у детей формируется ориентировка на восприятие целостного образа, отдельные компоненты модели (изображения) начинают восприниматься во взаимосвязи микротем текста.

Организация работы с детьми по созданию знаково-символических систем как изографического моделирования требовала соблюдение следующих условий:

- достаточно длительного исполнительского этапа, в ходе которого дети активно анализируют содержание текста, подбирают необходимые изографы, используют сопровождающую речь, получают положительный отклик со стороны взрослого;
- обеспечение технической стороны изографических моделей, развитие зрительно-двигательной координации (логопед, в случае затруднения, помогает выполнять выбранный изограф дорисовкой элементов в детской работе, показом на отдельном листе вариантов элементов или через работу способом «рука в руке» (все зависит от выбора самого ребенка);
- обязательное соблюдение линейной «записи» изографов - слева-направо (используются листы в клетку, которые облегчают линейность изображения);
- при «чтении»-рассказывании текста по изографической модели обязательное слежение указательным пальцем слева - направо ведущей руки;
- в процессе работы ребенком над изографом не оценивается художественно-эстетическая сторона выполнения, так как графические навыки детей в техническом исполнении имеют низкий уровень сформированности;
- стимулирование речевого сопровождения ребенка (режиссерская игра при его работе с изографами, а также вопросы, побуждения, пояснения, констатация готового результата поддерживаются и поощряются);
- развитие у детей положительного оценочного отношения к результату своей деятельности (созданию изографических моделей и текстового оформления, осознанию роли рассказчика).

Для реализации обозначенных условий большое значение предавалось игровым методам и приемам в процессе работы над содержанием текстов (дополнительное обыгрывание сюжетных линий) и созданием изографических моделей (игра с выполненными изографами, дополнение рисунков динамичными движениями-штрихами, жестами). В рисуночно-отобразительных играх дети часто принимали на себя роли персонажей, включались в сюжетную линию, оживляли предметы и объекты «текста». Это достигалось благодаря особенному феномену игры - личностному, позиционному замещению. В основе рисуночной игры лежит сюжет, заранее определенный темой текста. В ней моделируется, воспроизводится та сфера действительности, которая отражена в тексте. Психологическое содержание

такой игры составляют отношения и эмоциональные переживания ситуации в окружающем природном и социальном мире, воспроизводимом и моделируемом в рисуночном сюжете. Игра с элементами драматизации в рисунке создавалась в процессе моделирования отражаемых отношений.

Стимулируя игру на листе , мы предлагали детям разные ситуации:

- «оживление» героев с диалоговедением после прорисовывания изографов (возможен образец диалога логопеда между персонажами);
- добавление эмоциональных характеристик героев логопедом, комментируемых в процессе анализа рассказа;
- введение в процессе работы с изографической моделью символики в виде многоточия или «облачков» из комиксов как вариант для воссоздания диалога между героями;
- проведение игр-драматизаций с «киндер»-игрушками или различными видами настольных театров по содержанию текста;
- использование аудиозаписей профессиональных рассказчиков и текстов рассказанных самими детьми;
- сопровождение изографической записи (например: рассказов описания) от первого лица;
- подключение поисковых ситуаций типа «что было бы, если…»;
- использование фрагментов рассказывания в разговоре по телефону или создание телерепортажа по телевидению, где использовалась «шпаргалка» в виде изографической записи.

В процессе формирования связной монологической речи нами применялись следующие приемы для приобщения дошкольников к изографическим моделям:

- показ логопедом образцов изографов: полный рисунок предмета, сокращенный образ-рисунок (голова, уши и усы кота), характерные детали предмета (зубы волка, длинный хвост у мыши и круглые уши), схема и др. на доске, где обязательно учитывались предложения и мнение детей;
- дорисовывание изографической модели, выполненной логопедом, с целью расширения изографических представлений ребенка и содержания связного высказывания;
- воспроизведение одного и того же содержания разными способами (изографы, сокращенные в сером цвете исполнения, изографы цветные - техника комикс, изографы, дополненные аппликацией - техника коллаж);
- моделирование композиции - сюжетной ситуации из готовых рисунков изографов, стилизованных взрослым на доске (работа мелом на доске), с помощью плоскостных или объемных предметов, изографический плоскостной театр, созданный заранее группой детей;
- пропуски в сюжетных линиях или ошибки (дополнение изографических моделей сюжетными деталями или исправление ошибок);
- активное использование музыкальных и литературных (стихотворных) произведений, театральной драматизации и другое, что повышает эмоциональный фон в работе над изографическим моделированием порождением собственных связных высказываний (текстов).

Выводы. Представленная в данном разделе система работы, как показало наше экспериментальное исследование, имеет определенные преимущества по сравнению с использованием только словесных методов обучения монологической речи дошкольников с ОНР.

образованию большего числа людей.

Со временем дистанционные технологии могут отодвинуть на второй план классическое обучение при выполнении такого условия, как реализации обратной связи, присущей традиционному обучению.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. С точки зрения теории сущность дистанционного образования можно определить, как социально-экономический процесс, направленный на удовлетворение образовательных потребностей индивидов и потребностей в профессионально-квалификационной подготовке, который осуществляется посредством современных интернет-технологий.
2. В России развитие дистанционного образования происходило в несколько этапов, на данный момент наибольшее распространение получило использование сетевых технологий.
3. За рубежом, например, в США дистанционное образование востребовано, в первую очередь, людьми с ограниченными возможностями.
4. Новым этапом развития стало создание открытого дистанционного образования, преимуществом которого выступает свободный доступ к образовательным ресурсам известных зарубежных вузов.

Литература:

1. Андреев А. А. Определимся в понятиях // Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 44–48
2. Горовая О.А. Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения // Исследования молодых ученых. 2009. № 2. С. 92-98.
3. Губский Е.Г., Таракин Д.С. Особенности эффективности и применение дистанционного образования // Энергобезопасность и энергосбережение. 2008. № 1(22). С. 58-62.
4. Кукьян В.Н., Фотина О.В. Актуальные проблемы дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. 2012. № 4 (48). С. 86-89.
5. Широбоков С.М. Нормативное и правовое обеспечение системы дистанционного образования – актуальная задача развития системы образования в России // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. №4. С. 26-35.
6. Романов Е.В. Реализация дистанционных технологий обучения как условие инновационного развития высшего образования в России. [Электронный ресурс] URL.: http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-distantsionnyh-tehnologiy-obucheniya-kak-uslovie-innovatsionnogo-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii
7. Астафьева Т.В. Государственное регулирование рынка образовательных услуг в современных условиях. Автореф. дис...канд. экон. наук. 08.00.01 – Экономическая теория. СГСЭУ – Саратов: Изд-во СГСЭУ, 2006. 28 с.
8. Гарманова О.Ю. Дистанционное обучение как эффективный механизм экономического образования // Вестник ТГТУ. 2013. № 9. С. 154-160.
9. Неверова А.В., Барташук А.В. Иновационные технологии в дистанционном образовании // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 3. С. 31-37. [Электронный ресурс] URL.: http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-distantsionnom-obrazovanii

лекций высших учебных заведений. Часть американских проектов в сфере дистанционного образования пришли к образованию консорциумов, сочетающих виртуальные, традиционные заочные и очные формы обучения.

Однако, не все высшие учебные заведения США предлагают дистанционные образовательные услуги. В 2015г. примерно половина из них имела одну или несколько программ, и в основном такие программы реализуют государственные учебные заведения.

В США обучающиеся традиционных вузов могут изучать до 30% курсов дистанционно; в этом случае образование всё равно будет считаться очным. По другим формам обучения онлайн-занятия могут занимать 80% всей программы. В Штатах около 4 млн. студентов (20%) хотя бы один курс осваивают в онлайн-режиме. В России подобная практика применяется только в коммерческих вузах.

Абсолютно новой формой обучение стало создание открытого дистанционного образования, предполагающего получение обучающимся доступа к открытым образовательным ресурсам, раскрывающим возможности традиционного дистанционного образования.

Таким первым проектом по предоставлению открытых образовательных ресурсов стал консорциум OpenCourseWare, объединяющий более 280 университетов, ассоциаций из 40 стран.

Консорциум OpenCourseWare создан в целях организации сотрудничества высших учебных заведений и других образовательных организаций разных стран для создания открытого образовательного контента.

За последние годы открытые образовательные технологии получили широкое распространение: страны Азии занимают первое место по их использованию, что составляет 17,3%, на втором месте идет Восточная Европа с 16,9%, третье место занимают Африканские страны – около 15,2%. Согласно статистическим данным из 10 студентов около 4 человек используют дистанционные технологии, предполагается что 20-м годам XXI века их количество увеличится до 5 [9, с. 35].

Высокая скорость распространения и объемы инвестиций в дистанционное образование объясняются высокой заинтересованностью в его внедрении крупных фирм и корпораций, такой широкий интерес можно объяснить следующими факторами: снижение затрат на обучение и охват более широкой аудитории, причем экономия денежных средств достигает 50 %, а экономия времени – до 60 %.

Согласно данным рейтинга уровня образования по странам мира (всего в рейтинге 188 стран), составленного в 2013 г. рабочей группой ЮНЕСКО на первом месте идет США, далее следуют Швеция, Швейцария, Канада и Дания. Именно в указанных странах наиболее распространены и эффективно используются открытые образовательные ресурсы. Россия занимает лишь 32-е место, а по качеству образования Россия находится на 27 месте в рейтинге, составленном аналитическим центром Legatum Institute [9, с. 36].

На основе изложенных данных можно обосновать необходимость повсеместного распространения открытых образовательных ресурсов в форматах OCW и MOOC в российских высших учебных заведениях как фактора повышения уровня и качества образования.

В настоящее время дистанционное дистанционного образование связано введением новых технологий в образование и обеспечением доступа к

Такая работа позволяет:

- расширить и актуализировать словарь детей через осуществление другой (не речевой, а знаково-символической) деятельности;
- сформировать у детей представления о логико-структурной организации связного текста путем создания логических точек в его (текста) содержании (кульминационных акцентов) - изографов и их активное использование в построении собственного связного высказывания;
- уточнить представления детей о пространстве, времени (ребенок практическим путем учится правильно воспринимать пространственно-временные отношения и воспроизводить их на листе с помощью изографов).

В процессе обучения рассказу, пересказу, рассуждению средствами изографического моделирования мы применяли разнообразные варианты использования изографических моделей:

- комментирования в процессе рисования изографов взрослым и «чтение» только что выполненных изографических элементов.
- чтение созданных изографических моделей (педагогом или сверстниками), в виде писем от инопланетянина, сказочного героя и т.д.
- коллективного поэлементного создания изографических моделей, когда каждый из участников после проведенной с детьми беседы выполняет свою выбранную микротему (последовательное поочередное выполнение изографов на доске, ватмане или одновременное выполнение сюжетных элементов и соединение их в коллаже).
- зарисовывания изографов каждым ребенком на своем индивидуальном листе вслед за логопедом, за ребенком (выбранным на ведущую роль). Постоянно дается детям установка на изменение изографа по их желанию.
- зарисовывания изографов под диктовку с комментарием без образца-рисунка взрослого (данный прием использовался только на последних этапах анализа и формирования структуры монолога с помощью изографической модели).
- самостоятельное создание изографической модели после подготовительной беседы по содержанию рассказа, где используется индивидуальная помощь, подсказка, комментарии рекомендательного характера.

Как показало наше исследование, изографическое моделирование, используемое детьми как символико-моделирующая деятельность, выступает эффективным методом в создании смыслового образа содержания текста и формирования монологической речи у дошкольников с ОНР в целом.

Литература:

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т.Б.Филичева, Т.В. Чиркина –М.: Изд-во Просвещение, 2008. – 272 с.

2. Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И.Н. Лебедева // Специальное образование. - 2011. - № 2. - С. 88-97.

Педагогика

УДК 371.3:81373

магистрант Картушина Луиза Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация. В статье рассмотрено определение понятия младшие школьники «группы риска», дана характеристика факторов и причин возникновения категории детей «рискованной зоны», приведен анализ взглядов исследователей на данную проблему.

Ключевые слова: дети «группы риска», факторы риска, категории «рискованной зоны».

Annotation. The article deals with the definition of junior high school students "at risk", the characteristic factors and causes of the category of children "risky zone», provides an analysis of the views of researchers on this issue.

Keywords: children "at risk", risk factors, "risky zone" category.

Введение. Одним из самых важных и в то же время наиболее сложных направлений профессиональной деятельности педагога является социально-педагогическая работа с детьми, которых так или иначе всегда выделяют в самостоятельную категорию, но называют при этом по-разному: трудные, трудновоспитуемые, педагогически запущенные, проблемные, дезадаптированные, дети с отклоняющимся (девиантным) поведением, дети «группы риска». Данная проблема особенно актуальна именно с детьми младшего школьного возраста . В этом возрасте организм более уязвим и повышается риск соматических заболеваний.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» принимает за основу термин «дети в трудной жизненной ситуации» и предлагает один из критерии их дифференциации - дети, проживающие в малоимущих семьях, дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данное обстоятельство самостоятельно или с помощью семьи [5, с. 59].

Эти обстоятельства могут быть различными и зависеть не только от ребенка, но и от семейного уклада жизни. Поведение какой-то части детей выходит за рамки допустимых шалостей и проступков, и воспитательная работа с ними, протекая с затруднениями, не приносит желаемого успеха.

Детей, испытывающих трудности в социальной и школьной адаптации, проявляющих неуспеваемость в обучении принято называть детьми «группы педагогического риска» [2, с. 45]. По определению Г.Ф. Кумариной, это дети «в силу физической и психологической ослабленности, социальной запущенности характеризуются пониженной обучаемостью» [1, с. 24].

Анализ последних публикаций [1], [3], [4] показал, что вопрос о трудных детях, в особенности о младших школьниках, отнюдь не новый и исследовался на протяжении многих лет прошлого века

Цель статьи: раскрыть особенности социально-педагогической

Дистанционное образование в виде заочной формы обучения появилось в XIX века. В 1892 г. в чикагском университете было создано самое первое отделение для студентов, которые желали обучаться дистанционно.

В России технология дистанционного образования стала использоваться в учебном процессе с 1992г. в Современном гуманитарном университете.

В начале 2012 г. Президент России подписал документ «О внесении изменений в Закон РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».

Необходимо отметить, что в 2012 г. в России интернет-обучение занимало около 15% общего рынка корпоративного образования и на долю высшего профессионального образования, предлагаемого дистанционно пришлось еще меньше.

Сегодня практически каждое высшее учебное заведение в Росси имеет свой информационный сайт и стремится разработать свою систему дистанционного образования. Однако уровень его качества и распространения все еще недостаточно высок.

Фонд «Общественное мнение» проводил социологический опрос по поводу дистанционного образования в России, результаты опроса показали, что несмотря на большие преимущества дистанционных технологий в нашей стране они пока не получили широкого распространения. В целях образования лишь 40 % ответили, что использовали компьютерные и интернет-технологии, кроме того для получения основного образования дистанционным способом воспользовались 8% респондентов, для получения дополнительного образования – 12% опрошенных.

Дистанционное обучение активно реализуется при ведущих высших учебных заведениях нашей страны (МГУ им. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики». Практика его введения в учреждениях общего и дополнительного образования получила развитие ввиду необходимости расширения знаний по изучаемым темам обучающимися.

За период своего развития дистанционное обучение в России прошло длинный путь от обучения по переписке до применения в качестве средств доставки учебного материала аудио- и видеокассет, компьютерных программ, телевидения и Интернета. В соответствии с используемыми средствами обучения в педагогике выделяются три разновидности технологий дистанционного образования: кейс-технологии, TV-технологии, сетевые технологии. В настоящее время предпочтение отдается применению следующих сетевых технологий: (1) учебные материалы, размещенные в сети Интернет; (2) сетевое взаимодействие на форуме; (3) телеконференцию [8, с. 154].

В Европе развитие дистанционного обучения связано с Болонским процессом и проектом «Эразмус», по которому студенты разных стран могут участвовать в онлайн-семинарах, осваивать с помощью Интернета любой курс зарубежного университета, одновременно обучаться по курсам нескольких вузов. При этом идея глобализации образования очень быстро нашла сторонников и в других странах.

Опыт США показывает, что программы дистанционного образования в основном необходимы группам населения, находящихся в ограниченных возможностях получить высшее образование.

В США действуют широкомасштабные программы развития дистанционного образования, в рамках которых используются видеокурсы

становится возможным благодаря использованию современных информационных технологий: как традиционных, так и мобильных, виртуальных.

Под дистанционным образованием Горовая О.А. понимает систему образовательных услуг, которая предоставляется всем желающим с помощью специализированной информационно-образовательной среды. Специфику дистанционного образования исследователь видит в том, что данная система базируется на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.) [2, с. 92-93].

Отечественные исследователи Губский Е.Г. и Таракин Д.С., полагают, что дистанционное образование представляет собой систему подготовки специалиста XXI века. Далее они приводят характеристики указанного специалиста, такие, как высокий профессионализм, стремление к сотрудничеству, самоутверждению и высокому уровню коммуникации с коллегами [2, с. 58].

Государственный комитет по высшему образованию сформулировал следующее определение дистанционного образования в рамках «Концепции создания и развития системы дистанционного образования в России»: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.)» [3, с. 86].

Известный российский ученый С.М. Широбоков под дистанционным образованием понимает новую развивающуюся форму образования, в основном бесконтактную, в основе которой лежат принципы открытого образования, и базирующаяся на дистанционном обучении, целью которого является развитие личности, ее образование, воспитание и адаптация в открытое постиндустриальное общество [5, с. 27].

Среди российских исследователей, изучающих проблему дистанционного образования, отсутствует единое мнение на его сущность и природу возникновения, например, исследователь Романов Е.В. утверждает, что на сегодняшний день в отношении дистанционного образования существует широкий спектр мнений – от отрицания дистанционного образования как такового до признания его особой формой образования [6].

Тем не менее, мы сформулировали собственное определение дистанционного образования. Под дистанционным образованием мы понимаем социально-экономический процесс, направленный на удовлетворение потребностей индивидов и потребностей в профессионально-квалификационной подготовке, осуществляемый посредством современных интернет-технологий [7, с. 14].

Необходимо отметить, что высшее дистанционное образование предполагает различные комбинации передачи информации и методов обучения, пригодных для дистанционной среды. Предоставление дистанционных образовательных услуг позволит высшему образовательному учреждению минимизировать издержки на обучение, использовать новые возможности для аудита профессорско-педагогического состава, повысить однородность профессионального уровня и соответствовать духу времени.

Теперь обратимся к практическому аспекту дистанционного образования.

деятельности с младшими школьниками «группы риска».

Изложение основного материала статьи. Проблема работы педагогов с детьми, относящихся к «группе риска», одна из самых важных и актуальных в современном мире, когда в обществе много факторов, приводящих ребенка к депрессии, как на физическом, так и на психологическом уровнях.

Дети группы риска – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних [3, с. 89]. Рассматривая трудное детство как результат неблагоприятного воздействия среды, неправильного воспитания в семье и школе, исследователи делили трудных детей на педагогически запущенных, социально запущенных и нервнобольных (страдающих отклонениями в психике). Вопросами определения содержания, методики и технологии воспитательной деятельности посвятили свои работы М.А. Галагузова, В.Е. Гмурман, Ю.В. Василькова, Л.С. Выготский, И.Д. Зверева, А.Й. Капская, Л.Г. Кузнец, О.М. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.О. Малько, Л.И. Мищик, С.Г. Хлебик.

Разные названия отражают различные точки зрения на эту категорию детей, которые, в свою очередь, обусловливают и различные подходы в работе с ними. Определения «трудные», «трудновоспитуемые», «педагогически запущенные», «проблемные» даны таким детям с позиции педагога, для которого они создают особые трудности, проблемы, неудобства в работе и этим выделяются среди «обычных» детей. Такая точка зрения лежит в основе традиционных педагогических подходов в отношении этих детей, которые в конечном итоге, как правило, сводились к изоляции «обычных» детей от «трудных», например, к исключению последних из школы. Поскольку их трудно воспитывать, к ним должны применяться особые меры воспитательного воздействия (нередко с участием милиции).

Понятия «дезадаптированные дети» и «дети с отклоняющимся (девиантным) поведением» имеют социальный, или скорее социально-психологический, оттенок и характеризуют данную категорию детей с позиции социальной нормы, а точнее — несоответствия ей. Наиболее характерными проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации этих детей являются их агрессивное поведение, конфликты с учителями и сверстниками, употребление алкоголя и наркотиков, совершение правонарушений (драки, воровство, мошенничество), непосещение школы, бродяжничество, попытки суицида. Одним из самых распространенных и при этом самым неопределенным среди именований данной категории детей является понятие «дети группы риска». Слово риск означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти либо не произойти. Поэтому когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что они находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. При этом речь фактически идет о двух аспектах.

Первый аспект — это риск для общества, который создают дети данной категории. Понятие «группа риска» появилось еще в советский период именно в контексте приоритета общественных интересов. Это понятие позволяло выделять категории людей, семей и т.п., поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом,

поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам.

Второй аспект — и именно под этим углом зрения проблема предстала наиболее выпукло в последнее время — тот риск, которому сами дети постоянно подвергаются в обществе: риск потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития.

Таким образом, мы считаем, что к детям «группы риска» необходим особый подход и при работе с такими детьми необходимо знать и учитывать факторы и причины возникновения данной категории.

На основании анализа современной научно-педагогической литературы можно выделить три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети». Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Под «трудными» школьниками понимаются такие дети, нарушения поведения которых нелегко исправляются, корректируются. В этой связи следует различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию [5, с. 99]. «Трудные дети» особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны педагогов и внимании коллектива сверстников. Это не плохие, безнадежно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а требующие особого внимания и участия окружающих.

Проблема категории младших школьников «рискованной зоны» возникла не вчера, но в различных условиях она развивалась по-разному. Не существует единого объяснения тому, что вынудило некоторых детей работать или жить на улицах. Однако существуют взаимосвязанные факторы, которые объясняют, почему всё больше и больше детей избирают этот ненадежный и часто опасный образ жизни. Феномен таких детей является симптомом чрезвычайного социального и экономического неблагополучия общества. Дети «группы риска» - уличные дети, как правило, являются выходцами из социальных низов [7, с. 256].

Основными причинами попадания детей в группу риска являются следующие обстоятельства жизни этих детей: пьянство одного или обоих родителей, их асоциальное поведение (тунеядство, попрошайничество, воровство, проституция), устройство в квартире родителями притонов для криминальных и асоциальных элементов, сексуальное развращение родителями собственных детей, торговля ими, отбывание одним из родителей срока тюремного заключения, лечение одного из родителей от алкоголизма, психического заболевания, жестокое обращение с детьми (побои, избиение с нанесением тяжелых травм) [5, с. 188].

Ребенок из такой семьи обнаруживает себя по внешнему виду, одежде, манере общаться, набору лексических нецензурных выражений, неуравновешенности психики, выражающейся в неадекватных реакциях, замкнутости, агрессивности, озлобленности, отсутствии интереса к любому виду обучения и т.д. Анализ условий жизни таких детей и подростков показывает, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Среди этих факторов можно выделить следующие основные группы:

- медико-биологические (состояние здоровья, наследственные и

и знаний, как продукт деятельности отрасли образования является потенциально безграничным. Следовательно, благодаря специфике дистанционного обучения становится возможным охватить большее количество индивидов по сравнению с традиционной формой обучения, а в потенциале – и всех заинтересованных в их получении лиц.

В современных условиях особую роль во взаимодействии хозяйствующих субъектов играет личностное использование полученных знаний и информации. Благодаря современным интернет-технологиям наиболее доступным и дешевым источником удовлетворения информационных потребностей индивидов выступает дистанционное образование.

Таким образом, помимо дополнительных внешних эффектов дистанционных образовательных услуг, они несут в себе также значительные индивидуальные выгоды, или иначе, они обладают индивидуальной ценностью. Отметим, что в силу огромной индивидуальной выгоды многие индивиды не ограничиваются получением одного высшего образования, а предпочитают получать дополнительное образование, что становится возможным благодаря широкому распространению дистанционному образования.

Дополнительные индивидуальные выгоды потребителей дистанционных образовательных услуг проявляются в колоссальной экономии денежных средств и времени. Дистанционное обучение обходится потребителям значительно дешевле традиционных форм, кроме того, отпадает необходимость пребывания в стенах высшего учебного заведения. Индивид, получающий высшее образование дистанционно самостоятельно выбирает удобное для обучения время. Необходимо отметить отсутствие таких издержек, которые связаны с проживанием, проездом, приобретением учебных пособий, поскольку вузы, предоставляющие дистанционное образование, присылают все необходимые учебные материалы обучающемуся, а также предоставляют доступ к собственным информационным базам и ресурсам.

Далее в данной статье мы акцентируем внимание на то, что именно на современном этапе, стало возможным получение дистанционного образования в известных зарубежных вузах совершенно бесплатно или с минимальными затратами.

Таким образом, потребление дистанционных образовательных услуг сопровождается получением значительных внешних (общественных) и внутренних (индивидуальных) выгод, которые имеют самый долговременный эффект, поскольку потребление полученных знаний может продолжаться в течении всей жизни.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности и специфики дистанционного образования в вузе. Авторы статьи постарались рассмотреть указанный предмет исследования, как, с точки зрения теории, так и практики.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо определить, что следует понимать под термином «дистанционное образование» и в чем заключаются его специфические характеристики.

Исследователь Андреев А.А. трактует дистанционное образование как «синтетическую, интегрированную форму обучения, базирующуюся как на использовании традиционных, так и информационных технологий» [1, с. 46]. Исследователь акцентирует внимание на том, что дистанционное обучение

Педагогика

УДК:378.147

кандидат экономических наук Стовбыра Татьяна Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат экономических наук Нецымайло Клавдия Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье рассматривается актуальность получения высшего образования дистанционным способом, раскрывается сущность и специфика дистанционного образования, с точки зрения теории, а также приводятся конкретные эмпирические данные о возможностях получения высшего образования дистанционно.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, дистанционные образовательные услуги, дистанционное образование.

Annotation. The article discusses the relevance of higher education remotely, the essence and specifics of distance education, from the point of view of the theory, as well as provides specific empirical evidence about the opportunities for higher education remotely.

Keywords: online resources, distance education services, distance education.

Введение. Прежде всего, необходимо отметить, что данная статья, посвященная педагогической тематике, представляет собой альтернативный взгляд исследователей-экономистов на данную проблему, именно этим объясняется обилие экономических терминов, используемых в этой статье.

Широкое внедрение информационных и интернет-технологий во все сферы хозяйственной деятельности затронуло, в том числе, отрасль образования, что, в конечном итоге, привело к созданию новой формы предоставления образовательных услуг – дистанционным способом. В последнее время наиболее востребованным становится получение высшего образования дистанционным способом.

Предоставление дистанционных образовательных услуг приносит дополнительные внешние эффекты обществу в целом. Прежде всего, предоставление образовательных услуг дистанционным образом охватывает бесконечно возможный круг заинтересованных в их получении потребителей. Во-вторых, благодаря доступности интернет-ресурсов получение дистанционного образования приводит к увеличению количества образованных и культурных индивидов в обществе. В-третьих, потребление дистанционных образовательных услуг способствует снижению, как реальных, так и трансакционных издержек получения высшего образования. Кроме того, дистанционное образование является важнейшим элементом системы непрерывного образования и способствует дальнейшему развитию последнего.

Образовательные услуги, предоставляемый дистанционно помимо внешних эффектов несут в себе эффекты внутренние, сущность которых заключается в индивидуальных выгодах, которые получают потребляющие их индивиды. Социально-экономическую природу образования, в первую очередь, составляют знания, которые, в свою очередь необходимо рассматривать как информационный ресурс. Объем передаваемой информации

врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, травмы внутриутробного развития);

- социально-экономические (материальные проблемы семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, аморальный образ жизни родителей, неприспособленность к жизни в обществе);

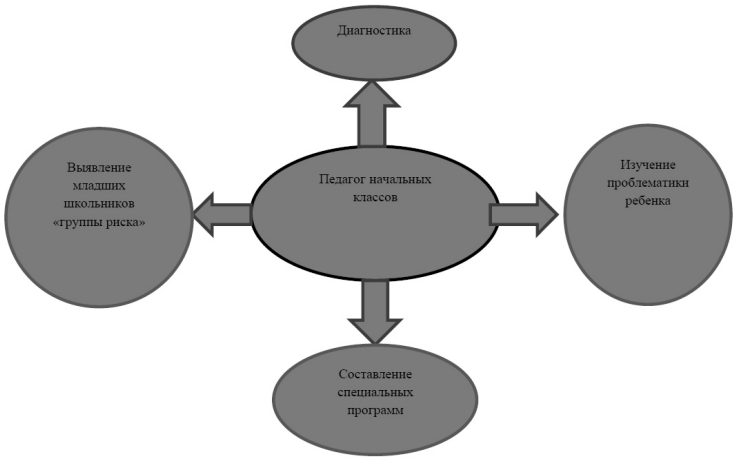
- психологические (неприятие себя, невротические реакции, эмоциональная неустойчивость, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми);

- педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития и обучения детей, отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника) [7, с. 99].

Любая проблема лучше решается комплексно. Именно комплексный социально-педагогический подход в работе с данной категорией детей и должен быть положен в основу разработки социально-педагогических технологий работы с ними. При этом необходимо учитывать, что социально-педагогическая работа с детьми группы риска имеет две основные составляющие:

- выявление детей этой категории в детской среде и организация работы с ними;

- непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми.



Социально-педагогическая деятельность с младшими школьниками «группы риска» реализовывает несколько направлений:

- перевод социальной ситуации в педагогическую (организация нравственной, воспитывающей среды в микросоциуме, объединение усилий всех субъектов социального воспитания с целью создания условий для личностного развития ребенка, при которых он сможет осознать взаимосвязь и

взаимозависимость своих потребностей, стремлений, конкретной работы над собой и ожидаемых достижений, а также поставленных перед собой целей);

- воспитание нравственно-правовой убежденности;
- формирование адекватной самооценки, способности критически относиться к самому себе;
- развитие эмоциональной сферы личности: формирование воли, умения управлять собой, адекватно реагировать на педагогические воздействия;
- включение в социально значимые виды деятельности, создание ситуации успеха в избранном ребенком виде деятельности;
- организация педагогического влияния на мнения окружающих (семья, сверстники, педагоги, другие взрослые);
- предупреждение невротических расстройств и патологических влечений (акцентуации характера, неврозы, суицид, клептомания и т. д.);
- обеспечение благоприятного социально-психологического климата;
- способствование заполнению пробелов в знаниях.

Выводы. Таким образом, проблема, описанная в данной статье показывает, что при работе с детьми «группы риска» необходимо найти подход к каждому ребенку. Только при полном взаимопонимании работа будет результативной, для полноценной и результативной работы с «трудными» детьми необходимо взаимодействовать с коллективом образовательных учреждений. Работа педагога с младшими школьниками «рискованной зоны» в учебном коллективе – это, прежде всего, педагогическая реабилитация. Она должна включать: возможность реагирования психической напряженности, обеспечение условий от вредных привычек, переключение интересов подростка на социально положительную норму с поддержкой уверенности в себе [8, с. 135]. Под понятием дети «группы риска» подразумевают следующие категории детей:

- дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных семей, асоциальных семей;
- дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- дети с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптацией [4, с. 177].

Трудные дети, детская исключительность, умственная, психологическая, физическая недостаточность – такова плата за противоречия исторического прогресса, за несовершенства общественной организации, за дефекты в образовании и воспитании взрослых людей. В трудностях поведения детей очень часто отзываются проблемы самих родителей, корнями уходящие в их собственное детство. Психологами давно доказано, что большинство родителей, у кого трудные, проблемные дети, сами в детстве страдали от конфликтов с собственными родителями. На основании многих фактов исследователи пришли к выводу, что стиль родительского поведения непроизвольно «записывается», «запечатлевается») в психике ребенка. Это происходит очень рано, еще в дошкольном возрасте, и, как правило, бессознательно. Став взрослым, человек воспроизводит этот стиль как вполне «естественный». Он не знает других отношений в семье. Из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля отношений в семье,

партнера, взаимных коммуникативных жестах и, что чрезвычайно важно, возникновении инициативных реплик с ожиданием ответа, расширении спектра коммуникативных высказываний.

Трудности в общении в связи с разнообразием коммуникативно-деятельностного взаимодействия значительно снизились. Большая часть детей (70%) по диагностическим показателям вышли на средний уровень коммуникативного развития по базовым показателям, 30% детей достигли высокого уровня, низкого уровня не показал никто, также как и очень высокого уровня не достиг ни один ребенок. Это связано, прежде всего, со стажем имплантации у данной части детей, который у многих составляет менее 2 лет.

Выводы. Проведение коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия в условиях специального детского сада позволило сформировать у дошкольников коммуникативные умения и навыки, преодолеть базовые, содержательные, операциональные, рефлексивные коммуникативные трудности, обогатить лексический запас, сделать речь основным и полноценным средством общения и познания. Данная работа позволила также некоторым детям с кохлеарными имплантами в дальнейшем осваивать образовательные программы логопедических групп, и даже программы ДОУ общего типа, обучаться в школах общеобразовательного вида.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. д-ра психол. наук / И.А. Зимняя. – М.: - 1973.
2. Зонтова, О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации / О.В. Зонтова. - Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация для детей и взрослых – СПб, 2011.
4. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. Монография. – М.: Полиграф сервис, 2014. - 192 с.
5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция. - СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
6. Степанова О.А. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении: организация и содержание: учебное пособие / О.А.Степанова. – М.: ФОРУМ, 2009.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи – М., 2000.
8. Цукерман И.В. Глухота и проблема общения. - Л., 1980.
9. Электронный ресурс: http://www.allbest.ru/

специального обучения способам ведения диалога в процессе организованного коммуникативно-деятельностного взаимодействия.

Для развития слуховых и речевых навыков с использованием чтения с губ или без него у детей с достаточно развитой функциональной речью полезны многие виды деятельности, широко используемые сурдопедагогами: например, выдача и получение инструкций и сообщений. Детям очень нравится самим давать инструкции, задавать вопросы при проведении организационных моментов на занятиях (прием «маленький учитель»), давать поручения. Целью таких игр и упражнений являлось развитие коммуникативных навыков, узнавание слов и фраз с кохлеарным имплантом, понимание речи, развитие диалоговой речи, диалоговых умений.

Особенное значение в становлении системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия в дошкольном возрасте приобретает сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность этого периода детства. Полноценное психическое становление ребенка, как в норме, так и при различных видах дизонтогенеза невозможно без развития игровой деятельности. В игре происходит развитие всех сторон психики ребенка, становление его личности [2].

На формирующем этапе эксперимента организовывались ритуализованные игры, в ходе которых развивались внимание к сверстнику и первые виды совместности; дети знакомились с различными типами социальных отношений и первыми ролями (ролями взрослых). Коммуникативные умения формировались в ходе специальных игр-ритуалов, в процессе которых дети осваивали одновременно-параллельные, чередующиеся и совместно-разделенные действия, основанные на соблюдении правил очередности. Эти игры способствовали развитию внимания и чувствительности к сверстнику, его действиям и репликам, формированию коммуникативных умений и навыков совместной деятельности. При этом большое значение имело совместное (в парах) выполнение одной постройки, рисунка, рассматривание и обсуждение картинок, отражающих бытовой, игровой и познавательный опыт дошкольников. Амплификация социальных представлений создавала основу игрового программирования. Дети учились соотносить свою игровую программу с программой партнера и строить ролевое поведение в соответствии с достигнутым соглашением, что является очень важным достижением в процессе формирования игровой деятельности глухих детей после кохлеарной имплантации.

Коррекционно-педагогическая работа отличалась использованием разнообразных форм и методов работы, среди которых были комментированное рисование, психогимнастические упражнения, игры-драматизации и игры-импровизации, игры с превращениями в животных, специальные коммуникативные ситуации, а также упражнения, формирующие адекватность восприятия эмоциональных состояний.

Анализ полученных результатов показал, что в коммуникативно-деятельностном взаимодействии дошкольников ЭГ произошли существенные изменения, в то время как в контрольной группе, где данная работа не носила целенаправленного характера, положительной динамики почти не наблюдалось.

Позитивные изменения в ЭГ проявились в появившемся у подавляющего числа детей внимании к коммуникативно-деятельностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, в обмене взглядами, в наблюдении за действиями

большинство родителей воспитывают своих детей так, как их воспитывали в детстве.

Литература:

1. Астапов В. М., Обучение и воспитание детей «группы риска». - Москва, 1996.
2. Беличева С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей «группы риска». - Москва, 2006.
3. Божович Л. Личность и се формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2002.
4. Бойко В. В. Трудные характеры детей: развитие, выявление, помощь. - Союз, 2002.
5. Корнилова Т., Григоренко Е., Смирнов С. Дети групп риска. - Питер, 2005
6. Невский И. Л., Колесова Л. С. Дети «группы риска» в школе. - Москва, 2004.
7. Сакату Х. Психологические особенности детей группы риска. - Москва, 2000.
8. Шульга Т. И., Олиференко Л. Я., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. - Москва, 2008.

Педагогіка

УДК – 373.51 (430)

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови
Ковальчук Любов Олександрівна
Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль);
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови
Паничок Тетяна Ярославівна
Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль);

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Аннотация. В статье выделены позитивные идеи немецкого опыта, которые целесообразно использовать в Украине, определены факторы учебно-воспитательного процесса, которые влияют на гендерное воспитание, отражены основные воспитательные методы и приемы, выделены главные аспекты, реализация которых будет способствовать распространению гендерного воспитания в общеобразовательных заведениях Украины.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерный поход, учебно-воспитательный процесс, гендерне центры.

Annotation. The positive ideas of German experience and the factors of educational process are distinguished in the article. Basic methods and receptions of education are reflected. The main aspects of gender education are investigated.

Keywords: gender education, gender approach, educationalprocess, gender centers.

Вступ. В умовах демократичного суспільства відкриваються нові перспективи для європейської та світової співпраці у будь-якій царині знань. Жодна країна не може розраховувати на успіх у науковому розвитку, якщо

ігнорує досвід інших держав світу. Порівняльні педагогічні студії дають змогу виявити основні тенденції та закономірності розгортання навчально-виховних процесів у різних країнах, особливо у періоди радикальних змін та шкільних реформ. У контексті європейської інтеграції освіти метод порівняння, який використовується при дослідженні освітніх систем різних країн для виявлення загальних напрямів їх розвитку, набуває особливої ваги.

Гендерні концепції були започатковані в Західній Європі, тому пошук і засвоєння теоретичних ідей і практичних прийомів зарубіжних науковців може збагатити український педагогічний досвід, наблизити його до рівня світових стандартів. При цьому вітчизняні компаративісти рекомендують обережно і диференційовано підходити до запозичення надбань зарубіжних учених. Саме такий зважений підхід, як зазначає І. Фокін, «дозволяє ефективно використовувати зарубіжний досвід, не забуваючи про свої національні, культурні чи інші корені і традиції»[2].

Мета даної статті – визначити позитивні ідеї німецького досвіду, які доцільно використати в Україні.

З мети випливає основне **завдання** дослідження – виокремити позитивні ідеї німецького досвіду гендерного виховання, можливі для використання в Україні.

У нашому дослідженні застосування методу порівняльного аналізу спрямоване на те, щоб вивчити педагогічні здобутки німецьких педагогів у вихованні дітей різної статі та реалізації гендерного підходу в сучасній шкільній практиці, а також, зіставивши різні погляди на гендерне виховання, виділити його інноваційні технології, впроваджені в Німеччині у другій половині XX – початку XXI ст. з метою його ефективного використання в навчально-виховному процесі українських навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Ідеологія рівноправ'я статей, їх взаємозамінності соціально конструюється і пропагується на всіх рівнях соціалізації особистості від виховання в сім'ї до державної ідеології, відображеної в мас-медіа, і стає все більш поширеною в українському та німецькому соціумах. Методологічні принципи гендерного підходу та виховання, механізми гендерної соціалізації розкриваються у працях таких українських та німецьких вчених, як І. Бремер, Г. Браун, Т. Говорун, Т. Голованова, М. Горсткемпер, У. Ендерс-Драгессер, О. Кікінежді, І. Кон, В. Кравець, Л. Міщик, В. Москаленко, О. Сухомлинська, К. Ульріх, Л. Фрід та ін.

Звідси, розглядаючи стан гендерного виховання у вітчизняних загальноосвітніх закладах, варто вказати, що Україна як правова демократична держава взяла на себе зобов'язання законодавчо ґарантувати та практично забезпечити рівні права та можливості, зокрема й ґендерні, для громадян в усіх сферах їх діяльності. В останні роки для досягнення цієї мети Україною зроблено перші кроки, які дають підстави вважати, що на законодавчому рівні держава докладає належні зусилля для виконання своїх зобов'язань. Свідченням цього є прийняття Верховною Радою України вже згадуваного Закону «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків». Кабінет Міністрів України, крім Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 р., ухваленої 27 грудня 2006 р., прийняв постанову від 16.05.2007 р. № 741, згідно з якою цей рік в Україні було оголошено «Роком гендерної рівності». В усіх загальноосвітніх навчальних закладах проводився Урок гендерної грамотності, спрямований на

исключить сопряженное проговаривание ребенка с взрослым и др. [3]

Работа строилась в направлении развития важнейших для дошкольного возраста групп диалогических умений:

1. *Собственно речевые умения*:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другим);

- поддерживать и завершать общение (слушать и слышать собеседника); проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать своё мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать, высказываться связно;

- говорить выразительно, в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Для того, чтобы речевое общение могло состояться, необходим собственно инструментарий: словарь воспринимаемых и воспроизводимых речевых единиц. Задача накопления словаря решается одновременно с развитием коммуникативных умений. Очень важно, чтобы выбор темы взаимодействия отражал реальный интерес ребенка. Для этого очень важна эмоциональная составляющая общения.

2. *Умения речевого этикета.*

В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность и другие.

Ежедневные ситуации, режимные моменты – это те ситуации, в которых многократно используются те или иные варианты обращений, выражения благодарности и т.д.

3. *Умение общаться в паре, в группе из 3- 5 человек, в коллективе*.

Сценарии активизирующего общения в процессе проведения занятий помогают развить эти умения у детей после кохлеарной имплантации в младшем дошкольном возрасте. Различные виды детской деятельности способствуют возникновению диалогов по поводу совместной деятельности в старшем дошкольном возрасте: дети договариваются, обращаются с просьбой и даже жалуются на товарищей по поводу не соблюдения договоренности при работе «бригадами», парами, в игре и т.д. При этом формируется и следующая группа умений.

4. *Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждение, участвовать в обсуждении определенной темы.*

5. *Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.*

Невербальное ведение диалога не редкость в общении глухих детей. Не исключено использование жестов и у детей после кохлеарной имплантации. На определенном уровне речевого развития (на начальном этапе слухоречевой реабилитации) использование естественных жестов необходимо в общении с ребенком с кохлеарным имплантом. Постепенно жесты, кроме естественных, заменяются словами. Ребенок пользуется общеупотребительными жестами для общения.

Вышеназванными умениями ребёнок овладевает, во-первых, повседневно общаясь с взрослыми и сверстниками, а во- вторых, в ходе

образные, яркие средства, неумение спросить разрешения взять чужое, неумение правильно выражать эмоции, неумение планировать общение, отсутствие инициативы); *операциональные* (логические ошибки в речи, неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли, фонетические трудности, связанные с плохим звукопроизношением, тихая речь, длинные паузы в речи, отсутствие стремления уладить конфликт, неумение убеждать, отсутствие разнообразия вербальных и невербальных средств общения); *рефлексивные* (неумение анализировать итоги общения, трудности определения и признания своих ошибок, исправления их в последующих коммуникациях) [5].

На 2м этапе исследования полученные результаты позволили определить направления коррекционной работы, включающей в себя следующие методы: игротерапия, элементы сказкотерапии и арт-терапии, адаптированные для данной категории детей, специальные коммуникативные ситуации, продуктивная деятельность.

Формирование у маленького ребенка с КИ способности использовать речь как средство общения сходно со слабослышащими детьми, эффективно использующими слуховой аппарат, и нормально слышащими детьми. Оно, по мнению И.В. Королевой, предполагает:

1) развитие коммуникативных навыков, т.е. способности взаимодействовать с окружающими людьми, используя разные формы общения;

2) развитие языковой способности, т.е. овладение значением множества слов (лексика), их звуковым составом (фонетика), правилами изменения (морфология) и соединения слов в предложении (синтаксис), правилами использования языковых средств для общения (прагматика);

3) Развитие устной речи, т.е. развитие умения порождать и развивать замысел высказывания, преобразовывать иерархическую структуру замысла в линейную последовательность речевых единиц, и формирования в памяти необходимой для этого информации. Это информация о значении слов, правилах их изменения и соединения в высказывании, правилах их употребления в речи, а также двигательных программах артикуляторных органов. [3]

У детей все эти навыки развиваются параллельно и взаимосвязано, поэтому с самого начала работа проводилась во всех направлениях. Задачи и приемы послеоперационной реабилитации в существенной мере определяются состоянием речевой функции ребенка.

Работа по развитию диалогической речи, прежде всего, была направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять в след за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определённый эмоциональный тон; слушать свою речь, чтобы контролировать её нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки. [1] При этом, говоря о детях с кохлеарными имплантами, необходимо учитывать условия данного взаимодействия: насколько зашумлена обстановка, исправен ли речевой процессор, понимает ли ребенок то, что ему предлагается в данный момент,

подолання серед молоді гендерних упереджень та забобонів, забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок в українському суспільстві.

Поряд із цим, з метою спільної діяльності сім'ї та вчителів в окремих школах України проводяться спеціальні семінари, на яких батьків ознайомлюють із принципом гендерної рівності, проблемами гендерного виховання, зокрема з корекцією гендерних стереотипів, функціями та типами сімей, родинною та гендерною культурою побуту і відпочинку. Батьки беруть участь в обговоренні та глибокому осмисленні сімейних стосунків. Основними методами роботи з батьками є групова дискусія, лекція, аналіз ситуацій зі шкільної та сімейної практики, переконання [1].

На жаль, в Україні відчувається значний дефіцит навчально-методичної літератури з гендерних питань, бракує відповідних педагогічних і фахових кадрів. Із огляду на це, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України (ЦІППО АПН) здійснює підготовку педагогів та керівників навчальних закладів, яка забезпечить активніше впровадження гендеру як обов'язкового інтегрованого компонента навчально-виховного процесу. ЦІППО розробив програму гендерного підходу в управлінні навчальними закладами, яка передбачає проведення відповідних курсів для педагогів, тренінгів, семінарів, конференцій, створення фокус-груп.

Наступним кроком є поява в Україні гендерних центрів та дослідницьких організацій, метою яких є втілення гендерних ідей та гендерних підходів в систему освіти. Великої популярності набувають проекти «Права людини – права жінок» (Кіровоград), «Жіночий центр підтримки для просування жіночих людських прав в Україні» (Донецьк), «Гендерна культура молоді» (Херсон, Макіївка), «Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні» (Київ), «Рівність жінок та чоловіків – шлях до гармонізації суспільства» (Київ), «Соціально-психологічні фактори формування гендерних орієнтацій депривованих підлітків» (Тернопіль), «Виховання гендерної культури молоді в Хорольському районі» (Полтава), «Гендерну рівність – педагогічній освіті» (Київ), «Впровадження гендерної рівності в молодіжне середовище» (Дніпропетровськ), «Сприяння гендерній рівності на Волині» (Луцьк), «Гендерну освіту – регіонам України» (Київ) тощо.

Отже, практична робота в Україні, спрямована на утвердження гендерної рівності, тільки-но розгортається, стикаючись із значними труднощами. Головними перешкодами є відсутність механізмів впровадження гендерного підходу, а також повільний перехід від тоталітарного типу мислення до демократичного.

На нашу думку, наближення української спільноти до Європи вимагає не лише адаптації національного законодавства до європейського, а й запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема, німецького, нагромадженого у царині гендерного виховання учнівської молоді. Його аналіз, здійснений у цьому дослідженні, дає змогу виокремити ті моменти, які важливі для успішного впровадження гендерного підходу в українських школах.

Передусім варто звернути увагу на чинники навчально-виховного процесу, що впливають на гендерне виховання: навчальні матеріали (важливо з'ясувати, як, яким чином подаються образи жінки/чоловіка в підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях тощо); інтеракція (потрібно постійно відстежувати й усувати факти дискримінації за статевою ознакою та спрямованості дівчат і хлопців лише на статевотипізовані види діяльності);

навчальні предмети (потрібно виявляти негативні прояви статеводиференційованого підходу до вивчення природничо-технічних дисциплін); методика особистісно орієнтованого виховання (необхідно застосовувати ефективні методи й прийоми, що забезпечують розвиток індивідуальних особливостей, здібностей, зацікавлень дітей обох статей та шукати шляхів такої організації навчально-виховного процесу, яка б не завдавала шкоди дівчатам і хлопцям); профорієнтація юнацтва (доцільно активізувати вплив школи на вибір «нетипових» для дівчат і хлопців професій, розширювати можливості для дівчат).

Реалізація принципів гендерного виховання в шкільній практиці вимагає здійснення роботи, пов'язаної з його психолого-аналітичною площиною, а саме: осмислення впливу сім'ї та школи на гендерну соціалізацію учнівської молоді, на її майбутній професійний вибір, планування життєвого шляху; розуміння причин і форм гендерного поділу праці у приватному та професійному житті; критичного аналізу власної поведінки, своїх гендерно-рольових уявлень, інтеракцій та міжособистісного спілкування в навчальній сфері; з'ясування прихованих форм насильства та сексизму в школі; зменшення гендерноспецифічних заборон, що сприятиме налагодженню партнерської поведінки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Аналіз німецької системи гендерного виховання засвідчив необхідність: 1) усування традиційних установок через зміст навчання, навчальні засоби та взаємокомунікацію вчителів та учнів; 2) опрацювання навчально-методичної літератури з метою виявлення в ній гендерних стереотипів, яких потрібно уникати; 3) запобігання різним формам насильства, сексизму в школі, конфліктам між обома статями; 4) залучення школярів і школярок до нетипових для них видів діяльності, яке формує партнерство, взаємодію, взаємозамінність статей; 5) неупередженості покарання та рівноцінності заохочування учнів й учениць.

Німецький досвід переконує в доцільності використання таких виховних методів і прийомів, як тренінги, дискусії, «круглі столи», рольові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, обговорення в групах, «творча праця», наратив, колаж. Залучення соціальних педагогів та практичних психологів, навчально-виховна робота у гомогенних та гетерогенних групах теж є цікавими новаціями, які сприяють успішності впровадження гендерного виховання.

З метою ефективної реалізації гендеру в українських школах, подібно до німецьких загальноосвітніх закладів, можна, зважаючи на вікові особливості учнів, умовно виділити два її етапи.

І. *Використання елементів гендерного виховання в 1–4 класах.*

У початкових класах доцільно активно обговорювати питання гендерної рівності перш за все на уроках навколишнього світу, етики; застосовувати прийом колажу, який передбачає акцентування ключових понять. Цікавим є досвід «малих початкових шкіл», які сприяють розвитку в хлопців та дівчат емпатійності, чуйності, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємопідтримки, завдяки груповій роботі з 6–8 учнями. У таких групах дівчатка та хлопчики можуть розвивати навички ведення домашнього господарства, ознайомлюватися із специфікою інструментальних видів діяльності. Поряд із цим, в українській початковій школі варто звертатися до тем, поширених у Німеччині, як-от: «Сильна та слабка стать»; «Чи допитливіша Єва за Адама?»;

на основании которого он строит свою языковую систему. Чем выше качество этого инпута, тем более он ориентирован на то, что является «зоной ближайшего развития» данного ребенка, тем успешнее осваивается им родной язык [7].

Все эти средства становятся еще более необходимыми при организации реабилитационных мероприятий с детьми с нарушениями слуха. Особенно важны, в плане их связи с развитием речи ребенка, следующие характеристики речевой среды:

а) объем речевой продукции;

б) степень ее «персонализации», т.е. соотнесенности с особенностями данного ребенка (здесь учитывается и степень развития каждого из компонентов его способности, особенности коммуникации со взрослым, а если речь идет о ребенке с проблемами – ориентация на эти проблемы);

в) степень «реактивности» - способности взрослого менять свою тактику в зависимости от речевого поведения ребенка (это приложимо только к ситуации «живого диалога»);

г) качество самой речевой продукции взрослого (богатство и разнообразие языковых конструкций, выразительность и проч.).

Значение последней характеристики особенно велико в коррекционном плане. Актуальными для работы с данной категорией детей являются разработанные еще Е.И.Тихеевой требования к речи взрослых, работающих с детьми дошкольного возраста. Речь взрослых должна соответствовать таким критериям, как точность, ясность, простота, эмоциональная выразительность, образность, размеренность темпа и достаточная (но не чрезмерная) громкость [7].

Немаловажным является и ситуация взаимодействия, организация совместности детей и взрослых, специальные коммуникативные ситуации. Учет ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – игры – раскрывает широкие возможности для педагогов и детей специального детского сада для детей с нарушениями слуха.

Проведенное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 56» г. Барнаула показало, что в условиях специального учреждения не только необходимо, но и возможно успешно проводить работу по развитию диалогической речи детей после кохлеарной имплантации. В исследовании приняли участие 24 ребенка после кохлеарной имплантации в возрасте от 4 до 5-6 лет: 12 детей, использующих слуховой аппарат (КГ) и 12 детей после кохлеарной имплантации (ЭГ). Целью исследования было формирование речевого общения детей после кохлеарной имплантации в процессе коммуникативно-деятельностного взаимодействия.

Исследование включало несколько этапов: 1й этап –констатирующий, позволивший выявить уровень коммуникативных трудностей у детей после КИ (кохлеарной имплантации) и детей с СА (слуховыми аппаратами). По результатам теоретического исследования проблемы формирования коммуникативных умений, наблюдения за детьми с нарушением слуха и методу экспертной оценки коммуникативного развития ребенка, предлагаемой Самохваловой А.Г., выявились следующие группы коммуникативных трудностей детей данной категории: *базовые* (постоянные сомнения, неумение просить помощи, несоблюдение правил поведения, застенчивость, страх заговорить, неумение начать разговор, тревожность в присутствии незнакомых людей); *содержательные* (неумение использовать в речи выразительные,

результатов – знаний;

- опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу;

- опыта творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;

- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме ценностных ориентаций.

Данный подход позволяет по-новому проектировать содержание дошкольного образования и оценивать его основной результат не как систему знаний, умений и навыков саму по себе, а как набор компетентностей. Так, И.А.Зимняя рассматривает в составе ключевых компетентностей коммуникативную компетентность, а дошкольный уровень ее становления, как предпосылочный, но в то же время – обладающий своим компонентным составом и содержанием [1].

Таким образом, коммуникативная компетентность дошкольника – результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры и, что чрезвычайно важно, его самого как субъекта собственной деятельности.

Компетентностный подход может найти применение в целевом и содержательно-методическом обогащении коррекционно-речевого процесса. С этих позиций формирование у слабослышащих детей и детей после кохлеарной имплантации начальной речевой компетентности как «готовности самостоятельно решать задачи, связанные с использованием речи как средства общения, словарного богатства родного языка; с элементарным филологическим анализом речи; подготовкой к чтению и освоению письменной речи» - достаточно полно и четко сформулированная цель и одновременно результат, на достижение которого должны быть направлены совместные усилия учителя-дефектолога, логопеда и воспитателей ДОУ.

Для того чтобы стала возможной реализация задачи формирования коммуникативной компетентности у детей данной категории, необходимо использовать разнообразные педагогические средства. В коррекционной работе педагогические средства, повышающие ее результативность и действенность, можно рассматривать в нескольких аспектах, но прежде всего – в аспекте создания и поддержания стимулирующей общую и речевую активность детей среды, в составе которой можно выделить как предметную (учебно-игровое оборудование, дидактические материалы, ТСО и др.), так и собственно речевую составляющую. Современное коррекционное занятие сложно представить без специального оборудования и учебно-игровых пособий, однако особое значение для данной категории детей имеет вторая составляющая – речевая среда.

С.Н. Цейтлин под речевой средой понимает «диалог, участником которого является ребенок; диалог между другими лицами в присутствии ребенка или монолог другого лица, не обращенный к ребенку». Дополнительно к речевой среде относятся стихи, песни, фольклорные произведения, сказки в устном исполнении взрослого. Огромную роль играют также книги, читаемые ребенку, а затем и самим ребенком, а также фильмы, теле- и радиопередачи, ориентированные на детское восприятие. Основная роль речевой среды, окружающей ребенка, по мнению исследователя, заключается в предоставлении ему того необходимого инпута как всей совокупности речевой продукции взрослых, которую воспринимает или может воспринять ребенок,

«Жіночі та чоловічі ролі у Біблії»; «Дівчата та хлопці на уроці математики»; «Уроки домогосподарства у школі»; «Життєві плани та професійна орієнтація»; «Дівчата і техніка»; «Фелікс в'яже, Катрін грає у футбол – чого очікувати від хлопчиків і дівчаток».

II. *Впровадження основ гендерного виховання в 5–12 класах.*

На цьому етапі актуальною для української шкільної практики стане реалізація певних напрямівгендерного підходу: 1) проведення в малих групах гендерних тренінгів, які є ефективним засобом поглиблення знань дівчат і хлопців про феномен гендеру; 2) організація конференцій, присвячених насамперед таким темам, як «Гендерна усвідомленість у педагогічному навчанні та практиці»; «Сильні дівчата – сильні хлопці»; «Формування навчального принципу – виховання рівноправності жінок і чоловіків», «Гендерна соціалізація дівчат і хлопців: спільне і відмінне», «Наскільки емансипованими є актуальні шкільні книги?», «Ідеальна дівчина/хлопець», «Запобігання гендерному насильству», «Спільне та роздільне навчання хлопців і дівчат»; 3) здійснення дослідницьких гендерних проектів; 4) залучення хлопців і дівчат до участі в конкурсах творчих робіт (есе, міні-творів), проблематика яких пов'язана з усуванням гендерних стереотипів; 5) застосування, крім згаданих тренінгів, ще й інших навчально-виховних методів, які сприяють запобіганню й усуванню конфліктних ситуацій: діалог учень/учениця – вчитель, бесіда, дискусія, метод проектів, рольові ігри; 6) створення інтернет-сторінок з гендерної тематики.

У середніх і старших класах доцільно використовувати групові форми роботи. Причому групи можуть об'єднувати дівчат і хлопців, а також бути роздільними. Навчально-виховна діяльність у цих колективах забезпечує формування таких якостей, як доброзичливість, толерантність, чуйність, відвертість, комунікативність і конструктивізм.

Як підтверджує німецький досвід, одним із важливих аспектів гендерного виховання української учнівської молоді повинна бути *професійна орієнтація хлопців та дівчат.* Її варто упроваджувати на уроках економіки, трудового навчання, а також запроваджувати різноманітні проекти для ознайомлення дівчат із «чоловічими професіями», а хлопців – із «жіночими». Завдяки цьому вирівнюються шанси обох статей не тільки стосовно природничо-технічних, гуманітарних дисциплін, але й в емоційно-експресивній сфері. Оскільки дівчата не часто обирають професії, пов'язані з електронікою та технікою, то, на нашу думку, ефективним буде створення гуртків, які дають можливість отримати відповідну інформацію, проявити себе у нетипових для жінок сферах діяльності й у такий спосіб оптимізувати їх професійні перспективи. Паралельно з профорієнтаційною роботою серед дівчат варто розробляти аналогічні програми для хлопців, спрямовані на розширення їх професійного світогляду, прищеплення їм навичок самообслуговування, емоційного спілкування тощо. Це відкриває нові, не завжди традиційні для чоловіків перспективи й додаткові можливості на ринку праці. Профорієнтаційну роботу варто проводити у формі семінарів, тренінгів, «круглих» столів тощо.

Особливо ефективними, на наш погляд, є соціальні проекти на тему: «Жінки/чоловіки: робота і сім'я», «Жінка і кар'єра», «Чоловік і введення домашнього господарства». Поряд із цим ми пропонуємо зосереджувати увагу на добиранні з підручників, посібників, часописів інформації про «нетипові» професії для жінок та чоловіків; виготовленні колажів із зображеннями

чоловіків та жінок, які опанували «нетипові» для них професії; організації зустрічей із жінками та чоловіками, професії яких не є статевотипізованими; написанні дітьми творів на теми «Ким я хочу стати?», «Один день з мого життя через 15 років». Щоб створити передумови для ширшого залучення жінок до інженерно-природничої сфери діяльності, потрібно активізувати відповідну профорієнтаційну роботу серед учениць.

Проблеми профорієнтації учнівської молоді треба розв'язувати разом із психолого-педагогічними службами шкіл, а також із вищими навчальними закладами. Впродовж двох останніх років навчання учнів різної статі необхідно не тільки залучати до відвідування «Дня відкритих дверей», що проводять університети, технікуми, коледжі, училища, але й налагоджувати інші форми співпраці, зокрема здійснювати спільні профорієнтаційні проекти.

Особливо актуальним є запозичення багатогранного німецького досвіду щодо організації *співпраці школи з батьками*. На нашу думку, в українських школах варто запроваджувати такі її форми, як телефонні контакти вчителів із батьками; індивідуальне обговорення з батьками гендерних проблем; спільні бесіди учителів, батьків та учнів; «круглі столи»; залучення батьків до реалізації шкільних проектів, організації свят, позашкільних заходів. Заслуговує на увагу й проведення прийомних і відкритих днів для батьків, семінарів на гендерну тематику, шкільних форумів, у яких беруть участь учителі, батьки та учні, вечорів для батьків-чоловіків. Можна практикувати й щорічні конференції учнів, учителів та батьків на тему «Гендерна рівність – актуальна тема для школи чи вчорашній сніг?», спільну виховну годину «Рівноправність статей», а також тренінги для батьків, на яких відбувається обмін думками щодо виховання синів і дочок, виконання батьківських обов'язків. На цих заняттях батьки розвивають комунікативні вміння, які допомагають їм краще взаємодіяти зі своїми синами і дочками, уникати конфліктів, суперечок з дітьми, довіряти їм. В українських школах варто використовувати й інші інноваційні форми, як-от: відвідування матерями та батьками уроків, ведення батьками гуртків, ток-шоу «Ми – за гендерний паритет», організацію театральних та музичних свят, у яких беруть участь батьки, створення кімнат для батьків. Важливо зважати на батьківські пропозиції стосовно певних гендерних програм, наприклад, «Професійне становлення хлопців та дівчат».

Досвід, нагромаджений у Німеччині, засвідчує, що необхідною умовою успішного впровадження гендерного виховання є *поглиблення гендерної компетентності вчителів.* Зважаючи на це, потрібно організовувати курси, на яких учителі зможуть апробовувати та вдосконалювати власні програми гендерного виховання. На курсах можуть розглядатися теми:«Гендерна рівність дівчат та хлопців у школах»; «Спільне та роздільне навчання хлопців та дівчат у школах»; «Професійна орієнтація і планування життєвого шляху дівчат і хлопців»; «Ідеальна дівчина/хлопець»; «Жінки і насильство»; «Запобігання гендерному насильству»; «Школи гендерної рівності», «Сексуальне насильство»; «Однакові шанси для хлопців і дівчат у виборі професії»; «Хлопці і дівчата: різні чи подібні»; «Як досягти партнерства між хлопцями і дівчатами» тощо. В українських школах варто запровадити поширене в Німеччині так зване «внутрішнє» навчання вчителів: на педрадах, творчих семінарах тощо регулярно обговорювати гендерну проблематику, зокрема питання збереження гендерної рівноваги у навчально-виховному

решения вопросов организационно-методического плана в условиях специального дошкольного учреждения. Целью статьи является диссеминация опыта работы специалистов групп компенсирующей направленности по формированию у детей после кохлеарной имплантации коммуникативно-деятельностного взаимодействия.

Задачи статьи заключаются в раскрытии условий, необходимых для проведения полноценной реабилитации детей после кохлеарной имплантации в условиях специального дошкольного учреждения, в число которых входит речь педагога как образец для подражания, предметная и речевая среда детского сада, виды совместной деятельности и особенности их включения в коррекционно-педагогический процесс; представлении результатов экспериментальной работы на базе специального дошкольного учреждения «Детский сад №56» г.Барнаула по формированию у детей после кохлеарной имплантации коммуникативно-деятельностного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Нормализация речевого развития дает возможность естественного и бесстрессового интегрирования в среду слышащих сверстников. Для большинства глухих детей после кохлеарной имплантации программой-максимум, к реализации которой необходимо стремиться, является полноценная интеграция в общество слышащих детей и взрослых, возможности инклюзивного обучения.

Но для того, чтобы это произошло, необходимо организовать реабилитационную работу таким образом, чтобы каждый конкретно взятый ребенок получил все необходимое для развития и, в первую очередь, имел возможность взаимодействия со сверстниками и взрослыми в условиях различной совместности.

В связи с этим одной из основных задач на данном этапе является обеспечение каждого ребенка, имеющего ограничения здоровья, уже с раннего возраста доступной и полезной для его развития средой.

Как правило, дошкольные учреждения компенсирующего вида – это учреждения «закрытого» типа. Дети находятся в среде себе подобных и говорить о наличии так необходимой для речевого развития «речевой среды», полноценной и естественной, а не искусственно создаваемой педагогами, не приходится. Тем не менее, актуальность данной проблемы, связанная с увеличением количества детей данной категории, ставит новые задачи перед специальным детским садом. Необходимо предусмотреть все необходимые условия, при которых стало бы возможным насыщение полезной с точки зрения приобретения коммуникативных навыков детей после кохлеарной имплантации среды, способствующей формированию речи как средства общения и познания. Следовательно, к вопросам организации необходимых условий в рамках специального учреждения надо подходить с точки зрения усиления воздействия имеющейся среды, включающей в себя образовательный компонент. Очень важен при этом учет динамической педагогической классификации детей после кохлеарной имплантации [4].

С позиций компетентностного подхода содержание образования все чаще рассматривается как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте», состоящий из четырех основных структурных компонентов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее

activity interaction under conditions of special kindergarten for children with hearing impairments.

Keyword: special pedagogical work, children after cochlear implantation, special kindergarten, children with impaired hearing, competence, communicative competence approach.

Введение. На протяжении всей истории обучения людей с недостатками слуха предпринимались попытки найти доступные средства, которые могли бы улучшить не только их слуховое восприятие, но и качество владения устной речью. В настоящее время современные слуховые аппараты позволяют детям с тяжелой степенью тугоухости овладевать устной речью. Эффективным средством является также кохлеарная имплантация. Кохлеарная имплантация – это комплексная система мероприятий, направленная на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокой потерей слуха. Она включает отбор пациентов и хирургическое вмешательство с целью восстановления слухового ощущения путем электрической стимуляции волокон слухового нерва. Последним, а также наиболее важным и длительным этапом является реабилитация, основные задачи которой состоят в подключении речевого процессора и педагогической работе с имплантированными в разных направлениях, способствующих подготовке их к обучению в обществе слышащих.

Слух – основной фактор устно-речевого развития. В процессе моторно-сенсорного развития ребенок учится тому, как использовать слуховые ощущения для восприятия событий на расстоянии, как произносить речевые звуки и предъявлять их окружающей среде. Познавательное развитие включает в себя слуховые признаки событий. Социальное развитие содержит слуховые признаки речи. Благодаря фонологическому развитию ребенок учится тому, как выбирать, изменять и сочетать основные звуки и образцы речевых движений, чтобы создавать значащие высказывания. Эти образцы становятся строительными кирпичиками при освоении устных слов в качестве обозначений, которые можно выбирать, изменять и объединять в предложения, чтобы взаимодействовать с миром людей.

Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. Он традиционно рассматривался как обмен партнеров высказываниями-репликами. Внимание исследователей было сосредоточено, главным образом, на анализе диалога с точки зрения становления языковой компетенции ребенка. Новые исследования в области онтолингвистики доказывают, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. На важность учета деятельностного принципа в обучении языку детей с нарушениями слуха указывали такие авторы как С.А. Зыков, Л.П. Носкова, Е.Г. Речицкая, Г.Л. Выгодская, Л.А. Головчиц, Э.И. Леонгард и др.

Формулировка цели статьи и задач. В связи с тем, что количество проимплантированных детей ежегодно растет, решение задачи формирования коммуникативной компетентности детей с нарушениями слуха ставит данную проблему в разряд актуальных. Отсутствие нормативной, методической базы для осуществления данной деятельности вызывает острую необходимость

процесі, результати різних гендерних досліджень. Доцільно проводити й гендерні тренінги для шкільних педагогів.

Висновки. Узагальнюючи німецький досвід, виділимо ті його основні аспекти, реалізація яких, безсумнівно, сприятиме поширенню гендерного виховання в загальноосвітніх закладах України:

- Проведення просвітницької роботи, спрямованої на ліквідацію всіх форм дискримінації за ознакою статі.
- Врахування гендерного компоненту при складанні навчально-виховних планів, програм тощо.
- Контроль керівництва школи за впровадженням гендерного виховання у навчально-виховний процес.
- Застосування гендерного підходу до виховання усіх вікових груп молодого покоління; організація позакласної та позашкільної роботи із врахуванням гендерної проблематики.
- Формування гендерної культури та навичок партнерського спілкування.
- Проведення спільних учнівсько-батьківських конференцій, присвячених питанням рівних прав та можливостей чоловіків і жінок.
- Залучення громадських організації до здійснення гендерного виховання учнівської молоді.
- Посилення гендерних моментів у профорієнтаційній роботі з учнями 1-12 класів; взаємодія школи і сім'ї у впровадженні гендерного підходу.
- Поглиблення гендерної компетентності вчителів із метою пом'якшення гендерних стереотипів.

Висновки. Шкільне гендерне виховання формує гендерний світогляд, тому гендерні аспекти в українських школах повинні бути відображені на всіх етапах навчально-виховного процесу, у щоденній поведінці, в інтерактивному спілкуванні між вчителями й учнями. Саме така всебічність забезпечить утвердження гендерної культури в українському суспільстві загалом. Використання з цією метою багатого досвіду впровадження гендерного виховання в Німеччині сприятиме інтенсивнішій інтеграції України в європейську спільноту.

Література:

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.07 / Вихор Світлана Теодозіївна. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
2. Фокин И. В. Американский опыт социально-геронтологической работы и возможности его использования в России / И. В. Фокин // Социальная работа с пожилыми в США: сб. статей. – Тула, 2002. – С. 261-282.
3. Rose L.Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder– und Jugendhilfe // Deutsche Jugend. – Weinheim: Juventa, 2000. – S. 65-74.
4. Rose L. Gender Mainstreaming in der Kinder– und Jugendarbeit / L. Rose. –Juventa; Beltz; Votum, 2004. – 124 S.
5. Schmolze C. Koedukation im Sportunterricht : Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Differenzierung / C.Schmolze. – Saarbrücken : VDM Verl. Dr. Müller, 2007. – 67 S.
6. Voigt–Kehlenbeck C. Geschlechterreflexive Kinder– und Jugendhilfe und Gender Mainstreaming / C. Voigt–Kehlenbeck // Neue praxis. –2002. – № 1. – S. 46-61.

7. Voss L. Geschichte der höheren Mädchenschule. Allgemeine Schulentwicklung in Deutschland und Geschichte der höheren Mädchenschulen / L. Voss. – Köln: Opladen, 1952. – 366 S.

8. Wenn Gender das Mädchen schluckt – Gender Mainstreaming und die Mädchenarbeit // Forum Erziehungshilfen. – 2001. – № 2. – S. 68-74.

9. Zinnecker R.Doing gender im heutigen Schulalltag / R. Zinnecker.– München, 1978. – 113 S.

Педагогика

УДК 796.011

кандидат педагогических наук, профессор Лигута Владимир Филиппович
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук Лигута Анна Владимировна
Управление МВД России по Хабаровскому краю (г. Хабаровск)

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИЦ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ

Аннотация. В работе представлены показатели физической подготовленности городских и сельских школьниц 7–17 лет Хабаровского края на основе тестовых упражнений «Президентские состязания» и их сравнительный анализ. Установлено, что с возрастом улучшаются двигательные способности школьниц, однако характер изменений отдельных физический качеств различен в зависимости от места проживания. Сельские школьницы по общей физической подготовленности превосходят своих городских сверстниц, о чем свидетельствуют результаты выполнения нормативных требований «Президентские состязания».

Ключевые слова: физическая подготовленность, городские и сельские школьницы, нормативы «Президентские состязания».

Annotation. The work concerns physical fitness of urban and rural schoolgirls of 7-17 years of the Khabarovsk Territory on the basis of test exercises “Presidential Competitions” and their comparative analysis. It is found out that the schoolgirls’ physical capacities are developing with aging but the character of certain physical qualities changes is different depending on a place of residence. The rural schoolgirls leave behind their urban herd mates in general physical fitness that is proved with the results of fulfilling the normative requirements of “Presidential Competitions”.

Keywords: physical fitness, urban and rural schoolgirls, norms of “Presidential Competitions”.

Введение. Объективными критериями физического здоровья являются показатели физической подготовленности, обусловленные результатом физической подготовки, целенаправленно организованного педагогического процесса по развитию физических качеств, приобретению двигательных умений и навыков [1, 3, 4, 10].

Физическая подготовленность человека, а, следовательно, и его физическое здоровье определяется степенью развития физических качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости).

Физическое здоровье является основным объектом Федерального закона

– учителя (обучение школьников по самой передовой технологии);
– включить в процесс обучения учащихся их родных и близких
– (обсуждение проекта в домашней обстановке, помощь родителей в поиске материалов и инструментов и т.д.);
– усилить полезность обучения (товар или услуга, создается для дома, школы, предприятия или реализации);
– активно формировать у учащихся лучшие гражданские качества (трудолюбие, целеустремленность, ответственность, экономичность, предприимчивость, стремление к созиданию и т.д.).

Выводы. Творческая проектная деятельность школьников способствует формированию у них адекватной самооценки, готовит к будущей профессиональной деятельности. В процессе выполнения творческих проектов у учащихся формируются: технологическая культура, технологическое мышление, технологическая этика, повышается их технологическая образованность и грамотность.

Литература:

1. Технология. 5-9 классы. Организация проектной деятельности / авт.-сост. О.А. Несонова и др. - Волгоград: Учитель, 2009. - 207с.

2. Технология. 5 класс: Сборник проектов: Пособие для учителя / М.И. Гуревич, М.Б. Павлова и др. / Под ред. И.А. Сасовой. - М.: Вентана - Граф, 2004. - 144 с.

3. Подготовка и оформление курсовых, дипломных, реферативных и диссертационных работ: методическое пособие. / Сост. И.Н. Кузнецов. Мн.: Харвест, 1999. — 176 с.

4. Самородский П.С. Основы разработки технических проектов. Книга для учителя технологии и предпринимательства. Брянск, 1995, — 220 с.

5. Технология. Учебник для учащихся 10 класса общеобразовательной школы. / Под ред. В.Д. Симоненко. М.: Вентана - Граф, 1999.—288 с.

Педагогика

УДК 373.25

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Соколовская Татьяна Александровна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности организации коррекционно-педагогической работы с детьми после кохлеарной имплантации по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия в условиях специального детского сада для детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, дети после кохлеарной имплантации, специальный детский сад, дети с нарушениями слуха, компетентностный подход, коммуникативная компетентность.

Annotation.In this article, peculiarities of organization correctional-educational work with children after cochlear implantation on development of communicative

проявляющейся в результате, готовом изделии.

Так как, обучая предметной области « Технология», целесообразно обращать внимание на развитие науки и техники в данной области, возможно обучать учеников использованию мультимедийных технологий при создании и защите проектов, при изучении и обобщении изучаемого материала.

Вся деятельность делится на три этапа:

– предпроектная деятельность – выполнение маркетингового исследования, сбор информации, изучение потребительских качеств будущего изделия, составление плана работы, подбор материалов и инструментов;

– проектная деятельность – поэтапная разработка модели проекта с учетом результатов маркетингового исследования и технического задания, технологической последовательности, составление технологической карты;

– послепроектная деятельность – технико-экономическое обоснование выбора изделия, самоконтроль и самооценка своей деятельности, определение путей реализации и предложения по совершенствованию идеи, защита проекта [1].

Данная система рассчитана на 4 года обучения и позволяет осуществить поэтапное включение учащихся в виды деятельности.

Так, на первом году обучения (в 5 классе) учащиеся изучают разделы технологии, осваивают оборудование, приобретают умения и навыки, получают опыт работы. (Изучается терминология; идет обучение чтению чертежей, конструктивных линий; составление и умение работать по инструкционным и технологическим картам и т. д.)

На втором году (в 6 классе) идет полное изучение проектной деятельности по всем этапам последовательного технологичного изготовления изделий, с составлением карт и схем выполнения работы. Например: В разделе «Работа на швейной машине» девочкам предлагается на основе изученных швов выполнить изделие утилитарного назначения, где оговаривается объем работы и сроки его выполнения. Это может быть прихватка, а может грелка на чайник – важно правильно рассчитать свои силы, время и технологическое требование. Именно на этом году обучения учащиеся учатся оценивать своё «хочу» и «могу». Уже при выборе изделий каждая девочка будет опираться на свой опыт, полученный в тренировочном периоде [2].

На третьем году (в 7 классе) к проектной деятельности прибавляется этап послепроектной деятельности. Мы учимся оценивать работу, пытаемся найти ей достойное применение, обосновываем свой выбор, экономически просчитываем рентабельность изделия, делаем рекламу [5].

На четвертом году обучения (в 8 классе), когда каждая ученица умеет поэтапно разработать модель, составить технологическую карту, изготовить изделие, найти ему применение и обосновать свой выбор. Используя свои знания, опираясь на жизненный опыт, под руководством учителя девочки впервые делают полную разработку проекта с описанием работы и представлением готового изделия, т.е. осознанно выполняют работу по единой теме, но со своим творческим подходом. Оценивается как итоговая работа в четвертой четверти. Проект выполняется на отдельных листах, оформляется творчески, и несет не только описательный, но и исследовательский характер [5].

Внедрение метода проектов в учебный процесс по технологии позволило:

– повысить познавательную активность учащихся;

– поднять имидж учащихся (изготовление проектного изделия самостоятельно - от идеи до ее воплощения в реальность),

от 4 декабря 2007 г. N 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». В соответствии со статьей 28 Федерального закона, предусматривающей проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности обучающихся, во многих регионах нашей страны проведены соответствующие исследования школьников и на этой основе разработаны региональные нормативные требования, которые позволяют более точно оценивать физическую подготовленность подрастающего поколения, учитывая сложившиеся социально-экономические, экологические условия проживания [1, 2, 3, 6, 7, 9, 11].

Цель исследования - определение физической подготовленности городских и сельских школьниц, проживающих на Дальнем Востоке России.

Задачи исследования:

1. Определить возрастную динамику показателей физической подготовленности городских и сельских школьниц.

2. Провести сравнительный анализ изменений физической подготовленности школьниц в зависимости от условий проживания.

3. Провести сравнительный анализ средних показателей физической подготовленности школьниц с нормативами Президентских состязаний.

Методы исследования. Анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики с помощью специальной компьютерной программы.

Работа выполнена в рамках Постановления губернатора Хабаровского края от 17 апреля 2009 г. № 46 "Об утверждении положения о проведении ежегодных спортивно-оздоровительных соревнований школьников Хабаровского края «Губернаторские состязания» с целью проведения мониторинга их физической подготовленности на основе тестов «Президентские состязания».

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что Дальневосточный регион является одним из крупнейших регионов России, характеризуется сложной, экстремальной медико-демографической, экологической и социальной обстановкой, несомненно, влияющий на здоровье и физическую подготовленность населения в целом, в том числе детей, подростков и молодежи.

В 2014 году нами обработаны и проанализированы осенние результаты тестовых упражнений «Президентские состязания» 5283 городских и сельских школьниц, проживающих в одной климатической зоне (г. Хабаровск, сельские районы юга Хабаровского края) (табл.1).

Таблица 1

Количество школьниц, принявших участие в тестировании физической подготовленности

Школьницы	Возраст (лет)											Все-го
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Городские	264	262	267	271	277	276	277	280	271	262	271	2978
Сельские	215	204	201	219	215	202	210	206	207	212	214	2305
Итого	479	466	468	490	492	478	487	486	478	474	485	5283

Как отмечают авторы [4, 8, 10], тесты Президентских состязаний в большей степени отвечают современным требованиям «должного норматива» для учащихся общеобразовательных учреждений, к которым относятся объективность, надежность и валидность.

Простота и доступность для всех возрастно-половых групп населения, отсутствие необходимости использования сложного оборудования и измерительной аппаратуры, позволяют учителям физической культуры нашей страны применять данные тесты для оценки уровня физической подготовленности школьников общеобразовательных учреждений в более 70 субъектах Российской Федерации. Ежегодно в России нормативы «Президентские состязания» сдают около 8 млн. учащихся [4, 5, 10].

Для характеристики скоростно-силовых качеств в рамках данных состязаний применяется прыжок в длину с места; для выносливости – бег на 1000 м; силовой выносливости мышц рук и живота – сгибание и разгибание рук в упоре лежа, удержание тела в висе на перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине; характеристики гибкости и подвижности позвоночника и тазобедренных суставов – наклон вперед из положения сидя.

Необходимым условием при математической обработке средних показателей физической подготовленности школьников в нашем исследовании было наличие в каждой возрастной группе и по каждому тесту не менее 100 результатов.

Выделено 11 возрастных групп школьниц (с 7 до 17 лет), где возраст определялся по таблице «Дни года в десятичной системе».

Анализ результатов физической подготовленности школьниц г. Хабаровска выявил, что силовая выносливость мышц рук (в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа») у девочек 7–8 лет наблюдается практически на одном уровне, затем к 12–13 годам происходит увеличение данного показателя, а в 14–17 лет отмечается процесс стабилизации. У сельских девочек силовая выносливость рук улучшается с 7 до 13 лет, затем наблюдается волнообразное изменение этого показателя со снижением его в 14 и 16 лет (табл. 2, рис. 1).

Необходимо отметить, что силовая выносливость мышц рук у девочек, проживающих в сельской местности, проявляется значительно лучше, чем у городских девочек, в возрасте от 7 до 10 лет и в 12 лет. В остальных возрастных группах исследуемый показатель находится на относительно одинаковом уровне.

– самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

– позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;

– приносит удовлетворение учащимся, использующим продукт своего труда.

Возросший интерес к методу проектов объясняется тем, что он позволяет реализовать основные направления модернизации общего образования:

– интеграцию учебного содержания;

– развитие пользовательских навыков в информационных технологиях;

– формирование информационных, коммуникативных и социальных компетенций;

– формирование у учащихся особого отношения к себе как к субъекту знаний, практических умений и способностей.

Умения, нарабатываемые школьником в процессе проектирования, в отличие от «накопительно-знаниевого» обучения формируют осмысленное исполнение жизненно-важных умственных и практических действий. Иначе говоря, формируются составляющие познавательной, информационной, социальной, коммуникативной и других компетенций. К таковым, например, относятся:

– умение выявлять потребности в усовершенствовании предметного мира, в улучшении потребительских качеств вещей (и услуг);

– умение понимать поставленную задачу, суть учебного задания, характер взаимодействия со сверстниками и преподавателем, требования к представлению выполненной работы или ее частей;

– умение планировать конечный результат работы и представлять его в вербальной форме;

– умение планировать действия, то есть распоряжаться бюджетом времени, сил, средств. Составлять последовательность действий с ориентировочными оценками затрат времени на этапы;

– умение выполнять обобщенный алгоритм проектирования;

– умение вносить коррективы в ранее принятые решения;

– умение конструктивно обсуждать результаты и проблемы каждого этапа проектирования; формулировать конструктивные вопросы и запросы о помощи (советы, дополнительная информация, оснащение и т.п.);

– умение выражать замыслы, конструктивные решения с помощью технических рисунков, схем, эскизов чертежей, макетов;

– умение поиска и нахождения необходимой информации самостоятельно;

– умение составлять схемы необходимых расчетов (конструктивных, технологических, экономических), представлять их в вербальной форме;

– умение оценивать результаты по достижению планируемого, по объему и качеству выполненного, по трудозатратам, по новизне;

– умение оценивать проекты, выполненные другими;

– умение понимать критерии оценивания проектов;

– умение защищать свой проект во время процедуры публичной защиты проектов;

– умение конструировать представления о профессиональной проектной деятельности, об индивидуальности проектировщика,

проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Метод проектов позволяет наименее ресурсозатратами способом создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным, для формирования компетентностей учащихся. При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у школьников компетентности разрешения проблем (поскольку обязательным условием реализации метода проектов в школе является решение учащимся собственных проблем средствами проекта), а также освоение способов деятельности, составляющих коммуникативную и информационную компетентности.

По своей сути проектирование – самостоятельный вид деятельности, отличающийся от познавательной деятельности. Этот вид деятельности существует в культуре как принципиальный способ планирования и осуществления изменения реальности. Проектная деятельность включает следующие этапы:

– разработка проектного замысла (анализ ситуации, анализ проблемы, целеполагание, планирование),

– реализация проектного замысла (выполнение запланированных действий),

– оценка результатов проекта (нового/измененного состояния реальности).

Метод проектов – это набор техник и приемов, позволяющих создавать образовательные ситуации, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий по решению субъективно значимой проблемы ученика, завершающийся созданием продукта и его представлением в рамках устной или письменной презентации.

Метод проектов имеет ряд преимуществ:

– он дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой;

– успешно интегрируется в образовательный процесс;

– легко вписывается в учебный процесс. Эта технология позволяет достигать поставленных любой программой, стандартом образования целей по любому учебному предмету, сохраняя при этом достижения отечественной дидактики, педагогической психологии, частных методик;

– этот метод гуманистический, обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие детей, их самостоятельность, доброжелательность, по отношению к учителю и друг другу;

– проекты сплачивают детей, развивают коммуникабельность, желание помочь другим, умение работать в команде и ответственность за совместную работу;

– позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления учеником суммы знаний на овладение им различными способами деятельности в условиях доступности информационных ресурсов.

Проектное обучение стимулирует истинное учение самих учащихся, потому что оно:

– личностно ориентировано;

– использует множество дидактических подходов;

Таблица 2

Средние показатели физической подготовленности городских и сельских школьниц

Возраст (лет)	Место прожи-вания	Тест					
		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	Прыжок в длину с места (см)	Поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек (кол-во раз)	Вис на перекладине на согнутых руках (сек)	Наклон туловища вперед из положения сидя (см)	Бег 1000 м (сек)
7	Город	7,8	112,4	14,2	8,9	6,6	428
	Село	10,4	122,1	15,1	9,8	7,1	391
8	Город	8,6	120,4	16,6	7,1	5,4	409
	Село	11,5	124,1	16,6	11,8	7,7	378
9	Город	10,6	128,4	16,9	10,3	5,5	406
	Село	12,8	133,2	18,4	15,2	8,9	360
10	Город	11,5	134,1	20,7	10,9	6,4	387
	Село	14,3	148,8	23,6	17,4	10,0	342
11	Город	14,4	150,8	22,6	15,7	8,6	356
	Село	14,8	156,1	22,9	15,9	10,6	336
12	Город	14,1	151,3	21,6	18,5	9,7	319
	Село	16,3	162,4	22,4	15,8	11,7	322
13	Город	17,0	169,6	25,2	20,3	13,8	309
	Село	17,5	167,3	23,2	19,8	13,8	320
14	Город	16,6	176,0	24,5	22,7	12,4	290
	Село	16,1	169,4	23,0	20,2	12,4	316
15	Город	16,1	163,0	24,2	23,6	13,9	285
	Село	17,6	171,2	25,4	25,6	14,8	316
16	Город	15,9	175,0	25,9	31,3	16,2	280
	Село	15,0	173,5	25,2	22,8	16,0	299
17	Город	16,5	172,6	26,5	31,3	17,3	265
	Село	16,2	172,8	25,4	22,8	16,4	292

Скоростно-силовые способности (в тесте «прыжок в длину с места») у городских и сельских девочек улучшаются с возрастом.

У городских школьниц наибольшие темпы прироста зафиксированы в 13 лет, улучшение наблюдается до 14 лет, затем в возрасте 15 лет происходит некоторое снижение прироста и в 16-17 лет наступает стабилизация показателей скоростно-силовых способностей.

Наибольшие темпы прироста у сельских школьниц отмечаются в 10 лет. Наблюдается незначительное снижение данного показателя в 15 и 17 лет. Следует отметить, что средние результаты скоростно-силовых качеств у сельских девочек лучше проявляются, чем у городских в возрасте 7-12 лет и в 15 лет.

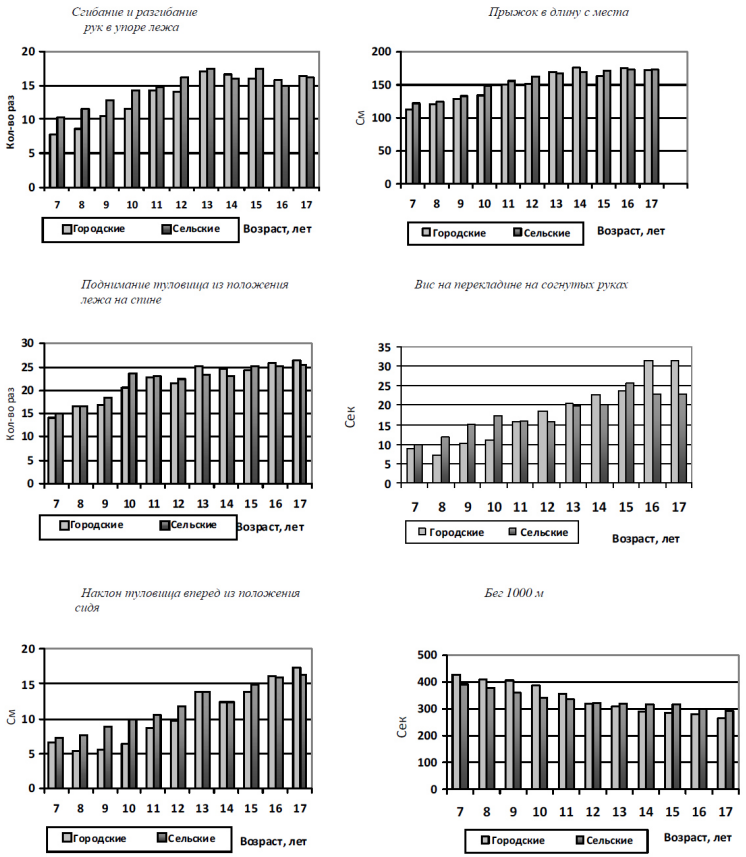


Рис. 1. Показатели возрастной динамики физической подготовленности городских и сельских школьниц

У городских школьниц показатели уровня развития силовой выносливости мышц живота (в тесте «поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек») постепенно улучшаются до 11 лет, затем в 12 лет отмечается стабилизация, к 13 годам наблюдается значительный прирост данного показателя, который сохраняется почти до 17 лет. Наибольшие темпы прироста отмечены в 13 лет. У сельских школьниц отмечается стабилизация в проявлении данного качества в 8–9 и 14–15 лет. Наилучшие темпы прироста силовой выносливости мышц живота наблюдаются в 10 лет. Волнообразность проявления данного качества отмечается с 11 до 17 лет.

Наилучшие средние результаты силовой выносливости мышц живота отмечены у сельских школьниц в сравнении с городскими сверстницами, в

ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Каждые 5-6 лет возникают и становятся востребованными новые области профессиональной деятельности, отходят на задний план и постепенно отмирают устаревшие. Это требует от людей высокой мобильности. Неслучайно известный лозунг «Образование на всю жизнь» перестал быть актуальным. В настоящее время его можно заменить лозунгом «Образование через всю жизнь». Каждый выпускник школы должен быть готов к тому, что ему всю жизнь придется учиться: изучать новые материалы, новую технику, новые технологии работы, повышать свою квалификацию, получать дополнительное образование [1].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых,

познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [3].

Проектный метод позволяет отойти от авторитарности в обучении, всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода ученики не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных и практических задач.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта.
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования;
- обсуждение способов оформление конечных результатов;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Для определения типа проекта используются следующие признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная и прочие;
2. Предметно-содержательная область: моно проект; межпредметный проект;
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).
4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность проекта.

Критериями оценки результатов работы учеников будут владение способами познавательной деятельности: умением использовать различные источники информации, методы исследования, умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям; умение ставить цель, составлять и реализовать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие.

Но необходимо также отметить, что метод проектов может принести пользу только при правильном его применении, хорошо продуманной структуре осуществляемых проектов и личной заинтересованности всех участников проекта в его осуществлении.

Анализ мирового опыта позволяет констатировать широкое распространение метода проектов в системах образования разных стран. Причина в том, что в условиях информационного общества, в котором стремительно устаревают знания о мире, необходимо не столько передавать

основном, в возрасте 9–10 лет (табл. 2, рис. 1).

Силовая выносливость (статическая) мышц рук (в тесте «удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках») у городских девочек с 7 до 10 лет растет незначительно, затем до 16–17 лет данный показатель увеличивается в 2 раза и стабильно фиксируется на одном уровне. Наилучшие темпы силовой выносливости мышц рук у городских школьниц отмечены в 11 и 16 лет. У сельских девочек зафиксирована волнообразность в силовой выносливости со снижением данного качества в 11–12 лет и 16 лет при стабилизации его к 16–17 годам. При этом у городских школьниц силовая выносливость мышц рук проявляется на более высоком уровне, чем у сельских, за исключением возрастного периода от 8 до 10 лет (табл. 2, рис. 1).

Гибкость (в тесте «наклон туловища вперед из положения сидя») у городских и сельских девочек с возрастом улучшается, однако характер изменений на протяжении периода обучения в общеобразовательных учреждениях неодинаков. Так, например, у городских школьниц в младшем возрасте (7–9 лет) гибкость сохраняется почти на одном уровне, затем наблюдается улучшение показателя до 13 лет с последующей стабилизацией его до 15 лет и дальнейшим постепенным улучшением к 16, 17 годам.

Динамика показателей гибкости у сельских девочек имеет незначительный волнообразный характер. Следует отметить возрастную стабилизацию данного качества у сельских школьниц в 8–9 лет. При этом гибкость у сельских девочек заметно лучше, чем у городских, в возрасте 8-12 лет.

Выносливость (в тесте «бег 1000 м») как у городских, так и у сельских школьниц, с возрастом однонаправлено улучшается. Однако темпы наибольшего прироста не одинаковы в возрастном аспекте. Так, например, наивысшие темпы прироста выносливости отмечаются у городских девочек в 12 лет, относительная стабилизация этого показателя зафиксирована в возрасте 8–9 лет и 15–16 лет. Наибольшие темпы прироста данного качества у сельских девочек отмечены в 9–10 и 16 лет с относительной стабилизацией его в 12–15 лет (табл. 2, рис. 1). =

Необходимо отметить, что результаты в беге на 1000 м у сельских девочек заметно выше, чем у городских, только в возрасте 7-11 лет, в остальные возрастные периоды они уступают своим сверстницам. =

Таким образом, анализ физической подготовленности школьниц, проживающих в городской и сельской местности, показывает, что двигательные способности с возрастом улучшаются в обеих группах при различном проявлении отдельных физических качеств. Наибольший уровень физической подготовленности по исследуемым двигательным качествам отмечен у сельских школьниц 7-12 лет в сравнении со своими сверстницами из городской местности. В возрастных группах 13-17 лет у городских и сельских школьниц уровень физической подготовленности примерно одинаков. Исключение составляют показатели общей выносливости, которые выше у городских школьниц.

Результаты исследования физической подготовленности также свидетельствуют о том, что из общего числа обследованных учащихся 42,5% городских и 33,3 % сельских школьниц не выполняют нормативные требования «Президентские состязания» (рис. 2).

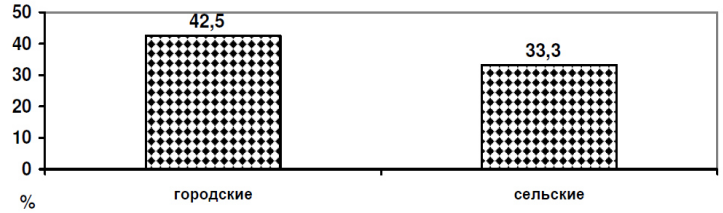


Рис. 2. Количество городских и сельских школьниц, не выполняющих нормативы по физической подготовленности

Сравнивая средние показатели силовой выносливости мышц рук (сгибание и разгибание рук в упоре лежа) школьниц, проживающих в городе и в селе, со стандартами РФ, следует отметить, что их значения в большей степени соответствуют или превышают установленные нормативы (рис. 3).

Показатели скоростно-силовых способностей (прыжок в длину с места) у сельских школьниц значительно превышают общероссийские в возрасте 7–13 лет, от 14 до 17 лет они фиксируются на значениях ниже установленных нормативов. У городских школьниц скоростно-силовые качества только в возрасте 7-8 и 13-14 лет фиксируется на уровне, превышающем средние значения по России (рис. 3).

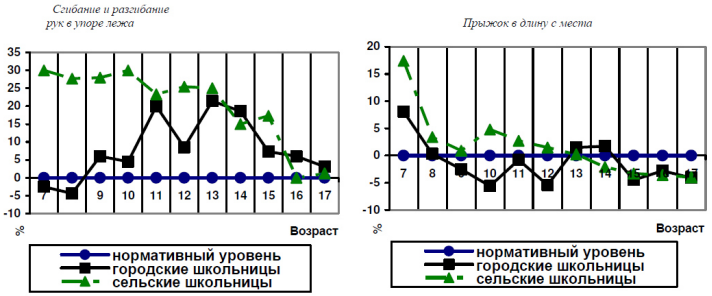


Рис. 3. Процентное отклонение показателей силовой выносливости мышц рук (сгибание и разгибание рук в упоре лежа) и скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) у школьниц от стандартов РФ

Силовая выносливость мышц брюшного пресса (поднимание туловища из положения лежа на спине) у городских и сельских школьниц всех возрастных групп превышает общероссийский норматив. При этом показатели у сельских девочек имеют более высокие значения (рис. 4).

Результаты силовой выносливости мышц рук (удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках) у сельских школьниц в возрасте от 7 до 10 лет превышают средние значения по России, в возрасте от 11 до 17 лет эти значения отрицательные. У городских школьниц результаты силовой

Педагогика

УДК: 37:316

магистрант Скрипченко Татьяна Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье раскрыты вопросы обучения технологии на основе использования метода проектов.

Ключевые слова: обучения, технология, метод, проект, учащийся, познавательная активность.

Annotation. The article reveals the issues of learning technology through the use of project method.

Keywords: learning, technology, method, project, student, learning activity.

Введение. В настоящее время метод проектов вновь приобрел довольно широкую популярность. Это обусловливается, прежде всего, наличием кризисных явлений во всех областях общественной жизни, включая сферу образования, нашей неспособностью целенаправленно и оперативно решать острые социальные вопросы. Разрушение прежней системы образования, централизованной, ориентированной на выполнение исключительно государственного социального заказа, привело в условиях разгосударствления общественной жизни к состоянию растерянности многих и многих педагогов, образовательных учреждений, органов управления образованием. Ведь теперь, освобождаясь от необоснованных иллюзий или же потребительского отношения, надо многое учиться делать самим: понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. А ведь этому специально не учили. Вот и возникает насущная потребность обучения проектированию практически на всех уровнях образования: федеральном, региональном, муниципальном, школьном. Да и не только образования. Не случайно в Базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать [4].

Изложение основного материала статьи. Метод проектов – не новое явление в педагогике. Возник он в начале XX века в американской школе, применялся и в отечественной дидактике (особенно в 20-30-е годы). В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих странах мира. Первоначально его называли методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Кильпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личной заинтересованностью именно в этом знании.

Е.С. Полат дает такое определение методу проектов в современном понимании: «метод», предполагающий «определенную совокупность учебно-

обучающихся уже имеется опыт выполнения подобных тестовых заданий. Работы проверяются и оцениваются высококвалифицированными преподавателями кафедры иностранных языков ЛПИ – филиала СФУ, которым помогают студенты-волонтеры.

Ежегодный анализ результатов олимпиады показывает тенденцию к увеличению числа участников. Если в 2004 г. было 50-60 участников, то в 2015 г. число участников составило 210 человек. Показательно, что многие школьники приходили 3 года подряд, обучаясь в 9-10-11 классах. В подобном случае, преподаватели и учителя могли проследить, как меняется уровень языковой компетенции обучающихся и, соответственно, их мотивация. На протяжении последнего времени заметен рост уровня знаний старшеклассников. Часть обучающихся избирают педагогический институт в качестве вуза для получения высшего образования.

Выводы. Многолетний опыт организации и проведения олимпиады по иностранному языку убедил нас в том, что такая форма организации внеучебной работы с обучающимися имеет свою специфику в плане формирования и развития мотивации к изучению иностранного языка. Несмотря на то, что в целом ситуация благоприятная, и в проводимой олимпиаде участвуют высокомотивированные старшеклассники, тем не менее олимпиада выступает стимулом для совершенствования как для победителей, так и для тех, кто показывает недостаточный уровень владения языком. Большие возможности скрыты в «последействии» олимпиады, когда обучающимся предлагается проанализировать свои успехи и неудачи, а также сделать аналитико-рефлексивный анализ собственного языкового развития. Здесь нам видятся широкие перспективы сотрудничества школы и вуза.

Литература:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор. – 1996. – 544 с.
2. Зимняя И.А. ТСО и наглядность в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение. – 1979.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] URL: http://lib.ru/ (дата обращения 15. 02. 2016).
4. Николаева В.В., Бажанов А.Е. Олимпиада школьников по иностранным языкам «Учитель школы будущего» как способ выявления одаренных детей // Иностранные языки в школе. – 2015.– № 12. – с. 52-56.
5. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: нужно подумать… //Иностранные языки в школе. – 2015. – № 11. – 21-29.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования" [Электронный ресурс] URL: http://www.rg.ru/ (дата обращения 18.02.2016).
7. Фуфурина Т.А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://hmbul.bmstu.ru/articles/156/156.pdf (дата обращения 21. 02.2016).

выносливости мышц рук в возрастных группах 8-17 лет ниже, чем нормативы по РФ (рис. 4).

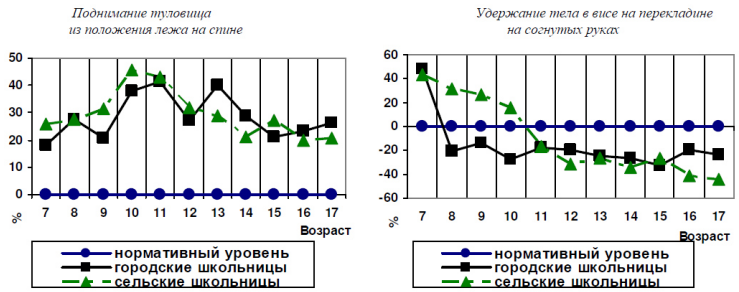


Рис. 4. Процентное отклонение показателей выносливости мышц брюшного пресса (поднимание туловища из положения лежа на спине) и силовой выносливости мышц рук (удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках) у школьниц от стандартов РФ

Сравнительный анализ средних показателей гибкости городских школьниц (наклон туловища вперед из положения сидя) со стандартами выявил, что в возрасте 8-12 лет данное качество развито недостаточно. У сельских школьниц значения его на уровне или превышают средние цифры по России (рис. 5).

Средние результаты общей выносливости городских и сельских школьниц (бег 1000 м) во всех возрастных группах значительно ниже стандартов РФ (рис. 5).

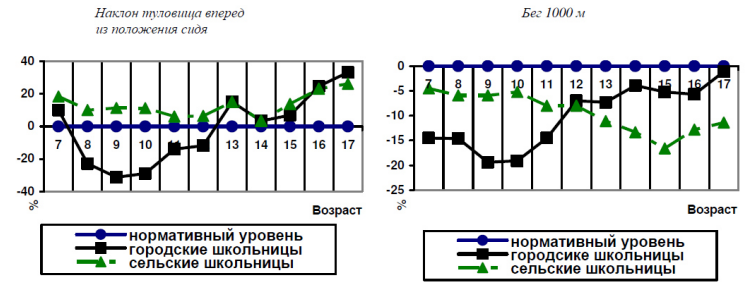


Рис. 5. Процентное отклонение показателей гибкости (наклон туловища вперед из положения сидя) и общей выносливости (бег на 1000 м) у школьниц от стандартов РФ

Выводы. Установлено, что развитие физических качеств в возрастных группах городских и сельских школьниц Хабаровского края, проживающих в

одной климатической зоне, происходит неравномерно и носит гетерохронный характер.

Наиболее низкие показатели развития физических качеств отмечаются у городских школьниц, у сельских они проявляются на более высоком уровне.

Средние показатели, характеризующие уровень развития силовой выносливости мышц рук и брюшного пресса городских и сельских школьниц Хабаровского края, намного выше стандартов Президентских состязаний Российской Федерации. Во всех возрастных группах городских и сельских школьниц зафиксированы низкие показатели общей выносливости в сравнении со стандартами.

Полученные результаты могут быть использовании для разработки региональных стандартов физической подготовленности школьниц, при планировании и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий, организации самостоятельной двигательной деятельности в процессе физического воспитания в общеобразовательных учреждениях Хабаровского края.

Литература:

1. Блинков С.Н., Левушкин С.П. Сравнительный анализ физической подготовленности сельских и городских школьниц 7-17 лет Ульяновской области / Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 8 (216). – С. 16–21.

2. Вишневский В.А., Апокин В.В., Варин А.А. Системный практико-ориентированный мониторинг физического развития и физической подготовленности учащихся Югры / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 23–30.

3. Германов Г.Н., Машошина И.В., Васенин Г.А. Темпы прироста показателей физического развития, функциональной и двигательной подготовленности школьников в различные периоды возрастного развития / Культура физическая и здоровье. – 2014. – № 3. – С. 81–87.

4. Изаак, С.И. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография – М.: Советский спорт, 2005. – 196 с.

5. Лигута В.Ф., Сачук С. И., Маюкова В.М. Мониторинг физической подготовленности школьников Дальнего Востока России. XII Международный научный конгресс «Современный Олимпийский и Паралимпийский спорт и спорт для всех»: материалы конференций. – М.: Физическая культура. – 2008. Т. 1 – С. 288.

6. Лигута В.Ф. Физическая подготовленность учащихся образовательных учреждений Хабаровского края. Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма: IV Междунар. науч.-практ. конф., 11–13 окт. 2012 г., г. Мозырь / редкол.: С.М. Блоцкий (отв. ред.) и др.; УО МГПУ им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2012. – С. 147– 149.

7. Liguta Vladimir. Peculiarities of Develop-ment of Physical Qualities of Schoolchildren of the Russian Far East. 17th International Scientific Congress: Olympic Sport and Sport for All, 2nd- 6th, June 2013, Beijing, China, 2013. – С. 6.

8. Лигута В.Ф. , Лигута А.В. Дифференцированная методика физического воспитания школьников на основе автоматизированного мониторинга / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 50. – Ч. 3. – С. 86–98.

отмечаем тот факт, что процесс изучения языка предполагает период накопления, так называемого, «строительного материала», стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось и которые, казалось, достичь можно легко. В результате снижается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию. Получается замкнутый круг, выход из которого бывает строго индивидуальным.

Исходя из этого, в целом не слишком позитивного контекста, заметим, что олимпиады по иностранному языку организуются для тех обучающихся, которые имеют системное представление об английском языке, владеют им на определенном уровне и имеют высокую мотивацию к его изучению. Недаром олимпиадам присущ статус мероприятий, проводимых для одаренных детей [4].

Среди разнообразных олимпиад, проводимых для такого рода детей, особо выделяются олимпиады, проводимые на базе высших учебных заведений.

Следуя принципам преемственности образования в системе «школа – ВУЗ», олимпиада обучающихся по иностранным языкам, проводимая высшим учебным заведением, способствует как повышению мотивации, так и дает возможность выявить одаренных, творчески мыслящих старшеклассников и потенциальных студентов.

Ежегодно с 2004 г. на базе кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета организуется и проводится олимпиада по английскому языку для обучающихся в 9-11 классах школ региона. Целью проведения олимпиады является выявление потенциальных абитуриентов для поступления на филологический факультет (профиль «иностранный язык») с хорошим знанием языка.

Задачи проведения олимпиады заключаются в следующем.

1.Учет индивидуальных достижений абитуриентов для поступления на программы бакалавриата в текущем году.

2. Пропаганда лингвистических знаний.

3. Укрепление связи «школа-вуз».

4. Выявление школьников с хорошим знанием иностранного языка.

5. Создание мотивации к овладению компетентностей в области педагогического образования.

Для успешного проведения олимпиады необходима большая и серьезная подготовка, куда входит разработка и подбор заданий, которые одновременно были бы интересны для участников и, с другой стороны, имели бы практическое применение. В связи с введением ГИА и ЕГЭ по английскому языку в олимпиаду включаются типовые задания для 9 и 10-11 классов (ГИА и ЕГЭ соответственно). Структура олимпиады включает задания по всем видам речевой деятельности:

1. Аудирование: прослушать тексты и выбрать правильный вариант ответа.

2. Лексико-грамматический тест.

3. Письмо: написать сочинение (10-15 предложений) на заданную тему.

4. Чтение на понимание текста.

5. Говорение (диалог с преподавателем).

Олимпиада проводится очно в I тур во время весенних каникул, когда у

средство. При этом любая олимпиада, по иностранному языку в том числе, это всегда соревнование, где есть победители и проигравшие. И если для первых успех от участия в олимпиаде становится стимулом для повышения мотивации и возникновения желания совершенствоваться, то для вторых ситуация проигрыша выглядит по-разному. Наш опыт показал, что некоторая часть проигравших участников испытывает проблемы психологического плана, воспринимает полученные низкие результаты как повод для отказа совершенствоваться в предмете и пробовать свои силы в следующей олимпиаде. Разумеется, у этих обучающихся заметно снижение мотивации к изучению иностранного языка. Дальнейшую серьёзную работу с такими обучающимися проводят учителя иностранного языка, в ходе которой они стремятся изменить отношение обучающихся, потерпевших поражение, к ситуации. Учителя часто признаются, что в качестве ориентира они опираются на традиции британских школ и вузов, где обучающихся учат в равной степени адекватно воспринимать победы и поражения.

Гораздо большая часть обучающихся, не получивших высоких показателей в олимпиаде, воспринимает проигрыш как новый социальный опыт, который позволяет им адекватно оценить свои плюсы и минусы, выявить, над какими языковыми аспектами работать дальше, понять свои сильные и слабые стороны. Такая позиция, вне сомнения, позитивна и свидетельствует о дальнейшем развитии мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

Показателен факт изменения отношения обучающихся к самому предмету «Иностранный язык» по итогам участия в олимпиаде. В беседах с организаторами, учителями и студентами-волонтерами многие участники признаются, что главным итогом участия в олимпиаде для них стало сущностное «открытие» того, что представляет собой процесс изучения иностранного языка. Это – очень правильная, по сути, педагогическая позиция, подтверждает известный постулат о том, что, если мы хотим добиться качественного владения зыком, то нужен каждодневный систематический упорный труд, где нет места поверхностному «скольжению» по материалу. Огромная роль здесь отводится учителю, ведь, приучая ученика не отсиживать время на уроке, а активно работать, приучая его регулярно и добросовестно выполнять домашнее задание, педагог делает нечто большее, чем просто способствует успехам ученика в овладении языком, поддерживая его на всех этапах. Развивая познавательный интерес в учебном труде, учитель закладывает основы заинтересованного отношения ученика к любой будущей профессии, основы творческого отношения к труду вообще. В этом заключается глубинный воспитательный смысл педагогической деятельности, в частности, иноязычного образования. Таким образом, используя терминологию ФГОС, можно рассуждать о метапредметных результатах, когда происходит перенос мотивации при изучении одного предмета на более широкий социальный контекст.

К сожалению, практика убеждает нас в том, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация к его изучению. Почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться, проявлять и свои способности и умения. Но как только начинается процесс изучения, отношение некоторых обучающихся меняется, и многие разочаровываются. Причин тому немало. Мы особо

9. Синявский Н.И., Власов В.В., Сергеев К.В. Мониторинг физической подготовленности детей младшего школьного возраста Среднего Приобья. / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 31–49.

10. Семенов Л.А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях: монография / Л.А. Семенов. – М.: Советский спорт, 2007. – 168 с.

11. Обухов С.М., Барабанщиков А.Ю. Мониторинг физической подготовленности школьников / Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 4. – С. 52–55.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук,
доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Плеханова Елена Мефодьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Красноярск);
кандидат экономических наук, доцент Безруких Юлия Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса Пильчук Мария Дмитриевна
Институт управления бизнес-процессами и экономики
Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ СИБИРСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВВ.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению духовно-нравственных ориентиров сибирских предпринимателей конца XIX - начала XX вв.

Ключевые слова: духовно-нравственные ориентиры, сибирские предприниматели.

Annotation. This article is devoted to the study of spiritual and moral guidelines of *Siberian entrepreneurs of the late XIX - early XX centuries.*

Keywords: spiritual and moral values, Siberian entrepreneurs.

Введение. Сегодня, в ходе строительства цивилизованного рынка, реальна опасность девальвации нравственных ценностей в сознании молодежи, что и обуславливает актуальность проблемы формирования нравственной культуры современного предпринимателя. Духовно-нравственная сторона предпринимательства проявляется в экономических, политических и социальных отношениях и тесно связана с моралью, нравственностью, религией, и отражается в широкой благотворительной деятельности. Традиции меценатства и благотворительности в России и Сибири накапливались веками, и потому они не могут исчезнуть, не оставив следа в памяти потомков. В связи с этим полезен и интересен опыт сибирских предпринимателей конца XIX - начала XX вв.

Изложение основного материала статьи. Проблемам благотворительности и меценатства в России в целом (Е.А.Анисина, Е.В.Дуплий, С.О.Кузнецов, М.В.Малыгина, Н.Г.Новолодская, О.С.Попова,) и ее регионах (И.А.Попова, Е.В.Смирнова, К.В.Мальцева (Ставрополье и Кубань), А.Ю.Бердникова, С.Ч.Мантурова, Н.Д.Нагайцева (Забайкалье), А.В.Власова, О.М.Микроносова (Урал), Е.С.Гузенко, А.В.Федулова (Казанская, Симбирская губернии), Л.А.Егорова (Костромская губерния), Е.Ю.Колебакина (Архангельская губерния), М.В.Софьина (Пермская губерния), Л.В.Быкасова (Западная Сибирь), Т.А.Катцина (Енисейская губерния), П.Н.Мешалкин (Сибирь) и др.) посвящено большое количество исследований. Авторы на обширном историческом материале показывают, что объективная полезность духовной деятельности человека диалектически сочетается с объективным бескорыстием, где награда – удовольствие, доставляемое процессом познания окружающего мира, и моральное удовлетворение от выполненного долга; а наказание – угрызение совести и чувство вины. Этими заповедями руководствовались и сибирские предприниматели конца XIX – начала XX вв.: Баландины В.А. и А.А., Гадаловы , Кузнецовы А.Ф. и А.П, Матонин А.К., Некрасов И.И., Толкачев И.А., Щеголева Т.И. и др.

Хронологические рамки исследования охватывают период конца XIX - начала XX вв.: в этот период можно проследить расширение спектра пожертвований, направленных на развитие образования и культуры в Сибири; это период мощного социально-экономического развития Сибири; именно в это время произошли существенные изменения в сознании предпринимателей.

История развития сибирских городов в значительной мере обязана именно благотворительности местного купечества, которое из чувства патриотизма стремилось сделать свои города не хуже, чем города Европейской части России. Это подтверждается широкой благотворительной деятельностью предпринимателей Сибири исследуемого периода. Конец XIX - нач. XX в. характеризуется мощным экономическим подъемом, который достиг и сибирского региона. Вместе с ним пришло осознание прогрессивной сибирской общественностью необходимости глубоких преобразований в сфере культуры и образования. Нельзя не отметить того факта, что именно сибирские предприниматели исследуемого периода оставили глубокий след в культурном наследии Сибири.

Сибирь была очень богата полезными ископаемыми, плодородными землями, лесами, что создавало благоприятные условия для экономического процветания края. Однако освоение этих богатств тормозилось слабой

Даже в приведенном выше классическом понимании деятельности, в частности, ее старта, по Леонтьеву, можно проследить «сосуществование» понятий «мотив» и «мотивация». Нам близка точка зрения Т.А. Фуфуриной, где разделены понятия "мотив" и "мотивация". Под мотивом понимается «…внутреннее побуждение к учебной деятельности, вызванное личными потребностями самого студента, его жизненной позицией, воспитанием в семье» [7]. Мотивация же в иноязычном образовании есть организация такой учебной деятельности, которая «…направлена на более глубокое изучение английского языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речи» [там же]. Таким образом, мотив имеет более широкое понимание, поскольку подразумевает и «включает» самого обучающегося, с в связи с чем имеет личностный смысл. В мотивации же четко просматривается роль педагога, который призван создавать условия для ее формирования и развития. При этом мотив и мотивация связаны между собой уже потому, что и здесь, и там речь идет о личности. В связи с этим можно утверждать, что мотивация выполняет несколько функций: побуждает поведение, направляет и организует его, придает ему личностный смысл и значимость. Мотивационная сфера состоит из ряда побуждений: потребностей, мотивов, целей, интересов, и она тесно связана с мотивами. Но даже самые положительные и разнообразные мотивы создают лишь потенциальную возможность развития обучающегося, так как реализация мотивов зависит от умения обучающихся ставить цели и достигать их в изучении конкретного предмета, а также от учителя, которые создает необходимые условия для решения поставленных задач.

Проблема мотивации проявляется своеобразным образом в изучении всех предметов. Однако в изучении иностранных языков эта проблема акцентирована специфически, что напрямую связано с сущностью самого предмета «иностранный язык». В ряду школьных предметов эта дисциплина носит преимущественно практико-ориентированный характер, где собственно «новое знание» не может конкурировать с массивом нового знания в учебных предметах «физика», «математика», «история» и др. Мотивация на уроках иностранного языка всегда «наталкивается» на вопрос «для чего мне это надо?» В этом смысле переориентация целей обучения иностранному языку с позиции «язык как цель» на позицию «язык как средство» в условиях современного информационного пространства представляется нам чрезвычайно актуальной. Однако в этом новом формате учителя иностранного языка столкнулись с проблемой соотношения целеполагания «язык как средство» и необходимостью владения нормами языка, что воплощается в сформированных грамматических, лексических и фонетических умениях и навыках. Коммуникативная компетентность, которая является ведущей целью овладения иностранным языком, в своем составе акцентирует лингвистическую компетентность и придает ей особый статус. Недаром во ФГОСах предметные результаты обучения иностранным языкам выступают наравне с личностными и метапредметными результатами как важные и современные. Этот же сюжет актуализирован и в ЕГЭ по иностранному языку.

В этом контексте олимпиады по иностранному языку имеют особый статус. Ситуация складывается следующим образом. Обучающиеся, имеющие высокую мотивацию, приходят на олимпиаду, чтобы проверить свои знания по иностранному языку, при этом язык для них выступает как цель, а не как

и в профессиональной деятельности педагогов. Но такие фундаментальные посылы могут претендовать на успех лишь при одном условии – высокой степени мотивации обучающихся. В зарубежной методике иноязычного образования проблема мотивации если и выдвигается, то делается это завуалировано, отечественная же педагогическая и методическая науки вопросу мотивации удаляют весьма серьёзное внимание. Достаточно обратиться к ФГОС [6], где в ряду личностных результатов обучающихся ключевым понятием выступает категория «мотивация».

В многолетней практике иноязычного, как в России, так и за рубежом одним из наиболее эффективных средств формирования, поддержания и развития мотивации у обучающихся к изучению иностранного языка является организации учебной и внеучебной деятельности, где бы обучающийся максимально проявлял свою самостоятельность, умел ставить цели и владел умениями их достижения. Организация таких форм занятий должны обеспечивать активное участие каждого ученика в процессе обучения и изучения иностранного языка, стимулировать речевое общение, способствовать формированию интереса к изучению иностранного языка. Вместе с тем каждая форма занятия, ориентированная достижение поставленных целей, имеет свою специфику.

Формулировка цели статьи и задач. Цель предлагаемой статьи – выявить возможности и специфику олимпиады по иностранному языку (далее олимпиада), проводимой на базе педагогического вуза для обучающихся в старших классах, при формировании мотивации к изучению иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Будем исходить из ключевого понятия «мотивация».

Многолетний опыт организации олимпиад среди обучающихся в старших классах, показал, что участники таких олимпиад изначально уже имеют высокую мотивацию. Это неслучайно уже потому, что олимпиады проводятся среди детей одаренных, для которых вопрос мотивации словно снимается изначально. В то же время именно мотивация оказывается самым уязвимым местом в организации и проведении олимпиад по иностранному языку. Эта проблема представляет интерес, как с научной, так и с практической точек зрения. Докажем выдвинутый тезис.

Проблема мотивации в целом была и остается предметом особого внимания среди психологов, педагогов, методистов. Современные ученые едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят в первую очередь от побуждения, потребностей человека и его мотивации. В то же время понятие мотивации в психолого-педагогической литературе является спорным. Так, И.А. Зимняя высказывает точку зрения, согласно которой мотивация является «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности [2]. Автор справедливо определяет связи мотивации с осязаемым, реальным, этапным и конечным успехом. При отсутствии успеха мотивация исчезает, трансформируется в иные формы, деятельность, в частности, учебная, таким образом, не формируется [1]. Следовательно, именно мотивация, являясь результатом внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач и установок, делает мотивы действенными. В результате вся потребностно-мотивационная сфера воплощается в целеполагании и активизирует деятельность в целом [3].

заселенностью, неразвитостью транспортной сети, нехваткой крупных капиталов, усугубляясь полуколониальным положением сибирского региона в составе России. Сравнительно быстрое развитие капитализма в России с особой остротой ставило проблему новых рынков. Рост промышленности в Центральной России обострил проблему освоения новых территорий. Для развития российского капитализма вширь огромный резерв представляли обширные окраины, в том числе и Енисейская губерния. Сибирь с ее громадными ресурсами сырья и природных богатств открывала необъятные перспективы для предпринимателей как рынок сбыта товаров народного потребления, сырьевой базы и прибыльного вложения капиталов.

Открытие Транссибирской магистрали дало новый импульс всей жизнедеятельности Сибири. Наличие железной дороги оказывало многогранное экономическое, социально-политическое и духовное влияние на весь огромный край. Дорога способствовала все более полному включению Сибири в общероссийской и мировой рынок. Выросла подвижность населения, стал более широким приток переселенцев. Богатства края стали открыты для всей страны и сюда устремились крупный российский и иностранный капитал, что создало благоприятные условия для ускоренной технической модернизации производства, перехода к современным прогрессивным формам капитала, придания экономике губернии индустриальных черт [1, С. 105]. Эти процессы, сопровождающиеся распространением капиталистических отношений, дали мощный толчок к развитию фабрично-заводской промышленности.

Приток переселенцев явился одной из важнейших причин экономического оживления Сибири. Сближаясь с переселенцами, местное население приобретало новые трудовые навыки. Переселенцы способствовали распространению в Сибири российского плуга, молотилок, веялок. Переселение пополняло трудовые ресурсы Сибири, расширяло товарно-денежные связи, способствовало распространению капитализма вширь, разрушению остатков старинной патриархально-натуральной замкнутости [1, С. 210].

В этих условиях важное значение имело открытие пароходного движения по р.Енисей. Но развитие пароходство шло медленно, тормозящее влияние оказывала нехватка квалифицированных кадров. Пароходство, как и другие отрасли, отставало по масштабам по сравнению с соседними губерниями (Томской и Иркутской) и Центральной России.

К этому времени намечается переход к более сложным формам организации капитала – акционированию. В 90-е гг. XIX в. в ряде сибирских городов открыл свои отделения Сибирский торговый банк. В г. Красноярске работали отделения Государственного банка, Русско-Китайского и Сибирского торгового банков. В 1908 г. был учрежден общественный городской банк. Отделения банков проводили крупные и очень выгодные операции по закупке золота, леса, угля. Русско-Китайский банк принимал участие в выпуске акций и финансировании некоторых золотопромышленных компаний и мукомольных обществ [1. С.193]. В этот период в Сибири постепенно развивались различные формы кооперации. В 1905 г. возникла кредитная кооперация. К 1914 г. в Сибири было 856 кредитных товариществ, объединявших полмиллиона человек.

Развитие капиталистических отношений, проведение Сибирской железной дороги отразилось не только на экономической жизни региона, но и на

общественной. Нельзя не отметить того факта, что нарождавшийся новый класс помимо личного обогащения оставил след и в культурном наследии Красноярья.

Необходимость иметь грамотных, квалифицированных работников заставляла сибирских предпринимателей вкладывать капитал в развитие образования. Именно народное образование было одним из наиболее важных и распространенных направлений благотворительной деятельности.

Таблица 1

Благотворительная деятельность сибирских купцов-предпринимателей второй половины XIX – начала XX вв. в области образования [5]

Предприниматель	Объект благотворительности
Гадалов И.Г. (1840-1907), красноярский купец	- Красноярская Мужская гимназия, 1868 г. (17 000 руб.) - Пансион при Красноярской мужской гимназии (8000 руб.) - 5 000 руб. на содержание Красноярской женской гимназии, 1881 г.
Толкачев И.А., купец	Красноярская Женская гимназия, 1873 г. (каменный двухэтажный дом со всеми постройками)
Щеголева Т.И., вдова красноярского золотопромышленника	На постройку здания Красноярской женской гимназии: в 1867 г (600 руб. серебром на учреждение и содержание гимназии) и в 1879 г. (4000 руб.)
Кузнецова А.Ф., жена красноярского золотопромышленника	- 12 000 руб. на постройку здания Красноярской женской гимназии, 1879 г.; - 30 000 руб. на содержание Красноярской женской гимназии, 1886 г.
Некрасов И.И., канский купец первой гильдии	23 000 руб. на постройку здания Красноярской женской гимназии
Гусев И.В., минусинский купец	Собственный дом под Минусинскую женскую прогимназию
Тимофеев С.Т., канский купец второй гильдии	Дом для Канского женского училища, 1892 г.
Матонин А.К., енисейский купец первой гильдии	10 000 руб. на постройку Енисейской мужской прогимназии
Харченко В.М., винокуренный заводчик купец	Достроил мужскую прогимназию
Кытманов И.П., енисейский золотопромышленник	Помощь в строительстве и содержании женской и мужской прогимназий в г. Енисейске

Педагогика

УДК:378: 371.1: 372.881.1111
кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков Семенова Елена Владиленовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат филологических наук, доцент Немчинова Наталья Викторовна
Институт филологии и языковой коммуникации
Сибирского федерального университета (г. Красноярск);
старший преподаватель Казанцева Яна Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
старший преподаватель Ростова Марина Леонидовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема возможностей олимпиады для формирования мотивации обучающихся к изучению иностранного язика в старших класах. На примере проведения олимпиады на базе педагогического вуза выявлена специфика данной формы внеучебной деятельности.

Ключевые слова: иноязычное образование, мотивация, олимпиада.

Annotation. The problem of the olympiad's opportunities for formation of students' motivation in studing the foreign languages in senior class is given. On the example of the olympiad on the basis of pedagogical high school the specifics of this form of extracurricular activities is revealed.

Keywords: foreign language education, motivation, olympiad.

Введение. Расширение и качественное изменение характера международных связей нашего государства, интернационализация всех сфер общественной жизни делают иностранные языки реально востребованными в практической деятельности человека. Они становятся в настоящее время действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества, в связи с чем значительно повышается ежедневная практическая востребованность иностранных языков, следовательно, меняется статус предмета иностранный язык и мотивация обучающихся на всех этапах его изучения, прежде всего, школьном.

На рубеже XX-XXI вв. позиции английского языка в мире как лидирующего языка международного общения все более усиливаются, и не наблюдается никаких весомых тенденций к остановке или замедлению данного процесса. Этот феномен воспринимается педагогическим сообществом объективно, и вместе с тем требует мобильной реакции на все возрастающие требования, поиска подходов, методов и приемов обучения, адекватных новым целям и задачам иноязычного образования.

Все вышесказанное носит внешний характер, зафиксированный в документах, трендах развития современного мира, в научных публикациях [5]

будущего бакалавра как педагогический процесс реализуется посредством организационно-педагогических условий, в основе которых находятся педагогические стратегии: активизация, содействие и гармонизация. Таким образом, в качестве организационно-педагогических условий формирования нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик являются: активизация рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра; содействие проявлению нравственной ответственности будущего бакалавра на учебных занятиях; гармонизация основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед».

Литература:

1. Барановская, Л.А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве: монография / Л.А. Барановская. – М.: Наука образования, 2011. – 189 с.

2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.

3. Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: монография / И.В. Дрыгина, О.А. Шушерина, В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 154 с.

4. Игнатова, В.В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении / Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве // под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.В. Игнатовой. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2015. – С. 8-48.

5. Кластер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EB%E0%F1%F2%E5%F0 (дата обращения: 27.10.2014 г.).

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Норма, 2007. – 623 с.

7. Сапрыгина, С.А. Нравственная ответственность бакалавра как интегративное социально-профессиональное качество / С.А. Сапрыгина, В.В. Игнатова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6; URL: http://www.science-education.ru/120-15925. – [дата обращения 20.04.2015].

8. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Кузнецов А.Ф., красноярский купец	Отчислял на содержание Красноярской учительской семинарии по 600 руб. в год со дня ее открытия в 1873 г.
Сибиряков А.М., иркутский золотопромышленник	Пожертвовал деньги на две мужских и две женских школы, специальные учебные заведения в г.Иркурске
Переплетчиков Н.К., золотопромышленник	25 000 руб. Обществу попечения о начальном образовании в Красноярске
Баландин А.А., енисейский золотопромышленник	Пожертвовал Обществу попечения о начальном образовании каменное здание
Баландина В.А., дочь купца	Открыла бесплатную школе в г. Енисейске на 20 девочек

Традиционной сферой благотворительности были пожертвования на строительство церквей и содержание приютов. На этом поприще особое общественное признание получила купеческая семья Щеголевых. На пожертвования И. Г. Щеголева в 1866 г. был достроен Кафедральный собор в центре Красноярска. С помощью Щеголевых была переустроена и украшена Покровская церковь, содержался приют для престарелых. Благодаря вложениям семьи Щеголевых, а именно Татьяны Ивановны Щеголевой, в г.Красноярске в 1874 г. было открыто четырехклассное ремесленное училище для сирот. Суммы вложенных ею средств росли год от года. Они расходовались на содержание администрации училища, приобретение книг, периодическую печать, канцелярские товары, хозяйственные нужды, на содержание учеников из бедных семей. Ежегодно на бесплатное довольствие определялось попечительским советом 10-16 юношей [2. С. 20]. Ее пожертвования на создание и содержание ремесленного училища, сиропитательного приюта для девочек-сирот, богадельни, помощь пострадавшим от пожара 1881г. в г.Красноярске, взносы на бесплатную городскую больницу в общей сложности составили 300 тыс. руб.

Большой вклад в дело благотворительности в Енисейской губернии внесла семья Гадаловых, которые попечительствовали учебные заведения, построили церковно-приходскую школу, детский приют, финансировали строительство в городе театрального здания, выдавали большие денежные суммы голодающим и погорельцам; издавали научные труды по изучению сибирских земель; платили пенсии инвалидам (участникам русско-японской войны 1904-1905 гг.); оказывали помощь Красному кресту и др. Можно утверждать, что в экономической, социальной и предпринимательской жизни города Красноярска купцы династии Гадаловых сыграли значительную роль.

Опыт предпринимательства и меценатства, не только Енисейской губернии, но и России в целом нуждается в обобщении. Осмысленный, учитывающий современные социально-экономические условия, опыт может быть использован в практической деятельности современного общества. В

настоящее время, когда уменьшается государственное финансирование образовательных учреждений в ходе реформирования образования ощущается необходимость создания благотворительных организаций, способствующих решению экономических, социальных проблем, в том числе и в образовании [4]. В связи с этим появляются работы, посвященные проблемам формирования готовности к благотворительной деятельности на современном этапе В.Н.Вострухова, Т.С.Матыцина, В.Н.Мельникова и др. Кроме того, появляются исследования, посвященные вопросам правового регулирования и совершенствования механизма благотворительности Э.В.Габидулина, В.И.Журавлев, Т.А.Кармизова, О.В.Киселева, О.Б.Козленко, М.Л.Коробов, Н.Н.Михеева, О.В.Папкова и др.

Сегодня развитие меценатства и благотворительности в России идет по пути реализации концепции социальной ответственности бизнеса. В современном мире традиционным является представление о бизнесе не только как о деятельности, направленной на получение прибыли путем производства товаров и услуг, но дополняется также пониманием бизнеса как источника роста общественного благосостояния. В настоящее время найдены новые формы взаимодействия бизнеса и общества, вытекающие из концепции социальной ответственности бизнеса [3]. Например, в декабре 1997 г. был разработан закон «О меценатстве и благотворительной деятельности». Мотивация купеческой благотворительности была связана не только с повышением экономической роли нового общественного класса, его положением в социальной структуре общества, но и с особенностями мировоззрения, духовного и психологического склада. Среди причин благотворительности были не только богатство и честолюбие, возможность получения наград, льгот и привилегий, поощрительное налоговое законодательство, но и внутренние побуждения богатых людей, основанные на религиозности, духовности, долге и осознании их личной ответственности перед обществом.

Благотворительная деятельность меценатов прошлого определялась общественными потребностями, имела адресный характер и внесла значительный вклад в развитие образования в регионе. Поэтому сегодня так важно учитывать исторический опыт благотворительности. Экономика России в будущем должна стать более духовной, патриотичной и нравственной, т.к. предприниматель влияет на жизнь огромного количества людей, обладает большой экономической властью, действует в условиях конкуренции, что неизбежно приводит к ситуации нравственного выбора. Развитие духовно-нравственных ориентиров будущего и состоявшегося предпринимателя, взращивание духовно-нравственных личностных качеств должно стать прочным фундаментом его профессиональной подготовки. Именно поэтому руководители организаций, предприятий, компаний начинают работать над возрождением духовно-нравственных традиций, ценностей в бизнесе. Сегодня важно сфокусировать внимание профессионального образования предпринимателей на формирование у них духовно-нравственного ориентиров, на раскрытии значимости для них понятий о Родине, чести, долге и ответственности. Тогда как история предпринимательства, значение меценатства и благотворительности для процветания страны, должны стать отправной точкой в образовании будущих предпринимателей.

Выводы. В настоящее время, когда определен переход на систему

что гармонизация в общем смысле понимается как взаимная согласованность. Разделяем точку зрения, что гармонизация обеспечивает простраивание целей образования, содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса на принципах соответствия, дополнительности, целесообразности, единонаправленности согласования, интеграции ценностей всех его участников [4].

В контексте организационно-педагогического условия «Гармонизация основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед»» гармонизация отражает согласованность проявлений ответственностей «за» и «перед», что является высшей мерой проявления нравственной ответственности. Практическая реализация обозначенного условия направлена на формирование качеств творческого и регулятивного кластеров нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик. Организация данного условия предполагает разработку и внедрение педагогом в процессе профессионально-культурных практик педагогических средств, направленных на согласование проявлений будущим бакалавром ответственности «за» и «перед». В этой связи обозначены педагогические средства гармонизации основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед»: профессионально-производственные игры и социальный модуль производственных практик «Нравственная ответственность в профессиональной деятельности».

Выявленные организационно-педагогические условия реализуются последовательно в процессе организации профессионально-культурных практик. Так, организационно-педагогическое условие «Активизация рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра» связывается с аналитической, виртуальной, воспитательной, диагностической, педагогической, информационно-поисковой, коммуникативной, практикой самообразования, творческой и художественной профессионально-культурными практиками. К числу профессионально-культурных практик будущего бакалавра, педагогический потенциал которых учитывается при реализации условия «Содействие проявлению нравственной ответственности будущего бакалавра на учебных занятиях», относятся: коммуникативная, творческая, организационная, информационно-поисковая, практика самообразования, переговорная, педагогическая, воспитательная, управленческая, диагностическая, аналитическая, художественная практики. Реализация условия «Гармонизация основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед»» связывается с участием будущего бакалавра в информационно-поисковой, коммуникативной, научно-исследовательской, организационной, проектной, самообразовательной, творческой, виртуальной, диагностической, посреднической, переговорной, воспитательной, координационной, аналитической, психодиагностической, технологической, педагогической профессионально-культурных практиках.

Выводы. Нравственная ответственность как социально-профессиональное качество будущего бакалавра формируется и проявляется в процессе профессионально-культурных практик, которые представляют собой многообразие видов деятельности, насыщенных культурными и профессиональными смыслами. Формирование нравственной ответственности

условия направлена на формирование и проявление качеств духовного и регулятивного кластера нравственной ответственности будущего бакалавра. Основными задачами педагога являются: разработка и реализация совокупности педагогических форм и средств, способствующих усилению рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра. В качестве средств активизации рефлексии будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик применяются просмотр и анализ нравственно-ориентированных ситуаций, представленных в виде видеосюжетов по различным аспектам нравственной ответственности (нравственная оценка, нравственный выбор, нравственное поведение); написание рефлексивного эссе; мозговой штурм; описание ситуаций из жизненного опыта, связанных с проявлением нравственной ответственности будущего бакалавра или ее структурных элементов.

Педагогическая стратегия «содействие» отражена в условии «Содействие проявлению нравственной ответственности будущего бакалавра на учебных занятиях». Содействие связывается с реализацией тактических действий и трактуется как особый вид педагогической деятельности, направленный на оказание помощи и поддержки студентам в их образовательной деятельности [4]; проявляется в сознательном, деятельном участии педагога в делах воспитанника с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его в какой-либо деятельности [1]. Вместе с тем содействие отражается через совокупность действий, которые реализуются последовательно – от критического осмысления состояния педагогической реальности к выбору альтернативных вариантов ее преобразования, далее к конкретизации долгосрочных образовательных целей и задач и затем к разработке стратегического проекта, адекватного механизма его реализации, к контролю, коррекции педагогических действий и к оценке результатов проделанной работы. Отметим, что содействие связывается с осознанием значимости совместной деятельности для достижения ее результативности.

Основными задачами педагога вуза при реализации условия «Содействие проявлению нравственной ответственности будущего бакалавра на учебных занятиях» являются разработка и реализация ситуаций проявления нравственной ответственности будущего бакалавра по следующим основаниям: ответственность за дело (ответственность «за»); ответственность перед другими (ответственность «перед»); ответственность за совместно-распределенные действия (ответственность «за» и «перед»). Данные ситуации активизируют проявление основных компонентов нравственной ответственности будущего бакалавра, как по отдельности, так и во взаимосвязи. Практическая реализация обозначенного организационно-педагогического условия направлена на формирование качеств интерактивного и регулятивного кластеров нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик. Педагогическими средствами, обеспечивающими реализацию данного организационно-педагогического условия, выступают задания, упражнения, анализ конкретной ситуации (кейс-стади), ситуации ролевого экспериментирования.

Рассмотрим педагогическую стратегию «гармонизация», которая отражена в условии «Гармонизация основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед»». Опираясь на определения, приведенные в справочно-информационных изданиях, отметим,

территориальной организации всех сторон жизнедеятельности, исторический опыт регионов, без сомнения, интересен. Сегодня наблюдается частичное восстановление традиций русского меценатства. Однако оно все еще находится в начальной стадии.

Литература:

1. История Сибири с древнейших времен до наших дней. - В 5 томах. – Л.: Изд-во «Наука», 1968. – 531 с. – Т.3
2. История Красноярского края. Образование. – Т. 2. – Красноярск: Издательство «Буква С», 2008. – 666 с.
3. Лобанова О.Б., Лукин В.А., Плеханова Е. М. Представление современной молодежи о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства // Перспективы науки. – 2013. – №7(46). – С. 13-16
4. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Социально-экономические условия реформирования образования в Енисейской губернии конца XIX - начала XX вв.: монография. - Красноярск: СибГТУ, 2009. – 120 с.
5. Мешалкин П.Н. Меценатство и благотворительность сибирских купцов-предпринимателей (вторая половина XIX – начало XX вв.) – Красноярск, 1995. – 160 с.

Педагогика

УДК:378:54

магистрант Лобанова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрено использование интерактивных методов на занятиях информатики. Приведены примеры применения этих методов на различных этапах занятия.

Ключевые слова: интерактивное обучение, информатика, интерактивные занятия, организация занятия.

Annotation. The article describes the use of interactive methods at the lessons of Informatics. Examples of application of these methods at different stages of the lesson.

Keywords: interactive learning, computer science, interactive sessions, organization of sessions.

Введение. В современном, быстро развивающемся технологическом мире, в период перехода к информационному обществу важным становится умение оперативно и качественно работать с информацией, привлекая для этого современные средства и методы. С раннего возраста дети уже привыкают к удобствам технического прогресса и современным средствам получения информации.

В условиях современной школы, когда центром образовательной деятельности является ребенок, а главной задачей каждого учителя -

формирование всесторонне развитой гармоничной личности, все более актуальным становится применение современных технологий обучения, учитывающие индивидуальность каждого ученика.

Одной из таких форм является интерактивные технологии, способствующие обогащению и развитию творческого потенциала как учителя так и ученика, раскрытию способностей ребенка, желание и умение учиться, творить, чувствовать радость познания.

Эффективность современных средств, методов, педагогических технологий зависит от активности учащихся в процессе формирования у них знаний, умений, навыков [1-3]. Известно, что процесс обучения требует напряженного умственного труда студента, его активного участия в этом процессе, способности использовать полученные знания. Поэтому внедрение интерактивного обучения в образовательный процесс является актуальным.

Передовой педагогический опыт показывает, что использование интерактивных технологий обучения дает возможности для поиска новых форм и методов преподавания, для повышения профессиональной компетентности, для улучшения и совершенствования учебного процесса.

Педагогической наукой накоплен значительный опыт по активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Проблема активизации познавательной деятельности в процессе обучения в педагогической теории и практике не нова. на всех этапах развития педагогической мысли к ней обращалось много ученых, педагогов практиков. Одним из первых обратил внимание на необходимость "учить детей мыслить "выдающийся ученый-педагог Я. А. Коменского. Идею активизации обучения с помощью наглядности, путем активного наблюдения и обобщения и самостоятельного подведения итогов высказывали педагоги И. Песталоцци и Ф.А. Дистервег. Теоретический и дидактический аспекты интерактивных технологий обучения, имеющие глубокие исторические корни, уже достаточно разработаны и освещены в работах многих ученых. Их интересовал как психологический аспект активизации его учебно-познавательной деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж.Ж. Руссо и др.), так и педагогический, направленный на поиск наиболее эффективных форм и методов обучения (Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). В разработке проблемы интеракции принимали участие и зарубежные ученые (Р. Мертон, Дж. Мид , Дж. Морено, К. Фопель, Т. Щибутани и др.) [4-5].

Анализ последних исследований и публикаций позволяет отметить, что использование интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе привлекает внимание многих ученых и педагогов. В частности, С.С. Кашлев обосновал интерактивное обучение, как инновационное педагогическое явление [6]. Он утверждает, что педагогический процесс является главным фактором развития учащегося, а целенаправленное создание комплекса внешних и внутренних условий получения участниками педагогического взаимодействия удовлетворения, радости, проявления спектра положительных эмоций от самого образовательного процесса и его результата, это главное условие его развития.

Именно при использовании интерактивных технологий ученики учатся искать информацию, систематизировать ее и обобщать. Методические возможности современных педагогических технологии дают возможность

процессе профессионально-культурных практик понимаются как совокупность взаимосвязанных и последовательных мероприятий, которые развертываются через организованные целенаправленные педагогические методы, приемы и средства, раскрывающиеся в процессе организации профессионально-культурных практик будущего бакалавра и обеспечивающие достижение цели, упорядочивание и проявление кластеров его нравственных качеств.

В качестве таких условий формирования нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик выделены: активизация рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра; содействие проявлению нравственной ответственности будущего бакалавра на учебных занятиях; гармонизация основных проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра как ответственности «за» и «перед». Данные организационно-педагогические условия основываются на педагогических стратегиях: «активизация», «содействие» и гармонизация».

Педагогические стратегии в профессионально-культурном и духовно-творческом становлении личности широко применяются представителями Красноярской научной школы (И.В. Дрыгина, Л.А. Барановская, В.В. Игнатова, О.А. Шушерина и другие ученые). Так, И.В. Дрыгина и О.А. Шушерина понимают под педагогической стратегией – деятельностный процесс, протекающий во времени, то есть как серию педагогических действий, выполняемых для достижения определенного результата в соответствии с поставленной целью, и включающую в себя последовательные стадии для решения проблемы или осуществления поставленной цели [3; С. 23]. Педагогическая стратегия, согласно точке зрения Л.А. Барановской, представляет собой тщательно спланированную деятельность всех субъектов образовательного процесса по реализации педагогической цели или решению некоторой педагогической проблемы или задачи за определенный период времени [1]. В.В. Игнатова определяет педагогические стратегии как искусное руководство, сознательно сконструированная совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно – поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения: содержания учебной дисциплины, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии [4]. В данном исследовании будем опираться на представленную позицию.

Далее проанализируем педагогические стратегии в контексте отражения их в организационно-педагогических условиях. Первоначально обратимся к стратегии «активизация», которая отражена в организационно-педагогическом условии «Активизация рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра». В справочно-информационных изданиях глагол «активизировать» понимается как «побудить к активности, усиливая деятельность, оживить» [6]. В нашем исследовании активизация как педагогическая стратегия связывается с обеспечением активной, самостоятельной, сознательной деятельностью обучающегося, посредством развертывания деятельностного компонента педагогического обеспечения: активизировать, пробудить активность, усилить, оживить деятельность студента, сделать ее более результативной [4].

Применительно к исследованию основными направлениями активизации является стимулирование проявлений рефлексии нравственной ответственности будущего бакалавра. Практическая реализация данного

определёнными свойствами» [5].

Духовный кластер объединяет качества будущего бакалавра, которые отражают его ценностное отношение к другим людям и в совокупности определяют нравственные ориентиры будущего бакалавра (честность, доброта, бескорыстность, добросовестность, гуманность, благонамеренность, этичность, милосердность, искренность, человеколюбие, толерантность). Наличие данных качеств позволяет бакалавру осуществлять нравственный выбор. Интерактивный кластер определяется через качества взаимодействия будущего бакалавра с другими людьми (уважительность, вежливость, деликатность, тактичность, дружелюбие, открытость, справедливость, любезность, коммуникативность, активность, сотрудничество, участливость). Именно в процессе взаимодействия проявляется «ответственность перед», так как предполагает наличие определенных обязательств у сторон взаимодействия и порождает нравственную ответственность каждой из них. Творческий кластер представлен качествами, наличие которых позволяет будущему бакалавру ориентироваться в различных нестандартных ситуациях и осуществлять нравственный выбор (оригинальность, креативность, находчивость, сообразительность, инициативность, предприимчивость, гибкость, одухотворенность, критичность, незаурядность). Регулятивный кластер отражает качества, характеризующие способность будущего бакалавра контролировать свои действия и поступки, осуществлять осознанный выбор и оценивать их с точки зрения нравственной ответственности (дисциплинированность, исполнительность, рассудительность, решительность, самостоятельность, обязательность, собранность, дальновидность, деловитость, самообладание, предусмотрительность).

Далее следуя логике изложения материала обратимся к определению понятия «формирование нравственной ответственности будущего бакалавра». Опираясь на работы В.С. Безруковой, В.В. Игнатовой, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова и других [3]; [4]; [8], в которых раскрыты сущность и содержание понятия формирование, под формированием нравственной ответственности будущего бакалавра будем понимать организованный педагогический процесс, способствующий освоению будущим бакалавром профессионально-нравственных знаний, умений, норм и ценностей, которые проявляются в умении давать нравственную оценку собственных действий и действий других, способности и готовности осуществлять нравственный выбор. Данный процесс связывается нами с деятельностью, в результате которой у будущего бакалавра не только формируется нравственная ответственность, но и имеется возможность ее проявления. Одним из видов таковой деятельности являются профессионально-культурные практики будущего бакалавра, в ходе которых им усваиваются образцы профессионального поведения в единстве с освоением профессионально-культурных норм и ценностей, осуществляется осознанный нравственный выбор и нравственная оценка собственным профессиональным действиям и поступкам, формируются его социально-профессиональные качества**.**

Исходя из того, что формирование нравственной ответственности будущего бакалавра понимается как организованный педагогический процесс, необходимо охарактеризовать условия, способствующие достижению поставленной цели. В контексте настоящего исследования организационно-педагогические условия формирования нравственной ответственности в

учителю свободно использовать их многогранность и разнообразие. В то же время увеличиваются требования к учителю, он должен стать советчиком для ученика, обязан находиться в постоянном творческом поиске, владеть основами психологии, уметь использовать на собственных уроках современные технические средства обучения.

Изложение основного материала статьи. Обеспечивать развитие личности в процессе обучения информатике труднее, чем подавать основы теоретических знаний. В условиях личностно ориентированного образования нужно сочетать различные типы обучения: индивидуальный и коллективный, диалоговый и контекстный, создавая все условия для творческой деятельности и применяя активные и интерактивные методы обучения.

Использование компьютерной техники делает урок интересным и современным. Современный человек должен иметь изобретательное мышление, находить пути решения проблем в любой ситуации, работать в команде, быть способной принимать решения, активно использовать современные информационные и коммуникационные технологии во всех отраслях своей деятельности [7].

Итак, одно из главных заданий в процессе обучения создание условий для развития комплекса черт, обеспечивающих информационно-коммуникационную компетентность и социальную мобильность учащегося, способного ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию и оперировать ею в соответствии с собственными потребностями и требованиями современного высокотехнического общества.

Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации. Понятно, что структура интерактивного урока будет отличатся от структуры обычного урока, это также требует профессионализма и опыта учителя.

Интерактивные технологии обучения - это такая организация процесса обучения, в котором ученику невозможно не принимать участие - в коллективном, взаимодополняющим, основанном на взаимодействии всех участников процесса учебного познания.

При коллективном способе обучения достигается совместная деятельность для достижения общих целей. У детей появляется уверенность в себе, они гордятся учебными успехами друг друга.

Интерактивные методы обучения скомпоновали ряд интересных, ранее чужих школьникам правил. Например, каждая мысль важна; Не бойся высказаться; мы - партнеры; обсуждаем сказанное, а не человека; обдумал, сформулировал, выразил; говори четко, ясно, красиво; приводи только обоснованные доказательства; умей согласиться и не согласиться; важна каждая роль [9].

В работе должны быть задействованы в той или иной степени все ученики. Действительно, сильные ученики, а также личности с высоким уровнем контактности будут проявлять высокую активность, чем замкнутые и слабые. Однако следует постоянно поощрять их к работе, создавать ситуации успеха. Надо постоянно контролировать процесс, достижения поставленных целей, в случае неудачи пересматривать стратегию и тактику работы, искать и исправлять недостатки. К средствам, которые обладают высоким развивающим

потенциалом, я отношу проблемные ситуации, задачи по жизненно практическим материалом, эксперименты, дидактические (ролевые игры), активные и интерактивные технологии.

Интерактивные методы включают большое количество новейших идей в проведении занятий. Эти занятия могут включать в себя несколько личностно ориентированных подходов для фронтального и группового воплощения.

Интерактивные уроки отличаются тем, что во время их проведения сочетаются два типа уроков: обобщение и систематизация, контроль и корректировка знаний и умений учащихся. Сочетание таких двух типов уроков усиливает их учебную функцию, способствует освоению учащимися всех уровней познания (знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), развития культуры речи, инициативы и уверенности учащихся в себе и в своих знаниях.

Проведение таких уроков - это средство для создания той атмосферы в классе, которая наилучшим образом способствует сотрудничеству, взаимопониманию и доброжелательности, позволяет действительно реализовать личностно ориентированное обучение [7].

Начинать подготовку урока следует из объявления темы, сообщения цели; нужно акцентировать на проблемах, которые будут решаться на уроке объяснить содержание деятельности учащихся, чего от них ожидает учитель; выяснить их ожидания, а также продумать систему мотивации.

На уроках информатики можно использовать следующие интерактивные методы:

1. Работа в парах.

Парная и групповая работа организуется как на уроках усвоения, так и на уроках применения знаний, умений и навыков. Это может происходить сразу же после изложения учителем нового материала, в начале нового урока вместо опроса, на специальном уроке, посвященном применению знаний, умений и навыков, или быть частью повторительно-обобщающего урока.

Технология особенно эффективна на начальных этапах обучения учащихся работе в малых группах. Ее можно использовать для достижения любой дидактической цели: усвоение, закрепление, проверки знаний и т. п. В условиях парной работы все дети в классе получают возможность говорить, высказываться. Работа в парах дает ученикам время обдумать, обменяться идеями с партнером и только потом озвучивать свои мысли перед классом. Она способствует развитию навыков общения, умения высказываться, критического мышления, умение убеждать и вести дискуссию [6].

Использование такого вида сотрудничества способствует тому, что ученики не могут уклониться от выполнения задачи, других условий нуждаются большой затраты времени.

Организация работы:

1. Предложить ученикам задания, задаю вопрос для небольшой дискуссии или анализа ситуации. После объяснения вопросы или фактов, приведенных в задании, дать им 1-2 минуты для продумывания возможных ответов или решений индивидуально.

2. Объединить учащихся в пары и дать задание обсудить свои идеи друг с другом. Они должны достичь согласия относительно ответа или решения.

3. По окончании времени на обсуждение каждая пара представляет результаты работы, обмениваются своими идеями и аргументами со всем

и ценности. Фактически, одной из задач, стоящей перед профессиональным образованием является необходимость формирования нравственной ответственности будущего бакалавра как социально-профессионального качества.

Анализ педагогических исследований и образовательной практики вуза показал, что в настоящее время не в полной мере актуализировано педагогическое обеспечение формирования нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик, что определяет необходимость разработки и теоретического обоснования организационно-педагогических условий формирования данного социально-профессионального качества будущего бакалавра.

Формулировка цели статьи. Охарактеризовать организационно-педагогические условия формирования нравственной ответственности будущего бакалавра, методы, приемы, средства их реализации в процессе профессионально-культурных практик.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к описанию организационно-педагогических условий формирования нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик обратимся к определению понятия «нравственная ответственность будущего бакалавра». Так, в контексте данного исследования нравственная ответственность будущего бакалавра определяется как социально-профессиональное качество, проявляющееся в его умении давать нравственную оценку своим профессиональным действиям и поступкам, способности осуществлять нравственный выбор при решении профессиональных задач и готовности отвечать за результаты своих действий (ответственность «за»), перед другими людьми (ответственность «перед») [7]. Таким образом, нравственная ответственность представлена тремя компонентами: нравственный выбор, нравственная оценка, нравственное поведение.

Опираясь на положения научной концепции формирования социальной ответственности студента, предложенной Л.А. Барановской [1], выделены основные проявления нравственной ответственности будущего бакалавра: ответственность «за» (способность и готовность отвечать за свой выбор, действия, поступки и их результаты) и ответственность «перед» (способность и готовность отвечать не только перед собой, но и перед другими людьми). Данная идея является основополагающей при характеристике данного феномена в социально-профессиональном контексте.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы показал, что ответственность как качество личности соотносится с духовностью и творчеством (Н.А. Бердяев, Ф. Перлз, В. Франкл), а также проявлением ответственности в процессе взаимодействия (интерактивная составляющая) (В.Н. Мясищев, А.И. Ореховский, Д. Роттер) и ее регулятивной функции (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Прядеин). В соответствии с этими характеристиками нравственной ответственности бакалавра как интегративного социально-профессионального качества выделены духовный, интерактивный, творческий и регулятивный кластеры, которые отражают группы основных качеств, характеризующих её проявления. Кластер понимается как «объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая

вузе. // В сб. "Актуальные проблемы преподавания физики в ВУЗах и школах стран постсоветского пространства". - М.: МАИ, 2014 .- С. 225-226

8. Учебный прибор для демонстрации гироскопического эффекта: пат. на полезную модель № 126181. Рос. Федерация. / Самохина С.С., Митрофанов М.В., Передеренко К.А.; опубл.20.03.2013. - 7 с.

Педагогика

УДК 378.086:070.11

старший преподаватель Сапрыгина Светлана Андреевна
Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Нравственная ответственность будущего бакалавра представляет собой интегративное социально-профессиональное качество, формирование и проявление которого осуществляется в процессе профессионально-культурных практик. Формирование нравственной ответственности будущего бакалавра как организованный педагогический процесс осуществляется посредством реализации организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: нравственная ответственность будущего бакалавра, формирование, организационно-педагогические условия, профессионально-культурные практики.

Annotation. The moral responsibility of the future bachelor is an integrative socio-professional quality, the formation and manifestation of which is carried out in the course of is professional-cultural practices. Formation of the moral responsibility of the future bachelor as an organized educational process is carried out through the implementation of organizational and pedagogical conditions.

Keywords: the moral responsibility of the future bachelor's formation, organizational and pedagogical conditions, professional and cultural practices.

Введение. Социально-экономические преобразования, происходящие в современной России, ориентированы на формирование общества, основанного на доверии и ответственности, что отражено в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В контексте обозначенных преобразований актуализируются задачи, связанные с решением вопросов, касающихся деформации духовно-нравственных ценностей, отсутствия моральных ограничителей при достижении личного успеха, слабого развития культуры ответственного гражданского поведения, что отмечено в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. При этом одним из социальных институтов, призванным разрешать данные задачи является образование, в частности высшее, которое призвано обеспечить профессиональную подготовку будущих бакалавров ответственных, опирающихся в своей профессиональной деятельности на нравственные нормы

классом. При необходимости это может быть началом дискуссии или иной познавательной деятельности.

Работа в парах - это устное, письменное или практическое выполнение учебных задач двумя учениками в условиях синхронной работы всех пар.

2. Работа в малых группах.

Работа в группах - это совместная деятельность для достижения общих целей. При такой деятельности учащиеся стремятся получить результат, который будет лучшим для каждого и для всех членов группы.

Работу в малых группах использую для решения сложных проблем, требующих коллективного разума.

Работа в группах предусматривает деление класса на микроколлективы из 3-5 учеников. Во время выполнения заданий "стихийно" выделяется лидер, который берет на себя интеллектуальное руководство группой. Групповые формы работы способствуют формированию в ученике демократического самосознания и чувства собственного достоинства. Он чувствует себя свободным действующей личностью, имеет право на выбор и инициативу, а вместе с тем готов толерантно относиться к своему окружению, согласовывать свои действия с действиями и интересами других членов группы.

Такая организация направлена на то, чтобы не давать готовых ответов, а нацеливать учеников на творческий поиск, на формирование собственного мнения.

Обучение в группах - это создание различных групп, где ученики помогают друг другу и учат друг друга. Это умение эффективно работать в команде помогает им в дальнейшей жизни [6].

Организация работы:

1. Объединить учеников в группы (по 3-5 человек).

2. Предложить всем сесть по группам. Ученики должны сидеть по кругу - "бок о бок, один напротив другого" и должны хорошо видеть друг друга.

3. Поставить каждой группе конкретную задачу и дать четкую инструкцию по организации групповой работы.

3. «Микрофон».

Такой вид деятельности позволяет каждому сказать что-то быстро, по очереди, отвечая на вопрос или выражая свое мнение или позицию.

Организация работы:

1. Поставить вопрос классу.

2. Предложить ученикам какой-то предмет (ручку, карандаш и т.д.), который будет выполнять роль воображаемого микрофона. Ученики передавать его по порядку, по очереди принимая слово.

3. Слово предоставлять только тому, кто получает «мнимый» микрофон. Когда кто-то высказывается, другие не имеют права перебивать, то говорить, выкрикивать с места.

4. Предложить ученикам говорить лаконично и быстро (не более, чем 0,5 - 1 минуту).

4. «Незаконченные предложения».

Этот прием дает возможность основательно работать над формой выражения собственных идей, сравнивать их с другими. Работа по такой методике дает присутствующим возможность преодолевать стереотипы, свободно высказываться по рассматриваемым темам, отрабатывать умение кратко, но убедительно.

Определив тему, с которой ученики будут высказываться, я формулирую незаконченное предложение и предлагаю ученикам выражаясь закончить его. Каждый следующий участник обсуждения должен начинать свое выступление с предложенной формулы. Ученики работают с открытыми предложениями.

5. Дискуссия.

Дискуссии является важным средством познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Опыт использования дискуссий в обучении позволяет сформулировать некоторые главные организационно-педагогические принципы, которые являются общими для любых разновидностей дискуссии:

- проведение дискуссии необходимо начинать с постановки конкретного дискуссионного вопроса;
- не следует ставить вопрос типа: кто прав, а кто - нет в том или ином вопросе;
- в центре внимания должно быть вероятный ход;
- все высказывания учащихся должны быть в русле обсуждаемой теме;
- учитель должен исправлять ошибки и неточности, допускаемые ученики, и побудить учеников делать то же;
- все утверждения учеников должны сопровождаться аргументацией, обоснованием.

При планировании дискуссии учитываю несколько важных моментов: время, необходимое для проведения дискуссии, его согласованность с другими видами работы во время учебного занятия; место, которое должно давать возможность осуществлять все необходимые передвижения учащихся и создавать оптимальные условия для обсуждения учениками проблемы; материалы необходимые для работы учащихся и наглядного представления ее результатов, письменные инструкции о способе выполнения задания; умение учащихся работать в группе [4].

Большинство из перечисленных интерактивных методов обучения относятся к технологиям коллективного обучения, когда ученикам нужно скооперироваться для выполнения задач, активной работы на уроке, усвоения материала и выработки навыков общения при дискуссии и аргументации своих позиций. Огромным плюсом данного вида учебной деятельности является привлечение абсолютно всех учеников класса в общую работу. Трудности заключаются в умении организовать работу учеников и приучить их к такой работе как постоянной.

Выводы. С целью реализации вышеуказанных задач и принципов необходимо применять интерактивные методы обучения информатике, согласно которым следует дать учащимся не только теоретические знания, но и научить их думать, обсуждать, исследовать и применять предметный материал.

Литература:

1. Беляева И.Н. Перспективы и возможности курса информатики на современном этапе / И.Н. Беляева // ИНФО, 2007.- № 4. – С. 12-19.

2. Гриценко В.И. Сущность информационных технологий / В.И. Гриценко. – М: Просвещение, 2006. - 354с.

3. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблемы воспитания познавательной активности и самостоятельности / М.А. Данилов. – Казань, 2005.

4. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной

проектирование лабораторных работ обучаемыми - эффективный способ формирования продуктивного мышления у них.

Имеются и отрицательные моменты при внедрении вышеприведенной методики проведения лабораторных работ в физическом практикуме. Следует отметить усиление интенсификации работы преподавателей и лаборантов при проведении учебных лабораторных занятий по новой методике и подготовке методических руководств в соответствии с иными целевыми установками учебного процесса. Сдерживает расширение возможностей такой организации лабораторного практикума имеющийся парк приборов и материально-техническая база лабораторий в целом. Наполняемость учебных групп для работы в лабораторном практикуме должна быть пересмотрена в сторону уменьшения.

Эффективность данной методики будет нарастать при условии преемственности на специальных и выпускающих кафедрах в спецпрактикумах. Однако, это потребует мотированности специалистов этих кафедр на организацию работы в новых условиях и значительных затрат времени на реорганизацию лабораторий.

Таким образом, именно применение инвариантных знаний с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий позволит реализовать цепочку «планировать - проектировать - производить – применять». Реорганизация лабораторного физического практикума на основе проектного подхода способствует формированию опыта творческой деятельности у будущих инженеров, то есть формированию профессиональных компетенций. Управление такой деятельностью - главный ресурс образовательного процесса в инженерном вузе, который требуют изменения методологической платформы системы высшего инженерного образования.

Литература:

1. Калошина И.П.Психология творческой деятельности. - 3-е изд.-М.: ЮНИТИ-ДАНА,2008 .- 655 с.

2. Самохина С.С., Физический эксперимент как методологическая основа исследовательской инженерной деятельности.//В сб.Материалы XI Международной учебно-методической конференции «Современный физический практикум», Минск, 12-14 октября 2010.- Минск: БГУ. - С. 213-214

3. Самохина С.С., Передеренко К.А., Митрофанов М.В., Самохина Н.С. Динамическое моделирование физических процессов в авиационной технике.// В сб. Материалы Международной научно-практической конференции «Формирование учебных умений». -Ульяновск: УлГПУ, 2014. - С. 79-81

4. Самохина С.С., Инвариантные знания как условие профессиональной мобильности инженера.-// "Международный журнал экспериментального образования". №3, 2011, С. 76-77

5. Самохина С.С. Роль технического творчества в формировании продуктивного мышления будущих инженеров.//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2012, №4, с.77-78

6. Самохина С.С. Подготовка к профессиональной инженерной деятельности через проектный подход. Физика в системе современного образования (ФССО –15): Материалы XIII Международной конференции, Санкт-Петербург, 1- 4 июня 2015 г. Т.1.–СПб.: Изд-во ООО «Фора - принт», 2015. – С. 352-354

7. Самохина С.С., Проектный подход при изучении физики в техническом

нарастающей степенью сложности. Сначала выполнялись лабораторные исследования по определению удельного сопротивления проводника, определению ускорения свободного падения с помощью математического маятника, исследованию закона Ома, изучению поляризационных явлений (закон Малюса). Затем предлагались задания по изучению явления дифракции, вынужденных колебаний на примере цепей переменного тока, удара шаров, определение вязкости жидкостей по методу Стокса. На заключительном этапе обучаемые выполняли лабораторные работы по изучению теплового излучения, свойств полупроводниковых материалов и приборов,

После формирующего эксперимента проходил этап выполнения лабораторных работ в соответствии с принципами новой методики проведения подобных занятий. Проводилось исследование эффекта Холла, гироскопических явлений, линейчатых спектров испускания, процессов плавления и кристаллизации и т.д. Обучаемые предлагали различные варианты лабораторных установок, измерительных устройств и вариативные способы выполнения заданий аналогичных по тематике.

Выводы. Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы. Выявлены две группы обучаемых: первая способна формулировать цели и планировать учебный эксперимент репродуктивного характера (около 70%). Вторая получает возможность на высоком уровне проводить лабораторные работы, носящие учебно-исследовательский характер (около 30%). Объем экспериментальных задач, сформулированных обучаемыми**,** качество выполнения лабораторного исследования выявляет индивидуальные особенности будущего инженера. Обучаемые самостоятельно проводят информационный поиск для постановки и выполнения учебных исследовательских работ, которые могут быть выполнены, но которых в настоящее время нет в лаборатории.

При выполнении исследовательского проекта обучаемые имеют возможность пройти все этапы реальных инновационных разработок, что позволяет приобретать опыт и навыки профессиональной инженерной деятельности.

Однако, для студентов, прошедших обучение в ходе эксперимента, но имеющих низкий базовый уровень подготовки по физике и отсутствие навыков работы в физической лаборатории (результат плохой постановки демонстрационного и лабораторного эксперимента в школе), целесообразно оставить выполнение лабораторных работ в традиционном варианте. Неоправданно завышена роль виртуальных компьютерных средств обучения, заменяющих соприкосновение обучаемых с реальными техническими объектами.

После завершения формирующего эксперимента отмечено появление стойкого познавательного интереса к изучаемым физическим явлениям с точки зрения их практического применения, стремление к постановке новых лабораторных работ, рационализаторской деятельности, что является обязательным элементом деятельности инженера. Часть обучаемых приступает затем к участию в научно-исследовательской работе вне учебных занятий.

Доказательством результативности НИРС после экспериментального обучения является высокая оценка студенческих проектов в виде медалей, дипломов победителей на международных, всероссийских, региональных конкурсах, форумах, выставках, конференциях. Таким образом,

мотивации // Психологическая наука и образование. –2002. –№2. –С. 42 – 45.

5. Зимняя И. А Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 384 с.

6. Клейман Г. Возможности использования информационных технологий [Текст]: / Г. Клейман. - М: Просвещение, 2006. – 398с.

7. Кузнецов А.А. Проблемы компьютеризации [Текст]: / А.А. Кузнецов. – М: Просвещение, 2005. – 217 с.

8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК: / Б.Т. Лихачев. - М.: Прометей; Юрайт, 2004.

9. Малев В.В. Общая методика преподавания информатики: Учебное пособие. - Воронеж: ВГПУ, 2005. - 271 с.

10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.: ил.

11. Угринович Н.Д. Информатика. Базовый курс: Учебник для 10-11 классов / Н.Д. Угринович. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2004. - 205 с.

Педагогика

УДК 371. 398

студентка Лунева Оксана Вячеславовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ»

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные подходы к определению понятия «самостоятельность» и его значение для современного образования. Самостоятельность - это многостороннее развитие личности, первоосновы которого заложены в раннем возрасте.

Ключевые слова: самостоятельность, личность, саморазвитие, мотивация, самосовершенствование.

Annotation. This article discusses the main approaches to the definition of "independence" and its importance for modern education. Independence firstly is a multilateral development of the personality, a fundamental principle which is laid at an early age.

Keywords: independence, personality, self-development, motivation, self-improvement.

Введение. Одной из основных задач современного образования является формирование гармоничной развитой личности, способность решать актуальные проблемы и ставить новые жизненные планы. В этом контексте особенную актуальность приобретает проблема внедрения эффективных приемов самостоятельной работы в учебно-воспитательный процесс. Именно умение самостоятельно работать вырабатывают желание быть уверенными в себе, эрудированными, неординарно-мыслящими. Проблема формирования

мотивации самостоятельной работы обучающихся до настоящего времени не получила в науке соответствующего освещения: не обоснованы сущностные характеристики мотивации самостоятельной работы, не разработаны критерии оценки уровней сформированности мотивации самостоятельной работы школьников, не выявлены особенности систематизации средств на различных этапах развития мотивации самостоятельной работы.

Учеными – дидактами были проведены глубочайшие дидактические исследования, в которых на материале изучения различных предметов в начальных классах разработан дидактический фундамент формирования познавательной самостоятельности (И. Я. Лернер), изучена методика применения самостоятельных работ нарастающего творческого характера (Д. М. Пидкасистый) [2, с. 83].

Научные исследования конца 20 века (Митрохина С. В., Иванова И. А., Лукинова Н. Г., Гайдай С. Н.) указывают на востребованность самостоятельной работы учащихся в учебно-познавательной деятельности. В. М Корсунской, Н. М. Верзилиным, П. И. Боровицким, Б. П. Есиповым, Б. Е. Райковым, Н. А. Рыковым, Б. Е. Всесвятским были обоснованы задачи, роль, место самостоятельной работы в учебном процессе.

Активизация самостоятельности учеников в учебной и иных видах деятельности - одна из актуальных проблем современной педагогической практики и теории России (Е. Н. Кабанова-Миллер, Ю. К. Бабанский, Т. И. Шамова, Н. А. Половникова, З. И. Колесникова, Д. Б. Эльконин, И. Т. Огородников, Н. Н. Светловская, В. В. Давыдов, Л. В. Засекова, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. А. Данилов, В. А. Онищук, М. Р. Львов, П. И. Пидкасистый, Г. А. Цукерман [8, с. 94], М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, А. Я. Савченко).

Немаловажными для нас являются работы Г. Ф. Гаврилычевой, Т. В. Быстровой,Н. Н. Светловской, А. Я. Савченко, А. А. Люблинской, которые посвящены вопросам развития самостоятельности обучающихся [2, с. 125].

Цель статьи: на основе теоретического анализа научных источников раскрыть основные подходы к пониманию самостоятельности, выделить ее основные черты.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе понятие «самостоятельность» рассматривается, как стержневое личностное качество. В. И. Андреев в своих трудах раскрывает значение самостоятельности как свойство личности, которое характеризуется между собой совокупностью средств, умений, знаний, навыков которые присущи человеку, а также его отношением к процессу деятельности, конечному результату, условиям реализации, а также к складывающимся связям с иными людьми.

Основными задачами процесса формирования самостоятельности В. А. Андреев включает не только усовершенствование умений, навыков и знаний, но и формирование соответствующих мотивов [1, с. 198].

С. Ю. Головиным была выдвинута теория, что самостоятельность может выступать, как «обобщенное свойство личности, которое проявляется в критичности, инициативности, адекватной самооценке и чувстве собственной ответственности за свое поведение и деятельность» связывается с активной работой чувств, мысли, воли обучающихся [7, с. 83]. В его трудах было описано, что в процессе обучения и осознания действительности происходит

них знаний с целью получения новых знаний. Мы использовали разработанную нами и подтвердившую эффективность методику обучения студентов постановке творческих задач на неявные межпредметные связи и потенциальное внедрение фундаментальных знаний в разработку прикладных технических устройств.

Основой методики выступает теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина) и концепция о структуре деятельности и взаимосвязях по типу уподобления между компонентами деятельности (И.П.Калошина) для управления творческой деятельностью с помощью методологических знаний [1]. Уподобление означает, что основные характеристики одних компонентов выступают структурными элементами других компонентов. Эти знания строятся по типу соответствия предмета – цели или образцу продукта деятельности, орудий – предмету и цели, операций – предмету, орудиям и цели, продукта – цели, предмету, орудиям, операциям.

Обучающий эксперимент проводился на основе установленного нами состава деятельности, приемов обучения студентов решению задач на потенциальное внедрение фундаментальных физических знаний в прикладные технические устройства, дидактических материалов (учебных карты и система особого типа учебных задач). Содержание приемов такой деятельности было определено нами эмпирически. Прикладная область выбиралась, исходя из профессиональной направленности обучаемых (гражданская авиация, техника службы горючего, электроника специального назначения). Приоритетность фундаментальных знаний определила предметный материал – физические явления.

Нами разработан дидактический инструментарий в виде учебных карт, а также система особого типа учебных задач. Учебные карты содержат приемы предметно-специфического анализа фундаментальных знаний и позволяют обучаемым самостоятельно рассмотреть неизвестное им новое фундаментальное знание, провести методологический анализ сочетаемости выбранных физических знаний и прикладных технических устройств, сделать вывод о потенциальном внедрении в техническое устройство. Обучаемые с помощью разработанного инструментария анализировали известные физические явления (например, гироскопический эффект), самостоятельно реконструировали принцип действия технических устройств на основе фундаментальных знаний (например, автопилот воздушного судна), использовали имеющиеся знания для разработки субъективно или объективно новых технических устройств заданного назначения [6, 7].

Наш опыт показывает, что учебный материал при изучении естественнонаучных дисциплин в вузе обязательно должен иметь политехническую направленность, включать профессиональную составляющую. Обучаемые выполняли комплекс заданий профессионального характера - на разработку или усовершенствование имеющихся технических устройств с использованием физических знаний: акселерометров (механических, пьезоэлектрических, индукционных, лазерных и т.д.), гироскопического люнета, успокоителя качки морского судна на основе сообщающихся сосудов, электромеханических датчиков различных процессов. Часть предложенных обучаемыми проектов технических устройств доведена до практической реализации и защищена патентами на полезную модель [8].

В ходе формирующего эксперимента обучаемым предъявлялись задания с

гироскопических моментов).

У испытуемых первой группы понимания физических основ наблюдаемых явлений нет. Обучаемые второй группы знают о существовании подобных эффектов, но затрудняются в понимании их физической природы и причин соответствующих манипуляций для их парирования в летной практике. Таким образом, установлено, что понимание основ практической деятельности через перенос теоретических знаний и формирование продуктивного мышления, являющееся основой профессиональной деятельности инженера, стихийно не формируется [3].

Обучаемые часто не могут указать физические явления, на которых основано действие применяемых ими в бытовой практике технических устройств. Как следствие, не могут предложить варианты усовершенствования этих устройств. В широкой практике подготовки инженерных кадров на младших курсах отсутствует ситуация, когда обучаемому предлагается не просто объяснить принцип действия известного технического устройства, а использовать имеющиеся знания для потенциально нового технического решения.

Актуальным вновь становится принцип политехнизма, но мы его понимаем в несколько ином аспекте, чем в традиционном подходе. Политехнизм заключается не в усвоении знаний о некоторых производственных процессах, о принципах действия конкретных технических устройств, получаемых обучаемыми в готовом виде. При таком подходе будущий инженер владеет информацией об ограниченном круге явлений, которые могли бы быть внедрены в прикладные технические решения.

Мы полагаем, что идея политехнизма заключается в том, что обучаемые должны иметь инструментарий для расширения полученных знаний самостоятельно, для анализа вновь открытых фактов и явлений в практической деятельности, могли бы рассматривать фундаментальные знания, в частности, физические в привязке к будущей профессиональной деятельности, были готовы к выявлению возможностей и вариантов применения фундаментальных знаний естественных наук в технике и технологиях [4, 5].

Уникальной предметной областью знаний для освоения будущими инженерами приемов продуктивного мышления выступает физика. Занятия в физических лабораториях можно использовать для подготовки обучаемых к профессиональной деятельности через изменение традиционной методики проведения лабораторных работ.

В ходе эксперимента была изменена структура учебно-методических пособий для выполнения лабораторных работ. Теоретическое введение в тексте руководства к выполнению лабораторной работы присутствует в таком объеме, чтобы обучаемый понял сущность физических явлений и их количественных закономерностей и мог сформулировать экспериментальную задачу. Набор экспериментальных заданий и подробная инструкция для их выполнения отсутствуют. Приборы и принадлежности для выполнения лабораторной работы студент должен выбрать сам. Допуск к выполнению практической части учебного эксперимента осуществляется после согласования плана эксперимента с преподавателем и контролируется техническим персоналом лаборатории.

Выполнению лабораторных работ физического практикума в новом варианте предшествовало обучение студентов приемам развития имеющихся у

двухсторонний процесс развития эмоционально - волевых и мыслительных процессов, благодаря которым происходит становление самостоятельных суждений и осознанных действий учащегося, все эти факторы приводят к укреплению и развитию способности самостоятельно мотивировать свои действия, успешно решать учебные задачи, не останавливаясь на достигнутом.

Т. И. Шамов рассматривал самостоятельность, как свойство личности, которое проявляется в желании собственными силами овладеть знаниями и способами деятельности [8, с. 94].

М. И. Махмутов в своих трудах рассматривал способности ученика, как его умения хорошо учиться и самостоятельно без помощи взрослых [2, с. 125].

Н. А. Половникова утверждает, что самостоятельность позволяет учащемуся своими силами учиться и расширяет интеллектуальные способности учащегося [7, с. 83].

Обобщая выше сказанное, можно сказать, что самостоятельность позволяет учащемуся своими силами учиться и расширяет интеллектуальные способности учащегося [8, с.94].

Ценностно-значимая деятельность учащегося с взрослым становиться основой личностного развития учащегося, развития его самостоятельности данное мнение было выдвинуто психологами М. И. Лисиной и В. К. Котырло, так же они утверждают тот факт, что существенная роль в развитии детей отводится опыту общения младшего школьника с взрослым, который выступает в роли носителя оценок, суждений, требований самостоятельного поведения [10, с. 11]. С. Л. Рубенштейн, Боричевская В. И., Р. Р. Кондратьев выделяли самостоятельность, как компонент способности личности устанавливать собственное поведение, как способность к индивидуализации своей позиции, способность к независимому осуществлению структурных блоков деятельности также считала и Г. И. Щукина [3, с. 38].

К. К. Платонов утверждал, что благодаря развитию самостоятельности у человека появляется способность планировать и реализовывать свои планы, проводить систематизацию полученных умений и знаний, активно осуществлять и регулировать собственную деятельность без помощи постороннего внешнего руководства [7, с. 84]. П. Н. Виноградовым, М. И. Шиловой, Л. А. Ростовецкой, И. Ф. Харламовым в их трудах самостоятельность рассматривается, как обобщенный компонент взаимоотношений личности к выполнению своих основных обязанностей [10, с. 13]. Самостоятельность рассматривается как процесс деятельности, приводящий к конечному результату, что приводит к независимости, автономности собственной социальной практики и взаимоотношений с иными людьми.

Таким образом, самостоятельность можно рассматривать, как интегрированные свойства личности выражаются в объединении всех других личностных проявлений общей направленности на внутреннюю мобилизацию всех сил, средств, ресурсов для осуществления определенных действий не используя постороннюю помощь.

Самостоятельность также можно назвать личностным качеством, показателем индивидуальности. Самостоятельность регулирует, интегрирует, саморазвивает и в конечном результате проявляется в независимости, автономности личности в роли субъекта деятельности и общения, то есть в постановке и реализации цели, ее оценке, коррекции, а также в отношении к

окружающей действительности.

Нельзя не согласиться с тем фактом, что самостоятельность - постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого заложены в раннем возрасте. Ш. А. Амонашвили утверждает, что самостоятельность - ценное личностное качество, и его необходимо развивать, воспитывать, нацеливать на дружбу, закалять в огне нравственности, на взаимопомощь [2, с. 127].

И. С. Кон вводит в понятие «самостоятельность» несколько взаимосвязанных качеств [6, с. 237]:

- независимость в роли способности самому, без подсказки снаружи, принимать и реализовывать решения;

- убеждение в реальной социальной возможности и моральной правильности подобного поведения.

И. В. Гребенников, А. И. Зимняя, Л. В. Ковинько определяют самостоятельность - главное качество личности, которое выражается в умении поставить определенную цель; настойчиво добиваться ее выполнения своими силами, ответственно относиться к собственной деятельности [4, с. 76].

Э. Ильенков, Е. И. Игнатьев называет самостоятельность наиболее существенным признаком человека, как субъекта деятельности, ученый в своих трудах утверждает, что человек умеет самостоятельно обусловливать путь собственной жизни, место и дело, прежде всего интересное для личности, второстепенно интересное для окружающих [5, с. 44].

Таким образом, можно отметить следующее:

- самостоятельность как психическое качество – определенная (потенциальная) способность личности в саморегуляции разных видов деятельности, новых личностных новообразований, которая имеет такую иерархию: самоутверждение, самоорганизация, саморегуляция, самоориентация, самореализация, самовыражение, самосовершенствование. Выделение функциональных возможностей личности и регуляция деятельности определены развитием личности и ее самостоятельности [9, с. 88].

- самостоятельность выступает как личностно-поведенческий аспект (личностные качества рассматривают как единство устойчивого мотива и формы поведения).

Все изложенное выше, является взаимосвязанным, так как исходит из перспективного развития личностных качеств человека и переносит личностное состояние в новейшее положение, а это дает возможность более гармоничному развитию личности в независимости от временных факторов.

Опорой самостоятельности является «свойства» и «качества», как общеметодологическое для всех наук.

Представим отличительные особенности данных категорий. «Качество» рассматривается, как категория отражающая диалектику развития явлений, так как выступает в единстве с количеством и мерой. В других источникам мы находим пояснения категории «качество» - это неизменность или прочность в непостоянстве, представляет собой отдельные стороны и является разновидностью свойства [7, с. 83].

«Свойство» является родовым по отношению к «качеству» , так как в его трактовке это существенное свойство других предметов, явлений, объектов внешнего мира, а с изменением этих связей изменяется само свойство.

С позиций философской диалектики «качество» является определенностью личности, «свойство» - опосредованное качество. При

2. Разработать методику проведения лабораторного физического практикума через проектирование учебного эксперимента на основе методологических знаний о структуре деятельности и взаимосвязях по типу уподобления между компонентами деятельности.

3. Апробировать методику организации лабораторного физического эксперимента через проектирование лабораторного эксперимента обучаемыми.

Изложение основного содержания статьи. Принципы деятельностного подхода к обучению, основателями которого являются Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, А.Р.Лурия, разработаны советской психологической школой и давно применяются в учебной практике. Передаче обучаемым опыта творческой деятельности посвящены исследования А.В.Брушлинского, Л.Я.Зориной, И.П.Калошиной, И.Я.Лернера, А.М.Матюшкина, П.И.Пидкасистого, З.А.Решетовой М.Н.Скаткина, и т.д. Таким образом, предметно-специфический подход к содержанию обучения становится невозможен в условиях ограниченного срока обучения в вузе при сложившейся тенденции к быстрому устареванию знаний.

Передача обучаемым опыта творческой деятельности может быть реализована при формировании у обучаемых не предметных знаний, имеющих для каждой отрасли инженерной деятельности узконаправленный характер, а знаний более высокого уровня обобщенности по сравнению с межпредметными - инвариантных методологических.

В ходе констатирующего эксперимента решались две задачи. Во-первых, необходимо было выявить уровень готовности обучаемых к самостоятельному поиску решений технической задачи, в частности, субъективное воссоздание (реконструкцию) различных прикладных устройств (испытуемые - студенты различных курсов технических вузов). Результаты позволили сделать вывод, что решение осуществляется методом проб и ошибок; анализ действий отсутствует; обычно предлагается одно решение. Отличия у разных испытуемых отмечены в количестве подходов к решению, скорости выполнения мыслительных операций и степени сложности предлагаемых действий. Третий тип ориентировки, который соответствует продуктивной творческой деятельности, не выявлен ни у одного испытуемого. В инженерных вузах при изучении общетеоретических дисциплин нет практики постановки перед обучаемыми задач на использование и развитие ранее усвоенных знаний для получения потенциально новых технических решений [2].

Во-вторых, мы провели тестирование нескольких групп обучаемых (будущих пилотов и авиационных диспетчеров), предъявив им задания практического характера, которые возникают в реальной летной практике, сложные для понимания их физической природы. В эксперименте участвовали три группы испытуемых с разным уровнем теоретической и практической подготовки: курсанты младших курсов, не имеющие теоретической подготовки для анализа предложенных явлений и практического опыта пилотирования воздушных судов; курсанты, прошедшие теоретическую подготовку и первоначальные навыки пилотирования; действующие пилоты- практики.

Предварительно тестируемые получали инструкцию по назначению и принципу действия управляющих систем воздушного судна. Результаты эксперимента показали, что у профессионалов-практиков, имеющих опыт летной деятельности, сформированы автоматизированные действия как реакция на возникающие физические эффекты (в частности, возникновение

Следует отметить, что проектно-ориентированный подход стандартов CDIO (Conceive–Design–Implement – Operate), целью которых является приведение содержания и результативности инженерных образовательных программ в соответствие с уровнем развития современных технологий через осуществление четырех этапов ("планировать - проектировать - производить - применять"), не являются программой развития современного инженерного образования, как это утверждается авторами стандартов.

Эффективным видом учебной деятельности для формирования у будущих инженеров творческого мышления и исследовательских умений выступает лабораторный практикум. Традиционно основными целями лабораторных занятий выступало раскрытие связи теории и практики в процессе экспериментальных исследований в специально оборудованных учебных лабораториях; формирование практических навыков работы с экспериментальным оборудованием в адаптированных условиях; практическое освоение методов измерений. Повсеместное «увлечение» компьютерным моделированием физических процессов приводит к вытеснению демонстрационного физического эксперимента и лабораторных натурных опытов из образовательной практики.

Анализ лабораторных практикумов по физике, химии, биологии, экологии в инженерных вузах показывает, что сохраняется предметно-специфический подход к содержанию обучения. Следует отметить, что в настоящее время определились новые акценты в обучении студентов и организации лабораторных занятий: системно - деятельностный подход, двухуровневый дифференцированный подход, проблемно-ориентированный подход, нацеленность на развитие исследовательских умений в условиях сближения учебного и научного эксперимента (Ф.Ф. Игошин., С.М. Козел, Л.Л. Гольдин, К.П. Кортнев и Н.Н. Шушарина, Г.П. Стефанова, В.В. Светозаров и Ю.В. Светозаров, Л.Б. Гаспарова, Ю.В. Леонов и Л.Т. Прищепа, Н.Б. Догадин, Ю.В. Беховых и Л.А. Беховых, А.А. Левин, Е.Н. Бегинин, Б.С. Дмитриев, А.А. Князев, Н.Б. Ковылов, Ю.И. Левин, Ю.П. Шараевский, Цвенгер И. Г. и Цвенгер Ю. В. и др.). Обучение нужно рассматривать как "расширение возможностей развития личности" (А. Г. Асмолов).

Однако, имеющееся дидактическое обеспечение в виде методических руководств для преподавателей и студентов не соответствует целям формирования продуктивного мышления будущего инженера. Требуется изменение содержания и структуры образовательного процесса, который будет создавать условия для формирования личностных профессиональных компетенций личности, готовить к гибкому реагированию на изменения в будущей профессиональной деятельности и даже к смене деятельности в соответствии с законом перемены труда [1].

Таким образом, актуальным является перенос акцента на методологическую направленность обучения, проективное формирование продуктивного мышления.

Цель данного исследования состояла в установлении содержания приемов по подготовке обучаемых к проективному методу проведения лабораторных работ по курсу общей физики в инженерном вузе.

Задачи:

1. Выявить достоинства и недостатки традиционного подхода к организации лабораторного физического практикума.

изменении качества возможно изменение самой личности, как изменение характера согласованности внутреннего с внешним проявлением соответствующего его состояния. Свойство раскрывает личность с определенной стороны, в зависимости от характера ее отношения с миром.

Принимая во внимание все вышеизложенное, суть самостоятельности как свойства личности представляется возможным раскрывать через анализ функционально динамической системы определенных качеств личности, выделив в качестве «единицы» свойства «качество личности».

Это объясняется тем, что категория «качество» объективно позволяет охарактеризовать, описать самостоятельность как свойство личности, поскольку:

- свойство определяется и характеризуется через содержание, направление активности целостной личности.

- свойство есть выражение меры ответственности, меры соответствия типа отношений, состояний личности и характера, качества ее деятельности.

- свойство - выражение единства общего, единичного и особенного в процессе жизнедеятельности.

- свойство - результат определенной интеграции, качество фиксирует направление данного процесса, характер связей между элементами и степень их устойчивости.

- свойство - особый «тип связи» личности с внутренним и внешним миром человека, определяемой иерархией и сменой доминирующего качества личности в его развитии, то есть оно системное образование.

- свойство - это процесс становления, путь личности в определенном направлении, сущность которого в синтезировании разных процессов с последующим закреплением и обобщением образовавшейся системы [7, с. 215].

Все вышеназванное отражается в определении самостоятельности. Подводя итог методологическому обоснованию поисков ориентиров в определении сути самостоятельности как свойства личности, исходим из понимания свойства личности как системного интегрального образования, которое формируется в процессе жизнедеятельности человека. Личностное свойство определяется характером общественных отношений, как личностно значимых отношений с миром, индивидуализируясь в «социальной ситуации формирования» (Л. С. Выготский) и обуславливает общественно значимое поведение или деятельность[11, с. 94].

Выводы. Следовательно, можно сделать вывод, что самостоятельность – является одним из наиболее важных качеств личности, помогающему человеку ставить перед собой цели, добиваться их достижения.

Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к собственному поведению, способность действовать инициативно и сознательно в знакомой обстановке, в новейших условиях, в том числе и тех, которые требуют нестандартных решений [1, с. 198].

Изучив труды психологов и педагогов, можно сделать вывод, что существует немалое количество подходов к определению понятия «самостоятельность».

Анализ научно - педагогических источников позволил выделить основные группы подходов, которыми занимаются педагоги, изучающие мотивацию в целом и мотивацию самостоятельной работы, в частности, следующие:

Первую группу подходов составляют исследования, представленные в

разработке понятийного аппарата, который относится к мотивам и мотивации, определение структурных компонентов мотивации самостоятельной работы (В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов, Ш. А. Амонашвили, Б. И. Додонов, А. Н. Леонтьев, Е. П. Ильин, Д. Н. Узнадзе).

Вторая группа подходов представлена изучением психологических механизмов мотивации самостоятельной работы (И. Р. Алтунина, И. С. Кон, В. К. Вилюнас).

Третья группа подходов исследует место эмоций, чувств, потребностей в мотивации самостоятельной работы личности (В. С. Магун, М. И. Махмутов, И. А. Джидарьян).

Четвёртую группу подходов составили исследования, которые были посвящёны развитию и формированию мотивации самостоятельной работы (А. Н. Леонтьев, И. В. Имедадзе, С. Л. Рубинштейн, Т. И. Шамов, В. И. Ковалев).

Пятая группа подходов исследует суть самостоятельной работы (Есипов Б. П., Подластый И. П., Ильенков Э., Игнатьев Е. И., Зимняя И. А., Унт И. Э., Вяткин Л. Г., Пидкасистый П. И.).

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. / В. И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2008. - с. 198, С. 198 – 206.

2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. / Ш. А. Амонашвили. - М.: Педагогика, 1984. — 296с., С. 125 – 127.

3. Боричевская В. И. Развитие самостоятельности мышления у учащихся / В. И. Боричевская. // Начальная школа. - 1992. - №1. - С. 38 - 46.

4. Зимняя А. И. Педагогическая психология. / А. И. Зимняя. - М.: Логос, 2005. - с. 76 - 77.

5. Игнатьев Е. И. Психология: пособие для пед. училищ. / Е. И. Игнатьев - М.: Просвещение, 1995. - С.44 – 47

6. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. / И. С. Кон - М.: Политиздат, 1984. - 336 с., С. 237 – 239.

7. Развитие самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения. - Череповец: изд-во ЧГПИ им. А. В. Луначарского, 1995. - С. 83 – 84, 215.

8. Шамова Т. И. Формирование самостоятельной деятельности школьников. / Т. И. Шамова. - М.: 1975. - С. 94

9. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. / Г. А. Цукерман. - Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. - 276 с., С. 88 – 89.

10. Харламов И. Ф. Педагогика. / И. Ф. Харламов. - М.: Просвещение, 2002. - 112 с. – С. 11 – 13.

11. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. - В кн. Избранные психологические труды. / Д. Б. Эльконин. - М.: 1989, 126 с., С. 88 - 94.

Литература:

1. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: – Центр традиционного и современного образования «Теревинф». – 2007.

2. Шипицына Л. М., Первова И. Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом. Хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – М.: СПб, 2007.

3. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. — М., 2003. — С. 154-165.

4. Москаленко А.А. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм. // Дефектология. – 2008, – № 2. с. 89-92.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор РАЕ Самохина Светлана Сергеевна
Ульяновский институт гражданской авиации (г. Ульяновск)

ОРГАНИАЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена организации лабораторного физического практикума через проектирование эксперимента обучаемыми. Методика основана на концепции о структуре деятельности и взаимосвязях по типу уподобления между компонентами деятельности для управления творческой деятельностью с помощью методологических знаний.

Ключевые слова: инженерное образование, продуктивное мышление, инвариантные знания, методологические знания, взаимосвязи по типу уподобления, проектный поход.

Annotation. The article is devoted to the organization of laboratory works on physics through experiment planning by students. The method is based on the concept of the structure of activities and relationships according to the type of equivalence between components of the activity. In is used to control creative activities on the basis with the methodological knowledge.

Keywords: engineering education, creative thinking, invariant knowledge, methodological knowledge, the relationship of equivalence, method of projects.

Введение. Парадигма инженерного образования требует изменений, так как налицо противоречия между способом предъявления учебной информации и когнитивным стилем обучаемых, коллективными формами обучения и необходимостью создания индивидуальных условий для профессионально-личностного развития будущего.

Нынешняя система организации учебного процесса, направленная на приоритет научных знаний, дающий фундаментальность подготовки будущего специалиста, исчерпала себя в том плане, что количество информации с каждым годом возрастает, а сроки обучения специалиста в высшей школе ограничены и не могут обеспечить информационный багаж на весь период профессиональной деятельности. Процесс обучения должен быть направлен на самостоятельное «производство» обучаемыми знаний.

писать и читать можно и на надомном обучении. А общаться со сверстниками, адаптироваться к социуму и приобрести навыки общения, взаимодействия, дружеских отношений не представляется возможным на надомном обучении. Но для того, чтобы интеграция и обучение в среде сверстников были успешными, особым детям требуется специализированная помощь.

Организация работы с аутичными детьми требует акцента на некоторых значимых факторах, во многом определяющих эффективность сопровождения, среди которых можно выделить несколько основных [2].

1. Необходимость дополнительных усилий по адаптации ребенка в непривычных условиях.
2. Устранение, с учетом возможностей ребенка, всех форм изоляции и гибкая система интеграции в воспитательной и учебной работе.
3. Помощь, реализуемая в жизни ребенка через все виды его деятельности.
4. Четкое взаимодействие всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врачей и психологов.
5. Адекватное (соответствующее индивидуальным возможностям ребенка) сочетание образовательной, коррекционной и лечебной деятельности.
6. Разработка разноуровневых учебных программ с обеспечением возможности гибкого перевода с одного варианта обучения на другой в зависимости от данных динамической диагностики.
7. Включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса.
8. Поддержание благоприятного психологического климата в учреждении.

Остановимся на особенностях педагогического подхода к аутичному ребенку. Попробуем определить, как лучше организовать его жизнь в школе; определить задачи, методы, содержание обучения; наладить специальную работу по социализации, усложнению и активизации его контактов с миром, организации взаимодействия с другими детьми.

Во-первых, это касается помощи в освоении пространства школы. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. В некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем.

Во-вторых, такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Выводы. Таким образом, планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической превозбудимости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма работы, а затем вернуться к общим занятиям.

Педагогика

УДК: 371.381:004

магистрант Мазанова Рейан Исматовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В рамках данной статьи рассмотрены особенности реализации педагогических условий, способствующих эффективному применению мультимедийных средств обучения на уроках технологии в 7 классе. Проанализированы точки зрения современных ученых-дидактов относительно методических возможностей педагогических презентаций в ходе проведения уроков по дисциплине «Технология».

Ключевые слова: мультимедиа технология, педагогическая презентация, технологическое образование, дисциплина «Технология».

Annotation. In this article the features of realization of pedagogical conditions conducive to the effective use of multimedia learning tools in the classroom technology in the 7th grade. Analyzed the point of view of modern scientists regarding as for methodological possibilities of pedagogical presentations during the lessons on discipline «Technology.

Keywords: multimedia technology, presentation of pedagogical and technological education, discipline «Technology».

Введение. Анализ современных образовательных тенденций в области школьного обучения и воспитания позволяют констатировать актуальность изучения вопроса разработки и методики использования мультимедийных технологий. Информатизация общества, развитие информационных ресурсов способствуют переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Это, в свою очередь, подтверждает важность тотального использования интерактивности и мультимедиа технологий, что наиболее благоприятно как для развития универсальных учебных действий учащихся среднего звена школьной системы обучения, так и для формирования конкурентоспособной, мобильной и востребованной личности будущего выпускника. Социальный заказ общества, которое характеризуется переходом к высоким технологиям, оказывает существенное влияние на организационно-педагогические условия, средства, характер и вид трудовой и учебной деятельности индивида. По мнению А.Азизова, преобразования в системе российского образования происходят в таких направлениях, как вхождение в мировое образовательное пространство; поиск новых средств и методов формирования творческой личности; дальнейшая интеграция образовательных институтов [1, с. 185].

Анализ научно-методических источников показал, что проблемой создания информационно-коммуникационной образовательной среды занимались И.А. Липский, Т.А. Матвеева, Д.Б. Нечкин, Л.Е. Петухова, А.В. Спиваковский, М.С. Чванова и другие; методические возможности

мультимедийных технологий описаны в работах В.И. Дмитриева, Д.В. Санникова, Ю.И. Самсонова, Е.О. Меркушева, А.И. Платоненка, Е.Ю. Шварцкопфа и др. Психолого-педагогические аспекты применения компьютерно-ориентированных систем обучения были рассмотрены Н.Г. Гончаровой, О.А. Козыревой, Л.Т. Латышевой, А.А. Шустерманом, Г.В. Ярошенко и пр.

Вопросы модернизации технологического образования, методологии использования мультимедийных средств обучения в школе и вузе освещены А. Азизовым, Е.В. Гурьяновым, А.В. Кайсиновой, В.В. Николаевым, С.Н. Приймой и другие. Однако требует более детального рассмотрения методический аспект, а также выявление и реализация эффективных педагогических условий применения мультимедиа на занятиях по дисциплине «Технология».

Изложение основного материала статьи. Общепринятым считается понимание мультимедиа как представления объектов или процессов не традиционными (словесными, наглядными) способами, а с помощью аудио- и видеоматериала. Исходя из проанализированных источников, мультимедиа технологии являются альтернативным способом организации учебно-воспитательного процесса, а методика их применения предполагает: модернизацию системы управления обучением на различных этапах занятия; улучшение качества учебно-воспитательного процесса, и, таким образом; демонстрация возможностей компьютера как средства получения новых знаний; повышение информационной культуры учащихся; формирование компьютерной грамотности обучаемых.

Д.Б. Нечкин, аргументируя применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе подчеркивает, что интерактивность является очень важной составляющей мультимедиа. Исследователь опирается на психологические особенности восприятия: человек запоминает только 20 % того, что видит, и 30 % того, что слышит; при зрительном восприятии запоминается 50 %, при слуховом восприятии – 80 % информации [7].

Современная трактовка понятия «мультимедиа» может быть рассматриваема в трех аспектах:

возможность самовыражения для ребенка с РДА**.** Песок, вода и небольшое количество маленьких фигурок животных и людей или других предметов способны помочь малышу раскрыться посредством выражения своих чувств и эмоций, трудно передаваемых через слова. Песочная терапия позволяет ребенку с аутизмом справиться с комплексами и ощутить себя свободным и защищенным человеком.

При коррекции аутизма применяют также *анималотерапию* (от латинского «animal» — животное) — вид терапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи, ее виды: дельфинотерапию, иппотерапию (общение с лошадьми), канистотерапию (терапия с использованием собак) [2].

Метод совместного рисования - это особый игровой метод, в ходе которого взрослый вместе с ребенком рисует различные предметы, ситуации из жизни ребенка и его семьи, разнообразные сюжеты из мира людей и природы. Такое рисование обязательно сопровождается эмоциональным комментарием [2].

Можно говорить о том, что в данном случае имеет место особый метод обучения, а не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка.

Использование совместного рисования на занятиях возможно после того, как налажен эмоциональный контакт между аутичным ребенком и взрослым.

Метод совместного рисования предоставляет новые интересные возможности: [1]

1**.** Возникает ситуация, побуждающая ребенка к активным действиям.

2. Ситуация совместного рисования дает новые возможности для знакомства аутичного ребенка с окружающим миром.

3. Использование метода совместного рисования дает возможность развивать средства коммуникации.

4. Совместное рисование также дает возможности проведения с ребенком терапевтической работы. Для этого рисуются сюжеты из жизни ребенка, в которых он испытывает разного рода затруднения – бытовые моменты, то, чего ребенок боится и т. д. При этом сюжеты проговариваются, и обязательно находится выход из создавшейся трудной ситуации, предлагается благополучный вариант развития событий.

Педагоги и родители должны учитывать специфические особенности ребенка, его непосредственные нужды, его затруднения в тех или иных сферах развития, а также обладать методиками обучения, которые позволят ребенку пробрести новые навыки и эффективно обучаться в естественной среде.

Особенности психического развития ребенка с аутизмом определяют необходимость создания специальных форм организации его школьного обучения. Безусловно, для таких детей необходимо создать особый подход к обучению, со своей программой психолого-педагогической коррекционной работы, соответствующей их особым нуждам, где сама организация среды, взаимодействия педагога и ребенка позволят максимально использовать, развить его способности к обучению и социальной адаптации [2].

Для самого ребенка такая интеграция должна стать процессом, способствующим его развитию, включая повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Именно сфера социализации должна стать основной целью для развития. Успешное обучение ребенка по школьной программе и хорошая успеваемость не являются основной целью интеграции. Учиться считать,

совместной деятельности к его особенностям. В зависимости от уровня развития нервной системы, знаний и умений аутичного ребенка, характера его пристрастий и интересов для него создается индивидуальная программа.

Специальные методы обучения и воспитания позволяют преодолеть или ослабить порог эмоционального отчуждения ребенка и строить совместную деятельность в русле трех основных направлений [3]:

1. установление эмоционального контакта и выработка продуктивных форм взаимодействия;
2. построение на их основе программы социально-бытовой адаптации, а также систематическая работа с родителями, обучение их эффективному лечебно-педагогическому поведению в домашних условиях;
3. подготовка к школе, включающая освоение им новой социальной роли ученика, элементарных навыков письма, счета, чтения, работу по развитию внимания, памяти, воображения, общей и тонкой моторики, выявление и развитие творческих способностей детей, развитие речи и коммуникативных навыков.

Комплексная коррекционно-развивающая программа и психологическое сопровождение личности выступает как продуктивное условие развития личности аутичного ребенка, если осуществляется [4]:

1. работа с культурными посредниками, т.е. педагогами, психологами и родителями, с целью понимания и принятия ими особенностей ребенка;
2. создание блоков упражнений, развивающих произвольные стороны психических функций, а также рефлексивные способности, самоконтроль и самосознание;
3. создание символических опор для осуществления детьми самоконтроля и освоения ими социально-бытовых навыков.

Таким образом, родители, медики, педагоги, психологи, работающие с аутичными детьми, играют роль своеобразного моста между ребенком и окружающим его миром. И то, каким будет этот мост: узким или широким, прочным или шатким, - во многом зависит от нас взрослых. От того насколько мы сможем понять, а главное принять особенности личности аутичного ребенка, от того сможем ли мы объединить наши усилия, скоординировать действия различных специалистов для создания единой программы медико-психолого-педагогической поддержки зависит благополучие многих детей.

Занятия в сенсорной комнате – это одна из методик по коррекции поведения ребенка аутиста посредством оживления чувств и побуждения личности малыша к развитию. Окружающая среда в этом помещении направлена на стимулирование органов осязания, обоняния, зрения, слуха и вестибулярного аппарата. Подобная комната активизирует сенсорные функции детей и оказывается положительное влияние на их психическое развитие. Эта коррекция аутизма позволяет предотвратить сенсорное голодание ребенка, побуждает развитие предметной деятельности, прививает навыки зрительного восприятия и сосредоточенного внимания, а также способствуют развитию речи. Занятия в сенсорной комнате позволяют:

- снять тревожные невротические переживания;
- создать эмоционально спокойное настроение;
- избавиться от страхов;
- вызвать приятные эстетические переживания.

Еще один метод коррекции аутизма - *песочная терапия*. В ее основе лежит

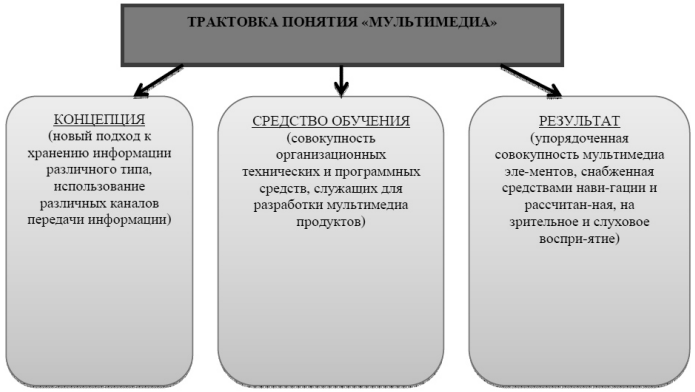


Рис. 1. Современные трактовки понятия «мультимедиа»

При использовании мультимедиа технологии процесс восприятия учебной информации идет сразу посредством нескольких органов чувств: «обучающая эффективность этой формы достигается за счет синхронизации информационных потоков – статичной и движущейся графики, звука, текстов. Мультимедиа разрабатываются для стимуляции наибольшего количества ощущений у обучаемого. Эффективности обучения способствует и мотивация, а также усиленная различными способами коммуникация. Мультимедиа позволяют формировать навыки, которые с помощью традиционных учебных средств формировать невозможно [9, с. 236].

На уроках технологии в среднем звене обучения мультимедийные средства обучения выступают наиболее эффективным способом достижения педагогических целей и в методическом аспекте реализуют задачи: а) образовательные (способствуют восприятию учащимися учебного материала, осмыслению связей и отношений в объектах исследования); б) развивающие (количественные и качественные изменения в уровне познавательного интереса, конструкторского мышления, умения обобщать, сравнивать, анализировать, планировать алгоритм выполнения технологического задания); в) воспитательные (воспитание навыка самоорганизации, учебного сотрудничества, взаимоуважения, толерантности, самостоятельности, трудолюбия).

Из проанализированных работ следует, что к педагогическим условиям, способствующим внедрению мультимедиа технологий в образовательный процесс высшей школы, можно отнести следующие:

- создание особой образовательной среды, направленной на повышение эффективности обучения с помощью мультимедиа технологий;
- предоставление учебной информации в сочетании с интерактивностью, обеспечивающее повышение качества обучения;
- использование мультимедиа технологий, способствующее повышению инициативы и самостоятельности обучаемых в освоении инноваций;
- обеспечение взаимодействия преподавателя и студентов посредством

интерактивного диалога с компьютером, расширяющее границы познания нового, неизвестного [10, с. 57].

В аспекте изучения особенностей создания информационно-коммуникационной педагогической среды обучения были выделены конкретные педагогические условия. Согласно гипотезе нашего исследования, эффективность использования мультимедийных технологий в 7-м классе в преподавании дисциплины «Технология» зависит от:

1) сформированности у преподавателя информатической компетентности;

2) соблюдения требований к созданию и использованию мультимедийных средств обучения;

3) разработки и внедрения мультимедийного комплекса согласно тематическому принципу обучения и познавательным особенностям учащихся.

В аспекте реализации первого педагогического условия необходимо рассмотреть информатическую компетентность учителя дисциплины «Технология». По определению С. Приймы, под информатической компетентностью учителя следует понимать умение находить решения профессиональных проблем и типичных профессиональных задач с использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий, которые возникают в практической педагогической деятельности» [8]. Частично это условие реализуется в ходе подготовки будущего учителя, поскольку этот процесс должен быть, направлен на формирование умения студента специальности «Технологическое образование» применять новые информационные технологи обучения и программное обеспечение в профессиональной деятельности.

В настоящее время существует множество разновидностей мультимедийных средств: интерактивные тренажеры, разрабатываются ситуационно-ролевые учебные игры; создаются электронные учебники, видеоэнциклопедии и пр. При этом отмечается тенденция снижения функциональной роли преподавателя, поскольку обучаемым самим предоставляется возможность восприятия, поиска, обработки, воспроизведения учебной информации.

Специфика использования мультимедиа технологий в образовании определяется темой и особенностью предмета. На уроках технологии необходимо учитывать, что эти занятия имеют практическую направленность, способствуют включению учащихся в творческую трудовую деятельность, обучают навыкам изготовления изделий, используя различные материалы, техники и пр. Кроме того, использование мультимедийных средств обучения преследует еще одну немаловажную цель – развитие трудовых навыков учащихся, формирование у них универсальных учебных действий, регламентированных в ФГОС ООО.

Использование мультимедийных средств обучения на уроках технологии в 7 классе, по мнению А.Азизова, положительно влияет на сенсорное развитие учащихся (зрения, слуха, осязания, обоняния и др.) [1, с. 186].

К эффективным средствам мультимедиа относятся слайды и презентации.

Обучающие слайды на уроках технологии в 7 классе, содержащие схемы, таблицы, рисунки, демонстрирующие алгоритм выполнения технологического задания влияют на формирование трудовых умений и качеств, таких как развитие глазомера, тренировка умений определять размер предмета с последующим измерением его линейкой. Выполняя отдельные операции по

и по возможности более полно адаптироваться во взрослой жизни.

Для адаптации ребенка очень необходимы методики игротерапии, аудио-вокальные тренировки и регулярные занятия специализированной лечебной физкультурой, которая направлена на овладение малышом своего тела.

Наши исследования посвящены детям, страдающим ранним детским аутизмом (РДА). Аутизм - это глубокое первазивное (т.е. охватывающее все стороны психики) нарушение психического развития, имеющее генетический или экзогенный характер и препятствующее нормальному формированию личности ребенка. Нарушение затрагивает все стороны психики и вызывает асинхронное развитие психических функций [2].

Мозг аутиста иначе, чем у здорового человека, обрабатывает поступающую в него информацию. Из-за изначально пониженного психического тонуса, визуальной, слуховой, тактильной гиперчувствительности и т.д. у ребенка возникают трудности в переработке сенсорной информации. Способности аутичных детей к пониманию и интерпретации окружающих событий ограничены. Трудности в понимании социального поведения других людей и как следствие в общении с ними, возникающие с раннего детства искажают ход психического развития ребенка, препятствуют его социальной адаптации. Как следствие у ребенка появляются аутистические установки, или погружение в мир личных переживаний, потеря контакта с окружающей средой. Таким образом, аутизм и расстройства аутистического спектра являются механизмом ухода от пугающей реальности, от трудностей взаимодействия с ней.

Исследования ученых показывают, что частота встречаемости аутизма составляет от 5 до 20 случаев на 10 тысяч детей, т.е. по распространенности РДА занимает четвертое место среди различных видов хронических нервно-психических патологий. Однако актуальность проблемы раннего детского аутизма обусловлена не только высокой частотой данной патологии развития, но и большим процентом инвалидов детства. Без своевременной диагностики и адекватной коррекционной работы значительная часть аутичных детей становится не обучаемой и не приспособленной к жизни в обществе.

Дети, страдающие аутизмом, нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке. Как показывает отечественный и зарубежный опыт при проведении ранней диагностической работы и своевременном начале коррекции возможно достижение положительных результатов. Большинство детей удается подготовить к обучению и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

Детский аутизм в значительной мере отличается от других психопатологий детского возраста, и поэтому нуждается в разработке специальных коррекционных программ. В данном контексте очевидна необходимость поиска путей осуществления психолого-педагогической поддержки, связанной с выявлением особых личностных и образовательных потребностей аутичных детей и с поиском путей коррекции их развития.

Работа специалистов опирается на знание физических, психических, личностных, поведенческих особенностей, а также строится с учетом специфики становления психических процессов у аутичных детей.

Совместные коррекционные усилия родителей, медиков, педагогов и психологов основываются на принципах безусловно положительного отношения к ребенку, а также адаптации окружения, пространства и видов

При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а должны рассматриваться в контексте одной из основных задач образования – обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития и адаптации.

В последнее время наблюдается тенденция процесса инклюзии – включение детей с ограниченными возможностями психофизического здоровья в образовательные учреждения вместе их обычными сверстниками, что является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование. Опираясь на конвенцию ООН о правах инвалидов, на Постановление Правительства РФ от 4октября 2000 г. № 751 г. Москвы «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». Указ Президента РФ от 1 июня 2012г. №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Постановление Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011г. №175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» и другие нормативно-правовые документы, такое образование становится реальным.

На сегодняшний день известны случаи социальной и психолого-педагогической реабилитации отдельных аутичных детей, когда в результате огромных усилий психологов и дефектологов они становились полноценными людьми, обучались в обычных школах и даже могли получить высшее образование. Это говорит о том, что работа с такими детьми – дело небезнадежное, но требующее специальных знаний и больших душевных, физических затрат.

Цель статьи раскрыть педагогические методы и формы коррекционной работы с аутичными детьми.

Изложение основного материала статьи. Вопросами инклюзивного образования занимались И. В. Задорин, Е. Ю. Колесникова, И.И. Лошакова, В. И. Михалюк, Е. М. Новикова, А.С. Федоров, Е.Р. Ярская-Смирнова, D.L. Ferguson, G. Meyer, L. Jeanchild, L. Juniper, Интенсивная разработка фундаментальных основ современной коррекционной педагогики и результативность психолого- исследований, предпринятых в последние годы по проблеме ранней коррекции: Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Малофеев, Г.А. Мишина, О.С. Никольская, Т.В. Пелымская, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, создали научные предпосылки для более внимательного анализа состояния проблемы, касающейся возможностей интеграции в общество аутичных детей.

Анализ последних публикаций [1], [2], [4] показал, что коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: психиатром, невропатологом, психологом, логопедом, музыкальным работником и родителями. Но только при одном условии: работа специалистов должна проходить с работой родителей по одной программе.

Цель коррекционной работы с аутичными детьми – их адаптация к социальным условиям, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Только используя все познавательные способности детей, учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни

монтажу, наладке, испытанию изделий, учащиеся могут вести наблюдение и контроль непосредственно «на глаз» или с помощью контролирующих приборов [1, с. 187].

В статье Ю.И. Самсонова, Е.У. Меркушева и др. находим определение термина «предметно-педагогическая презентация»: это продукт ресурсно-результативной деятельности педагога, включенного в систему изучения социально-педагогического наследия микро-, мезо-, макро- и мегасред, трансформацию изученного в социально-педагогический опыт, а также в продукт моделирования, формы представления которых могут сводиться к мультимедийным отчетами [10, с. 100].

С.В. Аранова перечисляет структурные компоненты, которые могут быть включены в структуру педагогической презентации: текстово-графические элементы и фрагменты (заголовки, термины, понятия, определения, пояснения и т.д.), художественно-графические элементы (иллюстрации, репродукции, фотографии, коллажи и т.п.), логико-графические формы (чертежи, схемы, эскизы, диаграммы, технические рисунки, географические или исторические карты и т. д.), символико-графические элементы (модели, пиктограммы, символы, значки, эмблемы и т.д.), связующе-графические элементы (обводка, стрелки, линии, объединяющие элементы, переходы), контекст-графические аксессуары (вспомогательные указатели, смысловые акценты и т. п.) [2, с. 30].

Однако использование презентации как комплекса слайдов на уроках технологии порою бывает нецелесообразным, иногда хватает акцента – одного-двух слайдов, на которых размещена схема, чертеж, таблица, или изображен алгоритм изготовления изделия.

Анализ источников по проблеме исследования показал, что принято выделять презентации по технике демонстрации (интерактивные и автоматические), по типу формата (выполненные в Power Point, в формате PDF или в формате Flash), по способу представления информации (статичные, анимированные, мультимедийные, видео презентации [3]. Кроме того, различают маркетинговые, обучающие (педагогические) и научные презентации.

Учет вышесказанного относим к путям реализации выделенного нами в процессе педагогического поиска второго условия – соблюдения требований к созданию и использованию мультимедийных средств обучения.

Немаловажным фактором эффективного применения инфрмационно-коммуникационных технологий является также соблюдение третьего педагогического условия, которое заключается в разработке и внедрении мультимедийного комплекса согласно тематическому принципу обучения и познавательным особенностям учащихся.

Контекстуально это условие предполагает умение учителя планировать ход занятия, его связь с предыдущей и последующей темой, а также опору на календарно-тематическое планирование учебного процесса. Здесь необходимо учитывать, что проведение уроков технологии с применением мультимедийных технологий способствует развитию познавательных процессов обучаемых, умения планировать процесс изготовления изделия, формирует и развивает аналитическое и конструкторское мышление, внимание, дизайнерские способности. Также немаловажно, знать, что процесс формирования у учащихся трудовых умений и процесс усвоения знаний должны протекать параллельно. Это значит, что при подготовке

педагогической презентации следует подбирать такие упражнения и задания, которые одновременно будут обучать умению. При этом упражнения могут быть самые разные, не только по содержанию, но и по сложности и видам деятельности [7, с. 38].

Учет вышесказанного относится к методическим особенностям применения презентации в ходе обучения учащихся 7 класса трудовым знаниям, умениям и навыкам.

Выводы. Оптимальность применения мультимедийных технологий обучения на занятиях по дисциплине «Технология» зависит от соблюдения ряда педагогических условий, таких как сформированность у преподавателя информатической компетентности; соблюдение требований к созданию и использованию мультимедийных средств обучения; разработка и внедрение мультимедийного комплекса согласно тематическому принципу обучения и познавательным особенностям учащихся. Систематическое изучение путей реализации данного педагогического условия привело нас к выводу о необходимости комплексного решения вопроса создания и применения мультимедиа-презентаций для уроков «Технологии». Однако описанию хода опытно-экспериментального обучения будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Литература:

1. Азизов А. Воспитывающие возможности творческого труда учащихся на уроках технологии / А. Азизов // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. Вып. № 4 / 2011. Научная библиотека Кибер Ленинка: http://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayuschie-vozmozhnosti-tvorcheskogo-i-tehnicheskogo-truda-uchaschihsya-na-urokah-tehnologii# ixzz40R72bSJW. – С. 185 – 190.

2. Аранова С.В. Всерьез о проектировании педагогической презентации / С.В. Аранова // Universum: Вестник Герценовского университета. – Вып. № 9 / 2008. – С.28-32.

3. Виды презентаций. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.alexfill-design.ru/vidy_i_tipy_prezentacij.htm

4. Гурьянов Е.В. Навык и действие / Е.В. Гурьянов. – М.: Уч. зап. МГУ, 2002. – С. 133-148.

5. Дмитриев В.И. Использование проектного обучения при формировании конструкторско-технологической компетенции у будущих учителей технологии / В.И. Дмитриев, Д.В. Санников // Современные педагогические технологии. – С. 121 – 125.

6. Каменев С.А. Советская школа / С.А. Каменев. – М.: Изд-во «Севкав-книга», 1999.

7. Нечкин Д.Б. Использование мультимедиа технологий в образовании / Д.Б. Нечкин // Научные исследования в образовании. Вып. № 1 / 2007.

8. Прийма С.Н. Формирование технологической культуры будущих учителей информатики в процессе профессионально-педагогической подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук / С.Н. Прийма. – Х., 2006. – 24 с.

9. Передков М.П. Использование мультимедиа в учебно-воспитательном процессе вуза / М.П. Передков, Т.Ю. Забавникова // Вестник ТГУ, выпуск 5 (85), 2010. – С. 235 – 239.

10. Самоснов Е.И. Профессионально-педагогическая культура как

продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками на основе субъект-субъектных отношений.

Функциональная направленность всех субъектов образовательных отношений в рамках сопровождения, должна содержать специфические методические приемы, позволяющие амплифицировать содержательную сторону инклюзивного процесса.

Литература:

1. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения. // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2011. - №1. - 57-67.

2. Лебеденко И.Ю. Инклюзия в образовании: история и современность. - Армавир: РИО АГПА, 2014. - 88 с.

3. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. №6. с. 3-9.

4. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дисс. …д-ра пед. наук. - СПб., 1996. - 320с.

5. Родионова О.Н Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория, практика, исследования сборник материалов Международной научно-практической конференции - Оскемен - Усть - Каменогорск, 2015 г.-204 б. С148-152.

6. ФГОС дошкольного образования - Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.edu.ru/dbminobr/mo/Data/d_13/m1155.html

Педагогика

УДК: 3.72. 516

магистрант Садыкова Гульнара Серверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье раскрыта сущность коррекционной работы аутичными детьми. Разработан комплекс методов и форм коррекционной работы с аутичными детьми.

Ключевые слова: аутичные дети, песочная терапия, анималотерапия, метод совместного рисования.

Annotation. The article reveals the essence of correctional work autistic children. A set of methods and forms of correctional work with autistic children.

Keywords: autistic children, sand therapy, animaloterapiya, joint method.

Введение. Главное требование к современному образованию заключается в том, что оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности.

в Карте сопровождения; разработку траектории индивидуального образовательного маршрута по освоению индивидуальной программы реабилитации.

Второй блок - технологический арсенал оказания системного психолого-педагогического сопровождения дошкольников по их взаимоадаптации в дошкольной образовательной организации. Данный блок нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей-участников инклюзивного процесса на основе позитивного личностного ресурса каждого ребенка. Так, для ребенка с расстройствами аутистического спектра разрабатывается индивидуальная программа интеграции в социум с включением родителей в ее разработку и реализацию. Мы считаем, что эффективность интеграции ребенка с расстройствами аутистического спектра в социум обусловлена присутствием близкого значимого для ребенка взрослого в инклюзивном процессе.

В рамках данной программы интеграции основными направлениями психолого-педагогического сопровождения становятся разработка педагогических и организационных условий включения родителей (матери) в реализацию индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения; создание и развитие диалогового пространства между специалистами и родителями; нормализации эмоционального статуса матери; педагогической поддержки супругов в принятии новых ролей и переструктурировании внутренних границ семьи.

В процессе организации совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной практики, с учетом разнообразия индивидуальных особенностей детей, особенно остро встает проблема общения между детьми, «выстраивания» отношений внутри группы. Это обусловливает разработку технологий эффективной социализации с учетом возможностей и потребностей в развитии всех детей группы и разрешит задачи социального взаимодействия детей на гуманистической основе.

Выводы. Организация инклюзивной практики актуализирует проблему психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Функциональная направленность всех субъектов образовательных отношений в рамках сопровождения, должна содержать специфические методические приемы, позволяющие амплифицировать содержательную сторону инклюзивного процесса.

Обеспечение эффективности инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра предполагает научный подход. Путём разработки и внедрения модели психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в дошкольной организации, которая включает целе-функциональные, структурно-логические, содержательные, инструментально-технологические характеристики.

Психолого-педагогического сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования нацелено на овладение дошкольниками, в том числе и детьми с расстройствами аутистического спектра, специфическим комплексом компетенций, обеспечивающих постепенное формирование социальных навыков поведения,

результат становления и самореализации педагога по физической культуре в условиях непрерывного профессионального образования / Ю.И. Самсонов, Е.О. Меркушев, А.И. Платоненко, Е.Ю. Шварцкопф // Professional Education in Russia and abroad 2 (10) 2013. – С.99 – 102.

11. Стариков Д.А. О понятии мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе / Д.А. Стариков // Электронный научный журнал «Научные исследования в образовании». – Выпуск. – № 2 / 2011.

Педагогика

УДК:376

кандидат педагогических наук Макарьев Игорь Сергеевич
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

КЛАССИФИКАЦИЯ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В результате анализа отечественной психолого-педагогической литературы выявлено, что при описании детей с различными формами нетипичности и нуждающихся в особых методах обучения и воспитания используется большое количество терминов. Эти термины не всегда согласуются с декларируемой парадигмой инклюзивного образования. В статье предложены основы классификации обучающихся с различными потребностями в особых условиях образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, исключительные дети, классификация.

Annotation. In result of analysis of psychological and pedagogics literature is revealed that while describing children with different kind of untypical nature which requests special methods of teaching and education good numbers of terms are used. These terms are not always meet to declared paradigm of inclusive education. The basic classification of education for children with different mental abilities are offering in this article.

Keywords: Inclusive education, special educational requirements, exceptional children, classification.

Введение. Исследователями отмечается, что знание, как симбиоз формализма и интерпретации, следует рассматривать как цепочки научного прогресса, начиная со стадии языкового каркаса (терминологии и лексики) [4, с. 501–502].

В настоящее время в нормативно-правовых документах Российской Федерации и отечественной психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам образования обучающихся с различными формами нетипичности, при описании групп детей, заслуживающих особого внимания используется большое количество самых разных терминов. В нормативных документах можно встретить следующие термины: дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; дети, нуждающиеся в особой заботе государства; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-сироты; дети,

проживающие в малоимущих семьях; дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа; дети с ограниченными возможностями (с ограниченными возможностями здоровья); дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении); дети, с проблемами в обучении; дети-инвалиды.

Формулировка цели статьи. В настоящее время в Российской Федерации понятие «инклюзия», к сожалению, по-прежнему рассматривается в качестве подхода к обучению только лишь детей с ограниченными возможностями здоровья (*далее* – ОВЗ) в рамках образовательных учреждений системы общего образования. Однако, в международном масштабе уже многие годы, это понятие рассматривается в более широком плане, как новая парадигма образования и как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди всех категорий обучающихся. При инклюзивном образовании внимание направлено на сильные стороны ребенка, а индивидуальные различия воспринимаются как обычное явление. Использование термина «особые образовательные потребности» (*далее* – ООП) смещает акцент в характеристике исключительных детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей.

В настоящей работе нами предпринята попытка анализа групп обучающихся с потребностями в особых условиях образования на основе выделения особых образовательных потребностей, которые мы рассматриваем как опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа отечественной психолого-педагогической литературы нами выявлено, что при описании детей с различными формами нетипичности и нуждающихся в особых методах обучения (воспитания) используются следующие термины: *«дефективные дети»* (П.П. Блонский,1923; Л.С. Выготский, 1983); *«аномальные дети»* (В.И. Лубовский, 1971; Т.А. Власова, 1973; Л.П. Носкова, 1993; А.Д. Виноградова, 1997; Л.Ю. Белякова, 2000; А.Д. Гонеев и др., 2002; Н.В. Новоторцева, 2006); *«нестандартные дети»* (А.О. Дробинская, 2006); *«необычные дети»* (И.М. Гилевич и др., 1997); *«исключительные дети»* (В.П. Кащенко, 1929; А.Ю. Юсупова, Ф.Л. Ратнер, 2006); *«нетипичные дети»* (Е.Р. Смирнова, 1996; И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова, 2002; Ю.В. Мельник, 2010); *«проблемные дети»* (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, 2001, 2011; С.Н. Сорокоумова, 2011); *«дети с проблемами в здоровье»* (И.В. Вачков, 2008); *«дети с проблемами в развитии»* (Л.В. Андреева 1996; Л.М. Шипицына, 1997; И.И. Мамайчук, 2001, 2006; А.Д. Гонеев и др., 2002; Л.П. Григорьева, 2002; Е.А. Медведева, 2002; Л.И. Фильчикова и др., 2002; Т.Ф. Воронская, 2006; Т.Б. Кротова, О.А. Минина и др., 2010); *«дети с нарушениями в развитии»* (О.А. Козырева, 2014); *«дети с аномалиями развития»* (М.М. Семаго, 1992); *«дети с нарушениями развития»* (Л.С. Волкова, 1995; Л.М. Шипицына, 2000; А.М. Щербакова, 2002; Е.Г. Золоткова и др., 2004; М.А. Яковлева, 2011); *«дети с недостатками развития»* (В.И. Лубовский, 2013); *«дети с отклонениями в развитии»* (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1967,

процессе обучения и воспитания детей с ярко выраженными ограничениями в психофизическом здоровье [2].

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра.

Особенности психического развития детей с расстройствами аутистического спектра таковы, что серьёзно затрудняют именно общение и взаимодействие с окружающими. Более того без учёта этих особенностей практически невозможно не только целенаправленное обучение и воспитание ребёнка, но и элементарное общение. Именно поэтому процесс формирования готовности к интеграции в социум будет наиболее сложным в отношении детей с расстройствами аутистического спектра. Очевидно, что организация коррекционно-развивающего взаимодействия с детьми-аутистами будет требовать от специалистов детального определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующих особым образовательным потребностям ребенка.

Организация инклюзивной практики актуализирует проблему психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования.

На наш взгляд, психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования - это процесс взаимодействия всех субъектов образовательных отношений, обеспечивающий оптимизацию и фасилитацию интеграции дошкольников с расстройствами аутистического спектра в социум.

Описание технологии психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования осуществляется посредством ее моделирования, на основе которого выявляются возможности совершенствования, поиска способов коррекции, резервов повышения эффективности, качества педагогического процесса и его составляющих.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, И.Б. Новик и др. Под *моделью* (в переводе с французского слово «модель» означает «образец») понимается «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [4].

Можно выделить следующие взаимообусловленные блоки модели: *первый блок* – формирование готовности дошкольников с расстройствами аутистического спектра к интеграции в логике индивидуального сопровождения, *второй блок* **–** системное психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования [5].

Первый блок - формирование готовности дошкольников с ОВЗ к интеграции включает в себя индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение: комплексное и системное изучение ребенка с расстройствами аутистического спектра для постоянного отслеживания психолого-педагогического статуса дошкольников с последующей фиксацией результатов

отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны всех участников педагогического процесса требует специальных усилий.

Отмечая важность своевременного включения детей с различными нарушениями в развитии в коллектив обычных сверстников, исследователи отмечают тот факт, что если первичные навыки коммуникации формируются в среде детей, имеющих сходные проблемы, то их общение с обычными детьми часто вызывает отрицательные эмоции. Следующее общение строится ими уже с позиции негативизма, ожидания неудачи. Исходя из этого можно утверждать, что посещение массовых образовательных организаций ребёнком с особыми образовательными потребностями позволяет формировать у него опыт общения со сверстниками, развивать соответствующие навыки коммуникации, что в целом значительно повышает адаптационные возможности ребенка.

В свою очередь дети с нормой психофизического развития получают представление о многообразии мира человеческих отношений. Они приобретают опыт отношений с ребёнком, имеющим инвалидность, учатся строить отношения в разных социальных условиях. Осуществлять взаимодействие в разных ситуациях общения, учитывать особенности партнёра, при необходимости брать на себя ответственность за совместную деятельность - эти реальные возможности обеспечивают интенсивное развитие личности ребёнка, повышение уровня его самостоятельности и инициативности [2].

Для ребёнка с особыми образовательными потребностями важна возможность свободного режима посещений группы, возможность программы обучения подстраиваться под нужды ребёнка, а также представленность и доступность для ребёнка с ограниченными возможностями предметной среды, наличие основных зон: зоны сюжетно-ролевой игры, зоны строительства (конструкторы), зоны искусства, зоны манипулятивных действий (настольные игры, зоны литературы (книги), зоны открытого пространства и других. Исходя из этого можно утверждать, что педагогическая деятельность по организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского сада возможна лишь при выполнении всех этих требований [1].

В практике дошкольного образования Кубани есть опыт интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество обычных сверстников. В дошкольных образовательных организациях немало групп кратковременного пребывания «Особый ребенок», где дети - инвалиды получают необходимую помощь педагогов. В настоящее время в системе дошкольного образования края воспитывается около полутора тысяч детей-инвалидов. А в последние годы активно развивается практика инклюзивного образования детей с серьёзными нарушениями в развитии.

Психолого-медико-педагогические центры и комиссии в Краснодарском крае максимально ориентированы на решение проблем инклюзивного образования, что позволяет оказывать своевременную помощь детям с особыми образовательными потребностями и их семьям, независимо от вида нарушения и степени его тяжести. В компетенцию этих структур также по-прежнему входит ранняя диагностика нарушений развития детей, консультирование родителей, определение возможного образовательного маршрута, рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению в

1973; Е.М. Мастюкова, 1992, 2003; В.М. Астапов, О.И. Лебединская, Б.Ю. Шапиро, 1995; И.М. Гилевич и др., 1997; Н.Д. Шматко, 1997, 1998; В.Г. Петрова, И.В. Белякова, 1998; Б.П. Пузанов, 1998; Л.И. Аксенова, 1999; В.А. Болотов, 2002; А.Д. Гонеев и др., 2002; А.Р. Маллер, 2005; Л.Ф. Фатихова, 2013); *«дети с особенностями развития»* (М.С. Дименштейн, В.А. Битова, 2013; Минобр РФ, 2015); *«дети с ограниченными возможностями»* (Н.Ф. Дементьева, Г.П. Багаева, Т.Н. Исаева, 1996; А.Г. Пешков, 1996; Е.Р. Ярская-Смирнова, 1997; Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова, 2001; Ю.А. Песковская, 2001; А. Голубева, Л. Кац, Ю. Кац, 2003; Д. А. Быков, 2004; Д.В. Зайцев, 2004; А.Ю. Юсупова, Ф.Л. Ратнер, 2006; Е.Ю. Шинкарева, 2009); *«дети с ограниченными возможностями здоровья»* (Л.А. Казакова, 2008; Е. Кузьмина, 2012); *«дети с ограниченными возможностями жизнедеятельности»* (Л.И. Акатов, 2002); *«дети с ограниченными возможностями развития»* (В.А. Ситаров, С.Н. Глаголев, А.И. Шутенко, 2010); *«дети с умственными и физическими ограничениями»* (Л.А. Чистович, Е.В. Кожевникова, 1995); *«дети с особыми нуждами»* (И.М. Бгажнокова, 2004), (Н.А. Мёдова, 2013); *«дети с особыми потребностями»* (И.М. Бгажнокова, 2004; И.А. Маслова, 2007; Т.Н. Матюшева, 2012); *«дети с особыми образовательными потребностями»* (Л.В. Годовникова, 2005; М.Л. Любимов, 2010; А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеева и др., 2011; Правительство Санкт-Петербурга, 2012; А.Г. Московкина, Н.И. Орлова, 2015); *«дети с особыми образовательными возможностями»* (Урал. гос. пед. ун-т, 2000); *«дети со специальными образовательными потребностями»* (А.А. Дмитриев, И.С. Багдасарьян и др., 2004; Е.А. Конева, Н.А. Рудаметова, 2008; ФГОС дошкольного образования, 2013); *«дети со специфическими образовательными потребностями»* (Г.Н. Карелова, 2001; С.Б. Лазуренко, 2011).

Неразработанность тезаурусного поля инклюзии в образовании и классификации лиц с потребностями в особых условиях образования диктует необходимость серьёзной исследовательской работы.

На Всемирной конференция по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) отмечалось, что образовательные учреждения должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), отмечается, что «новая школа» – это школа для всех. Предполагается, что в «любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

Необходимо обратить внимание на еще несколько важных документов. В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. говорится о широкой группе детей, а не только о детях с ОВЗ: «Особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации

детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации». В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 г к группе детей с особыми потребностями отнесены: одаренные дети, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [6; 13]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 3.4.4) также отмечается, что пи организации инклюзивного образования особого внимания заслуживают не только дети с ограниченными возможностям здоровья, но и находящиеся в трудной жизненной ситуации [14]. В «Стратегии действий в интересах детей в Санкт-Петербурге на 2012–2017 годы» рассматриваются вопросы создания региональной системы непрерывного образования для детей с ООП (дети с ОВЗ, дети-инофоны, талантливые дети и др.). В этом же постановлении указываются и группы детей, нуждающихся в особой заботе государства: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей.

Следует обратить внимание лишь некоторые данные по детям-инофонам. По оценке Росстата, в течение 2011–2013 годов при некотором снижении общей численности миграционного прироста несколько увеличилось число детей и подростков в возрасте до 18 лет. В 2013 году гражданство Российской Федерации приобрели 40 131 ребенок, что составляет приблизительно 30 процентов от общей численности иностранцев, принятых в российское гражданство [11].

Интересно обратиться и к зарубежному опыту. Так, например, в Законе Эстонской Республики «Об основной школе и гимназии» (§ 46) при описании особенностей организации обучения учащихся с ООП указано: «Учащийся с особыми образовательными потребностями – это учащийся, дарование, трудности в учебе, состояние здоровья, инвалидность, поведенческие и эмоциональные нарушения, продолжительное отсутствие на занятиях либо недостаточное владение языком обучения в школе которого приводят к необходимости изменить или адаптировать содержание занятий, учебный процесс, продолжительность занятий, учебную нагрузку, учебную среду (учебные пособия, учебные помещения, язык общения, в том числе язык жестов или иные альтернативные средства общения, персонал поддержки, педагоги со специальной подготовкой), желаемые результаты обучения или план работы, составленный учителем для работы в классе». При этом дарование учащегося в понимании данного закона «рассматриваются в качестве особой потребности, когда учащийся в силу своих возможностей имеет предпосылки достичь выдающихся результатов и продемонстрировал по отдельности или комбинированно прежде всего следующие способности: общие интеллектуальные способности, академические способности, творческое мышление, лидерские способности, способности в изобразительном или актерском искусстве, психомоторные способности» [3].

Согласно Федеральному закону РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, это: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в

Разработаны и экспериментально апробированы комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С.Никольская, Т.С.Овчинникова, О.Г. Приходько, Т.В. Пелымская, Л.И. Солнцева, Е.А. Стребелева, С.Л. Хорош, Н.Д. Шматко и др.).

Длительные исследования отечественными учёными (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) особенностей психического развития детей убедительно доказывают, что наиболее важными периодами в развитии детей являются младенческий, ранний и дошкольный возраста. Именно эти периоды характеризуются бурными, в большинстве случаев революционными изменениями в интеллектуальном, личностном и эмоционально-волевом развитии.

Для отечественной специальной психологии и педагогики значимым является факт, на который обратил внимание ещё Л.С. Выготский, о сходстве протекания процесса психического развития у детей с нормой психофизического развития и у детей с ограниченными возможностями здоровья. Конечно, весь ход психического развития может быть замедлен или отсрочен во времени, но очевидное единство закономерностей психического развития все же прослеживается. Данный тезис позволил Л.С. Выготскому ещё сто лет назад говорить о возможности интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Многие отечественные учёные в своих работах указывали на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. (Л.С. Выготский, А.Г. Литвак, Ф.Ф. Рау, Р.М. Боскис, М.С. Певзнер, У.Б. Ульенкова, Н.Ю. Борякова, Н.М. Назарова и др.). Причём большинство исследователей утверждали, что шансы успешной интеграции детей дошкольного возраста значительно выше, поскольку для детского общения типичны наиболее простые формы взаимоотношений. А при правильной организации жизнедеятельности детей в детском саду ни у кого не возникает чувство предубеждения по отношению к нетипичному ребенку [3].

Учитывая тот факт, что взаимодействие детей с нормой развития и детей, имеющих особенности развития, имеет положительный эффект для всех, основные усилия взрослых должны быть направлены на создание оптимальных условий для этого взаимодействия. Данный вопрос сейчас достаточно актуален, поскольку имеет множество аспектов, требующих разрешения. Так первоочередной задачей дошкольного образования является не столько обеспечение внешних признаков инклюзии (пандусы, ручки, указатели и пр.), сколько разработка моделей и конкретных программ обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии в условиях общеобразовательной организации. Это делает обязательной подготовку всех участников педагогического процесса к обеспечению инклюзивного образования, а также повышение квалификации воспитателей. Нельзя не учитывать и факт обязательности психологического принятия детей с нарушениями в развитии не только педагогами и детьми, но и родителями. Имеющиеся к настоящему времени данные доказывают, что обеспечение стойкого положительного

Дети с расстройствами аутистического спектра составляют относительно распространённую, а в последнее время всё увеличивающуюся категорию детей, требующих организации специальных условий жизни, воспитания и обучения. Психические особенности данной категории детей препятствуют реализации потребностей и потенциальных возможностей. Трудности в установлении контактов, продуктивном взаимодействии и достижении результатов в деятельности с другими людьми обусловливают необходимость в квалифицированном сопровождении таких детей. Взрослые люди, участвующие в организации жизни и деятельности детей, должны учитывать трудности ребёнка с расстройствами аутистического спектра в осуществлении произвольной регуляции познавательной деятельности, эмоций и всего поведения в целом.

Анализ этико-философской, психолого-педагогической, социологической литературы и педагогической практики подтверждает необходимость преодоления *противоречий:*

- между декларированием актуальности идей инклюзивного образования и отсутствием их практической апробации в дошкольных образовательных организациях;
- между значимостью психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ и недостаточными технологическим обеспечением его осуществления в современной инклюзивной практике;
- между требованиями ФГОС дошкольного образования к учету индивидуальных потребностей и особенностей детей и отсутствием целенаправленного взаимодействия разных регуляторов инклюзивного образования: семья, ДОО, внешняя среда.

Все вышеизложенное позволяет констатировать актуальность разработки проблемы инклюзивного образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольной организации.

Формулировка цели статьи и задач.

Цель: теоретически обосновать модель инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольной организации.

Задачи:

3. Выявить и обосновать педагогические условия инклюзивного образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в дошкольной образовательной организации.
4. Спроектировать модель инклюзивного образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольной организации.

Изложение основного материала статьи. Отечественные исследователи (Н.Л. Белопольская, Е.Е. Дмитриева, М.В. Жигорева, И.А. Коробейников, Т.Н. Князева, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Н.Н. Малофеев, Е.А. Медведева, К. Рейсвепкван, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Н.В. Шутова, Л.Э. Семенова и др.) разработали научно-методические подходы к интегрированному/инклюзивному образованию детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование осуществляется в логике развития научных исследований об использовании сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения "социальных вывихов" и связанных с ними вторичных отклонений в развитии (Л.С. Выготский).

физическом и (или) психическом развитии; дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [9].

Таким образом, в соответствии с устоявшимся взглядом многих как зарубежных, так и отечественных исследователей и сторонников инклюзивного образования, к группе лиц нуждающихся в особом подходе в процессе обучения и социализации следует относить: 1) лиц из социально незащищенных групп (лиц, выбывших из системы образования без получения адекватных квалификаций и/или компетенций); 2) детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (дети безработных граждан); 3) детей иммигрантов и этнических меньшинств; 4) лиц с ограничениями здоровья (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с ослабленным здоровьем); 5) сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом считаем необходимым обратить внимание на то, что дети с ОВЗ являются лишь одной из указанных пяти подгрупп. В большинстве же законодательных актов стран-участниц СНГ в качестве субъектов инклюзивного образования рассматриваются лишь дети с ОВЗ.

В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы к категории детей, заслуживающей особого внимания отнесены: 1) дети, нуждающиеся в особой заботе государства (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей); 2) дети, находящиеся в социально опасном положении; 3) дети, принадлежащие к национальным и этническим группам, проживающим в экстремальных условиях районов Крайнего Севера и приравненных к ним местностях; 4) талантливые дети и дети со скрытой одаренностью независимо от сферы одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей; 5) дети из семей мигрантов. Министерством образования и науки РФ в рекомендациях по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи перечисляются все указанные выше категории детей [12].

Многие специалисты (Р.В. Демьянчук, 2015; И.Е. Калабихина, 2013 и др.), рассматривая вопросы инклюзивного образования, настойчиво отмечают, что его предметность расширяется с ростом целого ряда проблем: проблем детей с трудностями в обучении, ВИЧ-инфицированных, находящихся в трудной жизненной ситуации, не владеющих языком обучения детей мигрантов и других [2, с. 6].

Таким образом, в предлагаемой нами классификации, обучающихся с различными потребностями в особых условиях образования мы объединяем в одну общую группу – *исключительные дети* (В.П. Кащенко). Исключительный ребенок – это ребенок, у которого наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности,

удовлетворить которые можно только в условиях адаптивной образовательной среды [1; 5; 16]. Исходя из предложенного, группа «исключительные дети» подразделяется на пять основных подгрупп. *Первая подгруппа* – дети с ограниченными возможностями здоровья. Данная подгруппа включает: глухие дети; слабослышащие дети; позднооглохшие дети; слепые дети; слабовидящие дети; дети с тяжелыми нарушениями речи; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития; дети с расстройствами аутистического спектра; дети со сложными дефектами; дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа [15].

В 2013–2014 учебном году в 42 810 общеобразовательных организациях Российской Федерации проходили обучение 12 835 727 человек. Из них, по данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается: дети-инвалиды – 582 234 чел. (4,5 % от общей численности всех обучающихся), дети с ОВЗ – 211,2 тыс. ч. (1,6 %), дети с ослабленным здоровьем (14 %), ВИЧ инфицированные дети (3,5 %) [11].

Вторая подгруппа исключительных детей – дети, проявившие выдающиеся способности. В прежней формулировке данная группа детей обозначалась как «одаренные дети». В ранее уже упоминавшихся рекомендациях Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в качестве субъектов получения психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи перечислены и дети с повышенными познавательными потребностями, а также одаренные дети [12]. При этом следует обратить внимание, что в ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 77) термин «одаренные дети» не используется. Вместо него законодатель ввел новый термин – «дети, проявившие выдающиеся способности» [8].

По данным Лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО, в стране насчитывается 2,5% (от общей численности всех обучающихся) детей проявивших выдающиеся способности и 25% (от общей численности всех обучающихся) детей нуждающиеся в продвинутом образовании.

Третья подгруппа – дети-сироты. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-сироты; дети, лишенные семьи. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 88 735 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (0,7% от общей численности всех обучающихся) [11].

Четвертая подгруппа – дети различных меньшинств. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети-мигранты, дети-беженцы, перемещенные дети, дети из зоны конфликта, дети коренных малочисленных народов, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 31,2 тыс. детей мигрантов (0,24% от общей численности всех обучающихся) и 12 тыс. детей малых народов (0,09% от общей численности всех обучающихся) [11].

Пятая подгруппа – дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Данная подгруппа включает: дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;

30 окт. 2015 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3 (4). С. 50–54. ISSN 2412-0529.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Лебеденко Инна Юрьевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации и осуществления инклюзивного практики в дошкольных образовательных организациях. Особое внимание уделяется разработке модели инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольной организации.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация, модель инклюзивного образования.

Annotation. The article describes the organization and implementation of inclusive practice in pre-school educational institutions. Particular attention is paid to developing the model of inclusive education of children with autism spectrum disorders in a preschool organization.

Keywords: pre-school children with autism spectrum disorders, inclusive education, pre-school organization model of inclusive education.

Введение. Одной из приоритетных задач современной образовательной политики нашего государства является развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих равную доступность услуг дошкольного, общего и дополнительного образования детей. При этом, на законодательном уровне обозначена сущность инклюзивного образования как равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон «Об образовании в РФ», 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, ст.2). Это обеспечивает реализацию прав ребёнка с нарушениями в развитии на получение образования наравне со сверстниками, а также право родителей (законных представителей) принимать решение о судьбе своего ребёнка. Более того инклюзивное дошкольное образование является важнейшим вкладом для последующей интеграции инвалидов в общество.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013 г.) определяет специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ. Коррекционная работа и /или инклюзивное образование направлены на разностороннее развитие детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [6].

преимущества в выстраивании дальнейших жизненных траекторий.

Выводы. Школьники – это часть современного общества, запросы которой меняются достаточно быстро, что обуславливает необходимость инновационных изменений в организации массовых мероприятий в системе образования. В городском образовательном пространстве инновационными тенденциями, по нашему мнению, выступают: школьное лесничество «Лесная страна», что является ретроинновационной тенденцией; школьники – участники профильной лагерной смены – выступают «носителями» проектной технологии в своих образовательных учреждениях; использование квест-технологии как инновационной формы проведения массовых экологических мероприятий.

Анализ проводимых мероприятий экологической направленности для школьников г. Читы позволяет сделать выводы о том, что они способствуют росту познавательной мотивации школьников к изучению природы и экологии родного края, расширяют возможности городского образовательного пространства посредством социального партнерства, а также инновационная деятельность активизирует работу образовательных организаций по экологическому и нравственному воспитанию школьников.

Литература:

1. Игумнова Е.А. Реализация практико-ориентированного подхода в дополнительном образовании детей / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая, О.Г. Варфоломеева, И.Ю. Сорока // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 4 окт. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 2 (3). С. 24–32. ISSN 2411-8184.

2. Игумнова Е.А. Роль и место экологического образования в рамках вариативной части базисного учебного плана общеобразовательной школы // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2008. № 3. С. 113-117.

3. Игумнова Е.А. В согласии с природой и людьми: эколого-психологический тренинг: учебное пособие / Е.А. Игумнова, Ж.А. Леснянская. 2-е изд., стереотип. Чита: Экспресс-издательство, 2013. 128 с.

4. Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. (Дата обращения 10.10.2015 г.)

5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. 6-е изд., переработ. и доп. М., 2007. 224 с.

6. Радецкая И.В. CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN // Радецкая И.В., Сорока И.Ю., Варфоломеева О.Г. Педагогический журнал Башкортостана. № 5(60). 2015. С. 84-90.

7. Радецкая И.В. Организация летней оздоровительной кампании школьников в системе дополнительного образования города Читы / И. В. Радецкая, И.Ю. Сорока, О.Г. Варфоломеева // Образование и наука в современных условиях: материалы IV междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 10 июля 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3 (4). С. 139–142. ISSN 2412-0537.

8. Сорока И. Ю. Опыт проведения массовых экологических мероприятий для школьников в городском образовательном пространстве / И.Ю. Сорока, Т. Ю. Муромова, А. С. Дутова // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары,

дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 243 тыс. детей безработных (1,8% от общей численности всех обучающихся), 89,1 тыс. детей-жертв насилия (0,7%), 6057 детей, отбывающих наказание (0,04%), детей, выбывших без получения образования (0,07%) [11].

Численность учащихся, выбывших из общеобразовательных организаций (без вечерних (сменных) общеобразовательных организаций) в 2012–2013 учебном году и летний период 2013 г. – 10142 человек [10, с. 255].

Более того, полагаем, что в педагогике необходимо отказаться от использования термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», т.к. ограниченные возможности здоровья являются компетенцией здравоохранения, но не педагогики. Проблема заключается скорее в ограниченных возможностях общества, которое большей частью концентрировало основное внимание на недостатках, а не на потенциальных возможностях этой категории лиц. Понятие «ограниченные возможности здоровья» изначально соотнесено с нарушениями развития и инвалидностью, описываемой в давно уже исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности [17], понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее. МКФ (версии 2001 г.) ушла от классификации «последствий болезни» МКН (версия 1980 г.) и стала классификацией «составляющих здоровья» [7].

При реализации инклюзивного образования следует использовать нейтральные термины (без неуместного негативного значения) и отказаться от использования «диагнозных» терминов: «аномальные дети», «дети с аномалиями развития», «дети с отклонениями в развитии», «дети с умственными и физическими ограничениями», «проблемные дети». Подобные термины не отражают особые потребности этих детей в образовании.

При инклюзивном образовании внимание направлено на сильные стороны ребенка, а индивидуальные различия воспринимаются как обычное явление. Использование термина «особые образовательные потребности», подтверждая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, смещает акцент в характеристике исключительных детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей [1, с 63]. Данный подход соответствует ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека [8].

Выводы:

1. Инклюзивное образование следует рассматривать в более широком плане, как новую парадигму образования и как реформу, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди всех категорий обучающихся.

2. Необходимо отказаться от использования термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», т.к. ограниченные возможности здоровья являются компетенцией здравоохранения, но не педагогики.

Проблема заключается скорее в ограниченных возможностях общества, которое большей частью сконцентрировало основное внимание на недостатках (дефекто-центрированное), а не на потенциальных возможностях этой категории лиц (ресурсо-центрированное).

3. Дети с ОВЗ являются лишь одной из пяти подгрупп обучающихся с потребностями в особых условиях образования. В большинстве законодательных актов в РФ и нормативных документах в качестве субъектов инклюзивного образования рассматриваются дети с ОВЗ, дети, проявившие выдающиеся способности, дети-сироты, дети различных меньшинств, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

4. Особые образовательные потребности следует рассматривать как опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями**.**

5. Использование термина «дети с особыми образовательными потребностями» соответствует ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
2. Демьянчук Р.В. Педагогическая психология инклюзивного образования / Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике. Всероссийская научно-практическая конференция: материалы и доклады (СПб., 23–24 апр. 2015 г.) // ГБ ПОУ Охтинский колледж; [под общ. ред. И.С. Макарьева]. СПб.: ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2015.
3. Закон об основной школе и гимназии. Эстонская Республика: принят 9 июня 2010 г. (Редакция по состоянию на 1 сент. 2013 г.).
4. Ильин В.В. Философия: учебник. В 2 т. Т. 1 / В.В. Ильин. Ростов н/Д: «Феникс», 2006. 832 с.
5. Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Исключительные дети. Их изучение и воспитание. М., 1929.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 дек. 2014 г. № 2765-р.
7. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001.
8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г.
9. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 3 июля 1998 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 9 июля 1998 г. (с изм. от 02 июля 2013 г. № 185-ФЗ)

деятельности, технология учебно-исследовательской деятельности школьников, технология эколого-психологического тренинга.

Коротко остановимся на современных образовательных технологиях, которые после окончания лагерной смены «работают» в течение всего учебного года. Изучая проектную деятельность в лагере, школьники, во-первых становятся «носителями» данной технологии, если хотите «лидерами» в своей школе, что является *инновационной тенденцией в образовательном пространстве.* Во-вторых, на протяжении учебного года выполняют социально-значимые проекты.

Технология учебно-исследовательской деятельности, направленная на получение и применение новых знаний о природе Забайкальского края, выполнение учебно-исследовательских работ и учебных проектов, в дальнейшем реализуется школьниками как на городском, так и на краевом, всероссийском и международных уровнях. Консультантами выступают наши социальные партнеры, которые также занимаются с детьми и в лагере.

В технологии эколого-психологического тренинга «В согласии с природой и людьми» (авторы Игумнова Е.А, Леснянская Ж.А.) ключевой является идея: от согласия с самим собой – к согласию с природой и людьми, к устойчивому безопасному будущему, ибо единство человека с природой и содружество с людьми – путь спасения Земли и цивилизации на ней [3].

Квест-технология – это одна из личностно образующих технологий, *инновационная тенденция в проведении массовых экологических мероприятий*, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на поиск решения заданной проблемы в рамках основной идеи квеста, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие подходы. Квест-технология способствует решению одной из ключевых проблем в педагогической практике – формированию познавательной мотивации учащихся, поскольку, именно, от качества ее сформированности зависит конечный результат всей образовательной системы [6].

Как показывает практика работы, дети с удовольствием принимают участие в летних оздоровительных палаточных лагерях. В ходе реализации летней оздоровительной кампании педагогическим коллективом Центра отмечено, что палаточный лагерь вызывает несомненный интерес и положительные отклики у 98% участников, которые считают проведение лагеря такого типа активной, интересной и насыщенной формой организации деятельности в летнее время.

Результатами проведения массовых воспитательных мероприятий экологической направленности выступают: социальная активность, инициатива и успешность ребенка, показателем которой являются детские достижения (личные, творческие, интеллектуальные и пр.), оформленные в портфолио школьника, класса, школы, в рубриках детской газеты «Лесная страна», а также выход за пределы общеобразовательной организации в новую структуру – городское образовательное пространство. У школьников, принимающих активное участие в массовых воспитательных мероприятиях, в отличие от их сверстников более устойчивые интересы к активной деятельности, более развиты лидерские качества и организаторские способности, они более общительны, коммуникабельны, инициативны, следовательно, имеют больший уровень социализации, что дает им

агитбригад для учащихся 5 – 6 классов; конкурс социальных роликов для учащихся 7 – 9 классов; конкурс социальных проектов для учащихся 10 – 11 классов; индивидуальный конкурс рисунков, листовок и плакатов на тему «Вместе сохраним Забайкалье от пожаров».

Цель экологического марафона: активизация работы образовательных учреждений по привлечению учащихся к проблемам сохранения природных ресурсов Забайкалья от пожаров, воспитание экологической культуры школьников в процессе практической деятельности по изучению и сохранению природного и культурного наследия г. Читы, воспитание у школьников чувства патриотизма и гражданской ответственности.

В мероприятии приняли участие 346 школьников из 24 общеобразовательных организаций г. Читы. Участники отмечали высокий уровень организации марафона, делились впечатлениями, среди которых особо выделили волнение, ожидания, азарт, новые знакомства и отличное настроение [8].

Еще одной эффективной формой воспитания экологической культуры школьников является проведение профильного палаточного лагеря. Пребывание в летнем палаточном лагере особенно важно для городских детей, ограниченных в движении, вынужденных жить в отдалении от природы и склонных к пассивному отдыху: кино, компьютерные игры, телевидение. Актуальна смена экологически неблагополучных условий города на относительно чистую природную среду.

Профильный палаточный лагерь – это форма образовательной и оздоровительной деятельности детей, проводимая как смена по профилю детского объединения – школьное лесничество «Лесная страна», что является *ретроинновационной тенденцией в городском образовательном пространстве*. Участие школьников в профильном лагере – хороший способ получить практический опыт творческой, исследовательской, проектной деятельности и пополнить свои знания в области лесохозяйственной и природоохранной деятельности Забайкальского края [1].

Летний палаточный лагерь имеет ряд преимуществ перед другими формами социально-педагогической работы. Это выражается в следующем:

– совместное проживание детей, тесное взаимодействие со своими наставниками, где возникает «зона доверия»;

– приобщение к здоровому и безопасному образу жизни – в естественных условиях социальной и природной среды;

– активное общение с природой, способствующее укреплению здоровья детей и повышению уровня их экологической культуры;

– ежедневная утренняя зарядка, отдых, развлечения и всевозможные досуговые мероприятия дают детям возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом;

– школьники находятся в реальной окружающей среде, с ее погодными условиями, местным ландшафтом, флорой и фауной, и возможностью ее непосредственного изучения в процессе образовательного квеста;

– развитие новых навыков (вне рамок школьной программы) дают возможность раскрыть потенциал личности каждого ребёнка [7].

При организации профильной смены естественнонаучной и природоохранной направленности применяются следующие современные образовательные технологии: квест-технология, технология проектной

10. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. 464 с.

11. Проект государственного доклада «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2013 год: Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, 28 нояб. 2014 г., № 12-1/10/П-6973.

12. Рекомендации Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февр. 2015 г. № ВК-268/07.

13. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1598.

16. Юсупова А.Ю., Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: ВЛАДОС, 2006.

17. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Geneva, WHO, 1980.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Матвеева Светлана Валентиновна
Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Клину Московской области (г. Клин);
кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Клину Московской области Филинова Надежда Викторовна
Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Клину Московской области (г. Клин);
старший преподаватель кафедры социальной работы и социального права Матвеев Павел Александрович
Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Клину Московской области (г. Клин)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы нарушения единства процессов обучения и воспитания в профессиональном образовании, создание интерактивной образовательной среды как действенного средства патриотического воспитания в условиях глобальных угроз и вызовов, грозящих устойчивому развитию человеческой цивилизации.

Ключевые слова: глобальные угрозы, ценностные установки, патриотизм, интерактивная образовательная среда.

Annotation. Article deals with the problem of violation of the unity of the processes of training and education in vocational education , the creation of an interactive educational environment as an effective means of patriotic education in the face of global threats and challenges that threaten the sustainable development of human civilization.

Keywords: global threats, values, patriotism, education interactive environment.

Введение. Мировое сообщество в XXI веке стоит перед целым комплексом масштабных проблем, вызовов и угроз, грозящих устойчивому развитию человеческой цивилизации. Исследователи, проанализировав глобальные угрозы и проведя разделение на три вида кластеров: «ПРИРОДА», «ОБЩЕСТВО» и «ЧЕЛОВЕК», определили, что главную угрозу представляет собой духовно-нравственная деградация человека, лежащая в основе подавляющего большинства других глобальных проблем и угроз [3,4,5,7,8,9].

Цель и задачи статьи. Основная цель статьи – рассмотреть проблемы нарушения единства процессов обучения и воспитания в профессиональном образовании. В этой связи авторами обосновывается необходимость создания интерактивной образовательной среды как действенного средства патриотического воспитания в условиях глобальных угроз и вызовов, грозящих

социоприродной среде. Миссия экологического образования – обеспечить идеологическую основу выживания человечества на планете Земля… проблема взаимодействия человека и природы в условиях Забайкалья рассматривается как комплексная по происхождению, воздействию на человека и природу, механизмам её решения [2, с. 114-115].

Проведение массовых воспитательных экологических мероприятий актуально для формирования у школьников уверенности в престижности эколого-ориентированного поведения и деятельности. Привлеченный в качестве активного участника массового мероприятия ребенок чувствует себя уверенным и значимым на фоне своих сверстников, выполняя общественно значимое дело, что формирует активную жизненную позицию; готовность к совершению осознанных социально значимых и экологически грамотных поступков. У ребенка не просто формируется понятие о многих природных объектах, эти природные объекты становятся для него личностно значимыми.

Организаторами мероприятий выступают Комитет образования городского округа «Город Чита», МБУ ДО «Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы». Большую поддержку в организации и проведении массовых экологических мероприятий оказывают наши социальные партнеры: Министерство природных ресурсов и промышленной политики Забайкальского края, Государственная лесная служба Забайкальского края, филиал ФБУ «Российский центр защиты леса» - Центр защиты леса Забайкальского края, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», Забайкальский краевой краеведческий музей им. А.К. Кузнецова, Государственный природный биосферный заповедник «Даурский», Государственный природный биосферный заповедник «Сохондинский», Национальный парк «Алханай», ОАО РЖД, Управление Росприроднадзора по Забайкальскому краю.

Привлечение социальных партнеров способствует расширению воспитательного пространства школьников, появлению новых профессиональных и социальных связей, освоению новых форм поведения, обогащению новыми ресурсами, контактами, формами и способами учебной деятельности.

За предыдущие годы были реализованы такие городские мероприятия экологической направленности, как «Экологическая тропа» (2013 г.), конкурс «Живи, Кенон» (2014 г.), Фестиваль – конкурс «Знакомьтесь – Заповедное Забайкалье: Даурский и Сохондинский заповедники, национальный парк «Алханай» (2015 г.), экологический марафон «Вместе сохраним Забайкалье от пожаров» (2015 г.). Ежегодно проводится муниципальный этап краевой научно-практической конференции «Юные исследователи Забайкалья». В этих мероприятиях приняли участие более 1000 школьников г. Читы.

Каждое мероприятие носит комплексный характер и предусматривает вовлечение детей в разные конкурсные формы: интерактивные игры, конкурсы агитбригад, социальных роликов, социальных проектов, учебно-исследовательских работ, индивидуальные конкурсы рисунков, листовок и плакатов, объединенные единой целью и идеей, что расширяет возможности для самореализации большего количества школьников.

Например, экологический марафон «Вместе сохраним Забайкалье от пожаров» в октябре 2015 года проводился по следующим направлениям: интерактивная игра «Родное Забайкалье» для учащихся 3 – 4 классов; конкурс

their camp session, schoolchildren are “bearers” of the project technology in their educational institutions; quest-technology as an innovation trend in realization of mass environmental activities.

Keywords: innovation trends, mass environmental activities, supplementary education, quest-technology, subject-oriented tent city.

Введение. Современные социально-экономические и политические преобразования, происходящие в последние годы в России и мире, изменение жизненных ориентиров молодого поколения требуют внимания к воспитательному потенциалу образовательного процесса в открытой социальной среде. Выдвигается идея об организации целенаправленных, контролируемых воспитательных влияний на детей и молодежь, способствующих развитию их социальной активности [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт на всех ступенях общего образования направлен на решение задач воспитания и социализации детей через разнообразие организационных форм воспитательной деятельности и создание социальной ситуации развития, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности [4].

Все это требует внедрения в педагогический процесс новых форм и технологий организации воспитания, решающих задачи социализации детей и молодежи. Одной из таких форм являются массовые детско-юношеские воспитательные мероприятия, получившие широкое распространение в последнее время.

Формулировка цели статьи и задач. Целью данной статьи является обобщение опыта отдела экологии Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы» в проведении массовых экологических мероприятий для школьников и выявление в них инновационных тенденций в рамках городского образовательного пространства.

В частности, массовые воспитательные мероприятия рассматриваются нами как средство развития у обучающихся познавательной мотивации, приобретения положительного опыта социализации, социальной компетентности, знаний, умений, навыков (предметных, коммуникативных, познавательных, творческих и пр.), формирования гражданских качеств, приобщения детей в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми к общечеловеческим ценностям.

Изложение основного материала статьи. Педагогический коллектив отдела экологии на протяжении нескольких лет занимается организацией и проведением массовых воспитательных мероприятий экологической направленности. Целями данных мероприятий являются: активизация работы образовательных организаций по привлечению учащихся к проблемам сохранения природы Забайкальского края, воспитание у них экологической культуры в процессе практической деятельности по изучению и сохранению природного и культурного наследия г. Читы, воспитание у школьников чувства патриотизма и гражданской ответственности.

Экологическая культура направлена на формирование признаваемых обществом правил, представлений, норм, моделей поведения человека в

устойчивому развитию человеческой цивилизации.

Изложение основного материала статьи. Россия как часть глобального мира демонстрирует свою предельную ответственность в поисках путей по выходу из глобального системного кризиса. В Послании Президента РФ Федеральному собранию РФ на 2016 год Путин В.В. отметил, что решительные действия России в борьбе с терроризмом поддержаны российским обществом, «и в такой абсолютно определённой позиции наших граждан – глубокое понимание тотальной угрозы терроризма, проявление истинных патриотических чувств и высоких нравственных качеств, убеждённость в том, что национальные интересы, свою историю, традиции, наши ценности нужно защищать» [2].

Истинные патриотические чувства и высокие нравственные качества граждан России становятся опорой усилий нашего общества по отстаиванию своих лидерских позиций в антитеррористической деятельности. В этих обстоятельствах самое пристальное внимание необходимо обратить на образовательную сферу. Порождая новые и изменяя традиционные формы общественной жизни, образование становится активным субъектом укрепления жизнеспособности молодежного социума в стремительно изменяющемся постиндустриальном обществе. В условиях радикальных перемен политических реалий и новых ориентиров именно образование позволяет реализовать адаптацию студенческой молодежи к новым условиям, помогает сформировать необходимый духовно-нравственный потенциал.

Современное образование является сложнейшей формой общественной науки и практики, а также одним из самых масштабных социальных институтов с важнейшей ролью трансляции не только знаний, но и определенных ценностей и целей развития российского общества. Система образования решает задачу подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих разносторонними и фундаментальными знаниями о самых различных процессах и явлениях окружающего мира, ориентированных на решение не только узкоутилитарных задач. Высококвалифицированный профессионал, востребованный на рынке труда, должен обладать широким кругозором, навыками самостоятельного приобретения новых знаний и их критического осмысления. По данным независимых рекрутинговых агентств («Контакт», «РейтОР») и по результатам опроса работодателей, при всей важности базовых профессиональных знаний, все более важными считаются надпрофессиональные качества, такие как: обучаемость, логическое мышление, умение видеть предмет своей трудовой деятельности как часть целостного единого процесса, представления о системности окружающего мира и, конечно же, соответствующий масштабу решаемых в условиях кризиса задач, уровень духовно-нравственного потенциала.

Однако образовательная система не может быть не пораженной кризисными процессами, в то время как общество сотрясаемо ими. Сфера образования также находится в состоянии системного кризиса, суть которого видится, прежде всего, в ориентации сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение) в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее [1]. В образовательной сфере процесс поиска антикризисных решений реализуется через реформы. Однако, в условиях распространения рыночных механизмов на сферу образования, реформы, а скорее некоторые варианты псевдореформ, привели к

остро негативному результату: произошло резкое падение качества образования; возрос уровень коррупционных правонарушений; вводимые «новые» методики образования в средней и высшей школе не адаптированы. Определенный кадровый «голод» конца XX века в гуманитарной сфере, особенно в области экономики, юриспруденции, туризма, социальной работы, социологии вызвал бурный количественный рост подготовки этих специалистов. Своеобразной «платой» за количественный рост, за вариативность, многообразие форм обучения стало общее падение уровня высшего профессионального образования. В рамках данной статьи, не претендуя на полноту анализа всех проблем образовательной сферы, укажем некоторые:

- в образовательной сфере явно превалирует излишне прагматичный информационный подход. Поставленные в жесткие условия рынка, отягощенные поисками вариантов сопряжения традиционного развития национального профессионального образования с Болонским процессом, вузы все чаще игнорируют свою воспитательную функцию, и воспитательный процесс молодежи, формирование духовно-нравственной составляющей личности молодого человека идёт спонтанно, стихийно. По мнению авторов, высшая школа России, отвечая на запросы формирующегося постиндустриального общества и системно перестраиваясь – в частности в соответствии с требованиями Болонского процесса – наряду с позитивными переменами, с усилиями по повышению качества профессионального образования частично утратила свою воспитательную функцию. Плоды такого «просвещения» мы пожинаем в виде растущих противоречий личности и общества, падение доверия народа к государственным институтам, которые порождают агрессивность, бездуховность, девиации как страшные следствия нарушения законов жизни и развития человека. Молодые люди все чаще трактуют успешность узко, только как профессиональную или политическую карьеру, как достижение материального благополучия;

- конкурентная борьба гуманитарных вузов на рынке образовательных услуг для повышения качества профессионального образования вынуждает усиливать требования к студентам нередко в ущерб развитию личности, ее духовно-нравственной составляющей, становлению естественнонаучного мировоззрения, столь значимых для профессионального самоопределения. Студенты попадают в ловушку дисбаланса: учебные и трудовые нагрузки значительно возрастают, а уровень личностного и нравственного развития, являющийся основой профессиональной успешности и психосоциальные адаптационные способности снижаются, что снижает общий уровень образовательного, культурного и профессионального потенциала. В результате образование перестает обеспечивать и профессиональную успешность молодых людей, и формирование их духовно-нравственного потенциала;

- из процесса преподавания всё чаще выпадает личностный фактор, подавляется субъектность. Обратная связь во взаимоотношениях преподавателя и студента заменяется технологией контрольных мероприятий. Студент выступает среднестатистической единицей, поведенческой моделью. При полной победе техноса, подлинная угроза которой существует, он действует, а лучше сказать, функционирует уже даже не как актор, а как фактор образовательного процесса. Дружба единомышленников, бывшая отличительной особенностью университетских научных школ, заменяется

// ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС». 2007. 30 сентября. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm (дата обращения 02.09.2014).

7. Королькова С.А. Компетентностный подход в профессиональном обучении / С.А Королькова // Вестник Волгоградского Государственного Университета. Серия 6. Вып.11.2009. С. 29-33.

8. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике. /А.И. Кукуев — Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — С. 11. — 328 с.

9. Ломакина, И. С. Теоретико-аксиологические основы формирования компетентности специалиста в вузе (социокультурный аспект) [Текст]. — Челябинск, 2003.— 341 с.

10. О утверждении Концепции кадровой политики МЧС России до 2020 года: [Приказ МЧС России от 01 июля 2010 года № 306] // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://rud.exdat.com/docs/index-687817.html.

Педагогика

УДК: 371.83

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Радецкая Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
методист отдела экологии Варфоломеева Ольга Геннадьевна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы» (г. Чита);
методист по инновационной деятельности и качеству образования Сорока Ирина Юрьевна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы» (г. Чита)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОВЕДЕНИИ МАССОВЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В ГОРОДСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье выявлены следующие инновационные тенденции в проведении массовых экологических мероприятий для школьников по профилю школьное лесничество, что является ретроинновационной тенденцией в городском образовательном пространстве; школьники, после окончания лагерной смены, выступают «носителями» проектной технологии в своих образовательных учреждениях; квест-технология как инновационная тенденция в проведении массовых экологических мероприятий.

Ключевые слова: инновационные тенденции, массовые экологические мероприятия, дополнительное образование, квест-технология, профильный палаточный лагерь.

Annotation. The article presents the following innovation tendencies in realization of mass environmental activities for schoolchildren in subject-oriented school forestry that is a retro innovation trend in municipal educational space; after

— выделение частных операций на основе имеющихся связей между заданными условиями;

— анализ (сравнение с эталоном) в поиске решения задачи;

— реализация аналитически разработанного способа решения задачи;

— получение результаты и его соотнесение с условием задачи;

— рефлексивный анализ решения задачи.

Разработанный комплекс компетентностных задач в профессиональной подготовке курсантов по уровню сложности разделены на три уровня: репродуктивный, поисковый и креативный. Репродуктивный, наиболее типичный уровень связан с выполнением задания по образцу. Он необходим для закрепления умений и навыков будущих специалистов надзорной деятельности. Поисковый уровень связан с активным применением разнообразных алгоритмов в решении компетентностной задачи. И, наконец, креативный уровень связан с творческими, эвристическими способами решения компетентностных задач.

Выводы. Компетентностные задачи, основанные на реальных сюжетах, наиболее близко соответствующие тематике рассматриваемых ситуаций, поэтому они с интересом воспринимаются курсантами и в большей степени влияют на мотивацию к выполнению заданий, чем просто серия вопросов.

Таким образом, на подготовку специалиста пожарно-спасательного профиля в наибольшей степени влияют активные методы обучения, которые помогают сформировать компетенции, которыми должен овладеть будущий специалист. Совокупность общекультурных и профессиональных компетенций обеспечивают правовую компетентность, является фактором высокой результативности его труда в рамках нормативно-правовых требований и являются условием успешной адаптации специалиста к профессии риска.

Литература:

1. Гузанов Б.Н., Карапузиков А.А. Формирование профессионального опыта будущих инженеров пожарной безопасности при решении практико-ориентированных задач // Новые технологии как инструмент реализации стратегии развития и модернизации в педагогике и др: материалы международной научно – практической конференции. – Сп-б.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014. – С. 39-41

2. Гузанов Б.Н., Пустовалова Е. И. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов ГПС МЧС России при изучении специальных дисциплин на основе применения компетентностных задач // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 – С. 66-78

3. Дубова, М. В. Теоретические и методические основы компетентностных задач в начальном общем образовании: моногр. / М. В. Дубова, С. В. Маслова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 165 с.

4. Зимняя, И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. /отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96. – С. 64–76.

5. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых./ С. И. Змеев – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – С. 91. – 272 с.

6. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова

безликой корпоративной отграниченностью от «других», когда в основе единения не сотрудничество, а соперничество и конкуренция. Да и сам процесс обучения превращается в техническую перекачку информации, которая к тому же довольно скоро устаревает;

- для формирования ценностных установок современного человека, в полной мере соответствующих его порядкообразующей роли, необходимо, чтобы ценностные установки формировались на базе естественнонаучного мировоззрения. Однако очевидное нарушение гармоничного баланса двух ветвей познания и культуры - естественнонаучной и гуманитарной - затрудняет формирование целостного научного мировоззрения, приводит к неполноте, искажению мировоззренческой матрицы. Задача любого образовательного учреждения - дать каждому студенту объемную, а не плоскостную, однобокую с креном только в естественные или гуманитарные науки картину мира, позволяющую осознавать лишь фрагменты мироздания;

- одним из компонентов кризиса системы образования является функциональная неграмотность, которая понимается как неспособность выполнять свои функции, несмотря на полученное образование. Усиливают эту негативную тенденцию и особенности психофизических, психологических характеристик современного студенческого контингента, потребностно-мотивацонные свойства личности, познавательные и смысложизненные ориентации молодежи. Данность времени такова, что в высшие учебные заведения усилился приток абитуриентов, решающих свои конкретные, часто бытовые, проблемы. Школьный опыт по ряду причин, в том числе и из-за излишней загруженности учащихся, способствует не мобилизации, а демобилизации их усилий в познавательной деятельности.

В итоге возрастает риск трансформации процесса образования как единого целенаправленного процесса обучения и воспитания в минимальные образовательные услуги, формирующие ущербного человека с клиповым сознанием, поверхностным мозаичным мироощущением, мировосприятием, миропониманием, что не соответствует задаче становления личности с высоким духовно-нравственным потенциалом.

В последнее десятилетие руководство государства, его политическая, духовная и экономическая элиты предпринимают серьезные, порой радикальные меры по возвращению России на достойное место духовного и культурного лидера. Процессу оказывается жесткое сопротивление и в виде экономических санкций, и в виде так называемой информационной войны за «умы и сердца» наших сограждан и мировой общественности. Совершенно очевидно, что формирование системы ценностей и, прежде всего, патриотического чувства современного молодого россиянина, в этих условиях, является архиважной задачей.

Патриотизм для сегодняшней России, где тесно сосуществуют разные типы культур, должен основываться на поликультурной парадигме, признающей самоценность каждой культуры, сочетаться с самоидентификацией этно-национального уровня и, в то же время, представлять готовность защищать интересы государства, способность ставить их выше личных и этнических. Гражданский патриотизм - это осознание места и роли своей нации, своего государства, готовность уважать и защищать государственные и национальные интересы. При условии реализации гуманистических методов и средств, такой патриотизм обогащает мировую

культуру через развитие собственной.

Патриотизм гражданина как ценностная установка базируются, прежде всего, на осознании своего участия, личного отношения, собственной эмоциональной оценки реальных событий. С появлением в жизни человечества кино и телевидения у людей стремительно стало уменьшаться чувство причастности к общечеловеческому процессу, ответственности за происходящее. Реальный мир, перенасыщенный информационно и событийно, созерцаемый и наблюдаемый в самых острых своих проявлениях на экранах TV и сайтах интернета, замещается виртуальной реальностью.

Кроме того, существует серьезнейшая опасность, когда в условиях социальной стратификации, агрессивного давления ценностного плюрализма, миграционных процессов населения обостряются процессы самоидентификации человека. В условиях возрастающей социальной напряженности появляются риски проявления двух крайностей: маргинализации, представленной человеком без корней, с одной стороны и национализму, провозглашающему под флагом патриотизма обособление какой-либо нации, с другой.

Чтобы патриотизм вновь стал несомненной ценностной установкой, как обязательное условие возрождения страны и оздоровления нации, и при этом не произошло бы скатывания общественного мироосознания, мироощущения на позиции маргинализма и национализма, необходимо, прежде всего, оздоровление духовных основ жизни россиян. Ярким примером острой востребованности патриотического мейнстрима явилось духоподъемное событие – воссоединение Крыма с Россией.

Теория эволюционно-синергетической парадигмы доказывает, что кризисы не только неизбежны как определенная фаза циклического развития, но, в определённой степени, и полезны – они разрушают устаревшие стереотипы, создают неравновесность, а главное: в поиске выхода из кризиса общество всегда искало и находило конструктивные решения назревших проблем. «Кризисы часто предстают не просто как разрушение культуры, а как начало ее преобразований, поиска новой системы культурных ценностей и новых путей цивилизационного развития» [6]. Действительно, имея определенную свободу выбора действий, общество отвечает на происходящее многочисленными процессами самоорганизации в экономической, интеллектуальной и духовной сферах. И, конечно, это дает свои позитивные результаты. Есть прекрасные примеры сохранения традиций патриотического воспитания в среднем звене образовательной системы. Патриотическое воспитание в школе - это сложная социально педагогическая деятельность, связанная с передачей жизненного опыта от поколения к поколению, с целенаправленной подготовкой человека к созидательному труду на благо Родины, к защите ее интересов, сохранению и преумножению лучших традиций народа, его культурных ценностей. Решить столь важную задачу в рамках только учебной деятельности сложно, да и практически невозможно. Патриотическое воспитание необходимо вести параллельно образовательной деятельности и дополнять образовательную деятельность. Как примеры - программа воспитания учащихся «Растим патриотов России», Ломоносовские чтения на базе гимназии №1530 «Школа Ломоносова» и др. Огромную работу по патриотическому воспитанию ведут общественные и благотворительные фонды: многочисленные военно-патриотические центры, клубы, общественные

Ситуации, которые используется при разработке компетентностных задач, охватывают многообразие обстоятельств и условий протекания различных видов деятельности будущих специалистов надзорной деятельности. К ним относятся:

— по месту возникновения и протекания пожара;

— по степени проективности (это преднамеренно созданные условия, ведущие к пожару, естественные или стихийные условия);

— по степени оригинальности ситуации (стандартные, нестандартные, оригинальные);

— по характеру заложенного противоречия (конфликтные, бесконфликтные, критические);

— по предметной направленности (дисциплинарные, междисциплинарные).

Согласно рассмотренным выше положениям нами разработан *комплекс компетентностных задач*, в основу которого заложено единство всех компонентов профессиональной подготовке специалистов надзорной деятельности: компетенций, знаний, умений и навыков самостоятельной работы. [2].

В зависимости от видов будущей практической деятельности специалиста надзорной деятельности компетентностные задачи ориентированы на решение надзорно-профилактических, организационно-управленческих и других профессиональных умений и навыков. По степени охвата областей предметных знаний задачи реализуют дисциплинарный или междисциплинарный характер, а по уровню осуществления практической деятельности мы выдели квалификационные, функциональные или операционные кометентностные задачи [2].

Компетентностные квалификационные задачи разработаны на основе требований ФГОС ВПО к основным видам направления деятельности специалиста, охватывают содержание одного или нескольких профессиональных модулей, служат основой для разработки функциональных и операционных задач.

Компетентностные функциональные задачи разработаны согласно содержанию учебных дисциплин (модулей) и отражают функции деятельности будущего специалиста надзорной деятельности.

Комптентностные операционные задачи разработаны также на основе содержания учебных дисциплин, отражающих производственные операции будущего специалиста надзорной деятельности.

Процесс решения любой задачи, как доказано психологами и педагогами, подчиняется алгоритмической деятельности. Алгоритм — это определенная система операций по строго определенным правилам, которые после последовательности их выполнения приводят к решению поставленной задачи [5].

На основе анализа психолого-педагогических работ и осмысления собственного опыта нами разработан *алгоритм решения компетентностной задачи,* который включает последовательно-выполняемые этапы:

— знакомство с условием задачи;

— определение стратегии решения задачи;

— выявление определенных связей и зависимостей между заданными условиями;

— установление существенных особенностей связей и меры их различий;

Поэтому использование активных методов обучения при формировании правовых компетенций будущих специалистов надзорной деятельности в процессе самостоятельной работы позволяет воздействовать не только на внешний поведенческий уровень курсантов, но и на внутренний, играющий определяющую роль в отношении к процессу формирования правовых компетенций и дальнейшему становлению специалиста-профессионала. Данные методы обеспечивают формирование умений самостоятельно критически мыслить, использовать теоретические знания в профессиональных целях, рефлексии, способности к коммуникативному партнерству — всего того, что составляет правовые компетенции специалистов надзорной деятельности.

Необходимость дать будущим специалистам надзорной деятельности современные знания и хорошую практическую подготовку в процессе обучения требует создание условий, которые позволили бы курсанту мысленно поставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, выявить обстоятельства, при которых наиболее результативно протекает предполагаемая деятельность специалиста и достигаются планируемые результаты. Одним из таких активных методов обучения, как известно, является *решение задач*.

Если рассматривать задачу как единство цели и действия, а умение как свойство личности выполнять определенные действия в новых условиях на основе ранее приобретенных знаний, становится очевидной взаимосвязь между процесса формирования действий и умений посредством решения задач в профессиональном образовании. Несмотря на то, что методологические, теоретические и технологические вопросы применения задач в образовательном процессе подробно исследованы в многочисленных психолого-педагогических работах, интерес к ним возрастает сегодня в связи с переходом на компетентностную основу подготовки специалистов[3]. Не останавливаясь на исследовании роли задач в профессиональном обучении, выделим лишь некоторые широко распространенные *понятия*, отражающие те или иные аспекты задач в профессиональном обучении. Ключевое слово «задача» каждый раз приобретает определенный смысловой оттенок, обусловленный соответствующим контекстом. Особую актуальность в настоящее время приобретает решение задач в контексте реализации компетентностного подхода[1].

Ключевым моментом в определении задачи, в том числе и компетентностной, является выявление и разрешение проблемной ситуации. Проблемная ситуация — наиболее частый вид психолого-педагогической ситуации, одно из обстоятельств осознается или заранее поставлено как вопрос, на который должен быть дан ответ путем анализа понимания всей ситуации.

Проблемная ситуация — это целостный функционирующий объект процесса обучения, в котором в диалектической взаимосвязи находятся конкретная компетентностная задача, конкретный уровень познавательной деятельности курсантов и конкретный метод преподавания. Степень открытости и активности преподавателя в поисковой работе курсантов, а также количество вопросов определяют форму организации учебного процесса: индивидуальную, групповую или коллективную[9].

организации. Как примеры - деятельность военно-патриотических центров «Вымпел», «Ратник» «Застава» и многие другие, курс занятий по патриотическому воспитанию молодежи «Честь имею» О.Н.Дубовой. В то же время практика реальной деятельности современной высшей школы, как указывалось выше, вызывает в обществе неудовлетворенность и обоснованную тревогу в связи с нарушением единства процессов профессионального, личностного и духовного развития, что не способствует духовно-нравственному становлению личности и воспитанию патриотических чувств на этой основе.

Как указывалось выше, воспитание патриотизма как ценности у молодежи возможно лишь через осознание личной ответственности за принадлежность к определенной общности. Поэтому наиболее действенным способом решения задач патриотического воспитания является создание в вузе интерактивной образовательной среды, в которой реализуется организация социально-полезной патриотически-направленной деятельности и в которой максимально полно реализуется принцип целостности и неразрывности единого процесса воспитания и обучения. Активными субъектами данной среды являются студенты, имеющие проявлять себя как граждане и патриоты. В сущности интерактивная образовательная среда является комплексом благоприятных условий, стимулирующих мотивацию к патриотически-направленной деятельности студентов, которые одновременно являются ее участниками, инициаторами, организаторами и пропагандистами. Выстраиваются эти условия на принципах субъектности, активности, заинтересованности, добровольности. Создание интерактивной среды возможно влиянием и воздействием на студентов посредством каждой компоненты образовательного процесса, каждой составляющей студенческой жизни вне учебных аудиторий.

Выводы. Все организационно-управленческие и педагогические аспекты деятельности вуза должны содействовать выработке механизмов и программ формирования высоконравственных личностей, патриотов своей страны. Направление креативности студенческого сообщества - будь то работа клуба КВН, художественная самодеятельность, спортивная жизнь, экологические движения, участие в политической жизни - должно корректироваться в сторону истинного гуманизма и патриотизма как противодействия бездуховности и агрессивной антироссийской пропаганде. И тогда деятельность, направленная на формирование патриотизма, приобретает взамен стихийности сознательный характер.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998. - 605 с.
2. Ежегодное послание Президента РФ Федеральному собранию РФ. http://regnum.ru/news/polit/2026874.html
3. Моисеев Н.Н. О необходимых чертах цивилизации будущего. Философские заметки // Наука и жизнь. - 1997. - №12. - С. 12-20.
4. Колин К.К. Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI веке. // Стратегические приоритеты, Вып 1, 2014. –С. 6-30.
5. Колин К.К. Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI в. //Партнерство цивилизаций, № 4, 2013. – С. 3-9.
6. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. - М.: 1994.- 274 с.

7. Филинова Н.В. Образование как процесс воспитания личности // Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции. М., 2015. – С. 141-150

8. Филинова Н.В., Шиморина Е.Ф. Основные парадигмы российского образования. // Теоретические и практические исследования XXI века. Труды международной научно-практической конференции. М,, 2014. – С. 309-314

9. Филинова Н.В. Сущностные характеристики процесса личностнопрофессионального развития преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 11. – С. 69-71

Педагогика

УДК: 372. 461

магистрант Меметова Лилия Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ МОНИТОРИНГА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В статье показаны результаты исследования уровня владения фразеологизмами младших школьников. Разработан комплекс упражнений обучения фразеологическим единицам. Обоснована необходимость системного изучения фразеологизмов младшими школьниками.

Ключевые слова: мониторинг, фразеологизмы, фразеологические единицы, комплекс упражнений.

Annotation. The article shows the results of the study the level of mastering phraseology younger students. A set of training exercises phraseological units. The necessity of systematic study of phraseology younger students.

Keywords: monitoring, phraseological units, phraseological units, a set of exercises.

Введение. Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Показателем уровня культуры, мышления и интеллекта человека является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Именно в младшем школьном возрасте дети начинают активно использовать лексические и фразеологические средства в разных условиях общения в соответствии с задачами коммуникации. При этом педагог должен научить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, разнообразием и выразительностью языковых средств[6, с. 12- 15].

Знакомство с фразеологизмами (осознание, понимание, сознательное использование в речи) у младших школьников начинается через понимание его лексическое значение. Понимание каждого фразеологизма способствует все большему употреблению их в своей речи. Благодаря фразеологизмам речь младших школьников становится более выразительной и разнообразной. Фразеологизмы характеризуют все стороны жизни человека, а особенно

мысленно поставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, выявить обстоятельства, при которых наиболее результативно протекает предполагаемая деятельность специалиста и достигаются планируемые результаты.

Формулировка цели статьи. Обосновать необходимость применения компетентностных задач в процессе подготовки специалистов в области пожарной безопасности.

Изложение основного материала статьи. В последние годы вопрос о подготовке кадров для действия в условиях повышенного риска привлекает все большее внимание социологов, психологов и педагогов. Постоянно нарастающее число природных, техногенных, экологических и социальных бедствий требует анализа системы подготовки кадров, способных успешно решать задачи безопасности в различных видах экстремальности [10]. Функционирующая же система подготовки специалистов до недавнего времени была ориентирована на использование знаний и умений в разовых в основном типичных ситуациях. Считалось, что если специалист умеет эффективно действовать в обычных условиях, то автоматически это проявится и в экстремальных. В современных научных и учебно-методических разработках отмечается, что именно нетипичные проявления экстремальности характерны для настоящего времени и требуют исследования профессионально значимых качеств. Названная проблема актуализирует исследование профессионала, действующего в ординарных и экстремальных условиях. Это обусловлено новизной чрезвычайных ситуаций невоенного характера, решением вопросов их ликвидации и особенно предупреждения. Поэтому можно говорить о начальной стадии исследования названной проблемы.

Еще и в связи с происходящей сменой образовательной парадигмы, нацеленной на овладение обучающимися общекультурными и профессиональными компетенциями в непрерывном образовании – «в течение всей жизни» вместо «образования на всю жизнь», мы в своем исследовании обратились к андрагогическому подходу в образовании. Андрагогический подход соответствует современному уровню развития теории и практики образования, так как в отличии от традиционного, ориентирующегося на знании, умении и навыки, предполагает овладении компетенциями на всех уровнях и всех видов образования, но прежде всего это касается образования взрослых, значит связанно с профессиональным образованием [8]. Андрагогической подход в профессиональной подготовке специалистов пожарной безопасности полагает практико-ориентированный характер учебного процесса, приоритетности самостоятельного обучения и профессиональное саморазвитие [5].

Профессиональная подготовка специалистов сложная и непреходящего значения педагогическая проблема. По-новому актуально она звучит сегодня в период модернизации системы образования, принятие закона «Об образовании в РФ», введении федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, подготовки компетентностных, мобильных и конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Основная идея подобного подхода, как отмечают многие авторы [7,6], заключается в том, что основным становится не просто постоянное, причем в ряде случаев чрезмерное увеличение объема знаний, а приобретение разностороннего опыта профессиональной деятельности.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры, подполковник внутренней службы Пустовалова Екатерина Игоревна
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург);
старший преподаватель кафедры, подполковник внутренней службы Выгузова Евгения Вячеславна
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург)

РОЛЬ «КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАЧ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены компетентностные задачи, как один из видов активных методов обучения. В основу разработанного комплекса компетентностных задач заложено единство всех компонентов профессиональной подготовки специалистов к будущей надзорной деятельности.

Annotation. The article considers competence-based task, as one type of active learning methods. The basis of the developed complex of competence-based tasks inherent unity of all components of professional training for future Supervisory activities.

Ключевые слова: активные методы обучения, нормативно-правовая информация, правовые компетенции, сотрудники надзорных органов МЧС России.

Keywords: active methods of training, standard legal information, legal competences, staff of supervisory authorities of Emercom of Russia.

Введение. В последнее время большое внимание уделяется качеству правовой и надзорно-профилактической работе в системе МЧС России. Из всех проблем профессиональной подготовки сотрудников надзорных органов ключевыми являются проблемы: переработки нормативно - правовой информации человеком и формирования общекультурных и профессиональных компетенций, совершенствования надзорно-профилактической работы и требований, предъявляемых к специалисту; подготовки специалистов на уровне современных требований. Анализ этих проблем позволяет выявить основные причины низкой эффективности работы с нормативной информацией и определить дидактические возможности ее совершенствования. Использование активных методов обучения при формировании правовых компетенций будущих специалистов надзорной деятельности в процессе самостоятельной работы позволяет воздействовать не только на внешний поведенческий уровень курсантов, но и на внутренний, играющий определяющую роль в отношении к процессу формирования правовых компетенций и дальнейшему становлению специалиста-профессионала. Данные методы обеспечивают формирование умений самостоятельно критически мыслить, использовать теоретические знания в профессиональных целях, рефлексии, способности к коммуникативному партнерству. Необходимость дать будущим специалистам надзорной деятельности современные знания и хорошую практическую подготовку в процессе обучения требует создание условий, которые позволили бы курсанту

младшего школьника – через отношение к труду, отношения к другим людям, личные достоинства и недостатки. Зная все эти фразеологизмы младшие школьники смогут их использовать не только в пределах школы, но и на улице, общаясь со своими друзьями. Стоит только правильно направить учеников на познание фразеологизмов, у них появится интерес узнавать все больше, находить и объяснять не понятные фразеологизмы с помощью словаря[2, с. 32 - 34].

Но отсутствие единого подхода к поставленной проблеме подтверждает актуальность исследования, направленного на формирование у младших школьников умений эффективно использовать устойчивые сочетания в своей речи, находить фразеологизмы в тексе и правильно их объяснять.

Как показывают достижения современной психологии и психолингвистики в области речевого развития, на сегодняшний день имеется достаточно богатый материал, который был использован для работы с фразеологией, однако проблема обогащения речи школьников не утратила актуальности. А именно выражается в том, что не разработаны общие принципы отбора фразеологического материала, нет рекомендованного для усвоения младшими школьниками перечня фразеологизмов. Знакомство младших школьников с фразеологизмами совершается в ходе работы над заданиями и упражнениями на уроках русского языка и литературы. Некоторые авторы показывали это в своих работах: Богданович Н.В. [1], Горбунова Н. Д. [2], Шепелява Е.В. [6]. В которых непосредственно рассматривались вопросы ознакомления школьников с фразеологическими оборотами: определение содержания и объема словарной работы, усвоение переносного значения слов, развитие образной речи и словесного творчества младших школьников.

Цель статьи разработать комплекс упражнений для мониторинга речевого развития младших школьников в процессе изучения фразеологии.

Изложение основного материала статьи. Изучение родного языка, формирование речи очень важно для ребенка и является для современного школьного образования общей основой воспитания и обучения школьников. Вопрос, с которым нам приходится встречаться ежедневно, состоит в том, что речевое развитие детей довольно беден и характеризуется небольшой выразительностью, а это мешает эффективной работе в области орфографии. Поэтому одной из основных задач уроков русского языка является обогащение словарного запаса школьников. Особая роль при этом отводится фразеологии, поскольку именно фразеологизмы стимулируют развитие речи, представляют собой мощный фактор обогащения словарного запаса учащихся, формируют образность речи [1, с. 12 – 19].

Для изучения состояния использования фразеологических единиц учащимися начальных классов нами была проведена исследовательская работа на базе Мирновской СОШ № 2. В эксперименте принимали участие ученики 4-А и 4-Б классов в количестве 24 и 22 ученика.

Нами была проведена исследовательская работа, которая состояла из трех этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

На констатирующем этапе исследования нами были выявлены и раскрыты критерии освоенности фразеологических единиц русского языка, которые позволили определить уровни освоенности фразеологических единиц учащимися 4-х классов.

Критерии освоенности фразеологических единиц русского языка:

1. Сформированность/несформированность представления о сущности понятий «фразеологизм» и «фразеологические единицы».
2. Общепедагогическая и лингводидактическая готовность/неготовность к сознательному использованию в речи фразеологических единиц.
3. Может/не может толковать лексические значения известных фразеологизмов.
4. Знание/отсутствие способности использовать в речи изученные фразеологические единицы.

С целью мониторинга уровня владения фразеологическими единицами была проведена ознакомительная работа с учащимися 4 классов, которая основывалась на воспроизведении приобретенных знаний об изученных фразеологических единицах, на выяснении понимания их связи друг с другом, на проверке уровня языковых умений.

Ознакомительная работа включала упражнения следующих типов:

а) найти в тексте (или подобрать по памяти) определенные фразеологические единицы и обосновать свой ответ;

б) сгруппировать данные слова и фразеологические обороты по соответствующим явлениям;

в) составить предложения (небольшой текст) с данными фразеологическими единицами, чтобы в них ясно осознавалась их специфика;

г) определить с помощью толкового словаря значение, происхождение и употребление данных слов и фразеологических единиц.

Проведённый мониторинг показал, что младшие школьники, в основном, понимают общее значение фразеологизма, включая его в контекст. Однако ученики показали низкий уровень умения находить и исправлять фразеологические ошибки, не понимают лексического значения фразеологизма. Таким образом, после анализа полученных данных и их сравнительной характеристики мы выявили, что среди школьников 4-А класса уровень освоенности фразеологических единиц находится на низком уровне 25%, показатель среднего уровня составляет 42,6%, высокий уровень показали 33,34%. В 4-Б классе уровень освоенности фразеологических единиц находится на низком уровне 25%, показатель среднего уровня составляет 65%, высокий уровень показали 10%.

Формирующий эксперимент проводился на базе Мирновской СОШ № 2. В эксперименте принимали участие ученики 4-А и 4-Б классов в количестве 24 и 22 ученика.

Цель формирующего этапа: разработка комплекс упражнений для мониторинга речевого развития младших школьников в процессе изучения фразеологии.

С целью активизации словаря младших школьников предлагаются следующие упражнения: составление предложений и текстов с указанным фразеологизмом; подбор фразеологизмов определенной тематики или соответствующих основной мысли текста; подбор и запись фразеологизмов, выступающих в роли ключевых фраз к тексту.

Предлагаемая система упражнений предполагает целенаправленный учет трудностей освоения фразеологизмов учащимися начальных классов. В процессе обучения система упражнений по практическому усвоению фразеологизмов взаимодействует с системой упражнений по овладению видами речевой деятельности. Взаимодополняя и взаимодействуя друг с

ситуативного употребления данного языкового материала. Пример такого приема: «Составьте диалог к картинкам, используя ключевые слова», «Составьте диалог по ключевым выражениям, используя данное начало и концовку диалога» и др.; 2) тренировка разных функциональных типов речевых высказываний.

Все перечисленные действия и задания служат: а) повышению внутренней мотивации; б) осознанию лексико-грамматических связей слов в предложении; в) формированию способности к варьированию и комбинированию, г) обеспечивают практическое применение коммуникативно-значимых грамматических структур в реальных условиях общения.

Данные приемы и этапы работы над лексико-грамматическим материалом направлены на повышение эффективности обучения школьников грамматической стороне иноязычной речи и ориентированы на получение положительного результата.

Выводы. Исходя из вышесказанного, нам представляется возможным на начальном этапе ознакомления с коммуникативно-значимым грамматическим материалом вводить и отрабатывать данный грамматический материал, не прибегая к грамматическим обобщениям. В данном случае вывод грамматического правила может быть не после введения и отработки лексико-грамматической единицы, а намного позже, в старших классах, когда школьники ознакомятся с языковыми терминами. Введение на начальном этапе части грамматического материала как лексического способствует накоплению речевого опыта, развитию чувства языка и языковой рефлексии. Рассматриваемая коммуникативно-ориентированная методика обучения младших школьников грамматической стороне речи лексическим путем обеспечивает эффективное обучение грамматике и создает базу для успешного овладения английским языком в 8-11 классах.

Литература:

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. - М., Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 2-3 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Е. А. Ленская. – Обнинск: Титул, 2007. – 144 с.
3. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 4 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Н. Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2008. – 160 с.
4. Негневицкая Е. И, Никитенко З.Н, Артамонова И.А. Английский язык: Учебное пособие для 1 класса общеобразовательных учреждений [Текст] / Е. И. Негневицкая, З. Н. Никитенко, И. А. Артамонова. – Москва: Просвещение, 1994. – 112 с.
5. Пронина, Н. С. «Обучение школьников коммуникативно значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода». [Текст] / Н. С. Пронина: дисс… канд. пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород, 2010. - 177 с.
6. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык.// Сборник нормативных документов. Иностранный язык/ сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев.- 3-е изд., стереотип.- М.: Дрофа,2009.- С.92- 112.
7. Федеральный государственный стандарт общего образования. – http://standart.edu.ru

тренировка начинается с простейшей операции – a) репродукции. Затем следует операция b) подстановки; далее последовательно используются c) упражнения на расширение образца общения, d) трансформацию и на e) комбинирование известных детям грамматических структур при построении высказываний. Вот несколько примеров тренировочных упражнений:

1). Упражнение на репродукцию и подстановку.

Учитель: Угадайте, какая игрушка спрятана за спиной у Тома. Сначала спрошу я.

Учитель: Have you got a bear?

Том: No.

Коля: Have you got a dog?

Том: No. и т.д.

2). Упражнения на «расширение осваиваемого образца общения» обеспечивают возможность включать в образец известные прилагательные (big, small), названия цвета (red, blue, white), предлоги места (on, under, in) , числительные (one, two, three).

3). Упражнения в трансформации речевого образца. Данные упражнения отличаются большой интеллектуальной активностью, т.к. в ходе их выполнения происходит «перестройка» исходного образца.

4). Упражнения в комбинировании структур и их элементов. Коммуникативные задачи необходимо формулировать таким образом, чтобы стимулировать детей на построении высказываний из двух образцов.

Для детей младшего школьного возраста и тренировка, и применение в освоении грамматических средств – это увлекательное взаимодействие со сверстниками и сказочными персонажами посредством английского языка.

3 этап. Применение. Применение связано с комбинированием усвоенного материала в различных ситуациях общения. В основе применения лежат разные истории и ситуации, построенные на фантазии и парадоксе. Например, когда дети научились употреблять слова, обозначающие цвета, учитель может предложить им посмотреть в волшебную подзорную трубу и видеть зверей самых необычных цветов. Каждый ребенок выражает свое коммуникативное намерение и строит свое высказывание.

Коля: I see a red crocodile.

Ваня: I see a yellow wolf.

Дети должны овладевать грамматическими явлениями осознано. Помня о том, что младшие школьники не знакомы с понятиями, характеризующими систему родного языка, нужно стараться избегать в речи таких понятий: окончание, глагол, предлог и т.д.

Взаимосвязанное формирование лексико-грамматических навыков подготавливает детей к успешному осуществлению общения на иностранном языке. Необходимо подчеркнуть, что этап накопления лексико-грамматических единиц и дальнейшее формирование грамматических навыков лексическим путем происходит в течение всего периода обучения школьников иностранному языку. Обобщение грамматического материала и формулировка правил могут быть отсроченными. Данный вид работы над грамматическими явлениями может проводиться на одной из последующих ступеней обучения по мере накопления в опыте учащихся достаточного количества материала.

При включении лексико-грамматического материала в диалогическую речь необходимо использовать следующие действия: 1) тренировка

другом, они обеспечивают решение конкретных целей и задач на уроках русского языка при изучении фразеологизмов.

Представим часть упражнений, направленных на активизацию словаря школьников:

1. Упражнения, направленные на знание лексического значения фразеологических единиц:

а) Выберите для каждого фразеологизма из первого столбца противоположный по значению фразеологизм из второго столбца.

За тридевять земель	Хоть пруд пруди
Повесить голову	Взять себя в руки
С гулькин нос	Воспрянуть духом
Выйти из себя	Рукой подать

б) Прочитайте. Какие предложения содержат ошибки в употреблении фразеологизмов? Исправьте ошибки и запишите исправленные предложения.

Вася красиво, как курица лапой, написал заглавие.

Женя остановилась, до глубины души восхищенная чудесной музыкой.

Котенок был очень некрасивым, глаз не оторвать.

Мы дружно работали сложа руки.

Мы с другом долго спорили, но в конце концов нашли общий язык.

У лягушки дух захватило от страшной высоты.

Яшка сломя голову остановился.

в) Прочитайте. Вместо точек вставьте прилагательное или наречие, объясняющее смысл фразеологизма .

Саша …, как курица лапой, написал упражнение.

Наде остановилась, до глубины души восхищенная чудесной музыкой.

Щенок растет …., не по дням , а по часам.

Мы дружно работали сложа руки.

Мы чувствовали себя очень …..,не в своей тарелке.

2. Упражнения, способствующие усвоению школьниками категориального признака фразеологизма – устойчивости.

а) Какие прилагательные, нужно написать, чтобы получились фразеологизмы?

… мороз;; … друг; … воробей; … враг; … кусок; … на язык; … лепет; … молодец; … лето; … девица; … сынок; … руки; как … муха; … барышня; … орешек; … бочка; на … руку.

б) Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Объясните ваш выбор.

Держать ... востро (уши, ухо)

Смотреть сквозь ... очки (розовые, темные)

С ... нос (голубиный, гулькин)

Делать из ... слона (комара, мухи)

Не в своей ... (чашке, тарелке)

в) Составьте фразеологизмы, используя слова разных столбиков, определите их значение.

1. Семь пятниц
2. Точить
3. Тянуть за
4. Как с гуся
5. Ударить в грязь

6. Разделать под

Для справок: семь пятниц на неделе, точить зуб, тянуть за уши, как с гуся вода, ударить в грязь лицом, разделать под орех.

3. Как прием, направленный на формирование образной речи младших школьников, возможно использование сравнения вариантов предложений с фразеологизмом и слов–синонимов.

а) Прочитайте предложения. Какое из предложений, по вашему мнению, является более выразительным, образным? Объясните, почему вы так считаете.

Ничего не помню, все вылетело из головы. – Ничего не помню, все забыл. Вы не слушайте Сережу: он всегда делает из мухи слона. – Вы не слушайте Сережу: он всегда преувеличивает.

б) Подберите к фразеологизмам слова - синонимы (соедините стрелочками).

Стреляный воробейопытный
Когда рак свистнет близко
Рукой податьникогда
На каждом шагуповсюду

Работа над освоением фразеологизмов проходит от лёгкого к трудному. На уроках русского языка и чтения, прежде всего, нужно акцентировать внимание детей на те фразеологизмы, которые употребляются в повседневной жизни, разговорной речи, например: делу время, потехе час, держать камень за пазухой, золотые руки, знать назубок, из-под земли достать, из кожи лезут вон, и т. д.

Многие предложенные задания вызвали у ребят большой интерес. Мы отметили эффективность работы школьников с фразеологическим материалом, точность употребления ими фразеологических единиц в собственной речи, правильное выявление свойств семантики фразеологических единиц, что свидетельствует о необходимости создания системы упражнений, направленных на формирование у младших школьников умений использовать фразеологизмы в своей речи.

Эффективность таких упражнений состоит в системном употреблении фразеологизмов, что приводит к меньшему забыванию изученных фразеологизмов. Это еще раз подтверждает, что в обучении русскому языку в начальных классах очень важна и весьма необходима работа над фразеологическими единицами.

Исследования показал, что учащиеся затрудняются при семантизации значительного количества фразеологических единиц, не имеют представления о многозначности фразеологизмов, не умеют пользоваться фразеологическими словарями, при употреблении фразеологических единиц в речи часто затрудняются в выборе нужной грамматической формы, не имеют понятия о формообразовании глагольных фразеологизмов русского языка, допускают множество ошибок, связанных со структурой и компонентным составом фразеологизмов. Из этого следует, что только при целенаправленной, систематической работе над фразеологическими единицами в начальных классах можно добиться хороших результатов. Представление о трудностях освоенности фразеологических единиц и результаты анализа констатирующего среза позволили предложить систему упражнений, способствующую расширению знаний учащихся о русском языке, использованию фразеологических единиц в речи учащихся.

грамматики как в отборе материала, так и в его усвоении.

Коммуникативно-когнитивная основа обучения грамматике лексическим путем предполагает реализацию коммуникативно-ориентированной методики формирования речевых грамматических навыков**.** Помимо принципов отбора и содержания обучения, понятие «методика» включает организацию грамматического материала, последовательность его введения и использование приемов, соответствующих этапам работы.

Для успешного обучения лексико-грамматическим единицам необходимо создать условия коммуникации: *мотив, цели и задачи общения.* Например: «Учитель раздает каждому ребенку по игрушке (Olya, take a frog. Katya, take a bird) и предлагает всем детям такую коммуникативную задачу: К нам пришел директор цирка. Мы хотим, чтобы он принял наших зверей в цирк (это *мотив*). Для этого нужно сказать, что они умеют делать (это *цель*). Пусть первым скажет Джейк.

Jake: My cat can run.

Катя: My bird can fly. и т.д.» [4].

Такого рода коммуникативные задачи обеспечивают активность всех детей: и слушающих, и говорящих.

Игровые приемы значительно облегчают процесс обучения, помогают легче усвоить тему урока и развивают навыки всех видов речевой деятельности.

Остановимся на приемах, которые можно применять при взаимосвязанном обучении лексике и грамматике на начальном этапе. Игра-один из приемов повышения интереса учащихся к иностранному языку.

Мы предлагаем следующие виды упражнений, используемых на разных этапах работы над лексико-грамматическим материалом при взаимосвязанном обучении:

1 этап. Ознакомление. В основе ознакомления с грамматическим явлением лежит *прием проблемной истории*. Ознакомление с лексико-грамматической единицей английского языка начинается с организации ознакомления с группой слов, обозначающей тот или иной кусок действительности (названия действий в детских играх, животных, цвета, продуктов, частей тела и т.д.). Работу целесообразно начинать с глаголов движения (go, run, jump, come, swim и т.д.). Это дает возможность детям взаимодействовать и общаться с первых занятий и видеть результат воздействия своей речи.

Можно использовать проблемные истории для ознакомления со структурой или группой слов. Например, ознакомление со словами, обозначающими названия цветов, можно начать так.

Учитель: Пока нет Алисы, я открою вам секрет. Скоро у нее день рождения, Но мы не приготовили ей подарки. А знаете почему? Находясь в гостях у своих друзей в Англии, Незнайка зашел в магазин, где продавались большие воздушные шары. Но он не знал, как назвать цвета шаров по-английски, и начал показывать пальцем. Продавцы не стали разговаривать с таким невежливым мальчиком. Давайте узнаем, как обозначаются цвета по-английски.

Теперь дети готовы к восприятию новых слов. Узнавание приобретает для них личностный смысл.

2 этап. Тренировка. В основе тренировки лежит игра. Традиционная

(авторы М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Н. Н. Трубанева) с точки зрения возможности отбора лексико-грамматических единиц. Данный УМК в концептуальном плане строится на комплексном подходе к овладению иноязычной культурой, имеет отчетливо выраженную коммуникативную и деятельностную направленность. УМК ориентирован на воплощение принципа индивидуализации и ориентирован на достижение исходного уровня коммуникативной компетенции [3].

Тематика устной речи и текстов для чтения данного УМК для основной школы соответствует требованиям Программы основного общего образования по английскому языку. Она определяет сферы общения (преимущественно семейно-бытовую, учебную, социально-культурную), характер грамматических единиц и их объем, необходимый для этого общения. Началом всей работы по отбору лексико-грамматического материала является выбор тематики словарного фонда. Практика работы с детьми, проживающими в городе, подсказывает, что наиболее приемлемыми являются темы: «Я и моя семья», «Мои игрушки», «Мое любимое занятие», «Животные у меня дома», «В зоопарке», «В лесу», «Детский сад», «Магазин», «Больница», «Здравствуй школа!»

Исходя из названных критериев отбора и тематики устной речи, в соответствии с требованиями Программы основного общего образования по английскому языку, мы выделяем в названном УМК следующие лексико-грамматические единицы, подлежащие усвоению лексическим путем:

Для **2-4 классов**:

1) структура **I have got**;

2) модальные глаголы **can (can't); must**;

3) мн. ч. существительных;

4) местоимения **some, any; much/many, a lot of**;

5) сравнительная и превосходная степени сравнения прилагательных и их исключения;

6) побудительные предложения в утвердительной (**Help me, please.**) и отрицательной (**Don't be late!**) формах;

7) предложения с оборотом **there is/there are;**

8) безличные предложения в настоящем времени (**It is cold. It's five o'clock.);**

9) неправильные глаголы в **Past Simple (Indefinite);**

10) глагольные конструкции "**I'd like to** …";

11) существительные в единственном и множественном числе (исключения) с неопределенным, определенным и нулевым артиклем;

12) личные (в именительном и объектном падежах), притяжательные, вопросительные, указательные (**this/these, that/those**), неопределенные (**some, any** — некоторые случаи употребления) местоимения,

13) наречия времени (**yesterday, tomorrow, never, usually, often, sometimes**). Наречия степени (**much, little, very**);

14) количественные числительные до 100, порядковые числительные до 30;

15) наиболее употребительные предлоги: **in, on, at, into, to, from, of, with** [3].

Отобранный и распределенный таким образом материал стимулирует применение разнообразных активных приемов работы над лексическим и грамматическим материалом, противодействует «зазубриванию» списков изолированных слов. Таким образом, обеспечивается тесная связь лексики и

На контрольном этапе была проведена итоговая диагностика уровня освоенности фразеологических единиц русского языка. Целью контрольного этапа была проверка эффективность результатов предлагаемой системы упражнений по фразеологии русского языка.

Оценочно-результативный компонент экспериментального обучения обеспечивается проверочными работами, одинаковыми по содержанию для экспериментальной и контрольной групп. Для выявления эффективности экспериментального обучения были проведены три контрольные работы, упражнения были типичны с предложенными упражнениями в на формирующем этапе. Целью первой контрольной работы являлась проверка освоенности содержания первого этапа обучающего эксперимента и активизация фразеологической работы на уроках русского языка. Из результатов исследования видно, что уровень освоенности фразеологических единиц русского языка учащимися экспериментальной группы значительно повысился, и составляет: высокий – 25%, средний – 55% и низкий- 20%.

Вторая контрольная работа предназначалась **для** проверки обогащения словарного запаса учащихся фразеологизмами. Как показывают результаты проведенной работы, активизация словарного запаса учащихся фразеологизмами позволила повысить уровень освоенности фразеологических единиц русского языка учащимися экспериментальной группы. Высокий уровень значительно повысился и составил 30%, средний уровень поднялся до 55% , а низкий- 15%

Целью третьей контрольной работы являлась работа с фразеологическими словарями**.** Проверка контрольной работы в экспериментальной группе дала следующие результаты: высокий 15%, средний 55%, низкий уровень 18%.

При выполнении предложенных заданий отмечена результативность работы учащихся с фразеологическим материалом, правильность употребления ими фразеологических единиц в речи, успешное выявление свойств семантики фразеологических единиц, что подтверждает правомерность создания системы упражнений, каждая из частей которой направлена на формирование определенных фразеологических умений и навыков учащихся, на усвоение ими фразеологических единиц. В работах, выполненных учащимися экспериментальной и контрольной групп, отмечено по-прежнему большое количество ошибок, связанных с искажением компонентного состава и употреблением необходимых падежных форм существительных и компонентов глагольных фразеологических единицах. Резервы совершенствования языковой грамотности учащихся в употреблении фразеологизмов скрываются в систематичности работы над усвоением семантики и лексического состава фразеологических единиц.

Выводы. Таким образом, анализ результатов проведённого нами исследования подтвердил эффективность предложенной нами комплекса упражнений, направленной на повышение уровня владения фразеологизмами учащимися начальных классов, формирования у них грамматических умений и навыков употребления фразеологических единиц в речи. Эффективность таких упражнений состоит в системном употреблении фразеологизмов, что приводит к меньшему забывания изученных фразеологизмов. Это еще раз подтверждает, что в обучении русскому языку в начальных классах очень важна и весьма необходима работа над фразеологическими единицами.

Исследования показали, что при систематическом использовании

предложенных нами комплекса упражнений повышает уровень владения фразеологизмами, формирования у них грамматических умений и навыков употребления фразеологических единиц, а также большой интерес младших школьников больше знакомиться и изучать новые фразеологизмы.

Литература:

1. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии / Г. Ю. Богданович.– Симферополь: Доля, 2002. – 392 с.

2. Горбунова Н. Д. Работа с фразеологизмами как способ развития речи младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2003. - N 3. - С. 57-58.

3. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Т. Рамзаевой. – СПб.: Специальная литература, 1998. – 168 с.

4. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. «Толковый словарь русского языка». - М.:РАН, 2001. – 944с.

5. Русский язык. 4 класс. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий Издательство: Просвещение , 2013. - с. 162

6. Шепелева Е. В. Особенности перевода фразеологизмов / Е. В. Шепелева // Известия пензенского государственного университета им. В. Г. Белинского. (Серия «Гуманитарные науки). – 2009. – №11(15) – С.68-72.

Педагогика

УДК:378.147

доктор педагогических наук,
профессор Молоткова Наталия Вячеславовна
Тамбовский государственный технический университет (г. Тамбов);
старший преподаватель Руппель Татьяна Ивановна
Тамбовский государственный технический университет (г. Тамбов)

АКТУАЛЬНОСТЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ БИЗНЕСА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность использования сетевого взаимодействия при подготовке специалистов в сфере организации бизнеса на инновационно-технологической основе в вузе, в частности, уточняется понятие сетевого взаимодействия, его основные характеристики и задачи, раскрываются особенности организации профессиональной подготовки специалиста сферы бизнеса, базирующейся на интеграции науки, производства и образования, а также модели взаимодействия участников сетевой формы реализации образовательной программы.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка специалистов в сфере организации бизнеса на инновационно-технологической основе, сетевая форма реализации основной образовательной программы, модели взаимодействия субъектов информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды подготовки специалистов.

Annotation. The article deals with the relevance of the use of networking in the preparation of specialists in the field of business organization on innovation and technological basis at the university, in particular, clarifies the concept of

решения конкретных коммуникативных задач в ситуациях стандартного общения.

Отбор коммуникативно значимого грамматического материала происходит по следующим *критериям*:

1. Ситуативность и частотность. Все обучение истинному общению происходит на основе и при помощи ситуаций. Следовательно, лексико-грамматические единицы, подлежащие усвоению лексическим путем, должны соответствовать наиболее частотным ситуациям.

2. Коммуникативность (функциональность), т. е. наличие у речевого образца определенной задачи говорящего.

3. Образцовость/типичность. Лексико-грамматическая единица должна служить образцом для образования однотипных речевых единиц. Использование каждой фразы должно быть коммуникативно-оправданным.

4. Распространенность в устной речи. Грамматический материал должен быть коммуникативно-направленным, соответствовать материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Необходимо отобрать речевой материал, который будет соответствовать действительным проблемам. В этом случае говорение будет содержательным.

5. Вариативность и продуктивность речевого материала. Данное понятие является ведущим для говорения аспектом, который предполагает наличие репродуктивных элементов. Вариативность речевых ситуаций развивает способность перефразировать и способность комбинировать. Названные способности входят в качество продуктивности.

6. Необычность грамматической формы, например, It’s easy/difficult to understand/do, etc.; She is said to be patient. Данный критерий способствует повышению интереса учащихся к выполнению речевых действий в заданной ситуации.

Опираясь на вышеперечисленные критерии отбора, охарактеризуем коммуникативно значимые грамматические явления, подлежащие усвоению лексическим путем. Они выбирались из грамматического минимума для 2-4 классов общеобразовательной школы. Необходимо пояснить, что мы выделили 2-4 классы, так как на начальном этапе изучения иностранного языка у учащихся еще недостаточно накоплено лексико-грамматического материала для полноценной коммуникации, но существует большая потребность в общении. Именно на этих этапах происходит накопление языкового материала и практическое (лексическое) усвоение грамматики является наиболее эффективным.

При отборе учебного материала нами также учитывались: а) специфика профиля обучения иностранному языку (школьный профиль); б) приоритет говорения как вида речевой деятельности; в) принципы взаимосвязанного обучения лексической и грамматической стороне устной иноязычной речи.

В качестве единиц отбора предлагается лексико-грамматическая единица. Под *лексико-грамматической единицей* мы понимаем такие конструкции, которые могут являться носителями обобщенных грамматических свойств и средствами выражения грамматических явлений с одной стороны, и обладают лексическим значением с другой. Другими словами, лексико-грамматическая единица характеризуется «единством лексических и грамматических свойств, соединяющая те и другие свойства» [1].

Нами был проанализирован УМК по английскому языку «Enjoy English»

Педагогика

УДК: 373.3: 811

кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Поспелова Юлия Юрьевна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНАМ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы взаимосвязанного обучения лексике и грамматике на начальном этапе в средней школе. Авторы рассматривают пути повышения эффективности обучения грамматической стороне говорения и дают анализ грамматического материала школьного минимума, подлежащего усвоению лексическим путем.

Ключевые слова: лексико-грамматическая единица, коммуникативно значимый грамматический материал, взаимосвязанное обучение, лексическая и грамматическая стороны речи, лексический подход.

Annotation. The article covers the issues of interrelated teaching of lexical and grammatical aspects of speech to young learners. The authors consider the ways of improving the efficiency of teaching communicative grammar and analyse the grammatical material of school minimum which is subject to mastering by the lexical method.

Keywords: lexico-grammatical unit, lexical approach, communicatively significant grammar, interrelated teaching, lexical and grammatical aspects of speech.

Введение. Согласно ФГОС по иностранному языку «ведущей целью обучения является формирование коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной» [8]. Качество овладения лексической и грамматической сторонами коммуникативной компетенции влияет на уровень её сформированности.

В данной статье мы коснемся проблемы взаимосвязанного обучения школьников начальных классов лексической и грамматической сторонам иноязычной речи, рассмотрим пути повышения эффективности обучения грамматической стороне говорения и дадим анализ грамматического материала школьного минимума, подлежащего усвоению лексическим путем.

Изложение основного материала статьи. Формирование и развитие иноязычных навыков и умений обязательно для всех видов речевой деятельности. Говорение занимает ведущее место на уроке иностранного языка. Результатом обучения языку в школе является овладение школьниками продуктивными навыками и умениями, способностью варьировать и комбинировать изученный грамматический и лексический материал в речи для

networking, its main characteristics and objectives, describes the peculiarities of the organization of training specialist business areas, based on the integration of science, production and education, as well as models of interaction between members of the network form of realization of the educational program.

Keywords: higher education and training in the field of organization on innovation and technology-based business network form of realization of the basic educational program, a model of interaction of subjects of educational information and professionally-oriented specialist training environment.

Введение. Модернизация системы образования, которая происходит сегодня, обеспечивает возможность перестройки деятельности образовательных учреждений, которые находятся в поиске новых форм работы с учащимися, новой модели взаимодействия, способствующей достижению высокого качества образовательных услуг на протяжении всего процесса обучения. Следует заметить, что взаимодействие образовательных учреждений в современных условиях является инновационной технологией, позволяющей образовательным учреждениям не просто выживать, а еще и динамично развиваться.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование целесообразности использования сетевого взаимодействия при подготовке специалистов в сфере организации бизнеса на инновационно-технологической основе. Для чего необходимо раскрыть формы и механизмы сетевого взаимодействия технического вуза и реального сектора экономики, которые позволяют обеспечить интеграцию вуза, бизнес-структур, инновационных предприятий, инвесторов для повышения эффективности совместной научно-образовательной, инновационной и внедренческой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Как показывает анализ существующих исследований, сетевое взаимодействие рассматривается как механизм реализации новых воспитательных программ, как непременный атрибут образовательной деятельности, как целостный механизм достижения нового качества образования и как способ проектирования образовательной системы в целом.

Сетевая форма в настоящее время рассматривается не просто как одна из новых возможностей, но и как принципиально новый инструмент эффективного и качественного построения образовательной деятельности. Большое значение идея сетевого взаимодействия приобрела для системы высшего образования. В данном случае речь идет о сетевой форме реализации образовательных программ, которая обеспечивает объединение ресурсов нескольких организаций высшего образования.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] впервые была определена норма, регламентирующая сетевую форму реализации образовательных программ (статья 15). В законе предусмотрено, что в реализации образовательных программ с использованием сетевой формы вместе с организациями, которые осуществляют образовательную деятельность, могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры и другие, располагающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практик и осуществления других видов учебной деятельности, которые предусмотрены образовательной

программой.

При этом основными задачами использования сетевого обучения в вузе являются:

— подготовка кадров, востребованных на рынке труда приоритетных секторов отраслевой и региональной экономики;

— повышение качества образования посредством интеграции ресурсов организаций - участников сетевого взаимодействия - по приоритетным направлениям отраслевого, межотраслевого и регионального развития экономики страны;

— внедрение передового отечественного и зарубежного опыта в образовательный процесс в целях развития прикладных исследований для нужд предприятий отрасли и региона.

Поэтому, принимая во внимание все вышеперечисленные факторы, для реализации предлагаемой основной образовательной программы (ООП) подготовки магистров-организаторов бизнеса мы выбрали сетевую форму.

Сетевая форма реализации ООП предполагает интеграцию образования, науки и производства, что обеспечивает совместное использование возможностей образовательных, научных и производственных организаций в целях достижения взаимных интересов. В первую очередь, это касается подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, а также организации и проведения совместных научных исследований, реализации научных разработок и т.д.

Особенности организации профессиональной подготовки специалиста сферы бизнеса, базирующейся на интеграции науки, производства и образования, заключаются в целостности информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды в условиях иерархического многообразия открытых образовательных систем, функционирующих в определенной предметной области, рассматриваемых при реализации внутри- и междисциплинарных связей (горизонтальная интеграция).

Как правило, информационно-образовательная среда (ИОС) вуза рассматривается как внешнее по отношению к студенту окружение, совокупность условий, в рамках которых непосредственно протекает его учебно-профессиональная деятельность, а также формируются личностные качества будущего специалиста. Основными ее компонентами являются информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, педагогические приемы, методы, средства, технологии, которые направлены на становление интеллектуально развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Другими словами, ИОС ориентирована на реализацию профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста в сфере организации бизнеса.

Профессиональная среда, в свою очередь, представляет собой совокупность предметных и социальных условий труда, в частности, профессиональная среда специалиста сферы организации бизнеса определяется сложившейся политической и экономической ситуацией в стране, правовой, технической, технологической, социальной, географической средами, экологической ситуацией, состоянием институциональной и информационной

факторами.

Сегодня школа может и должна стать основным звеном социализации подрастающего поколения. Через школу проходят все слои населения, и на этом этапе социализации личности определяется индивидуальное здоровье, и здоровье общества.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы смогли предположить, возможным решением проблемы ухудшения здоровья младших школьников может стать формирование у них знаний о здоровом образе жизни. Эти знания формируются в ходе внеклассной деятельности и во время уроков. При развитии представлений о здоровом образе жизни предпочтение следует отдавать простым приемам и методам: беседам, практическим занятиям, «урокам здоровья», рисованию, чтению, уходу за растениями, наблюдению за природой, проектной деятельности, играм.

Литература:

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2002. - 206 с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 212 с.
3. Красникова О.С., Пащенко Л.Г., Коричко А.В., Полушкина Л.Н., Пащенко А.Ю. Современные проблемы организации физического воспитания школьников // Теория и практика физической культуры. – Москва, 2014. – № 12. – С. 38-40. реестр ВАК – 1895.
4. Основы здорового образа жизни: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Е.Н. Назарова, Ю.Д. Жилов. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 256с.
5. Пащенко А.Ю. Основные компоненты здорового образа жизни в системе общечеловеческих ценностей // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 6. – С. 52-53. реестр ВАК – 1849.
6. Пащенко А.Ю. Педагогические условия организации учебной и внеучебной здоровьеразвивающей деятельности учащихся // автореферат дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2006. – 23с.
7. Пащенко А.Ю. Проблема развития здоровьеразвивающей, физкультурно-игровой деятельности учащихся в теории и практике педагогики // Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения: Материалы всероссийской научно-практической конференции (Новокузнецк, 17-18 марта 2011 года) Под ред.И.Л. Левиной. – Новокузнецк, 2011. – С. 81-83
8. Пащенко А.Ю., Шалаев В.А. Формирование культуры здоровья учащейся молодежи // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Нижневартовск, 30 марта 2012.) / Отв. ред. А.А. Клетнева. – Нижневартовск, 2012. – С. 287-289.
9. Татарникова Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей. – СПб.: Санкт – Пб ГУПМ, 1993. – 118 с.

счастливо. Кроме этого, проблема формирования здорового образа жизни младших школьников требует всестороннего и предметного внимания со стороны школы и всего общества.

В основе содержания процесса формирования здорового образа жизни младших школьников лежат оздоровительные комплексные мероприятия (систематические занятия физическими упражнениями, рационально организованный режим дня, медико-профилактические мероприятия, правильное питание), направленные на укрепление, сохранение здоровья и повышение работоспособности детей, а также мероприятия по профилактике вредных привычек.

При использовании всех указанных факторов создаются максимально благоприятные условия для формирования здорового образа жизни, укрепления и сохранения здоровья младших школьников.

Эффективность процесса формирования знаний о здоровом образе жизни в высокой степени зависит от разнообразия применяемых педагогом в своей работе методов и форм.

В направленной, на формирование знаний о здоровом образе жизни у младших школьников, работе важны такие методы как: рассказ, занимательная беседа, обсуждение детских книг и чтение по теме занятия, просмотр кинофильмов, инсценирование ситуаций и другие. Формы организации учебного процесса также должны быть разнообразными: экскурсии, занятия на природе, дни здоровья, уроки путешествия, викторины, праздники, игры.

Одним из примеров данной работы являете ведение школьниками «Дневника здоровья». «Дневник здоровья» позволяет развивать у детей мотивационные основы улучшения и сохранения своего духовного и физического здоровья. Он дает возможность контролировать состояние здоровья в течение всего учебного года, и повышает интерес к здоровому образу жизни.

Позитивным моментом при использовании дневника является стимулирование коллективной деятельности родителей, учителя и ребёнка, направленной на укрепление и сохранение здоровья. Он может использоваться на протяжении всего процесса обучения в начальной школе.

На страницах «Дневника здоровья» должен содержаться материал, который позволяет привить навыки рационального питания, правильного режима дня, гигиенические навыки, негативного отношения к вредным привычкам. Содержание «Дневника здоровья» может быть использовано для коллективной и индивидуальной работы в классе и для самостоятельной домашней работы.

В формировании знаний о здоровом образе жизни у младшего школьника можно использовать различные группы методов и форм, применяя их в реализации учебно-воспитательного процесса, но максимальной эффективности в воспитании можно достичь только лишь тогда, когда педагог сам будет примером для подражания, и когда работа будет проводиться системно.

Выводы. Приобщение школьников к вопросу сохранения здоровья - это в первую очередь процесс воспитания. Это сознание душевного комфорта высокого уровня, который закладывается с детства и поддерживается всю жизнь. Чтобы сформировать душевный комфорт, нужны знания об основных законах развития организма и его взаимодействии с различными социальными

систем. Таким образом, она включает в себя как внешние, так и внутренние условия и факторы, которые оказывают непосредственное влияние на результативность деятельности специалиста.

К числу внутренних факторов следует отнести наличие необходимых финансовых средств для успешной организации деятельности, уровень знаний специалистов, наличие профессионально важных качеств, состояние маркетинговых исследований и глубокое знание рынка, уровень деловых взаимоотношений сотрудников и многое другое.

Среди внешних факторов можно выделить предложение товаров и спрос на них, виды товаров, которые реализуются на рынке, покупательская способность населения, система законов и других нормативных актов, регулирующих сферу бизнеса, природные условия, развитие науки, техники и технологий и другие факторы.

Таким образом, создаваемая в процессе совместной деятельности субъектов образовательного процесса информационно-образовательная профессионально-ориентированная среда является ведущим фактором интегративного влияния, создающего условия для максимального профессионального развития не только обучающихся, но и преподавателей, а также специалистов различных предприятий.

В роли подсистемы целостной модели организации профессиональной подготовки специалиста сферы бизнеса в условиях интеграции науки, образования и производства нами рассматривается модель структуры информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды (рисунок 1).

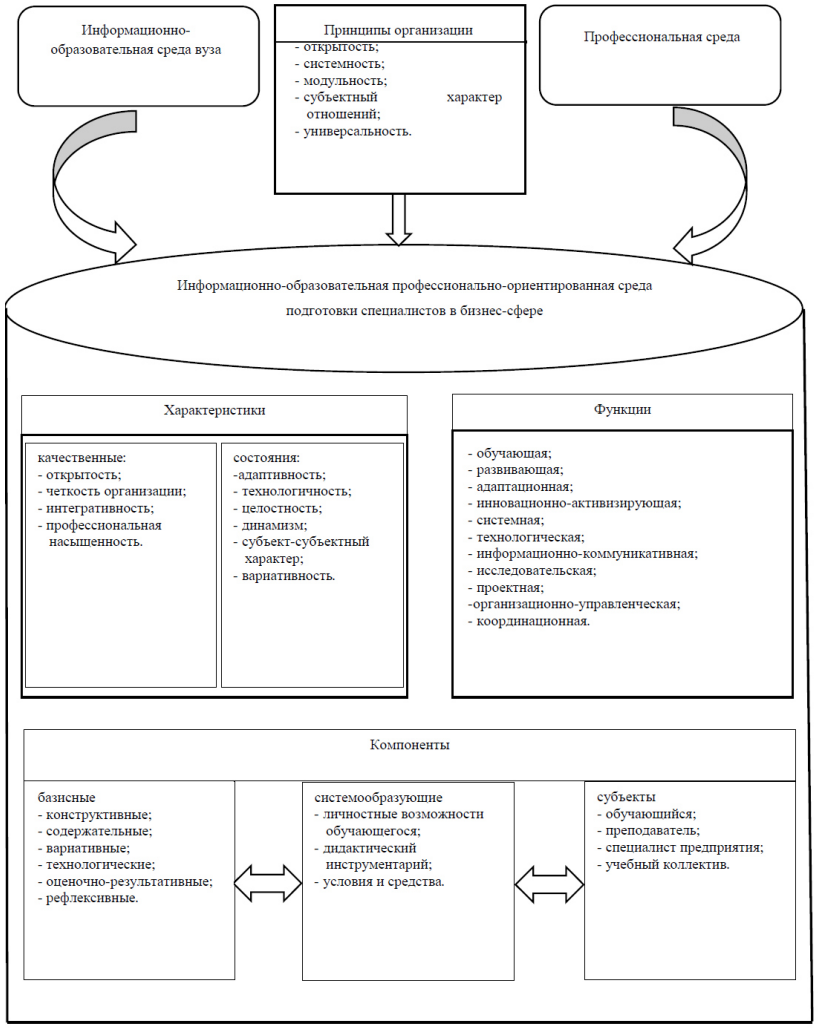


Рисунок 1. Модель информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды подготовки специалистов в сфере организации бизнеса

Обеспечение управления развитием интегрированного образовательного процесса достигается продуктивным взаимодействием всех заинтересованных сторон (обучающихся, преподавателей, специалистов-производственников,

С одной стороны, в период начального школьного обучения у детей, идёт процесс активной социализации, и в тоже время с другой стороны, «активируются» биологические часы предохранительной системы организма, в результате его физическое развитие немного замедляется. При посещении начальной школы важно учитывать психофизиологические особенности учащихся данного периода.

К примеру, более интенсивное развитие крупных мышц и костей (в сравнении с мелкими) отрицательно влияет на координацию движений, ведёт к нарушению осанки, быстрой утомляемости детей.

На преодоление таких противоречий ребёнок вынужден затрачивать все большие резервы организма, и психики. Иногда школьник с этим просто не справляется, что может истощать его психические и физические силы, снижать его приобретённые и природные возможности. В результате: растёт внутренняя напряжённость, утомляемость, создаётся почва для срывов учебы и психических расстройств.

Исследования, проведенные Э.М. Александровской (Рисунок 1), доказывают, что с момента прихода в школу для первоклассника наступает новый жизненный этап, требующий от него сильного интеллектуального и психического напряжения, и лишь 56% детей обладают надежной формой такой психологической адаптации. Другие 30% составляют школьники с неустойчивой адаптацией – им свойственна повышенная заболеваемость, утомляемость, склонность к страхам, нарушения сна, а оставшиеся 14% – это дети с нарушениями социально-психологической адаптации, которые выражаются в нарушении усвоения учебной программы, поведенческих трудностях, проблемах в установлении контактов со сверстниками и учителями [1].

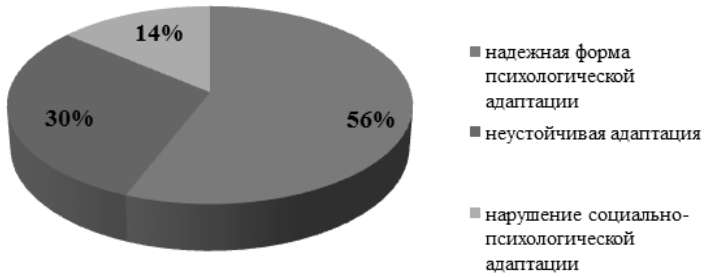


Рисунок 1. Анализ адаптации детей к школе (Э.М. Александровская)

Поэтому уже с первым приходом ребёнка в школу важно ответить себе на вопрос: что должна делать школа в целях предупреждения отрицательных последствий для здоровья детей? Очевидно следующее: дети в школе с самых первых дней должны находиться в системе полного обеспечения их деятельности со стороны педагогов, родителей, врачей и школы. Задача школы – не «довести» до последнего звонка, а полностью подготовить ребенка к самостоятельной жизни, создав все условия, чтобы эта жизнь сформировалась

психологических функций, оптимальной социальной активности и трудоспособности при наибольшей продолжительности жизни» (академик В.П. Казначеев).

В связи с этим, рассуждая о детском здоровом образе жизни, мы подразумеваем комплекс интеллектуальных, психолого-педагогических, бытовых (физиологических), духовно-нравственных, методических мероприятий и условий, которые позволяют ребёнку (а именно младшему школьнику) развивать и сохранять активность и работоспособность в освоении программ воспитания и обучения.

Проблема здорового образа жизни детей – одна из важных тем для общества. Этот процесс исторически закономерен: вместе с расширением и развитием социальной деятельности неизменно увеличиваются требования к условиям развития и формирования личности младших школьников и дошкольников. Но, как показывают различные исследования, общество всегда «отставало» в части своевременного ответа на изменения, которые происходят в характере формирования детства, как образа жизни. Ещё в 1805 г. И.Г. Песталоцци говорил об «удушении» развития детей, о том, что их здоровье «убивается».

В нынешней России проблема здоровья детей приобретает социально обострённый характер: в обществе часто говорят об увеличении угрозы для жизнедеятельности детей, которые оказываются наименее защищённой группой населения под нажимом общественных изменений. Поэтому особо важным становится вопрос о необходимости защиты детства. Прежде всего, это относится к начальной школе, когда школьник вступает в этап взрослой социализации, который связан со становлением его ответственности перед обществом за результаты труда – учёбы, когда в маленьком человеке закладывается определяющее в его личностном фундаменте, что станет основой для последующей жизни. В конечном итоге, от качества детства зависит состояние энергии и жизненных сил государства, успешность движения страны к прогрессу.

В связи с этим на сегодняшний день определенным является подход к здоровому образу жизни ребёнка, который рассматривает школьное детство как основной, обусловливающий любое дальнейшее развитие школьника период. Подробнее остановимся на особенностях данного этапа гражданского и личностного становления маленького школьника.

При переходе к школьному обучению у младших школьников происходит изменение восприятия мира от детской непосредственности к чувственно рациональному способу деятельности и мышления, при этом внешний мир усваивается и представляется не только «через папу и маму», а через грань нормативных требований общества. Но этот «новый мир», по замечанию Р. Берна – американского психолога, может явиться ребёнку не только более требовательным, но даже более жестоким.

В школе ребёнок должен приспосабливаться и выстраивать отношения со сверстниками и учителями. И это следует делать не только через оценку и восприятие по детскому принципу «не нравится или нравится», а при помощи обучения общению с окружающими людьми на основе выполнения новых обязанностей, а именно решения задач учебной деятельности. Школьнику требуется самостоятельно нести какую-то меру ответственности за новый для него вид трудовой деятельности (а не игровой, как было раньше).

специалистов-инвесторов) и предусматривает ориентацию образовательного процесса на систему требований регионального рынка труда, конструирование содержания обучения (учебного процесса, научно-исследовательской работы, стажировки) в соответствии с приоритетными направлениями деятельности производственных предприятий, финансово-кредитных организаций, инвестиционных фондов и других коммерческих организаций; внедрение и активное использование в образовательном процессе инновационных педагогических технологий; организацию прохождения практики и проведения научно-исследовательской работы в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности специалиста сферы бизнеса (на производственных предприятиях, в коммерческих организациях, банках, научно-исследовательских учреждениях и т.д.); оценку качества подготовки специалистов с учетом разработанной системы квалификационных характеристик выпускника с непосредственным участием работодателей.

В качестве базисного центра профессионального образования в условиях интеграции науки, образования и производства рассматривается вуз, в нашем случае, технический вуз. Важным условием интеграции также является наличие социальных партнеров, в качестве которых могут выступать организации науки, культуры, спорта и другие организации, располагающие ресурсами для осуществления обучения, прохождения учебных и научно-исследовательских практик и других видов учебной деятельности.

При этом основными принципами формирования информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды выступают следующие:

- принцип открытости, который предполагает свободный обмен ресурсами не только между субъектами среды, но и с внешним окружением;
- принцип системности отражает организационно-управленческий механизм функционирования информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды;
- принцип модульности раскрывает алгоритм построения образовательного процесса;
- субъектный характер отношений. Данный принцип предполагает создание паритетного участия всех субъектов образовательного процесса в организации и осуществлении совместной деятельности, т.е. использование диалогового обучения;
- принцип универсальности заключается в универсальности технологических процессов создания, хранения и использования образовательных информационных ресурсов.

Информационно-образовательная профессионально-ориентированная среда, созданная в процессе формирования технологии организации профессиональной подготовки специалиста сферы бизнеса, имеет определенные характеристики и включает в себя компоненты, обеспечивающие формирование готовности выпускника к профессиональной деятельности в современных условиях инновационного развития экономики.

В качестве основных компонент среды общепринято выделять субъектов образовательного процесса (обучающийся, учебный коллектив, преподаватель, специалист предприятия). Анализ исследований С.А. Кайновой, В.П. Кашицина, О.П. Околелова, Е.С. Полат показал, что в качестве базисных компонент среды можно выявить конструктивную, содержательную,

вариативную, технологическую, оценочно-результативную и рефлексивную. Системообразующими компонентами предлагаемой среды выступают личностные возможности обучающегося (творческие способности, сформированные компетенции), специальный дидактический инструментарий реализации индивидуальной модели обучения в рамках образовательного процесса, условия и средства успешной реализации образовательного процесса [2].

При этом очень важно создать такую информационно-образовательную профессионально-ориентированную среду, которая бы обеспечивала эффективное взаимодействие ее участников, используя различные модели, технологии, средства (рисунок 2).

Так, в процессе реализации модели «студент-предприятие» используется такая образовательная технология как практика, стажировка, в рамках которой студент получает возможность практического применения полученных знаний, а предприятие – возможность привлечения на работу квалифицированного, подготовленного под данное предприятие сотрудника.

В процессе профессиональной подготовки специалиста сферы бизнеса также используется модель «предприятие-студент-преподаватель», которая предполагает использование следующих образовательных технологий: выполнение конкретного задания, привлечение участия через единый проект, организация совместных конференций, выставок, а также целевая подготовка обучающегося, что позволит студенту более детально изучить особенности профессиональной деятельности, научит находить нестандартные решения профессиональных задач.

методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Эффективность обучения и воспитания младших школьников зависит от здоровья. Здоровье это особо важный фактор гармонического развития и работоспособности детского организма.

Одной из важнейших задач современности является сохранение и улучшение состояния здоровья молодого поколения, при ее комплексном решении нельзя обойтись без участия общеобразовательной школы. Учителям вместе с родителями, психологами, медицинскими работниками и всей общественностью следует так организовать школьную деятельность, чтобы учащиеся постоянно повышали уровень своего здоровья и оканчивали школу без проблем со здоровьем. Вместе с тем, школа обязана выработать у школьника потребность вести здоровый образ жизни, быть здоровым. Для этого необходимо иметь представления о сущности понятий «здоровый образ жизни» и «здоровье», которые достаточно распространены в системе понятий нынешнего образования.

В литературе суть понятия «здоровье» представляется различными способами, в зависимости от выбранных критериев, которые обусловливают основу для его выражения. В общем виде это понятие может определяться, как емкая система, заключающая в себе общность критериев, сопоставляемых с требованиями общей человеческой культуры.

По нашему мнению, здоровье – это такое состояние, при котором осуществляется достаточная реализация психических, биологических, экономических, социальных, духовных функций общества и человека, а также оптимальной активности и трудоспособности при наибольшей продолжительности жизни, которые определяются уровнем освоения государственных, общечеловеческих, национальных и региональных культурных ценностей.

Понятие «здоровье» неразрывно связано с понятием «образ жизни», который определяется как сложившийся в заданных общественно-экономических условиях, устойчивый способ жизнедеятельности людей, проявляющийся в их досуге, труде, удовлетворении духовных и материальных потребностей, нормах поведения и общения.

В нынешнем понимании понятие «здоровый образ жизни» представлен, как совокупность способов и форм активной деятельности человека, способствующих полноценному выполнению трудовых, учебных, биологических и социальных функций. Здоровый образ жизни – это активное состояние человека, требующее приложения волевых усилий, осмысления поведения и поступков, ведущих к укреплению и сохранению психического и физического здоровья, поддержанию работоспособности.

Здоровый образ жизни объединяет всё способствующее благополучному выполнению игровой, трудовой, учебной деятельности, бытовых и общественных функций, способствующих укреплению, сохранению здоровья и повышению работоспособности.

Как мы уже определили, основным компонентом понятия «здоровый образ жизни» является здоровье, которое рассматривается как «динамический процесс (состояние) сохранения и развития биологических, физиологических и

вместе с этим не старается понимать и исследовать свою душу. Человек занят лечением болезней, а не заботой о здоровье, что и приводит к увяданию здоровья на фоне существенных успехов медицины. На самом деле, сохранение и укрепление здоровья должно стать обязанностью и потребностью каждого человека.

Не правильно считать причиной нездоровья только нерациональное питание, отсутствие должной медицинской помощи и загрязнение окружающей среды. Первоочередной задачей для улучшения здоровья должно стать не развитие медицины, а целенаправленная, сознательная работа человека по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, по развитию и восстановлению жизненных ресурсов, когда здоровый образ жизни будет являться потребностью. К.В. Динейка пишет, что быть здоровым это абсолютно естественное стремление человека, и следует рассматривать в качестве основной задачи, стоящей перед человеком для сохранения его здоровья, творение здоровья, а не лечение болезней.

Развивая это направление, первым шагом следует считать выяснение представлений в современном обществе о здоровом образе жизни с целью последующей их корректировки, и формирования новых установок и представлений о здоровье, болезни и здоровом образе жизни. Прежде всего, это важно для молодого поколения.

С давних пор ученых интересовали вопросы формирования здорового ребёнка (труды И.И. Брехмана [2], Л.С. Выготского, Г.К. Зайцева, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, Л.Г. Татарниковой [9], К.Д. Ушинского). Разработкой школьных программ обучения здоровому образу жизни занялись в 70-х-80-х гг. XX века. Но, несмотря на все усилия, затраченные на реализацию и разработку программ, результаты оказались ниже ожидаемых. Это объяснялось сложностью изменения привычек (часто они формируются в раннем детстве и довольно устойчивы), и неготовностью учителей к образовательной деятельности в области здоровья.

В середине 90-х годов XX века вышло довольно много научных работ воспитательно-оздоровительного направления, которые исследовали следующие понятия:

– готовность к обучению и организация образовательного процесса в школе;

– гигиену воспитания и обучения школьников;

– факторы риска, при обучении в школе детей и подростков, для здоровья;

– школьную валеологическую работу.

Анализ научно-литературных источников, практического опыта говорит о том, что термин «здоровьесберегающие технологии» появился недавно. Возникновение его связано с системой образования, созданием условий для детей и учащейся молодежи, обеспечивающих их здоровье в процессе учебно-воспитательной деятельности [6, 8].

Здоровьесберегающие технологии - обеспечение учащихся возможностями сохранения здоровья за период обучения в школе, формирование у них необходимых знаний, умений, навыков здорового образа жизни; использование полученных знаний в повседневной жизни.

Здоровьесберегающие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы,

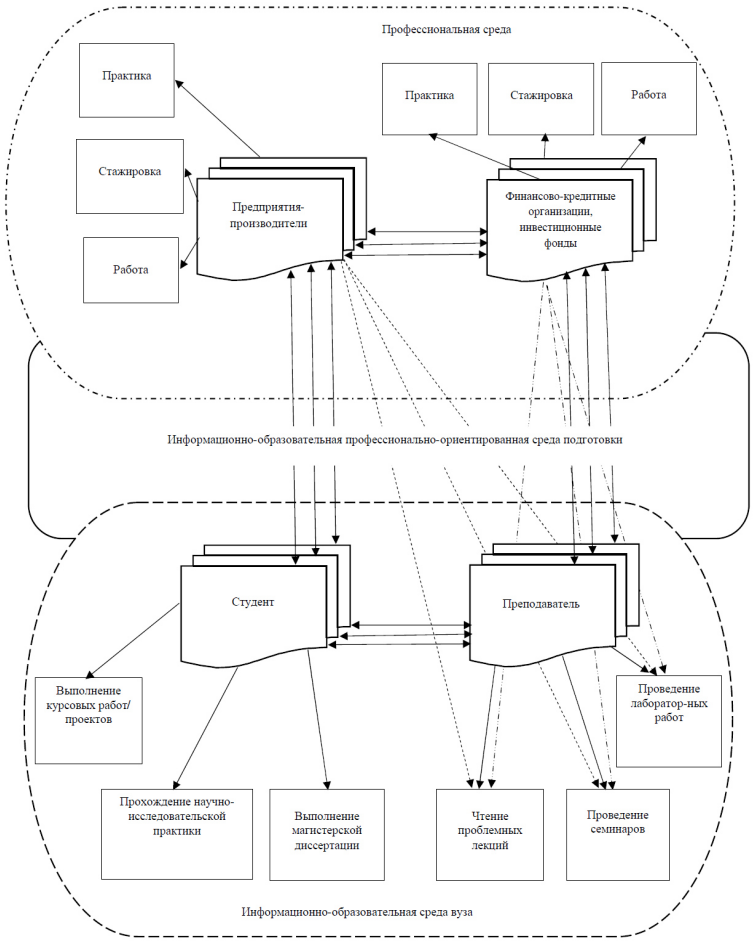


Рисунок 2. Схема взаимодействия субъектов информационно-образовательной профессионально-ориентированной среды подготовки специалистов

Выводы. В результате прохождения профессиональной подготовки с использованием сетевой формы реализации ООП выпускники будут способны выполнять функции так называемого «технологического брокера», т.е. посредника, который помогает участникам рыночного оборота решать проблемы привлечения новых технологий, а порой и осознавать, какие проблемы у них существуют. Технологический брокер необходим для развития инноваций, и его функции могут быть чрезвычайно разнообразные:

координация прикладных научных исследований с планами крупных корпораций, встраивание продукции инновационных компаний в цепочки поставок и другие.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 448 с.

Педагогика

УДК: 37:316

магистрант Москаленко Елена Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУКОДЕЛИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье раскрыто понятие эстетического воспитания личности, на уроках технологии при изучении рукоделия.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, технология, учебный процесс, ученик.

Annotation. In the article the concept of aesthetic education of the individual, in the classroom technology in the study of needlework.

Keywords: aesthetic education, technology, educational process, pupil.

Введение. Главная задача, стоящая перед современной образовательной школой – воспитание гармонически развитой личности. В формировании гармонически развитой личности эстетическому воспитанию принадлежит значительная роль. В настоящее время важнейшая задача, как указывается в Основных направлениях Реформ общеобразовательной и профессиональной школы, – «значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы. Лучше использовать в этих целях возможности каждого учебного предмета, особенно литературы, музыки изобразительного искусства, трудового обучения, эстетики, имеющих большую познавательную и воспитательную силу».

Изложение основного материала статьи. Эстетическое воспитание – это воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве, воспитание эстетических чувств, суждений, вкусов, а также способности и потребности участвовать в создании прекрасного в искусстве и в жизни. Прекрасное в действительности – источник прекрасного в искусстве.

The analysis of concepts "health saving educational technologies", "health" and "healthy way of life", is given in the article, the basic constituents of healthy way of life of junior schoolchildren are described, methods and forms of forming of knowledge are educed about healthy character.

Keywords: health, healthy way of life of schoolchildren, health saving educational technologies, process of forming of healthy way of life of junior schoolchildren.

Введение. В настоящее время большее значение уделяется проблеме воспитания здорового поколения. Причиной ухудшение здоровья являются многие факторы, к ним относятся, в том числе и неправильное отношение к своему здоровью населения и здоровью своих детей.

Результаты исследований (И.И. Брехман [2], В.Ф. Базарный, Л.Г. Татарников [9]) позволили сделать выводы, что сложившаяся в предыдущие годы тенденция ухудшения здоровья школьников приняла постоянный характер. Анализ медицинских карт будущих первоклассников показал, что среди заболеваний детей выявление ухудшения зрения находится на первом месте, нарушение осанки – на втором, на третьем месте - хронические заболевания. Совсем небольшое количество детей можно признать практически здоровыми. Такая ситуация обусловлена обострением проблем правильного питания, ухудшением экономической и социально-экономической обстановки, перегруженностью детей, наследственностью. Также исследования показали, что дети проводят много времени возле телевизора, за компьютером, ведут малоподвижный образ жизни.

В России ухудшение здоровья детей школьного возраста признано не только медицинской, но и педагогической проблемой. С поразительной скоростью нарастают кризисные явления в данной сфере жизни. Среди причин этого выделяется образ жизни семей, где воспитываются дети. Во многих семьях обнаруживаются так называемые факторы риска, среди них можно выделить неправильное питание, пониженную физическую активность, курение, хронические инфекционные заболевания, злоупотребление наркотиками, алкоголем. Зачастую в семье наблюдается сочетание нескольких, а не одного, факторов.

У родителей и учеников не сформировано правильное отношение к своему здоровью, что можно объяснить недостаточной пропагандой медицинских и педагогических знаний о здоровом образе жизни.

Формулировка цели статьи. Целью представленной статьи является систематизация основных составляющих здорового образа жизни младших школьников, с выявлением методов и форм формирования знаний о здоровом образе жизни.

Изложение основного материала статьи. Известно, что уровень здоровья человека зависит от следующих факторов: социально-экономических, наследственных, деятельности системы здравоохранения, экологических. Одна из главных ролей в формировании и сохранении здоровья принадлежит все же самому человеку, его ценностям, его образу жизни, установкам, отношений с окружением, степени гармонизации его внутреннего мира. В большинстве случаев современный человек часто перекладывает ответственность за свое здоровье на медицинских работников. Он равнодушен по отношению к своему организму, не отвечает за здоровье собственного организма и свои силы, и

Литература:
1. В.М. Полонский (Словарь-справочник) М., «Новая школа», 1995 год.
2. А.С. Белкин «Основы педагогических технологий» (Краткий толковый словарь), Екатеринбург, 1995 год.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. «Мониторинг качества образования в школе». М., «Рос.пед.агентство», 1998 год.
4. Г.В. Осипова «Социально энциклопедический словарь».

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Пащенко Александр Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Нижневартовский государственный университет», (г. Нижневартовск);
старший преподаватель Волков Леонид Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Нижневартовский государственный университет», (г. Нижневартовск)

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Эффективность обучения и воспитания младших школьников зависит от здоровья. Здоровье это особо важный фактор гармонического развития и работоспособности детского организма. Здоровый образ жизни объединяет всё способствующее благополучному выполнению игровой, трудовой, учебной деятельности, бытовых и общественных функций, способствующих укреплению, сохранению здоровья и повышению работоспособности.

Одним из основных факторов в становлении здорового образа жизни младших школьников являются выработанные у них понятия и представления, расширяющие знания детей о здоровом образе жизни, человеке, его здоровье.

В статье предоставлен анализ понятий «здоровьесберегающие технологии», «здоровье» и «здоровый образ жизни», охарактеризованы основные составляющие здорового образа жизни младших школьников, выявлены методы и формы формирования знаний о здоровом образе жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни школьников, здоровьесберегающие образовательные технологии, процесс формирования здорового образа жизни младших школьников.

Annotation. Efficiency of educating and education of junior schoolchildren depends on a health. Health it is an especially important factor of harmonic development and capacity of child's organism. The healthy way of life unites all cooperant to safe implementation of playing, labour, educational activity, domestic and public functions, assisting strengthening, maintenance of health and increase of capacity.

One of basic factors in becoming of healthy way of life of junior schoolchildren are mine-out for them concepts and presentations, extending knowledge of children about the healthy way of life, man, his health.

Гармонически развитый человек не может не стремиться жить и работать красиво [1].

Эстетическое воспитание, будучи частью идейного, нравственного, трудового и физического воспитания, направлено на всесторонне развитие нового человека, у которого интеллектуальное и физическое совершенство сочетается с высокой культурой чувств. Эстетическое отношение к миру - это, конечно, не только созерцание красоты, а, прежде всего, стремление к творчеству по законам красоты.

Школа, закладывая основы формирования личности ребенка, воспитывает из них не только сознательных граждан и хороших специалистов, но и людей с развитым эстетическим вкусом. Склонность к эстетическому восприятию действительности у детей проявляется довольно рано. В.А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям». Учитывая эту особенность школьников, необходимо показать им величие и красоту труда, научить их трудиться на общую пользу так, чтобы труд стал для них потребностью. При этом большое внимание уделяется воспитанию чувства прекрасного, желание своими руками сделать что-то красивое, необходимое обществу, школе, семье [2].

Практически все темы программы по предмету «Обслуживающий труд» позволяют осуществлять эстетическое воспитание школьников на уроках технологии.

«Ручной творческий труд, составляющий основу деятельности народных художественных промыслов, – это дожившая до наших дней форма труда, естественно сочетающая в себе все стороны человеческой личности, проявляющая в непрерывном целом способность человека чувствовать и творить, работать и радоваться, познавать и учить других». В педагогической практике предлагается привлекать и опыт личных отношений ребенка. Давать, например, творческие задания по сопоставлению, сравнению переживаний, возникающих в процессе слушания музыкального произведения, с переживаниями, психическими состояниями, рождающимися в жизненных ситуациях.

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении – везде эстетические категории прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми, безобразное отталкивает, трагическое учит сочувствию, комическое помогает бороться с недостатками.

Эстетическое воспитание на уроках технологии основано на развитии интереса и творческих возможностей школьников. Все учебные изделия выбирались с учетом ряда психологических особенностей обучаемых, поскольку только в этом случае возникает интерес и появляется мотивация к дальнейшей учебно-познавательной деятельности. Все объекты труда подбираются с таким расчетом, чтобы они были максимально познавательными с точки зрения политехнического обучения, имели эстетическую привлекательность, давали представление о традиционных

художественных видах обработки материала. Кроме того, выбранные объекты труда открывают широкие возможности для развития творчества, которое может быть реализовано более полно в проектной деятельности, и, наконец, могут быть выполнены в школьной мастерской. Конечный результат обучения по программе «Художественная обработка материалов» заключается в том, чтобы дети могли освоить различные художественные способы обработки материалов, умели самостоятельно изготовить красивые, нужные вещи, приносящие удовлетворение результатами труда. Эстетическое воспитание в процессе овладения учащимися соответствующих технологий будет осуществляться более успешно при использовании возможностей современного компьютерного обеспечения с целью иллюстрирования излагаемого материала, а также для подготовки рабочих эскизов. Эстетическое воспитание влияет на развитие художественного вкуса, пространственного воображения, абстрактного мышления, глазомера, аккуратности. Эстетическое воспитание в процессе творческого труда позволяет решать задачи развития личности, формирования творческого отношения к труду и проблеме выбора профессии. В самом общем виде эстетическое воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3].

Понятие "эстетическое воспитание" является самым общим в теории эстетического воспитания. Оно включает в себя ряд зависимых от него понятий. Среди них следует отметить: эстетическое развитие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическое чувство. Эстетическое развитие – процесс целенаправленного становления в ребенке сущностных сил, обеспечивающих активность эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, а также формирования духовных потребностей.

Эстетический вкус – способность человека к оценке предметов, явлений, ситуаций с точки зрения их эстетических качеств. Существенным компонентом в проявлении вкуса является эстетический идеал.

Эстетический идеал – целостный, социально обусловленный, конкретно-чувственный образ, являющийся воплощением представлений людей о совершенстве красоты в природе, обществе, человеке, искусстве.

Эстетическое чувство – субъективное эмоциональное переживание эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира. Эстетическое чувство выражается в духовном наслаждении или отвращении, сопровождающем восприятие и оценку предмета в единстве его содержания и формы. Развитие и воспитание эстетического чувства направлено на формирование у воспитанников эстетического идеала и усвоения ими эстетических норм и оценок [3].

Задачами эстетического воспитания являются:

1. Формирование эстетического сознания, включающего в себя совокупность знаний по основам эстетики, мировой и отечественной культуры, способность понимать и отличать подлинно прекрасное в искусстве, народном художественном творчестве, природе, человеке от суррогата.

2. Формирование эстетических чувств, вкусов; педагогически корректное противодействие дезориентирующим влияниям псевдокультуры; развитие

которые заставляют его работать в полную меру своих возможностей зависит успех обучения в целом.

Индивидуализация обучения невозможна без индивидуального подхода. Только чуткое внимательное отношение к ученику может помочь учителю в решении такой трудной задачи, как обеспечение всестороннего развития.

1 этап:

– анкетирование учащихся;

– выявление ведущих качеств личности;

– определение уровня заинтересованности;

– постановка задачи, определение средств и путей повышения активности каждого ученика;

– организация педагогического воздействия, подбор игровых ситуаций, планирование и распределение ролей.

2 этап:

– непосредственное осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к учащемуся с целью поддержания высокого уровня их активности;

– внесение корректив;

– педагогический поиск.

3 этап

– подведение и определение достигнутых результатов.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. При проведении мониторинга позволяется каждому ученику сравнивать свои достижения и недостатки с общим уровнем.

2. Учитель, использующий результаты мониторинга, полнее узнает каждого ребенка, его достижения и трудности, имеет возможность оказывать эффективную помощь ученикам, обеспечивая более высокую результативность образовательного процесса. Полноценность и квалифицированность помощи достигается за счет совместной работы учителя и психологической службы: психолога, социолога, логопеда.

3. Анализируя результаты работы, штудируя работы по мониторингу, разрабатывая индивидуальные и дифференцированные программы помощи школьникам, учитель совершенствует свое профессиональное мастерство.

4. Мониторинг формирует демократическое отношение учителя и ученика, что помогает детям быть успешными.

5. Внедрение мониторинга служит благоприятной цели:

– созданию личностно ориентированной модели образования и способствует реализации нашего основного кредо: создать комфортные условия каждому ученику.

6. Мониторинг как средство отслеживания результатов ЗУН учащихся полностью оправдывает себя:

– способствует выявлению «западающих» тем;

– выявляет детей, нуждающихся в индивидуальной поддержке, контроле со стороны учителя;

– заставляет учителя постоянно держать руку на пульсе успеваемости класса;

– повышает качество работы учителя, его отдачу работе;

– повышает само качество ЗУН учащихся.

11. Диагностика (по данным заключительного теста степень достижения должна быть не ниже 85%).

12. Переход к новому разделу (последовательность учебных процедур повторяется для каждого блока учебных целей).

В качестве системной модели, включающей выделенные параметры выбрана «Оптимальная программа» изучения учебных возможностей школьника, разработанная под руководством Ю.К. Бабанского. В ней отражено единство внутренних и внешних условий, определяющих потенциал школьника в области учебной деятельности.

Измерение биологических особенностей:

а) физическое развитие – медработник;

б) анализ анамнеза по данным медицинской карты ребенка;

в) общий терапевтический осмотр – врачи;

г) оценка остроты зрения, слуха, речевого развития – логопед, медработник;

д) оценка физической работоспособности – учитель по методике Бурдона.

Измерение интеллектуальных особенностей (психолог по методике Л.А. Венгер).

Оценка навыков учебного труда (учитель по методике В.Н. Зайцева).

Основные отношения (психолог по методике Н.Г. Лускановой «Отношение к школе» и социометрии Дж. Морено).

Бытовые влияния (учитель по методике А.К. Макаровой).

Некоторые морально-волевые качества оценивает учитель.

Для практической деятельности учителя при индивидуальном подходе важны такие понятия как личность, индивидуальность, потребность мотивации ценностной ориентации.

Основное требование личностного подхода:

– видеть ребенка как целостную личность с ее интересами, потребностями, знаниями, умениями, навыками.

Одной из наиболее характерных сторон личности является ее индивидуальность с ее характером, темпераментом, особенностями протекания психических процессов, чувствами и мотивами деятельности.

Источником активности личности является ее потребности.

Потребность – это внутреннее состояние личности. Она зависит от внешних конкретных условий деятельности. Потребности постоянно развиваются, перестраиваются и изменяются.

Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности и придает ей целенаправленную осмысленность.

Ценностные ориентации формулируются в процессе взаимоотношения с людьми. Каждая личность стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют ее целям и интересам.

Интерес – эмоционально окрашенное отношение личности к предметам и явлениям, которые сопровождают стремлением познать их и овладеть ими.

Главная роль в выборе ценностей играют мотивы, которые в свою очередь зависят от интересов и потребностей личности.

Учителю необходимо стремиться раскрыть существенные черты личности учащегося, выявить уровень его развития, что дает возможность определить его отношение к учебной работе, к одноклассникам, а также черты характера личностные качества. От того, насколько удалось поставить ученика в условия,

мотиваций (потребностей, интересов) и способностей к художественно-творческой деятельности.

3. Формирование способов художественно-творческой деятельности; поддержка одаренных детей: выработка опыта (умений и навыков) организации среды обитания, труда, учения с учетом эстетических норм и потребностей [4].

Не менее важной стороной содержания эстетического воспитания является его направленность на личностное развитие учащихся. Прежде всего, необходимо формировать у учащихся эстетические потребности в области искусства, в постижении художественных ценностей общества. Важнейшим элементом содержания эстетического воспитания является развитие у учащихся художественных восприятий. Эти восприятия должны охватывать широкую сферу эстетических явлений. В частности, необходимо научить школьников воспринимать прекрасное в различных видах искусства, в природе, в окружающей жизни и в поведении людей. Существенным компонентом эстетического воспитания является овладение знаниями, связанными с пониманием искусства и умением выражать свои суждения (взгляды) по вопросам художественного отражения действительности. С этим связано формирование у учащихся преставлений и понятий о специфике отражения этой действительности в различных видах и жанрах искусства, выработке умения анализировать содержание и нравственно-эстетическую направленность искусства. Большое место в содержании эстетического воспитания занимает формирование у учащихся художественного вкуса, связанного с восприятием и переживанием прекрасного. Нужно научить школьников чувствовать красоту и гармонию подлинного произведения искусства, проявлять художественную взыскательность, а также стремление к повышению культуры поведения. Важным содержательным компонентом эстетического воспитания является приобщение учащихся к художественному творчеству, развитие их склонностей и способностей к музыке, изобразительному искусству и литературе. Л. Н. Толстой высказывал убеждение в том, что у каждого ребенка есть разнообразные потребности в художественном творчестве, которые необходимо развивать и использовать в целях воспитания.

Наконец, эстетическое воспитание должно направляться на раскрытие и осмысление гражданской основы искусства и способствовать формированию у учащихся общественных взглядов и убеждений, а также нравственности [5].

Таким образом, учебная деятельность – один из путей осуществления эстетического воспитания. Потенциалом эстетического воспитания школьников обладают многие учебные дисциплины: изобразительное искусство, музыка, окружающий мир, литературное чтение, истоки, а также трудовое обучение.

В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Д.Н. Джола, Д.Б. Кабалевский, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкая, А.Б. Щербо, М.Н. Фроловская, О.Н. Апанасенко., А.В. Потемкин и другие. В использованной литературе имеется множество различных подходов к

определениям понятий, выбору путей и средств эстетического воспитания. Рассмотрим некоторые из них.

Б.Т. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение, данное К. Марксом: «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [6]. Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности. Важной задачей эстетического воспитания является формирование в учащихся чувства сопереживания, умения поставить себя на место другого, и достичь этого средствами искусства представляется вполне возможным. Помимо формирования эстетического отношения детей к действительности и труду, эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности.

Таким образом, наиболее удачно цель эстетического воспитания звучит так – формирование гармоничной индивидуальности, всесторонне развитого человека, образованного, высоконравственного, способного к рефлексии и сопереживанию, понимающим красоту жизни и красоту искусства, умения видеть окружающую жизнь глазами другого человека. Эта цель также отражает и особенность эстетического воспитания, как части всего педагогического процесса.

Художественная вышивка лентами – яркое и неповторимое явление национальной культуры, изучение которой обогащает, доставляет радость общения с настоящим искусством. Организация творческой деятельности детей на основе художественной вышивки лентами, ознакомление их с различными, традиционными видами народного искусства – наиболее эффективная форма приобщения их к национальной культуре, и художественно-эстетического воспитания.

Вышивка лентами формирует эстетический вкус, творческие способности, аккуратность, усидчивость, сохраняет продолжение наследия. Нетрадиционные занятия в виде презентаций, участие в разных интеллектуальных играх, выставках и др. стимулирует детей в художественно- эстетическом воспитании. Принцип формирования дизайнерского мышления тоже направлен на воспитание у детей эстетического отношения к миру вещей и к окружающей действительности в целом. Методической основой организации деятельности детей на занятиях художественной вышивки лентами есть творческий метод дизайна, поскольку на них ученики всякий раз изготавливают какие-то вещи для практического использования, а это требует понимания тех правил, по которым они разрабатываются. Проектирование вещей с учетом их функционирования в определенной обстановке включает в качестве обязательного элемента целеполагание, что в свою очередь обеспечивает развитие приемов мышления.

С самого начала преподавания «Технологии» необходимо развивать в

их правильности.

При осуществлении мониторинга учитель обладает надежной и достоверной информацией для управления качеством образования, что и является целью мониторинга.

Задачи:

– непрерывное наблюдение за качеством ЗУН;

– своевременное выявление изменений, происходящих в образовательном процессе, и факторов, их вызывающих;

– предупреждение негативных тенденций;

– осуществление краткосрочного прогнозирования развития;

– оценка эффективности.

Объектом мониторинга является класс в течение 4-х лет.

Содержание включает основные показатели, по которым идет сбор информации.

Методы сбора и накопление информации мониторинг предполагает широкое использование современных технологий на всех этапах:

– анкетирование;

– тестирование;

– самооценка;

– наблюдение;

– контроль ЗУН учащихся;

– накопление информации в виде таблиц, диаграмм, шкал, текстовой формы.

При проведении мониторинга учитель осуществляет индивидуальный подход к учащимся. Под этим термином имеется в виду одна из форм общения учителя и ученика, когда все усилия учитель направляет на выявление у учащихся индивидуальных особенностей, присущих ему свойств нервной системы, обеспечивающих его оптимальное развитие и воспитывающих у него умение находить в разных учебных и жизненных ситуациях свой единственный стиль деятельности.

Программа действий мониторинга (алгоритм)

1. Определение раздела программы, с которого следует начать обучение каждого учащегося.
2. Разбивка блока на темы, тестирование учащихся (цель – определить какими умениями школьник владеет изначально).
3. Реализация целей (для каждого ученика составляются указания, проводятся индивидуальные занятия).
4. Промежуточный контроль. Результаты коррекции сопоставляются с нормами.
5. Повторная коррекция.
6. Контроль (контрольная работа, диктант, списывание и т.д.).
7. Результативность. Сравнение (требуемая степень достижения цели 85%).
8. Анализ. Педагогический анализ (что положительного, отрицательного).
9. Анализ. Педагогический прогноз: что необходимо скорректировать, какие методы удачны и результативны.
10. Педагогическая помощь (индивидуальные занятия, объяснение новыми методами, т.е. соответствующий этап обучения повторяется.



Рис. 2 Внутреннее строение мониторинга

Мониторинг как самоцель имеет мало смысла, он должен отвечать существующим на данный момент информационным запросам. Поэтому главной задачей является определение индикаторов, источников информации, технологии анализа и представленная информация.

Существующая система контроля предоставит нужные показатели.

Источники информации берутся из системы информации обеспечения технологии анализа, и представление данных является инструментом экспертизы.

Результатом проведенных действий будет компактная и емкая информация (верх пирамиды, на основании которой можно уверенно принять решение о стратегии дальнейших действий).

Применительно к школе можно выделить такие виды мониторинга:

по целям – (оперативный, стратегический, тактический);

по этапам обучения – (входной или отборочный; учебный или промежуточный; выходной или итоговый);

по временной зависимости – (ретроспективный; предупредительный или опережающий; текущий);

по частоте процедур – (разовый, периодический, систематический);

по охвату объекта наблюдений – (локальный; выборочный; сплошной);

по организационным формам – (индивидуальный; групповой; фронтальный);

по инструментарию –(матричный; стандартизованный; не стандартизованный).

Наибольшего времени требует II этап – основной элемент в организации мониторинга. К нему надо хорошо подготовиться, он предполагает разнообразие видов деятельности.

Не менее важен III этап – аналитический. Обработка, систематизация информации послужит дальнейшему использованию данных мониторинга. Информацию лучше всего накапливать в форме таблиц, диаграмм, шкал.

Сопоставление данных мониторинга с запланированными показателями дает возможность увидеть, насколько верными были решения, поможет скорректировать, пересмотреть формы, способы действия или же утвердиться в

детях комплекс способностей всестороннего восприятия произведений, талант читателя, зрителя, слушателя, талант соучастия в творчестве. Первичное освоение произведения искусства предъявляет специфические требования к формам организации восприятия. Д.Б. Лихачев уделяет особое место в своей работе вопросам методики. «Наиболее эффективно первая встреча ребенка с произведением искусства происходит в форме свободного общения. Педагог предварительно заинтересовывает детей, указывает, на что обратить особое внимание и побуждает к самостоятельной работе. Таким образом, реализуется педагогический принцип единства организации коллективной классной, внеклассной, внешкольной и домашней работы. Внеклассная и домашняя работа со своими более свободными формами постепенно становится органической частью учебных занятий. С этой целью учитель на уроке учит детей навыкам и приемам самостоятельной работы. Все это позволяет детям в соответствии с заданиями учителя уделять серьезное внимание первичному восприятию вне урока: индивидуальному и коллективному чтению в лицах, совместным походам в кино, просмотру и прослушиванию теле- и радиопередач» [7]. В рамках внеклассных и домашних занятий предлагается дать детям задания по сбору исторического материала, характеризующего время, описанное, изображенное, звучащее в произведении. Выполнение исследовательских заданий, касающихся создания произведения, обсуждение с детьми спорных мест в произведении, непонятных ситуаций и терминов – все эти приемы активизируют восприятие, делают его более глубоким и полным, порождают устойчивый интерес, создают реальную основу для дальнейшей работы над произведением. Взаимодействие ребенка и произведения искусства, прежде всего начинается с восприятия. Воспитательная и образовательная цель будет достигнута, когда произведение непосредственно воспринято школьником, когда освоена его идейно-художественная сущность. Очень важно уделять особое внимание именно процессу восприятия художественного произведения. В основе методики эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога и ученика по развитию у него творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде. Успех этой работы во многом определяется тем, в какой мере учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы воспитуемого, уровень его общего развития.

Главная задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Важное состоит в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его по законам красоты.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что задачи эстетического воспитания заключается в том, что ребенок должен не только знать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, труде, поведении, отношениях. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, мышление, память. Через всю совокупность отношений и осуществляется формирование

нравственно-эстетического облика ребенка.

Литература:

1. Гончаров, И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 2001. – 128 с.

2. Дремов, А.К. Основы эстетического воспитания: учебное пособие / А. К. Дремова. – М.: Высш. школа, 2002. – 327 с.

3. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

4. Лабковская, Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Г. С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1999. – 304 с.

5. Труханова, А. Т. Технология женской и детской легкой одежды: учебник для проф. учеб. заведений. / А. Т. Труханова. – М.: Высшая школа: Академия, 2000. – 415 с.: ил.

6. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.

7. Орлова, А. Ф. Полная энциклопедия женских рукоделий / А. Ф. Орлова. – 2-е и 3-е изд. – М.: Московский рабочий, 1999. – 221 с.

Педагогика

УДК:378.2

учитель русского языка и литературы, аспирант кафедры филологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования Обухова Марина Юрьевна
Государственное бюджетное обшеобразовательное учреждение гимназия №171 Центрального района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

РАБОТА НАД АРХЕТИПИЧЕСКИМ СЮЖЕТОМ СКАЗКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена использованию архетипических сюжетов при анализе художественного текста. Автор рассматривает возможности данного метода при организации проектной деятельности на примере повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка».

Ключевые слова: архетипический сюжет, проектная деятельность, литература, Пушкин.

Annotation. The article is devoted to the use of archetypal plots in the analysis of a literary text. The author analyzes the opportunities of this method in the organization of project activity on the example of Pushkin's story "The Captain's Daughter".

Keywords: archetypal plots, project activity, literature, Pushkin.

Введение. Вызовом современной школе можно считать утверждение о том, что современные подростки, сидящие сегодня за партами, уже в 2030 году будут теми молодыми людьми, которые возглавят экономические и политические институты страны, будут принимать жизненно важные для всех нас решения. Для этого им придется ежедневно решать множество задач,

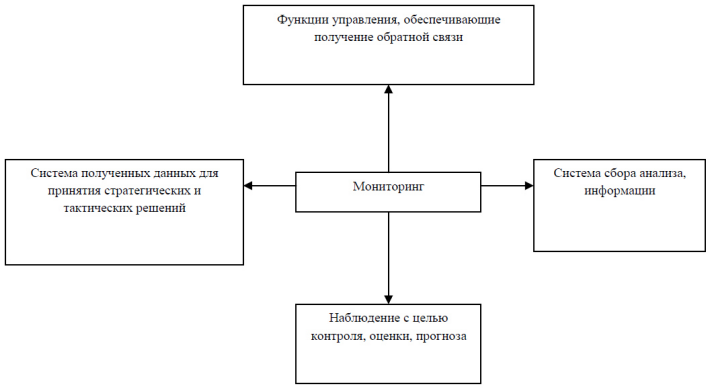


Рис. 1 Внешнее строение мониторинга

По своему внутреннему строению мониторинг объединяет три важных управленческих компонента: контроль и экспертиза различных сторон деятельности и система информационного обеспечения управления.

Он основывается на этих компонентах, но не заменяет их, т.к. не может быть ни контролем, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения.

Более того, без существования в школе всех этих систем организация мониторинга невозможна.

Для того чтобы иметь в запасе варианты данных для мониторинга, необходимо тщательно сохранять из года в год результаты контроля и различные текущие документы (материалы анализа, справки).

Таким образом, по своему внутреннему строению мониторинг напоминает пирамиду, в основании которой лежат системы контроля, информации обеспечения управления и экспертизы.

institution.

Введение. Без специального отслеживания учебно-воспитательного процесса по единой методике трудно представить корректность действий учителя в сравнении с другими учителями и успешность усвоения предмета учащимися, опора только на накопление отметок при отсутствии четкого понимания что такое отметка, не позволяет объективно оценивать деятельность как учителя, так и ученика. Необходимы единые формы контроля за ходом учебного процесса и усвоением учащимися учебного материала.

Мало выявить проблемы в знаниях, нужно умело строить коррекционную работу индивидуально с каждым учащимся, используя тесты, анкеты при выявлении индивидуальных особенностей детей.

Изложение основного материала статьи. Пожалуй, одним из самых модных в педагогической среде сегодня является термин «мониторинг». Однако далеко не все хорошо представляют, что же это собственно такое.

Под мониторингом понимают:

Непрерывное длительное наблюдение за состоянием среды и управление им путем своевременного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных критических или недопустимых ситуаций [1].

Мониторинг – это процесс непрерывного научно-обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовавшихся целей, задач и средств их решения [2].

«По мнению других авторов под мониторингом следует понимать самостоятельную функцию управления, в которой проводится выявление и оценивание педагогических действий, при этом обеспечивая обратную связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям» [3].

«Мониторинг определяет и как специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов явлений, процессов с целью их оценки, контроля, прогноза» [4].

Все приведенные определения мониторинга отражают отдельные его стороны.

сущность которых все равно будет сводиться к тому, чтобы найти узкий путь между глобализацией и сохранением культурного плюрализма, между насилием и политическими методами решения проблем, между культурой войны и культурой разума.

Изложение основного материала статьи. Чтобы выбрать правильную дорогу, ведущую в «светлое» и реальное будущее, современным школьникам необходимо получить достойное образование, в основе которого лежит такая филологическая компетентность, как осмысленное восприятие текста и его многоуровневое прочтение.

Научить современного школьника выстраивать внутрипредметные связи при чтении художественных произведений означает научить его не только видеть и понимать авторскую позицию, но чувствовать сопричастность к тому великому духовному наследию, которое несет в себе классическая литература. Иными словами, научить школьника быть гражданином, гордящимся страной, ощущающим духовную связь с ее культурным наследием.

Введение стандартов второго поколения является вызовом современному процессу преподавания всех предметов, но прежде всего предметов гуманитарного цикла, изучение которых не может быть сведено к сумме исторических фактов или обязательному прочтению тех или иных художественных произведений. Произведение классики должно быть освоено и усвоено, прочувствовано и обсуждено. Это, по мнению Н.М. Свириной, «закладывает не только нравственные основы отношения к человеку, но и определяет возможности и русло анализа целого ряда программных произведений русской литературы» [4, с. 66].

Что же необходимо сделать современному учителю литературы, чтобы современный школьник еще за школьной скамьей стал думающим и анализирующим читателем? Одной из таких форм работы, на наш взгляд, может быть организация проектной деятельности на уроках литературы.

О роли проектной деятельности в изучении предметов гуманитарного цикла написано и сказано немало. В основе метода проектной деятельности лежит идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Такой результат является внешним: можно увидеть, как ученик освоил художественное произведение, на каком уровне усвоил, осмыслил, что именно может применить в реальной практической деятельности. Однако этот результат может быть и внутренним, представляющим собой прежде всего опыт деятельности вообще и деятельности при изучении текста в частности. Поэтому проектная деятельность становится бесценным достоянием обучающегося, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Предлагаем вашему вниманию опыт проектной деятельности, применяемый на уроках литературы в 8-х классах и направленный на сопоставление сюжетов художественных произведений с фольклорными сюжетами с целью выяснения авторской позиции. Выяснить, с какой целью автор использует в произведении всем известный сюжет, на наш взгляд, представляется очень важным.

Предложив учащимся исследовать проблему использования сказочного сюжета в построении художественного произведения, можно выйти на новый этап осмысления не только сказок, изучаемых в курсе литературы 5-6 классов,

но и классических произведений русской литературы. Особая роль при этом принадлежит архетипическим сюжетам, под которыми понимается «сквозная», «порождающая модель» литературного произведения, которая, несмотря на то что она «обладает способностью к внешним изменениям, таит в себе неизменное ценносто-смысловое ядро» [1, с. 171]. Именно они, являясь устойчивыми сюжетными линиями, способны не только раскрывать смысл произведения, но и формировать внутрипредметные связи, а вместе с ними и чувство сопричастности ученика к культурному и историческому прошлому страны.

Самым востребованным, по нашему мнению, является сюжет волшебной сказки. Известная каждому школьнику с раннего детства, эта форма повествования не вызывает особых затруднений в понимании текста и всегда интересна для восприятия.

Первым этапом работы над проектом стала работа над определением границ сюжета волшебной сказки. Реферирование работы В.Я. Проппа «Морфология волшебной сказки» [3] позволяет выделить основные функции действующих лиц волшебной сказки, определяя которые можно сделать выводы об особенностях их функционирования в тексте.

1) Сказка обычно начинается с некоторой исходной ситуации. Перечисляются члены семьи или указывается будущий герой, который зачастую просто вводится одним упоминанием имени.

2) Один из членов семьи отлучается из дома (родители уходят на работу, князь уходит на войну; иногда отлучаются лица младшего поколения, они едут в гости, гулять).

3) К герою обращаются с запретом («В этот чулан не заглядывай»; «Береги братца»; «Ежели придет Баба-Яга, ты ничего не говори, молчи»).

4) Запрет нарушается (он может нарушаться как героем, так и тем, кто вторгается в сюжет сказки, чтобы нарушить существующий покой).

5) Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (герой соглашается на все уговоры антагониста).

6) Герой решается на противодействие, пытается исправить допущенную ошибку (отправляется в путь, в сказку в этот момент, как правило, вводится новое лицо – старичок, мышка, Баба-Яга).

7) Герой испытывается, выспрашивается, чем подготавливается получение им волшебного средства.

8) Герой вступает в непосредственную борьбу с антагонистом.

9) Герой уходит от преследования.

10) Герой обманывается братьями, он, неузнанный, возвращается в дом.

11) Герой решает трудную задачу.

12) Ложный герой наказан, а настоящий герой вступает в брак и воцаряется [3, с. 26-59].

Проделав такую работу по изучению сюжета волшебной сказки, учащиеся выясняют основные особенности идейной нагрузки сказочного сюжета, которые позволяют прийти к выводам, что в сказке записаны «наставления», нарушать которые нельзя, иначе это может привести к гибели, причем не просто к гибели одного человека, но к гибели всей семьи.

Рассмотрим данную форму работы на примере анализа повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». На тесную связь повести «Капитанская дочка» с фольклором указывает не только использование в качестве эпиграфа

радиоэлектроники, энергомашиностроительный, городского хозяйства, информационных технологий.

3. МЦПК/УЦПК Санкт-Петербурга оснащены самой современной материально-технической базой, которая включает в себя уникальное оборудование, современные тренажерные комплексы, специализированное программное обеспечение, компьютерные рабочие места с выходом в интернет.

4. МЦПК/УЦПК Санкт-Петербурга обладают развитым кадровым потенциалом, способным обеспечить выполнение задачи по подготовке квалифицированных рабочих кадров и специалистов в соответствии с потребностями рынка труда Санкт-Петербурга.

5. В наибольшей степени потребности работодателей удовлетворяют УЦПК 1, УЦПК 2 и УЦПК 4. Доля обучающихся по заявкам работодателей в общем количестве обучающихся в этих центрах составляет от 90 до 95%.

Литература:

1. Блинов В.И. Стандарт результата (о новых федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010. №2. С. 5-13.

2. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 100-106.

3. Золотарева Н.М. Многофункциональные центры прикладных квалификаций: курс на обеспечение квалифицированными кадрами // Профессиональное образование. Столица. 2013. №10. С. 2-5.

4. Вайнштейн М.Л., Бабкин Н.А. К вопросу о специфики МФЦПК: функции, цели, задачи // Профессиональное образования и рынок труда. 2015. №7. С. 25-28

Педагогика

УДК: 37:316.

магистрант Парфентьев Евгений Александрович
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыто понятие мониторинг в системе информационного обеспечения управленческой деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: мониторинг, учебный процесс, ученик, учитель, образовательное учреждение.

Annotation. In the article the concept of monitoring in the system of information support of administrative activity of educational institution.

Keywords: monitoring, educational process, pupil, teacher, educational

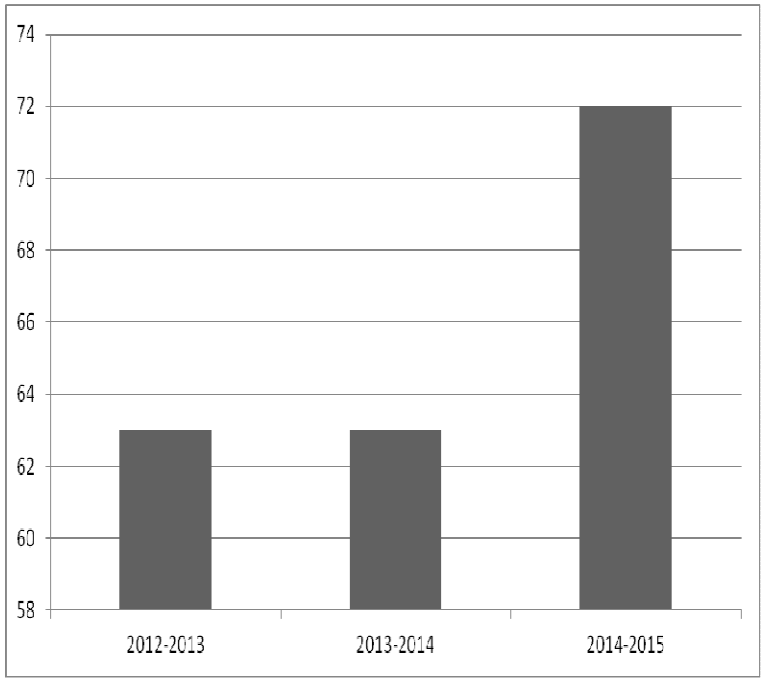


Диаграмма 7. Доля педагогических работников (%), прошедших за последние три года обучение по программам повышения квалификации или стажировки в профильных производственных организациях, от общего количества педагогических работников МЦПК (УЦПК)

Стажировки преподавателей и мастеров производственного обучения осуществляются на передовых предприятиях социальных партнеров. К числу таковых следует отнести ОАО «Адмиралтейские верфи», ОАО «Балтийский завод», ОАО «Силовые машины», ЗАО «Электронмаш» и другие.

Перечисленные выше возможности позволяют МЦПК/УЦПК разрабатывать и реализовывать программы подготовки квалифицированных рабочих и специалистов различных видов (профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации) с учетом быстро меняющихся требований рынка труда. Именно это обстоятельство позволяет обеспечить условие непрерывного образования работающих граждан, что является главной идеей создания МЦПК/УЦПК [4, с. 25].

Выводы:

1. Развитие региональной сети МЦПК/УЦПК опережает плановые показатели, регламентированные «Дорожной картой» Санкт-Петербурга на период 2013-2018 годы.

2. Созданные МЦПК/УЦПК готовят кадры для приоритетных кластеров Санкт-Петербурга, таких как автомобильный, судостроительный,

известной пословицы «Береги честь смолоду», вплетение в повествование русских народных песен, но и присутствие архетипического сюжета, свойственного многим волшебным сказкам, как правило, содержащим в себе некую формулу обряда инициации.

Как же стать настоящим «мужем», достойным своего Отечества? Именно такой вопрос ставит автор во главу угла произведения «Капитанская дочка», датируя окончание повести 19-м октября, днем Царскосельского лицея, обращаясь с напутственным словом не только к любимым друзьям, но и ко всему дворянскому сословию. Надо пройти путь, сложный и непростой, тот путь, которым испокон веков шел русский человек, становясь личностью, – путь нравственных исканий и воинских подвигов.

В тексте «Капитанской дочки» довольно много указаний на то, что Петруша как бы проходит традиционный обряд инициации, напоминающий сюжет волшебной сказки: подробно рассказывая о детстве, проведенном в доме родной матушки, главный герой с иронией замечает: «Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками». Матушка в слезах наказывала мне беречь мое здоровье, а Савельичу смотреть за дитятей. Надели на меня заячий тулуп, а сверху лисью шубу. Я сел в кибитку с Савельичем и отправился в дорогу, обливаясь слезами». Как мы видим, данные элементы сюжета напрямую связаны с морфологией волшебной сказки, на которую указывал В.Я. Пропп: подробное описание жизни героя дома, «уход» его из дома.

Теперь юноша должен был научиться «выть», то есть «воевать», стать воином и защитником. После того как Петруша покидает родительский дом, еще в первой главе повести происходит встреча с Зуриным, которая, безусловно, играет важную роль в понимании становления характера главного героя: именно в этот момент происходит «испытание» героя – нарушение запрета и попытка исправить его. Чуть позже мы наблюдаем встречу с Пугачевым в степи, которую сюжетно тоже можно трактовать как введение нового лица в повествование.

Как известно из всех сказочных сюжетов, именно этому новому лицу отводится роль человека, способного дать духовное наставление (старичок дает клубочек, мышка указывает на спасительный корень травы, от которой можно вылечиться). В повести «Капитанская дочка» Петр Гринев видит сон, в котором Пугачев является отцом, благословляющим Гринева на взрослую жизнь. И действительно, с этого момента начинается путь нравственных исканий главного героя, в Белогородской крепости происходит столкновение с героем-антагонистом в лице Швабрина, который всеми возможными способами пытается помешать счастливому браку Маши Мироновой и Петра Гринева. Далее учащиеся отмечают и три встречи Гринева с Пугачевым, и ложный донос Швабрина, мешающий счастью Маши Мироновой и Петра Гринева, и счастливый конец, где настоящим «волшебством» можно считать разумное и справедливое решение императрицы.

На наш взгляд, во время работы на повестью все же целесообразно остановиться подробнее на отдельных эпизодах, соотнести их со сказочными, так как они тоже способствуют глубокому осмыслению повести А.С. Пушкина.

Прежде всего остановимся на встрече Гринева и Зурина. Что же важного вынес для себя Гринев из встречи с ротмистром, учившим юношу всем необходимым премудростям гусарской жизни? Конечно же, «играть на

биллиарде»; пить пунш («без пуншу что и служба!»); весело проводить время у Аринушки. Несмотря на то что Зурин постоянно настаивал на том, что к «службе надобно привыкать» и подливал пуншу, главный герой сразу понял, что оные гусарские доблести ему мало интересны: «Что прикажете? День я кончил так же беспутно, как и начал». В данной фразе слово «беспутно», конечно, многозначно: оно не только является синонимом слова «плохо», но и указывает на то, что нет дальнейшего пути у такого образа жизни.

Не случайна вслед за этими событиями встреча с Вожатым (этимологически это слово восходит к глаголу «вожати», т.е. «водить»), предстающим перед героем, как и положено по фольклорной традиции, в степи во время бурана. В этот момент все указывает на царящий Хаос, на то, что герою грозит смерть. Она грозит и потому, что не послушал опытного товарища (ямщик предупреждал, что ехать нельзя), и потому, что находится далеко от центра, от защищенного места, находится в степи без дорог, в мире, где царит смертельная опасность.

Интересно, что все дальнейшие встречи Пугачева и Гринева связаны со степью и дорогой: каждый раз главный герой, вступающий в диалог с Пугачевым, испытывает чувство приближающегося лютого ужаса смерти: несостоявшаяся казнь, присутствие в доме Пугачева во время обеда, совместное «вызволение» Маши Мироновой из рук Швабрина: «Мороз пробежался по всему моему телу при мысли, в чьих руках я находился». Несмотря на это, герои вместе преодолевают степное пространство, прокладывают дорогу, совместно превращая мир Хаоса в мир Космоса, где все понятно.

Что же становится понятно им в результате последней встречи, которая зачастую мельком упоминается при изучении произведения в школе? Гринев вынужден рассказать Пугачеву о том, что в доме у попадьи скрывается дочь капитана Миронова, которого вместе с его женой зверски казнили добрые дружки Пугачева. Этот факт приводит в ярость Пугачева, а еще больше он негодует по поводу того, что поверил человеку, который обманул его.

Нарушение веры, оказанного доверия – всегда было страшным грехом для русского человека, о чем свидетельствует множество дошедших до нас пословиц: «Дал слово – держись», «Говори по делу, живи по совести», «Горы разрушаются от землетрясения, любовь и дружба разрушаются от слова», «Коль хочешь голову сберечь свою, обдумывай получше речь свою». Но именно при этой встрече, которая является третьей, кульминационной, мы осознаем, что, пройдя совместный путь, герои стали духовно близкими: они уверовали в человеческие качества друг друга.

Дворянин поверил, что простой (крепостной) мужик, зачинщик кровавого и беспощадного бунта, может оказаться благородным и милосердным, понять и простить, а Пугачев уверовал, что есть на свете человек, который будет отмаливать душу его грешную: «Ты мой благодетель. Доверши как начал: отпусти меня с бедной сиротою, куда нам бог путь укажет. А мы, где бы ты ни был и что бы с тобою ни случилось, каждый день будем бога молить о спасении грешной твоей души...».

Так, человеческое начало, кодекс нравственных принципов, которым дорожили все и всегда, одерживает победу над кодексом воина: «Но жить убийством и разбоем значит по мне клевать мертвечину», - возражает Пугачеву Гринев в ответ на его любимую калмыцкую сказку, а это означает, что путь его

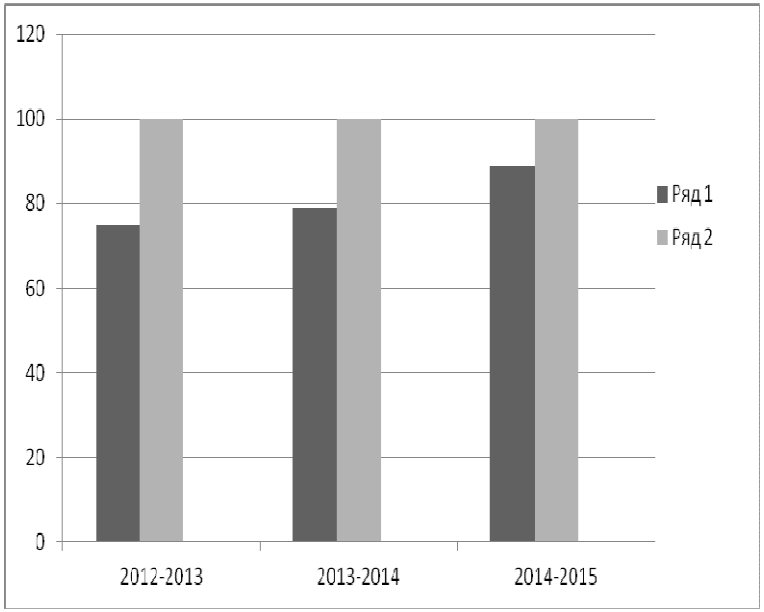


Диаграмма 6. Доля реализуемых в МЦПК (УЦПК) программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации (%)

ряд 1 – на основе прогноза кадровых потребностей профессиям/специальностям
и направлениям подготовки;
ряд 2 – прошедших экспертизу отраслевых работодателей
(профессиональных объединений работодателей)

Реализация программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации обеспечивается высококвалифицированным персоналом МЦПК (УЦПК), непрерывно повышающем свой уровень (диаграмма 7).

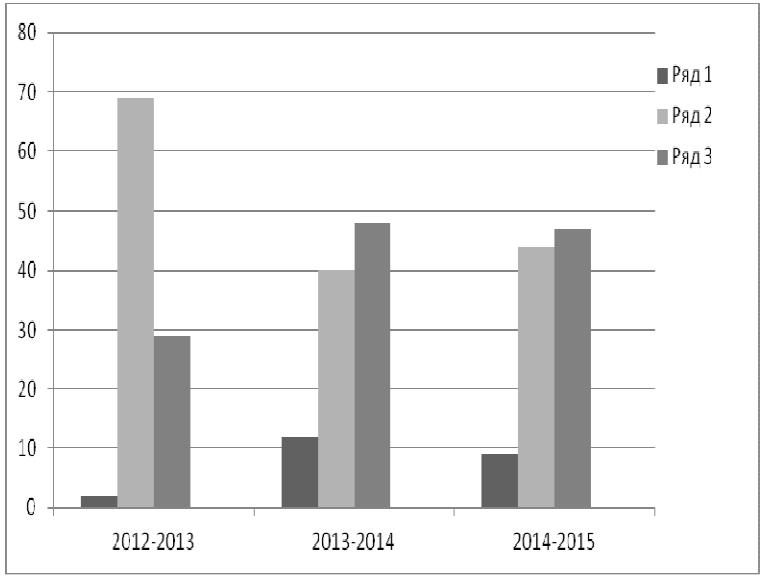


Диаграмма 5. Распределение доли доходов (%) в общем объеме доходов МЦПК (УЦПК) от образовательной деятельности

ряд 1 – по целевым заказам органов службы занятости населения;

ряд 2 – по заказам предприятий/организаций реального сектора экономики;

ряд 3 – по договорам с физическими лицами

нравственного взросления завершен: он готов принять на себя ответственность за семью, за других людей.

И здесь нельзя не сказать о Маше Мироновой, которая на протяжении всей повести является путеводительницей Гринева, духовным мерилом каждого его поступка. Она отказывается выходить за него замуж, потому что не получено родительское благословение, она верит в то, что он придет к ней и выручит из беды, она сама отправляется в путь из маленького губернского городка в Санкт-Петербург, чтобы выручить того, кто сужен ей в мужья.

Подводя итог разговору о выборе пути в повести А.С. Пушкина следует сказать и еще об одном герое – Емельяне Пугачеве. Связь образа Пугачева с фольклорными мотивами очевидна: это и обращение его к сказке об Орле и Вороне при разговоре о выборе жизненного пути, и исполнение любимой песни «Дубравушка», передающей душевное состояние героя. Перемещение лирического героя в иное пространство, а дубравушка – иное пространство для Пугачева, означает его тревожное душевное состояние. Немаловажным является и тот факт, что все казаки знают, что это песня любима атаманом, близка его разбойничьей натуре. Этот указывает на то, что герой полностью разделяет нравственные законы русского народа, осуждающего «разбой и смеротоубийство», за которые человек по законам христианства обязан поплатиться жизнью.

В народной лирической песне господствует закон: «Скажи мне, где ты находишься, я скажу, что ты переживаешь» [2]. Мир вольной дубравы – это мир разбойничьей молодецкой жизни, который так близок Пугачеву. Принимая его, он принимает и дорогу, заведомо ведущую к гибели. Введением в текст повести этой песни А.С. Пушкин подчеркивает, что герой знает о неминуемой смерти, но идет на плаху сознательно.

Для него дубрава – мать, что еще раз подчеркивает одиночество героя. Его дорога, в отличие от дороги Гринева, не может привести к дому, к счастью. «Уж и рада бы дубровушка не шуметь», - да не может, ее шум своеобразное пророчество, что идти заутрене молодцу на суд к царю да отвечать перед тем самым царем за дела свои грешные. Неоткуда ожидать ему милости, Высший царь, Высший Божий суд не простит ему кровопролития. Это понимает Пугачев, понимает и А.С. Пушкин, поэтому так важно, что дороги Пугачева и Гринева пересекаются, что каждый из них, понимая свое социальное положение, готов к совместному разговору, потому что тесно переплетены судьбы русских мужиков с судьбами русских дворян, с судьбой всей России.

«Бессмысленным и беспощадным» назовет А.С. Пушкин «русский бунт», напишет произведение-предостережение в сложный для России период времени (волнения, связанные с польским восстанием и его подавлением), и он, будучи семейным человеком, будет молиться о том, чтобы дворянство возмужало и повело Россию верной дорогой к мирной и созидательной жизни.

Выводы. К таким выводам могут прийти учащиеся, выполняя проектную работу на уроках литературы, сравнивая архетипический сюжет сказки с сюжетом произведений классической литературы.

Литература:

1. Большакова А.Ю. Литературный архетип // Литературная учёба. 2001. № 6. С. 169-177.

2. Николаев О.Р., Федоров С.В. Лирическая народная песня «Не шуми, мати зеленая дубравушка» на уроках литературы в 7 классе [электронный

ресурс] // Виртуальная библиотека учителя-словесника. URL: http://www.eelmaa.narod.ru/urlit/materials/n2.html (дата обращения: 04.06.2015).

3. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – М., 2001. – 192 с.

4. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми: Учебно-методическое пособие для педагогов и родителей. – СПб., 2012. – 160 с.

Педагогика

УДК: 159.9:785

кандидат педагогических наук,
доцент Овсянникова Оксана Александровна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК МЕТОД АНАЛИЗА ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА КОМПОЗИТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. В статье показаны способы внедрения биографического метода в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в рамках дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования». Представлены примеры анализа темперамента и характера великих композиторов с помощью биографического метода. Определено его значение в развитии личности будущих педагогов-музыкантов: проецируются знания о темпераменте и характере в область профессиональной музыкально-педагогической деятельности, актуализируется процесс самопознания и познания «Другого» в жизни и в искусстве.

Ключевые слова: биографический метод, темперамент, характер, профессиональное обучение студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование», музыкальная психология и психология музыкального образования.

Annotation. Author of the article tried to show the ways of introduction of biographic method in the process of the professional preparation of future teachers-musicians. Musical Psychology is the discipline that can help students to learn more about that.

Author introduced the example of the analyze temperament and character of famous composers with a help of biographic method. The meaning of this method in a development of a personality of future teachers-musicians was defined. Knowledge about temperament and character of composers can be projected on their professional musical-pedagogical activities. The process of self-discovering and discovering «Other» can be actualized in life and art.

Keywords: biographical method, temperament, character, professional studying of students of qualification «Pedagogical Education», specialty «Musical Education», musical psychology and psychology of a musical education.

Введение. Биографический метод – это метод исследования личности, групп людей, базирующийся на анализе их профессионального пути и личных биографий. Источником информации могут быть разнообразные документы, резюме, опросники, интервью, тесты, спонтанные и спровоцированные

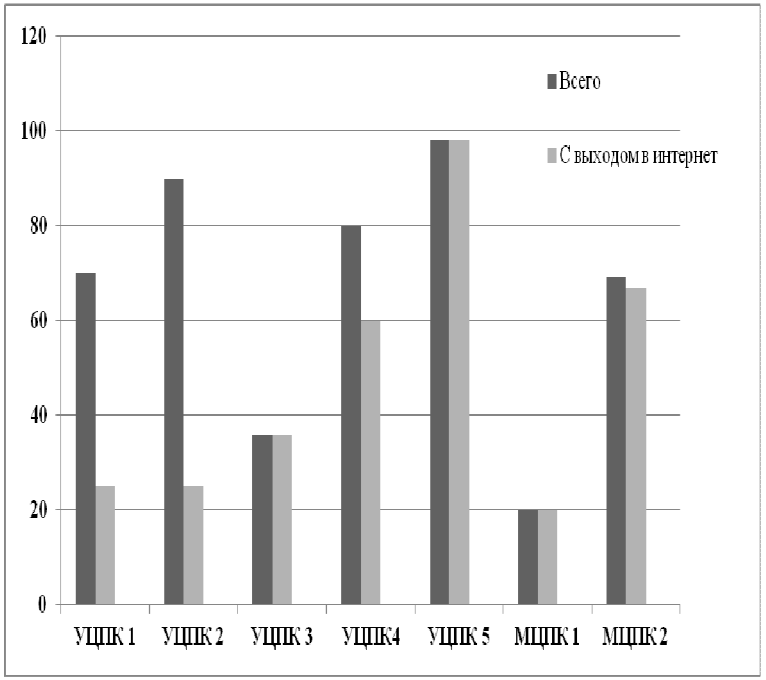


Диаграмма 4. Количество компьютерных учебных мест, в том числе с выходом в интернет

Финансирование деятельности МЦПК/УЦПК осуществляется из федерального и городского бюджетов, а также за счет средств работодателей и внебюджета самих профессиональных образовательных учреждений. Доходы от образовательной деятельности по заказам предприятий/ организаций реального сектора экономики и по договорам с физическими лицами примерно одинаковы, а доходы по целевым заказам органов службы занятости населения в 4-5 раз меньше (диаграмма 5). Это говорит о недостаточно эффективном взаимодействии МЦПК (УЦПК) со службами занятости и наличии соответствующего резерва.

Важным показателем, характеризующим качество программ, разработанных в МЦПК/УЦПК, является доля программ, разработанных в соответствии с требованиями рынка труда на основе профессиональных стандартов и прошедших экспертизу отраслевых работодателей, в общем количестве реализуемых программ [1, с.6]. Как следует из данных, представленных на диаграмме 6, учебная деятельность МЦПК/УЦПК Санкт-Петербурга строго ориентирована на потребности региона.

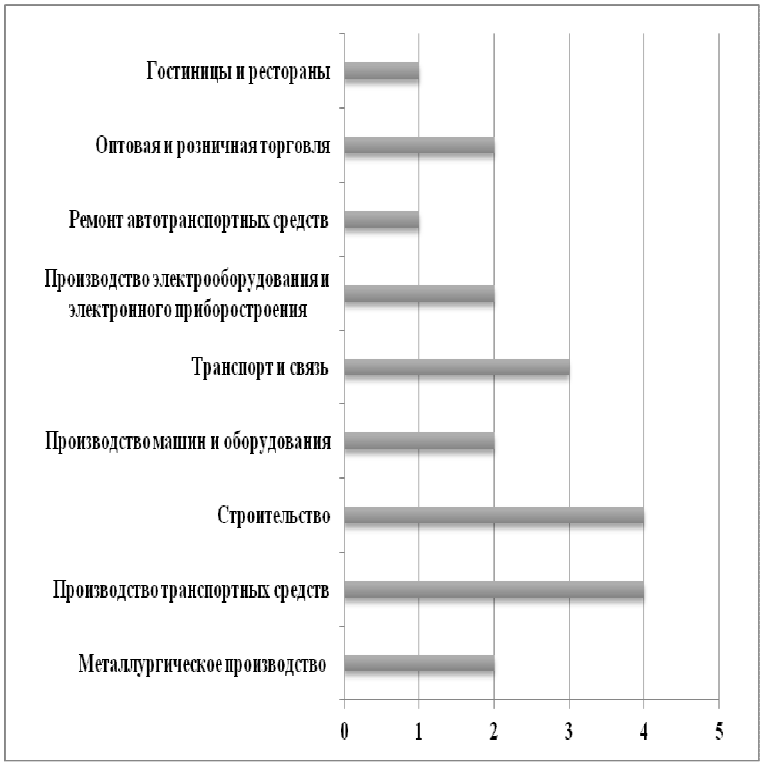


Диаграмма 3. Распределение числа МЦПК/УЦПК по отраслям экономики

МЦПК/УЦПК Санкт-Петербурга оснащены уникальным оборудованием, современными тренажерными комплексами, специализированным программным обеспечением, компьютерными рабочими местами с выходом в интернет. Так УЦПК 1, УЦПК 4 и МЦПК 2 имеют от 50 до 70 единиц уникального оборудования от ведущих мировых производителей в области производства машин и оборудования, металлургического производства, производства электрооборудования и электронного приборостроения. В УЦПК 1, УЦПК 2 и УЦПК 3 установлено по 50 тренажерных комплексов, позволяющих в лабораторных условиях отрабатывать современные производственные технологии. Диаграмма 4 показывает количество компьютерных мест, оснащенных специализированным программным обеспечением, в том числе с выходом в интернет.

автобиографии, свидетельства очевидцев (опрос сослуживцев), изучение продуктов деятельности. Биографический метод часто используется как в психологии, так и в педагогике для изучения личностных особенностей воспитанников, учащихся, студентов. Наряду с наблюдением, тестированием, интервью и др., биографический метод относится к эмпирическим методам исследования (Б.Г. Ананьев) [5]. К сожалению, возможности биографического метода недостаточно изучены и мало используются в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи: показать возможности биографического метода в профессиональном развитии будущих педагогов-музыкантов. Задачи: обозначить способы внедрения биографического метода в процесс профессиональной подготовки студентов-музыкантов в рамках дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования»; представить примеры анализа темперамента и характера великих композиторов с помощью биографического метода; определить развивающее значение биографического метода на личность будущих педагогов-музыкантов.

Изложение основного материала статьи. Студенты направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование» Тюменского государственного университета в рамках дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования» изучают основные музыкально-психологические понятия, их сущность; закономерности музыкально-познавательных процессов психики человека; психологические особенности музыкального развития учащихся различных возрастных групп; психологическую сущность музыки, знаковую природу сознания и самосознания «человека музыкального». На основе изученного материала будущие педагоги-музыканты учатся выявлять оптимальные способы музыкального воспитания и обучения учащихся с учетом музыкально-психического развития личности. К одной из важных тем данной дисциплины относится «Влияние темперамента и характера на профессиональную деятельность музыканта», которая изучается в рамках тематики модуля «Индивидуально-психологические свойства личности музыканта». Сведения о психологической характеристике темперамента и характера позволяют студентам проецировать их в область своей музыкально-педагогической деятельности. Так, будущие педагоги-музыканты получают знания о классических типах темпераментов, о взаимосвязи и различиях в характеристике темперамента и характера, знакомятся с особенностями низкореактивных и высокореактивных типов индивидов с проекцией на выбор профессии и музыкальной специализации, а также изучают типы акцентуаций характера по классификации К. Леонгарда. Все эти черты и особенности личностных свойств находят свое преломление в жизни и творчестве различных музыкантов. Темперамент и развивающийся на его основе характер накладывает свой отпечаток не только на повседневное поведение музыканта, но и на все его творчество, включая создание, интерпретацию и восприятие музыки. Поэтому студентам-музыкантам очень важно научиться анализировать, как темперамент и характер того или иного композитора, исполнителя отразился в его творчестве. Для этого студентам предлагается самостоятельная контрольная работа по теме «Особенности темперамента и характера (имя композитора на выбор) и их влияние на творчество

композитора» на основе биографического метода. Логика (и структура) контрольной работы предполагает: 1). изучение жизненного и творческого пути композитора в монографиях, учебных пособиях, цитирование проявлений темперамента и характера мастера; 2). исследование жанровых и стилевых особенностей произведений автора по списку представленных музыкальных сочинений; 3). анализ фрагмента музыкального произведения с точки зрения проявления в нем важных черт темперамента и акцентуаций характера композитора. Предварительно студентам предлагается практический пример проведения такого вида анализа на основе биографического метода. Не называя обозначенного метода, подобный анализ представлен в учебном пособии В.И. Петрушина «Музыкальная психология», где автор обращается к анализу и характеристике темперамента и характера таких композиторов как Ф. Лист, Ф. Шопен, Ф.А. Моцарт, Дж. Россини. В практике преподавания дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования» студентам-музыкантам Тюменского государственного университета данный опыт, с одной стороны, был несколько расширен, с другой, – обобщен, структурирован и представлен студентам в виде таблицы, которую обучающиеся должны были самостоятельно заполнить в ходе проведения лекционного занятия. Опишем фрагмент данного занятия и представим материал таблицы.

Рассмотрим особенности темперамента и характера композиторов на примере жизни и творчества двух выдающихся представителей эпохи романтизма – Фридерика Шопена и Ференца Листа.

(Шопен сочинил 2 концерта, массу камерных произведений для фортепиано).

(Лист сочинил достаточно много крупных произведений (оратории, Реквием, 2 кантаты, 19 венгерских рапсодий, 2 концерта для фортепиано с оркестром, в том числе произведения программного характера; симфония «Фауст», 13 симфонических поэм, в их числе «Прометей», «Венгрия», «Гамлет»).

Попытаемся понять, как факторы интроверсии и экстраверсии, темперамент, акцентуации характера определяли черты их личности и как они влияли на особенности их стиля (композиторского и исполнительского), жанровую природу произведений, творческие устремления. Данные мы будем заносить в таблицу.

Нетрудно догадаться, что Шопен был музыкантом интровертированного склада, а Лист – экстравертированного. Они были друзьями и каждый находил в другом недостающие в себе качества. По воспоминаниям современников Шопен был очень чувствителен, хрупок и раним. Своих слушателей он подкупал тонкостью и поэтичностью исполнения, мягкостью звучания инструмента. Шопен был склонен к меланхолии и это свойство его характера проявилось во многих его сочинениях – мазурках, балладах, ноктюрнах. Он не любил больших аудиторий и раскрывался только в игре перед небольшим кругом слушателей – близких друзей. Он писал, что «большие залы парализуют его». Если Лист покорял слушателей мощью своего исполнения, то Шопен – тонким лиризмом, неподражаемым звучанием piano. Шопен требовал от своих учеников, чтобы в их игре была «энергия без грубости». Резкий звук для него был невыносим. Проявление черт интровертированности можно увидеть и в отсутствии в творчестве Шопена программных произведений, в то

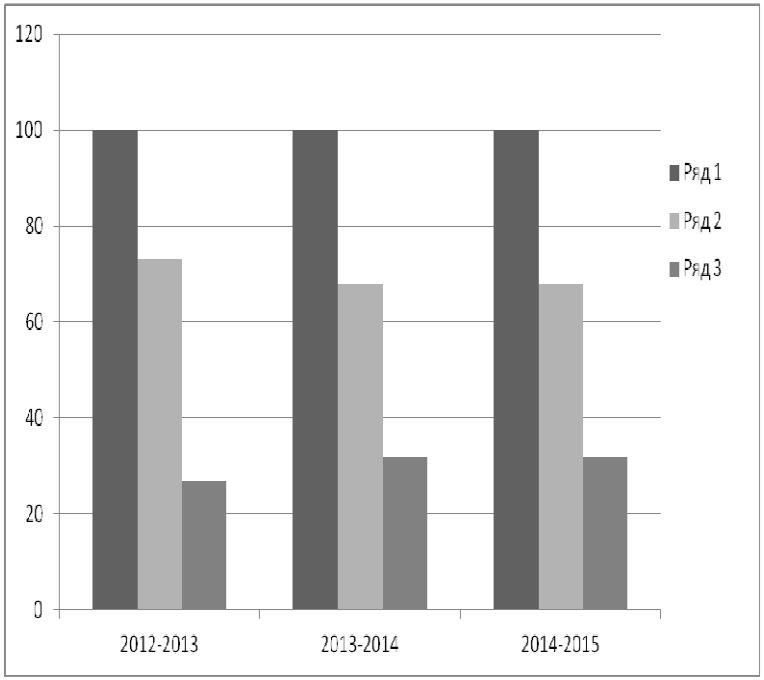


Диаграмма 2. Доля трудоустроившихся по окончании обучения (%) в общей численности лиц, завершивших обучение в МЦПК (УЦПК)

ряд 1 – общая доля трудоустроившихся, в том числе:
ряд 2 –по окончании обучения,
ряд 3 – не позднее завершения первого года после выпуска

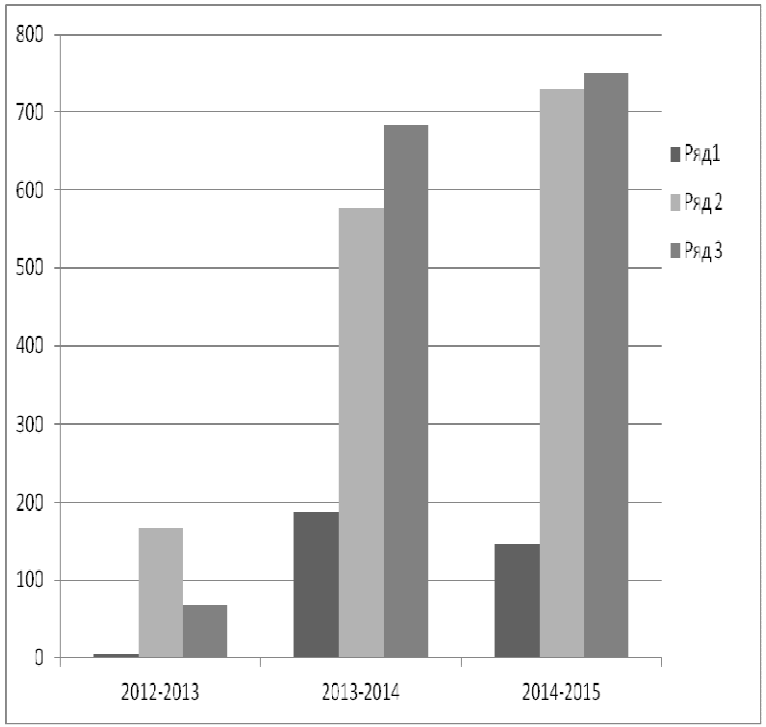


Диаграмма 1. Численность лиц (чел), завершивших обучение в МЦПК (УЦПК)

ряд 1 – по целевому заказу органов службы занятости населения;
ряд 2 – по заказу предприятий/организаций реального сектора экономики;
ряд 3 – по договорам с физическими лицами

время как у Листа программной музыки очень много (симфония «Фауст», симфоническая поэма «Гамлет»). То есть интроверт-Шопен обращался к миру собственных чувств и представлений, а экстраверт-Лист к внешним впечатлениям. Ему были интересны и свойственны образы поэтических, живописных произведений, скульптур, архитектуры городов. У Шопена к программным произведениям можно отнести только «Революционный этюд» (№ 12), но и это произведение получило свое название не от самого Шопена, а от его современников [6].

Таким образом, творческое мышление экстравертов опирается преимущественно на вторую сигнальную систему, то есть на слово, а творческое мышление интровертов – на первую, то есть непосредственно на чувство и ощущение.

Композиторы и исполнители интровертного склада, тяготеющие к полюсу слабости нервной системы, создают и играют много произведений мелкой формы. Так, Шопен был мастером фортепианных миниатюр. Композиторы экстравертированного плана тяготеют к монументальным оркестровым полотнам, требующих для своего воплощения большого напряжения сил. Таков был Лист.

Если воспользоваться классификацией личности К. Леонгарда, то Шопена можно отнести к астеническому (тревожному, склонному к размышлениям, хрупкого телосложения) высокореактивному типу, а Листа – к гипертимному низкореактивному [4]. Кроме черт астеничности можно найти в характере Шопена и психастенические черты, связанные с переживаниями различного рода страхов, сомнений, неуверенности в себе. Психастенические переживания, сомнения и неуверенность в музыке воплощаются через сопоставление быстро чередующихся эпизодов в медленных и быстрых темпах, сопоставления мажора и минора, нюансов forte и piano. Подобные эпизоды встречаются в мазурках, балладах, скерцо, вальсах Шопена.

Таким образом, музыканты-исполнители соответствующего склада будут тяготеть и будут сильны в исполнении либо произведений Листа, либо Шопена. Ограничимся данным фрагментом занятия, полностью сравнительный анализ темперамента и характера композиторов и их проявлений в творческой и исполнительской деятельности представлен в таблице.

Шопен	Лист
Интроверт	Экстраверт
Склонен к меланхолии;	Ближе к холерическому темпераменту;
Высокореактивный тип;	Низкореактивный тип;
Типы акцентуации: астенический, психастенический,	Типы акцентуации: гипертимный, истероидный, парнойяльный
Исполнительский талант раскрывается в камерной обстановке среди близких друзей;	Исполнительский талант раскрывается в больших концертных залах;
Лиризм в исполнении произведений достигается за счет использования тончайшей нюансировки от p до pp, ppp;	Предпочтение в исполнении виртуозных произведений в динамической градации ff;
Отсутствие программных произведений (творческое мышление опирается на чувство, ощущения);	Присутствие в композиторском творчестве большого количества программных произведений (творческое мышление опирается на слово);
В творчестве преобладают произведения мелкой формы (прелюдии, мазурки, баллады, ноктюрны);	В творчестве преобладают масштабные произведения (оратории, мессы, симфонии, концерты);

После заполнения таблицы студенты имеют опыт выявления черт характера и темперамента композитора на основе изучения его жизненного и творческого пути и могут приступить к самостоятельному выполнению контрольной работы по обозначенной ранее теме. Приведем пример выполнения студентом-музыкантом контрольной работы на тему ««Особенности темперамента и характера А.П. Бородина и их влияние на творчество композитора», выполненную с применением биографического метода исследования. В первом параграфе студент изложил жизненный и творческий путь Александра Порфирьевича Бородина, обозначил список основных произведений композитора. Именно на основе анализа первого

ведении Комитета по образованию. Причем, необходимо подчеркнуть, что термин «многофункциональный центр профессиональных квалификаций» следует рассматривать как тождественный термину «учебный центр профессиональной квалификации» [3, с. 2].

МЦПК созданы как структурные подразделения организации, осуществляющей обучение (в рамках компании), на базе СПб ГБПОУ «Многофункциональный центр прикладных квалификаций «Автосервис» и СПб ГБПОУ «Многофункциональный центр прикладных квалификаций энергомашиностроения и металлообработки» (в дальнейших обозначениях МЦПК 1и МЦПК 2 соответственно).

УЦПК созданы как структурные подразделения следующих образовательных организаций: СПб ГБПОУ «Колледж судостроения и прикладных технологий, СПб ГБПОУ «Колледж электроники и приборостроении», СПб ГБПОУ «Колледж «ПетроСтройСервис», СПб ГБПОУ «Невский колледж имени А.Г. Неболсина», СПб ГБПОУ «Колледж туризма и гостиничного сервиса» (в дальнейших обозначениях УЦПК 1, УЦПК 2, УЦПК 3, УЦПК 4, УЦПК 5 соответственно).

Формирование региональной сети МЦПК/УЦПК идёт опережающими темпами, так как в соответствии с плановыми показателями «дорожной карты» изменений в отраслях образования и науки Санкт-Петербурга к 2013 году было запланировано создание только 2-х центров. Значительно увеличилась численность лиц, завершивших обучение за последние 3 года, (с 238 до 1 626 человек). На диаграмме 1 представлено распределение обучающихся по категориям, из которой следует, что основной контингент МЦПК/УЦПК - это обучающиеся по заказам предприятий/организаций реального сектора экономики и по договорам с физическими лицами. Доля трудоустройства по окончании обучения составляет 100%, что говорит о высоком уровне подготовки и актуальности программ обучения (диаграмма 2). УЦПК 3 и МЦПК 2 являются монопрофильными, то есть ориентированным на подготовку кадров для одной отрасли экономики (строительство и производство машин и оборудования соответственно). Все остальные МЦПК/УЦПК являются многопрофильными, то есть обеспечивающие подготовку кадров для нескольких отраслей экономики. На диаграмме 3 представлено распределение числа МЦПК/УЦПК по отраслям экономики.

Учитывая кластерный принцип развития экономики Санкт-Петербурга, можно утверждать, что созданные МЦПК/УЦПК готовят кадры для приоритетных кластеров, таких как автомобильный, судостроительный, радиоэлектроники, энергомашиностроительный, информационных технологий. Таким образом реализуется «новый общественный механизм» [3, с. 3] взаимодействия государства, бизнеса и образования.

оптического оборудования, транспорт и связь, производство машин и оборудования, ремонт автотранспортных средств, оптовая и розничная торговля, гостиницы и рестораны.

В результате своей деятельности МЦПК/УЦПК должны решать следующие задачи:

1. Удовлетворение потребности предприятий и организаций соответствующей отрасли в квалифицированных кадрах.
2. Профессиональное обучение работников предприятий и организаций соответствующей отрасли по их заявкам на договорных условиях.
3. Организация целевой подготовки выпускников базового колледжа с учетом потребности предприятий и организаций Санк-Петербурга.
4. Оказание платных образовательных услуг на договорных условиях населению и безработным гражданам за счет собственных средств.
5. Оказание взаимных услуг по научно-методической и научно-технической помощи.
6. Организация профессионального обучения, учебной практики и стажировок студентов высших учебных заведений на базе МЦПК/УЦПК.
7. Организация консультационной деятельности.
8. Содействие устройству выпускников на предприятиях и в организациях соответствующей отрасли.
9. Оказание услуг в области профессиональной ориентации.
10. Сетевое взаимодействие МЦПК/УЦПК с учебными подразделениями предприятий и организаций соответствующей отрасли.
11. Сертификация профессиональных квалификаций.

При этом следует отметить, что МЦПК/УЦПК не могут непосредственно выполнять функции оценки и сертификации квалификаций, поскольку данная система должна создаваться как независимая, внешняя по отношению к производителю образовательных услуг. МЦПК/УЦПК могут использоваться только как ресурсная база для проведения процедур сертификации квалификации, в том числе подтверждения квалификационного уровня без прохождения формального обучения [2, с. 103].

Формулировка цели статьи. Для решения выше сформулированных задач МЦПК/УЦПК должны отвечать следующим основным требованиям:

1. Оснащение современным оборудованием, необходимым для подготовки квалифицированных рабочих и специалистов;
2. Реализация образовательных программ, разработанных в соответствии с запросами рынка труда и имеющих положительные отзывы от работодателей, заинтересованных в подготовке соответствующих кадров;
3. Наличие квалифицированных преподавательских и управленческих кадров, привлечение к процессу реализации образовательных программ специалистов – практиков из организаций – социальных партнеров;
4. Широкое участие работодателей в органах управления МЦПК/УЦПК и оценке качества подготовки выпускников.

Целью статьи и является оценка эффективности деятельности созданной в Санк-Петербурге региональной сети МЦПК/УЦПК на основе анализа их статистических отчетов.

Изложение основного материала статьи. В Санкт Петербурге с 2013 года действуют 7 центров профессиональных квалификаций, созданных на базе средних профессиональных образовательных учреждений, находящихся в

параграфа работы создается главная ее часть – «Отражение темперамента и характера в жизни и творчестве великого композитора». Более подробно остановимся на данном разделе. Исходя из анализа жизненного и творческого пути композитора, можно сделать вывод о том, что он больше тяготел к интроверсии [8]. А.П. Бородин имел склонность к размышлению, к точным наукам, поэтому он стал известным ученым в области органической химии. Ученый и общественный деятель, А.П. Бородин обладал стойкостью и упорством, умел смотреть на вещи независимо, глубоко сосредотачиваться и креативно работать. Способность к глубоким размышлениям иногда доходила у ученого до рассеянности в бытовых жизненных ситуациях. А.П. Бородин добился успехов как в области органической химии, так и в композиторском творчестве, вел общественную и педагогическую деятельность [1]. Но совмещать науку и музыку было достаточно сложно, этим можно объяснить тот факт, что некоторые музыкальные сочинения (например, опера «Князь Игорь») так и не были закончены им при жизни. Увлекаясь той или иной научной проблемой, композитор надолго забрасывал занятия музыкой. Н.А. Римский-Корсаков сетовал, что «множество дел по профессуре и женским курсам вечно мешали ему» [7, с. 23]. Про интровертов пишут, что им нравится исследовать предмет, доходя до самых корней, они ищут «богатства» немногих впечатлений, а не разнообразия. Анализ основных музыкальных произведений композитора также говорит о склонности А.П. Бородина к интровертированности. В творчестве композитора преобладают камерные произведения: струнные и фортепианные трио, камерные произведения для фортепиано, романсы. Практически нет у автора программной музыки. Из крупных оперных и симфонических жанров можно отметить только оперу «Князь Игорь», которая так и не была закончена композитором при жизни из-за ее масштабности и 2 симфонии, наиболее известной из которых является «Богатырская». В отличие от экстраверта-Моцарта, которым было написано около 50 симфоний и 17 опер, А.П. Бородина действительно можно считать интровертом. Еще один факт из жизни говорит в пользу интровертированности композитора. Супруга А.П. Бородина, талантливая пианистка Е.С. Протопопова познакомила его со многими неизвестными музыкальными произведениями, в частности с музыкой Р. Шумана и Ф. Шопена. Композитор стал страстным поклонником произведений этих авторов, которые сами являлись интровертами и писали в основном камерную музыку. Как было сказано выше, музыканты определенного склада будут тяготеть к восприятию и исполнению той музыки, которая близка им по темпераменту, характеру, по психотипу.

В своем творчестве А.П. Бородин как интроверт обращается к лирическим образам, ему близки образы природы. Обозначим некоторые темы и образы музыкального творчества композитора:

- Русское богатырское;
- Восток. Для А.П. Бородина природа русского эпического мышления противоречиво и закономерно соединяет в себе тенденции западной активной действенности и восточной отрешенной созерцательности;
- Лирика. Два ее вида: выражающая чувство массы или эпического героя; личные чувства;
- Природа. Она либо отождествляется с богатырской силой (спящей или пробуждающейся), либо изображается реалистически (ласковая и задумчивая).

- Юмор. Добродушный комизм, которому чужд пафос обличителя, а также романтический скепсис и ирония.

Отражены в музыке А.П. Бородина и противоречия жизни, ее трагические стороны. Однако композитор верит в силу света и разума, в их конечную победу. Он всегда сохраняет оптимистический взгляд на мир, спокойное, объективное отношение к действительности. О людских недостатках он говорит с улыбкой, добродушно высмеивая их. Все это свидетельствует о том, что у Александра Порфирьевича доминирующий тип акцентуации характера – эмотивный [4]. Такой тип характеризуется чувствительностью и глубокими реакциями в области тонких эмоций. Для него характерны эмоциональность, чувствительность, сопереживание людям, отзывчивость, мягкосердечность, впечатлительность [3]. Такие люди редко вступают в конфликты, что можно с уверенностью сказать и о Бородине, ведь даже музыка композитора неконфликтна, эпична. В то же время таким людям свойственно обостренное чувство долга, исполнительность [2]. Бородин считал своим долгом преподавание в Медико-хирургической академии. «К своим педагогическим обязанностям он относился поистине самоотверженно. Горячо, по-отечески он заботился о студентах, использовал все возможности для помощи им и даже спасал при необходимости революционную молодежь от полиции. Его отзывчивость, благожелательность, любовь к людям и простота в обращении привлекали к нему горячие симпатии » [1, с. 18]. Подлинную заинтересованность Бородин проявил и в общественной деятельности. Он явился одним из организаторов и педагогов первого в России высшего учебного заведения для женщин – Женских врачебных курсов.

При характеристике темперамента композитора будем отталкиваться от характера его музыки. Действительно, музыка Бородина неконфликтная, эпическая. Ярче всего это проявилось в опере «Князь Игорь», где нет конфликта между половецким и русским лагерем, именно поэтому опера растянута во времени, она состоит из 4 действий и пролога. Ярко отражена эпичность и во второй, «Богатырской» симфонии композитора. В развитии главной и побочной партий первой части наблюдается смена разных картин и состояний, что характерно для эпического метода Бородина [7]. Композитору интересен метод синтеза, сближения первоначально контрастных элементов на основе заложенного внутреннего единства тем. В его мелодиях чувствуется постоянная опора на русское народное песенное творчество различных жанров: былина, протяжная песня, плясовые и хороводные песни, а также восточные интонации. Темп музыки чаще всего медленный, по настроению ровный, без драматических вспышек и неистовств, как, например, у Ф. Листа или Л. Бетховена. Все это свидетельствует о том, что А.П. Бородин тяготеет к типу темперамента – флегматик. Флегматиков характеризует общая сдержанность, неторопливость, обстоятельность, спокойствие не только в обычных, но и в самых трудных ситуациях [5]. Подтверждение этих характеристик у композитора можно найти в описаниях, свидетельствах его современников, соратников, друзей [1], [7]. Обобщая вышеизложенное, можно резюмировать, что композитор А.П. Бородин тяготел к психотипу интроверт, типу темперамента – флегматик, у него ярко проявился эмотивный тип акцентуации характера.

Выводы. Таким образом, можно говорить о значении биографического метода в развитии личностных и профессиональных качеств будущих

избранного вида спорта // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №11. Т.81. С. 133 – 137.

14. Сергеева О.Н. Формирование психофизической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов по организации и безопасности движения средствами физической культуры и спорта в вузе: Автореф. дис…канд. пед. наук. Йошкар-Ола. 2012. 23 с.

15. Филиппович В.А., Завьялов Д.А. Педагогические аспекты формирования психофизической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта // Педагогическое образование в России. 2012. №2.

16. Шубин Д.А., Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Гейнц Ю.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка здоровьесберегающей направленности у студентов вузов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №2 (20). С.175 – 181.

Педагогика

УДК:377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ ПРИКЛАДНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования системы среднего профессионального образования за счет реструктуризации. Анализируются результаты анкетирования созданной в Санкт-Петербурге сети многофункциональных центров прикладных квалификаций.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, рынок труда, подготовка рабочих кадров и специалистов, многофункциональные центры прикладных квалификаций, профессиональные стандарты.

Annotation. The article considers the issues of improving the system of secondary vocational education through restructuring. Analyzes the results of a survey in Saint Petersburg network of multifunctional centers of applied qualifications.

Keywords: secondary vocational education, labour market, training of workers and specialists, multifunctional centers of applied qualifications, professional standards.

Введение. К числу основных мероприятий по повышению эффективности и качества услуг в сфере среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге относится формирование региональной сети многофункциональных центров профессиональных квалификаций (МЦПК) / учебных центров профессиональной квалификации (УЦПК). Создание такой сети должно обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров для работы в отраслях, обеспечивающих модернизацию и технологическое развитие экономики региона. Это, прежде всего, металлургическое производство, производство транспортных средств и оборудования, строительство, производство электрооборудования, электронного и

Литература:

1. Валяева Е.В. Представления учащихся старших классов о факторах, обеспечивающих жизненный успех // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №4 (18). С. 11 – 18.
2. Васильков В.Г. Физическое воспитание, как средство целостного развития личности студента вуза: Дис. …канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 174 с.
3. Вапаева А.В., Осипов А.Ю., Гуралев В.М. Подготовка студенток юридического института к будущей профессиональной деятельности средствами оздоровительной аэробики // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2013. Т.13. №2. С. 6 – 9.
4. Васельцова И.А. Формирование компонентов психофизического потенциала в системе профессионально-прикладной физической подготовки студентов транспортного вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. №5 (63). С. 9 – 13.
5. Губанищева А.А. Направленное использование средств физического воспитания в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2014. №4 (10). С. 94 – 96.
6. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития, как необходимое условие становления профессионализма // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т.4. №9. С. 167 – 171.
7. Егорычева Е.В., Мусина С.В., Шлемова М.В., Чернышева И.В., Татарников М.К. Атлетическая гимнастика, как избранный вид двигательной активности для формирования профессиональных качеств будущих специалистов // Современные исследования социальных проблем. 2010. №4. С. 57 – 62.
8. Нижегородцев Д.В., Раковецкий А.И., Тимофеев А.Ю., Шамсутдинов Р.Р. Специализированные занятия боксом у девушек-студенток Сибирского федерального университета с целью повышения уровня их профессионально-прикладной физической подготовки // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. №7. Т.1 (46). С. 174 – 178.
9. Осипов А.Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культурой в вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 123 – 127.
10. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. №2 (39). Т.2. С. 178 – 182.
11. Осипов А.Ю., Гейнц Ю.В., Гибаева Н.Н., Качаева Ю.В., Пазенко В.И. Оздоровительная аэробика, как метод формирования профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов к последующей трудовой деятельности // В мире научных открытий. 2012. №9. 2 (33). С. 33 – 48.
12. Панченко И.А., Руденко Г.В. Профессиональная подготовка студентов полевых специальностей средствами и методами физической культуры // Человек и образование. 2010. №2 (23). С. 103 – 106.
13. Руденко Г.В. Обоснование формы профессионально-прикладной физической подготовки студентов горных специальностей на основе

педагогов-музыкантов. Во-первых, изучение и анализ жизненного и творческого пути композиторов развивает кругозор студентов в области истории музыки, общей и музыкальной психологии, музыкознания, способствует проецированию знаний о темпераменте, характере в сферу профессиональных интересов будущих педагогов-музыкантов. Во-вторых, для изучения темперамента и характера студенты часто интуитивно выбирают того композитора, который более всего соответствует их психотипу и индивидуальным особенностям личности, тем самым они получают знания и о самих себе, глубже познают себя сквозь призму личности композитора. В-третьих, знакомство студентов с различными эмоциональными состояниями в музыке того или иного композитора, с особенностями проявлений его темперамента и характера в музыке и жизни (которые может и не входят в структуру собственного темперамента студента) расширяют, углубляют их контакты с окружающей действительностью, с другими людьми. Познавая «Другого» человека в искусстве, они учатся его понимать и принимать, а затем переносить этот позитивный опыт и в реальную жизнь.

Основным способом внедрения биографического метода в процесс профессионального обучения педагогов-музыкантов в данной работе явилась письменная контрольная работа, включающая следующие этапы подготовки: подготовительная работа по заполнению таблицы сравнительного анализа темперамента и характера композиторов в рамках лекционного занятия; изучение жизненного и творческого пути выбранного композитора в монографиях, музыковедческих материалах; анализ темперамента и характера композитора по итогам изученных материалов; анализ фрагмента музыкального произведения с точки зрения проявления в нем важных черт темперамента и акцентуаций характера композитора.

Литература:

1. Браудо Е.М. Александр Порфирьевич Бородин, его жизнь и творчество / Е.М. Браудо. – П., 1992.
2. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека: Характер / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1958.
3. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону.: «Феникс», 2009.
5. Общая психология / Сост. М.В. Оленникова. – М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: «Сова», 2004.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
7. Сохор А.Н. Александр Порфирьевич Бородин / А.Н. Сохор. – М.: «Музыка», 1965.
8. Фромм Э. Типы личности / Э. Фромм. – М. – 2010.

Педагогика

УДК 374

аспирант Окерешко Анна Валентиновна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается стимулирование педагогов к информальному образованию в системе повышения квалификации педагогов в свете современной социокультурной ситуации, которая отличается повышенным интересом к информальному образованию в связи с его значительной ролью в развитии личности. Предпринимается попытка определить информальное образование; приводятся рекомендации для систем формального и неформального образования, в результате соблюдения которых происходит стимулирование педагогов к информальному образованию и личностно-профессиональное развитие педагога. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами непрерывного образования педагога и информального образования в частности.

Ключевые слова: информальное образование, стимулирование, личностно-профессиональное развитие педагога, рефлексия.

Annotation. The article deals with stimulation of teachers to informal education in the system of teacher's professional development in the light of the current socio-cultural situation, which is characterized by increased interest in informal education due to its significant role in the development of personality. We made an attempt to define informal education; to provide guidelines for formal and non-formal education, which in the result stimulate teachers to awareness of informal education and personal and professional development of the teacher. This article is intended for all interested in the problems of teachers' continuing education and informal education in particular.

Keywords: informal education, stimulation, personal and professional development of the teacher, reflection.

Введение. В свете современных требований к педагогу, заявленных в новых нормативных государственных документах (Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты (как общего, так и профессионального образования), Профессиональный стандарт «Педагог» [6]; Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г.; Национальная доктрина образования в РФ, Государственная программа развития российского образования на 2013-2020 гг.), педагогу нового типа необходимо владеть не только сугубо профессиональными компетенциями (выполнять образовательно-воспитательные функции), но и быть развитым в личностном, социальном, общекультурном смыслах. Меняющемуся миру и постоянно обновляющимся требованиям педагог может противопоставить только изменение собственного ресурса за счет непрерывного образования, в свете которого само понятие «образование» сегодня отчётливо воспринимается как нечто более широкое и сложное, чем просто «формальное образование»: пространственная характеристика

исследований [3, с. 7; 11, с.45], а добавление в программу занятий комплексов целенаправленного развития выносливости у занимающихся позволит еще более повысить их эффективность. Для оценки эффективности занятий использовался тест с 30 приседаниями [10, с. 180; 11, с. 42], позволяющий оценить уровень функциональной готовности исследуемых путем определения ЧСС и МОК – интегрального показателя энергозатрат. В начале эксперимента не было выявлено существенного различия в тестовых данных, а вот по окончанию данные экспериментальных групп показали достоверное (P<0,05) уменьшение гемодинамических показателей, что свидетельствует о повышении уровня выносливости молодых людей к нагрузке, следовательно, согласно утверждениям специалистов [11, с. 44; 16, с. 179], о повышении уровня их профессионально-прикладной физической подготовки.

Основные результаты тестирования представлены в таблице.

Таблица

Результаты тестирования исследуемых студентов

Группы	До эксперимента		После эксперимента	
	ЧСС	МОК	ЧСС	МОК
СФУ (ИСИ) - 1	86±2*	5,4±0,2*	82±2*	5,2±0,3*
СФУ (ИСИ) - 2	88±2**	5,3±0,4**	78±2**	4,9±0,3**
КрасГМУ (ФФМО) - 3	84±5*	5,3±0,5*	80±2*	5,2±0,4*
КрасГМУ (ФФМО) - 4	86±2**	5,5±0,3**	76±2**	5,0±0,3**

Прим. * - недостоверно; ** - P<0,05

Выводы: Полученные авторами результаты позволяют заявить:

1. Специалисты отмечают, что современный образовательный процесс в высшей школе, в том числе и по физическому воспитанию студентов, далеко не в полной мере способствует качественной профессиональной подготовке молодых людей к предстоящей им трудовой и социальной деятельности. Необходим поиск новых, эффективных методик организации и проведения учебных занятий по физическому воспитанию, способствующих повышению уровня профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов.

2. К подобным методикам следует отнести комплексы физических упражнений аэробной направленности, акцентирующих внимание на развитие общей и специальной выносливости у занимающихся, как основного физического качества, необходимого для продолжительной и успешной профессиональной деятельности специалистов различных отраслей.

необходимость чего прямо указывает С.А. Дружилов [6, с. 167], будет, по мнению авторов статьи, в текущих условиях содержать элемент научной новизны и обладать высоким уровнем практической значимости.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе представлен ряд работ, доказывающих зависимость формирования у студентов профессиональных и личностных качеств и навыков от формы и методики проведения у них занятий по физическому воспитанию [3; 4; 5; 8; 9; 12; 13; 14; 16]. К сожалению, большинство из них содержит материалы, посвященные исследованиям по формированию и развитию уровня профессионально-прикладной физической подготовки у студентов определенных специальностей обучения: экономистов, юристов, технологов и т.д. Современные программы проведения занятий по физическому воспитанию предусматривают организацию занятий у студентов различных направлений и специальностей подготовки одновременно. Это создает проблему качественного формирования у студентов, как необходимых им для успешной трудовой деятельности компетенций (профессиональных и здоровьесберегающих), так и высокого уровня профессионально-прикладной физической подготовки. В данных условиях специалисты предлагают использовать те формы и методики физического воспитания, которые будут способствовать повышению уровня выносливости к разнообразным психофизическим нагрузкам [16, с. 178].

С целью повышения уровня готовности студентов к предстоящей им практической трудовой деятельности, авторы статьи в течение учебного года провели педагогический эксперимент со студентами 3 курса обучения Сибирского федерального университета (инженерно-строительный институт - ИСИ) и Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (ФФМО – лечебное дело). Для значимого повышения уровня физической готовности предлагалось использовать комплексы физических упражнений аэробной направленности, позволяющие существенно повысить уровень общей и специальной выносливости занимающихся. Следует отметить, что организация и проведение данной формы учебных занятий способствует формированию компетенций здоровьесбережения у будущих специалистов [10, с. 180], что является немаловажным фактором для их последующей успешной профессиональной деятельности. Общее количество студентов принимавших участие в эксперименте – 100 человек, разделенные на 4 группы по 25 исследуемых. 1-ую и 2-ую группы составили студенты СФУ-ИСИ, 3-ю и 4-ую группы составили студенты ФФМО-Лечебное дело. У студентов 1-ой и 3-ей (контрольных) групп занятия по физической культуре проводились по общепринятой урочной форме обучения (ОФП, спортивные и подвижные игры), у студентов 2-ой и 4-ой (экспериментальных) групп на занятиях преобладали комплексы физических упражнений аэробной направленности, способствующие гармоничному развитию всех физических качеств и двигательных способностей с акцентом на развитие общей и специальной выносливости, как ведущего, по мнению авторов статьи, качества для продолжительной и успешной трудовой и социальной деятельности современного специалиста. Стоит отметить, что занятия оздоровительной аэробикой в форме спортивной специализации, проводимые в СФУ, уже являются действенным средством повышения уровня профессионально-прикладной физической подготовки студентов, что было доказано рядом

образования теперь зависит не от аудиторных стен, а от любого жизненного пространства, будь то музей, кинотеатр, ресторан или собственная квартира, вопрос заключается только в наличии образовательной (проблемной) ситуации, характеризующейся избирательностью и наличием выбора и готовности к нему [1]. В таком свете исследователи на сегодняшний день разграничивают три вида образования: *формальное, неформальное* и *информальное.*

Формулировка цели статьи и основных задач. Без правильно выстроенной системы стимулирования педагогов к информальному образованию невозможно добиться и зафиксировать какие-либо положительные результаты в личностно-профессиональном развитии педагога. Методы и формы стимулирования оказывают влияние на сознание и чувства педагога (поиск «резонансных зон»), отношение к людям, к самому себе, формируют устойчивые моральные взгляды и убеждения, побуждают к переосмыслению собственного опыта, дают возможность пережить индивидуально-личностный опыт как значимый для себя в своем личностно-профессиональном развитии. Выявление условий, методов и форм стимулирования педагога к информальному образованию в системе повышения квалификации выступает как основная цель статьи.

Изложение основного материала статьи. Определение информального образования является наиболее трудным процессом. Мы сталкиваемся с разными точками зрения по поводу информального образования: от полного неприятия данного термина до утверждения информального образования как приоритетного вида образования для развития человека. Нам наиболее близка такая точка зрения на информальное образование, в рамках которой под ним понимается индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающую повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [2], однако, обратив внимание на *этимологию* самого понятия (префикс «ин-»), мы пришли к следующему определению информального образования: это индивидуальная познавательная деятельность, совпадающая с структурой жизнедеятельности человека и потому обладающая всепроникающим характером, не обязательно носящая целенаправленный характер, которая, будучи самым эффективным способом накопления практического жизненного и в частности личностно-профессионального опыта, «вторгается» в формальное и неформальное образование человека на каждом последующем витке спирали образовательной жизни человека и мотивирует человека пересматривать свои образовательные возможности и снова обращаться к формальному и неформальному образования, исходя из внутренних посылов, восполнять упущенные знания, умения и навыки, но уже с точки зрения накопленного личностно-профессионального опыта и практической необходимости на основе отрефлексированной профессионально-практической деятельности, т. е. осознанно и избирательно подходя к образовательному процессу.

Формальное и неформальное образование педагогов так или иначе обеспечивается образовательными учреждениями, однако информальное образование — это зона индивидуально-личной ответственности каждого педагога. Сложность заключается в том, что невозможно прямо влиять на информальное образование педагогов, но возможно в процессе формального и неформального образования стимулировать педагогов к этому виду

образования и помогать педагогам грамотно интерпретировать информальное образование для своего личностно-профессионального развития.

Важным направлением исследования явился анализ теорий мотивации (В. Врум, Ф. Герцберг, Э. Лоулер, Д. МакКлелланд, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Л. Портер и др.) и особенностей организации процесса стимулирования (М.В. Александрова, Е.В. Бондаревская, А.И. Наумова, Н.В. Немова, З.И. Равкин и др.). Терминологический сопоставительно-сравнительный анализ понятий «мотивация» и «стимулирование», несмотря на имеющиеся различные теории, направления практического опыта в области стимулирования, позволяет выделить следующие определения [3, с. 13]: мотивация — это система внешних условий, запускающих внутреннюю энергию и активность людей; это награда, ради которой они готовы не только работать на организацию, но и решать новые дополнительные задачи, профессионально развиваться; стимулирование — это создание среды, активизирующей педагогов к осознанному информальному образованию. Мы опираемся на значительный теоретический вклад в педагогическое стимулирование З.И. Равкина [7], по мнению которого педагогическое стимулирование определяется как процесс активизации личностных внутренних движущих сил человека с помощью внешних, обособленных средств побуждения, эффективность действия которых зависит от общественной и индивидуальной значимости стимулируемой деятельности. Однако, подчеркивая большой вклад в разработку концепции педагогического стимулирования З.И. Равкина, Л.Ю. Гордина, И.З. Гликман, В.Г. Пряникова, В.Н. Тарасюк и др. ученых, необходимо отметить, что потенциал стимулирования педагогов к информальному образованию учеными, на наш взгляд, не исследовался, что и позволило определить основную идею — стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации.

На основе проведенного нами эксперимента (анкетирование и интервью педагогов, самообследование педагогов в форме эссе) мы разработали определенные рекомендации для формального и неформального образования, нацеленные на создание модели спиральной интеграции формального, неформального и информального образования как идеальной модели бесконечного личностно-профессионального развития педагога. Такая интеграция достигается при грамотно выстроенном процессе формального (курсы повышения квалификации, аспирантура) и неформального образования (различные курсы, семинары, конференции, форумы и т. п.), который должен стимулировать и мотивировать педагогов к последующему развитию и включать в себя комплекс следующих факторов:

привлечение ведущих ученых и мастеров-практиков к обучению педагогов в соответствующей области знаний;

блочно-модульное построение образовательной программы педагогов, в том числе образовательной программы по информальному образованию в их личностно-профессиональном развитии;

создание условий и мотивации для участия педагогов в международных и российских конференциях, семинарах, форумах;

смещение акцентов с идеологии образовательного процесса на компетентностные аспекты результатов обучения, практикоориентированная направленность педагогического образования (ориентация на

способствует значительному сокращению сроков адаптации молодых специалистов к профессии, снижению числа заболеваний и травм, повышению производительности труда [5, с. 95]. Однако следует признать, что проблемы профессионально-прикладной физической подготовки студенческой молодежи, как и проблемы сохранения и укрепления здоровья будущих специалистов в образовательном процессе большинства Российских вузов не относятся к числу первоочередных. Исследования, проведенные И.А. Панченко в технических вузах Санкт-Петербурга, показали, что в большинстве высших учебных заведений занятия по физической культуре проходят без учета различных особенностей и условий будущей профессиональной деятельности обучающихся [12, с. 103]. Следует отметить и недостаточный уровень развития необходимых мотиваций у молодых людей, направленных на сохранение, и укрепление своего физического здоровья, как необходимого критерия успешного профессионального долголетия. Статистические данные свидетельствуют, что современные молодые люди (студенты, абитуриенты, выпускники старших классов) не считают значимым для построения успешной карьеры уровень своего физического здоровья [1, с. 13; 16, с.175]. Хотя, по мнению Г.В. Руденко, физическая культура в вузе должна восприниматься студентами, как один из способов реализации жизненного признания, профессиональных планов, как необходимое условие успешного выполнения социальных и профессиональных ролей в течение всей жизни [13, с. 134].

Формулировка цели статьи. Основной целью исследования авторов была возможность качественной подготовки студентов к предстоящей им в последующем профессиональной деятельности за счет целенаправленного повышения уровня профессионально-прикладной физической подготовки молодых людей на занятиях по физическому воспитанию в вузах. Специалисты отмечают, что сегодня в большинстве высших учебных заведений кафедры физического воспитания ориентируют студентов лишь на получение любой ценой зачета по предмету, а не занимаются целенаправленной подготовкой будущих специалистов к предстоящей им трудовой и социальной деятельности. В учебных планах кафедр практически отсутствуют теоретические и практические занятия, посвященные непосредственно данному разделу подготовки специалистов, а у студентов старших (4-6) курсов обучения профессионально-прикладная физическая подготовка отсутствует вовсе [8, с. 175]. По мнению В.Г. Василькова, современная высшая школа является наиболее уязвимым звеном физического воспитания молодежи, потому что кафедры физического воспитания концентрируют свое внимание лишь на студентах имеющих спортивные разряды и звания, а, следовательно, в определенной мере повышающих статус и престижность учебного заведения, и сугубо формально реализуют принципы всестороннего физического воспитания в отношении подавляющего большинства студентов [2, с. 6]. В сложившихся условиях необходим поиск новых, более соответствующих запросам современного общества форм и методик проведения учебных занятий по физическому воспитанию у студенческой молодежи. Следовательно, проведение занятий по физической культуре имеющих направленность не на развитие общих физических качеств у студентов, а на развитие качеств, умений, способностей, компетенций и внутренних жизненных ценностей, необходимых человеку для успешного освоения выбранной профессии, на

качеством профессиональной подготовки будущих специалистов к предстоящей им трудовой деятельности становятся все более актуальными и общественно значимыми [14, с. 3]. В связи с необходимостью перехода нашей страны на инновационный путь развития и все более увеличивающемся использовании передовых научных достижений в реальном секторе экономики первостепенное значение будет иметь подготовка высококвалифицированных, ответственных, свободно владеющих всеми профессиональными навыками и хорошо ориентирующихся в смежных областях знаний, следовательно, конкурентоспособных на рынке труда специалистов [12, с. 103]. Как известно, каждая профессия имеет свою специфику и отличается от других видов профессиональной деятельности наличием определенных требований, предъявляемым, в том числе и к уровню психофизической подготовки специалистов. В то же время на сегодняшний день специалисты отмечают значимое снижение компонента физической тяжести труда у представителей подавляющего большинства профессий, особенно в трудовой деятельности специалистов среднего и высшего звена [7, с. 57]. Хотя, по мнению ученых, современные специалисты должны не только обладать всеми необходимыми для успешной трудовой деятельности компетенциями, но и быть способными к эффективной работе на уровне требований современной мировой практики (на фоне конкурентной борьбы, различных стрессовых ситуаций и т.д.). Также специалистам желающим добиться определенного успеха в трудовой деятельности необходима готовность к постоянному профессиональному росту и социальной мобильности [12, с. 103]. По мнению авторов статьи, успешное выполнение данных условий будет зависеть от уровня психофизического здоровья работника. Как известно, двумя основными требованиями работодателей к соискателям вакансий являются: высокий уровень профессиональной готовности к предстоящей трудовой деятельности и хорошее здоровье. Специалисты, обладающие вышеперечисленными достоинствами необходимы практически во всех отраслях народного хозяйства. Следовательно, образовательный процесс в высшей школе, в том числе и по физическому воспитанию, должен способствовать, как укреплению уровня здоровья и развития здоровьесберегающих компетенций молодых людей, так и качественному формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов [9, с. 124].

Однако становится очевидным то обстоятельство, что существующая система физического воспитания студенческой молодежи в нашей стране не справляется с поставленными перед ней сегодня задачами. По мнению И.А. Васельцовой развивающие, социализирующие и профессионально-прикладные возможности системы физического воспитания, позволяющие использовать разнообразные средства физической культуры в соответствии с современным социокультурным и профессиональным аспектами, не используются в полной мере [4, с. 10]. Д.А. Завьялов и В.А. Филиппович утверждают, что повышение эффективности и качества занятий физическим воспитанием студентов становится в настоящее время задачей государственной важности, поскольку недооценка роли физического воспитания в социокультурных процессах приведет к значительному ухудшению уровня физической подготовленности и физического здоровья молодежи [15]. А.А. Губанищева утверждает, что правильно организованная профессионально-прикладная физическая подготовка студентов в вузах

профессиональный стандарт педагога, на федеральные государственные образовательные стандарты);

применение эффективных, универсально-ориентированных форм, средств и методов обучения на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

расширение тематики программ повышения квалификации педагогов и включение в вариативную часть программ ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность педагога в профессиональном поле (в том числе модулей по информальному образованию: лекции, внеаудиторные занятия в неформальном формате (культурно-досуговые учреждения, тренинги, мастер-классы и т. д.));

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес творческой, самостоятельной работы и авторефлексии (например, использование технологии портфолио);

включение в программы для педагогов исследовательской деятельности и акцентирование педагогов в исследовательской работе на решение комплексной проблемы (например, использование технологии кейс-стади);

тьюторское сопровождение педагогов сотрудниками заведения, осуществляющего образовательную деятельность педагогов, и помощь педагогам в составлении индивидуального образовательного маршрута (индивидуализированное обучение, личностно-ориентированный подход);

организация индивидуальных консультаций для педагогов по всем волнующим их вопросам (как профессиональным, так и личностно-профессиональным (со специалистами разных сфер деятельности: психологи, юристы, финансисты и др.));

создание возможностей для общения и сотрудничества педагогов друг с другом в формальной и неформальной обстановке, совместной творческой деятельности, коллективной рефлексии, что отражает модель интеграции формального, неформального и информального образования (клуб педагогов, профессиональные дискуссии, круглые столы, праздничные мероприятия, участие в конкурсах и т. п.);

создание комфортных организационных условий для занятий (достойное техническое оснащение аудиторий, грамотно построенное расписание занятий с учетом графика работы педагогов и т. п.; для информального образования значимым представляется место взаимодействия педагогов, которое в идеале должно быть неформальным: кафе, парк, культурно-досуговые учреждения и т. д.);

достойное финансирование формального, неформального и информального образования педагогов.

Одной из эффективных форм стимулирования педагогов к информальному образованию является взаимодействие с педагогами в рамках реализации разных модулей рефлексивной технологии личностно-профессионального развития педагогов в процессе информального образования — технологии личностно-профессионального развития педагогов, главной целью которой является становление и развитие рефлексивных умений и навыков педагогов через рефлексию и авторефлексию различных видов информального образования в жизни педагогов.

Наиболее эффективными методами, оправдавшими себя в ходе работы,

мы считаем метод кейсов, метод портфолио, игровые методы. В основе технологии должны лежать исследовательские методы (в смысле исследования мира и в первую очередь — само-исследование), особенно метод наблюдения (и самонаблюдения) и организация образовательных ситуаций в процессе информального образования [5]:

ситуация межсубъектного (ценностно-смыслового) взаимодействия (коммуникация),

ситуация творческой самореализации (творчество),

ситуация переживания нового опыта, открытия новых смыслов (мышление)

и рефлексивно-оценочная ситуация (рефлексия и авторефлексия).

Организация работы строится на основе разработанных для каждого вида информального образования модулей: кейсов или заданий иного типа, направленных в первую очередь на развитие рефлексии и авторефлексии.

Содержание технологии, выбор методов и форм работы представлен в таблице 1.

Педагогика

УДК: 378.172:796

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Сибирский федеральный университет
Сибирский государственный аэрокосмический
университет имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
доцент кафедры физической культуры Гольм Людмила Анатольевна
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
магистрант Фукалова Александра Олеговна
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. По мнению специалистов, образовательный процесс в вузах не до конца способствует решению проблем качественной профессиональной подготовки студентов к предстоящей им трудовой и социальной деятельности. К примеру, в большинстве вузов занятия по физическому воспитанию у студентов проходят без учета условий и особенностей их будущей профессиональной деятельности.

Авторы статьи считают, что для успешного развития уровня профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов необходимо обеспечить регулярность посещения молодыми людьми занятий по физическому воспитанию и целенаправленное развитие выносливости на каждом занятии.

Ключевые слова: молодежь; образование; студенты; компетенции; профессиональная деятельность; социализация; здоровье; профессионально-прикладная физическая подготовка; выносливость; физическое воспитание.

Annotation. According to experts, the educational process in universities is not until the end contributes to the solution of problems in the quality of professional training of students for the upcoming labor and social activities. For example, in most universities in the classes of physical education of students without taking into account the conditions and characteristics of their future professional activity.

The authors believe that the successful development of the level of professional-applied physical training of future specialists it is necessary to ensure the regularity of visits by youth practice in physical education and purposeful development of endurance in every training.

Keywords: youth; students; professional activities; socialization; competence; health; physical education; professional and applied physical preparation; endurance.

Введение. Специалисты полагают, что в довольно сложных условиях происходящих сегодня необратимых и коренных социально-экономических преобразований в нашей стране, становления рынка труда и переходе работодателей и работников на рыночные отношения, проблемы, связанные с

Выводы. Таким образом, мы подчеркиваем значимость стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе организации курсов повышения квалификации. Нами выявлены проблемы в организации курсов повышения квалификации, связанные с необходимостью их специальной организации, направленность на формирование профессионального интереса педагогов к информальному образованию с учетом запросов педагогического сообщества, особенностей конкретного учителя, педагогического коллектива в целом.

Информальное образование в свою очередь становится условием личностно-профессионального развития педагога, помогая реализации *пяти сфер личности*:

1) личностный аспект (развитие собственной личности, интуиции, качеств и т. п.);

2) аксиологический аспект (становление системы ценностей);

3) когнитивный аспект (приобретение новых знаний о человеке, культуре, о самом себе);

4) коммуникативный (развитие коммуникативной компетентности, социальных связей);

5) деятельностно-творческий аспект (непосредственно деятельность, самореализация).

Литература:

1. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография / С.Г. Вершловский. — СПб.: СПб АППО, 2008. — 155 с.

2. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России. URL: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html (дата обращения: 18.03.2015).

3. Медник Е.А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы: Автореф. … дис. к-та пед. наук. — Великий Новгород, 2016. — 25 с.

4. Муштавинская И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых: Монография / И.В. Муштавинская. — СПб.: СПб АППО, 2008. — 96 с.

5. Окерешко А.В. Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование. — 2015. — № 1. — С. 74-78.

6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html (дата обращения: 15.02.2016).

7. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы / под ред. З.И. Равкина. — Йошкар-Ола: МГПИ, 1972. — 121 с.

Таблица 1

Содержание, методы и формы работы рефлексивной технологии личностно-профессионального развития педагогов в процессе информального образования

Вид информального образования (учебный модуль)	**Метод и форма работы**	**Содержание работы, задания, виды отчетности**	**Целевые установки, ожидаемые результаты**	**Критерии эффективности**
Учение по методу проб и ошибок, анализ чужого и собственного опыта, рефлексия и авторефлексия	Метод кейсов Метод осознанного самонаблюдения Коллективная рефлексия	Решение кейса по личностно-профессиональной проблеме (совместное и индивидуальное) — кейс «В.А. Сухомлинский и диалог позиций» Ведение дневника наблюдений и самонаблюдений	Развитие рефлексивных умений и навыков, умений наблюдения и самонаблюдения, способностей решать проблемы, работать самостоятельно	Повышение мотивации педагогов к наблюдению и самонаблюдению, к развитию рефлексии и авторефлексии
Стихийное или осознанное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения практически значимых проблем	Метод кейсов Индивидуальные консультации (с психологом) Коллективная рефлексия	Составление и решение кейса по личностно-профессиональной, жизненной проблеме (разрешение профессиональной или личностной, семейной проблемы) (индивидуальное) Решения кейса «Интуиция и инсайты — эффективные методы работы или прерогатива магов?»	Развитие интуиции, интуитивного видения педагогов, развитие умения применять знания на практике, способности порождать новые идеи (креативность)	Повышение уровня осознанного использования стратегии интуитивного видения, уровня творчества, креативности педагогов, осознанной грамотной интерпретации стихийного образования
Приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (Интернет, базы данных и т. д.) и через средства массовой информации	Метод кейсов (мозговой штурм) Круглый стол Коллективная рефлексия	Совместное решение кейсов по личностно значимым проблемам современности, освещенным в СМИ (кейсы «Учитель в мире: Америка — Европа — Россия — Восток», «Учитель в сельской местности и учитель в мегаполисе», «Особенности петербургского учителя»)	Развитие способности к анализу и синтезу, развитие прогностических, регностических и диагностических способностей, исследовательских умений, навыков управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников), способности работать самостоятельно	Доля педагогов, овладевших информационным и технологиями, исследовательскими умениями, повышение мотивации к исследовательской деятельности, к обращению к различным источникам информации
Обогащение духовного мира через искусство: чтение посещение учреждений культуры, эстетическое развитие в процессе любительской художественной деятельности (коллективной и самостоятельной)	Метод кейсов Эссе Рецензия Коллективная рефлексия	Решение кейса по художественных произведениям (рассказы Л.Н. Толстого из его труда «Азбука»), кейса «Арт-терапия, танцевальная терапия — модное течение или эффективный способ решения жизненных проблем?» Составление плаката желаний Написание эссе, рецензии на спектакль, фильм, концерт, выставку и т. п. Посещение мастер-класса по лепке, рисованию, танцам, фотографии и т. п., написание эссе	Осознание, приобретение, формирование эстетических и этических ценностей (аксиологический аспект личности), развитие способности учиться, способности адаптироваться к новым ситуациям, способности порождать новые идеи (креативность)	Ценностное самоопределение и духовно-нравственное развитие педагогов
Выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста, взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач	Метод кейсов Консультации у юристов, экономистов, профессоров и т. д. Метод портфолио Коллективная рефлексия	Решение кейсов «Наставничество — взаимообучение или дедовщина?», «Финансово-экономические вопросы педагога», «Правовые вопросы педагога и ориентация в законах» Выступление на конференции (семинаре, форуме и т. п.), написание и публикация научной статьи	Развитие умений и навыков межличностного общения, работы в команде, формирование способности общаться со специалистами из других областей, способности использовать системный подход к решению проблем, способности порождать новые идеи (креативность), разработка проектов и управление ими, готовность участвовать в конференциях, семинарах	Доля педагогов, участвующих в конференциях, семинарах и т. д., публикующих статьи, системно и креативно решающих проблемы

		Составление портфолио своих успехов (дипломы, сертификаты, грамоты, благодарности и т. д.)	и публиковать свои работы	
Развитие коммуникативных навыков и становление мировоззрения в процессе межличностного общения	Метод кейсов Дебаты Дискуссия Круглый стол (двухрядный круглый стол) Коллективная рефлексия	Решение кейсов «Социально-психологические особенности взаимодействия с учащимися (коллегами, администрацией, родителями, близкими, друзьями и т. д.)», «Семья в жизни педагога», «Имидж современного педагога» Дискуссия, круглый стол на тему «Педагог в мире информации»	Развитие коммуникативных умений и навыков, межличностного общения	Высоких уровень коммуникативных умений
Расширение кругозора, обогащение духовного мира и приобретение жизненно важных знаний, умений, навыков в процессе путешествий, туристических поездок, выездов на природу; образовательный туризм	Метод кейсов Круглый стол Метод портфолио Коллективная рефлексия	Решение кейсов «Планирование поездки, или Для чего я путешествую», «Образовательный туризм: за и против» Составление портфолио путешествий, карты путешествий	Развитие способности к организации и планированию, умения применять знания на практике, умений в области концептуально-стратегического планирования, способности планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, понимания культур и обычаев других стран, толерантности, забота о качестве	Доля путешествующих педагогов, повышение осознанности во время путешествий, повышение мотивации к образовательному туризму
Повышение уровня физического и психического здоровья через занятия физической активностью (спорт, фитнесс, оздоровительные процедуры и т. п.), здоровый образ жизни, грамотное распределение времени	Метод кейсов Круглый стол Метод портфолио Коллективная рефлексия	Решение кейсов «Здоровый образ жизни», «Тайм-менеджмент: как находить время для всего» Составление портфолио своей физической активности Составление программы самообразования «Идеальный план для здорового образа жизни»	Развитие способности к организации и планированию, умения применять знания на практике, умений в области концептуально-стратегического планирования, способности планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, развитие лидерских качеств, инициативности и предпринимательского духа, забота о качестве, стремление к успеху	Доля педагогов, занимающихся физической активностью, повышение мотивации к здоровому образу жизни

Каждому виду образования следует посвятить определенный блок встреч (модуль): вводная встреча (обсуждение вида информального образования, дискуссия, обсуждение метода и формы работы, обсуждение кейса или задания) и итоговая встреча (обсуждения результатов работы, коллективная рефлексия). Базовая модель работы по одному модулю строится по логике технологии развития критического мышления [4, с. 19]: стадия вызова — стадия осмысления (реализация смысла, решение кейса, выполнение задания) — стадия авторефлексии и коллективной рефлексии. Коллективная рефлексия присутствует на каждом этапе работы, она включает в себя анализ деятельности, самоанализ и интерпретацию деятельности для своего личностно-профессионального развития:

1. Впечатления.
2. Что я узнал нового? Чему я научился?
3. Что я могу делать с приобретенными знаниями и навыками далее?
4. Как я могу применить приобретенные знания и умения в своей работе?

(в том числе согласно Профессионального стандарту педагога (или, если мы говорим о преподавателях высшей школы, квалификационным характеристикам ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих) и ФГОС конкретной области).

Результаты проведенного эксперимента позволили нам сделать вывод о том, что информальное образование действительно является непременным условием личностно-профессионального развития педагога, влияя на выбор его жизненной стратегии. Нами были установлены конкретные связи между видами информального образования, образовательными ситуациями и их влиянием на определенные аспекты личностно-профессионального развития педагога, выделенные нами на основании четырех главных составляющих педагогической деятельности: личность педагога (личностная самореализация), педагогическое общение/взаимодействие (социально-психологическая реализация), система форм и способов осуществления педагогической деятельности (методологическая самореализация), владение предметом преподавания (профессиональная самореализация). Нам удалось установить, что информальное образование во всем многообразии видов активно влияет как на развитие личности педагога, так и на его профессиональное развитие, которые в случае профессий типа «человек-человек» неотделимы друг от друга, неразрывно связаны между собой, однако для профессий такого типа, на наш взгляд, именно личностное развитие является первостепенным и влечет за собой профессиональное развитие. Поэтому информальное образование является важным условием личностно-профессионального развития педагога, а в случае высокого уровня личностного развития педагога — даже системообразующим условием. Так, мы приходим к важному выводу: информальное образование является непременным условием личностно-профессионального развития педагога, а уровень глубины «интерпретации» информального образования для своего личностно-профессионального развития служит критерием мастерства и успешности педагога, поэтому стимулирование педагогов к информальному образованию необходимо.

Также нам удалось сделать вывод о том, что главным критерием эффективности информального образовательного процесса для личностно-профессионального роста педагога является *удовлетворенность педагога своей жизнью и деятельностью*, которая создает положительную установку и на профессиональный, и на личностный рост. Так, мы установили, что чем разнообразнее и насыщеннее информальное образование педагога и чем выше удовлетворенность педагога своим информальным образованием, тем выше качество его самоощущения и его профессиональной деятельности, профессионального мастерства, тем более его жизнь представляет собой процесс жизнетворчества, а зачастую причины неудовлетворенности кроются в неумении грамотно использовать свое свободное от работы время, что говорит о низком уровне саморазвития. Однако этот вывод верен только в том случае, если педагог действительно увлечен своей профессией, которая значима для него, которая является для него важной жизненной ценностью. На наш взгляд, информальное образование в большей степени способно мотивировать педагога к дальнейшему развитию, принести ему удовлетворенность качеством жизни за счет развивающей и мотивационной функции.